

Bakalářská práce

Šárka Vomelová

Komentovaný překlad vybraných kapitol z knihy: Digital Lesen. Was sonst? (Andreas Gold, 2023)

Annotated Translation of selected chapters: Digital Lesen. Was sonst? (Andreas Gold, 2023)

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Janě Pokojové za vedení práce, ochotu, cenné rady a čas věnovaný konzultacím. Poděkování rovněž patří mé rodině za podporu během celého studia.

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

.....

V Praze

.....

Šárka Vomelová

Zadání

Zadaný text přeložte do češtiny a vyhotovený překlad doplňte překladatelským komentářem v rozsahu min. 20 normostran. V komentáři nejprve celkově charakterizujte výchozí text: uveďte, s jakým cílem byl text napsán a jaké stylistické postupy autor volí k dosažení svého záměru. Dále popište, na jaké problémy jste v překladu narazila, a zdůvodněte použité překladatelské postupy a nezbytné posuny, které jste v překladu provedla na úrovni lexika, syntaxe a především v rovině stylistické. Postupujte přitom od celkové koncepce svého překladu k dílčím řešením. Komentář opatřete bibliografickým soupisem použitých primárních i sekundárních zdrojů, včetně internetových. Rovněž dodržte formální náležitosti stanovené pravidly pro organizaci studia FF UK.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se skládá z překladu německého textu a komentovaného překladu. Výchozím textem je kapitola *Digital lesen 18+: Was sonst?* z knihy s názvem *Digital lesen. Was sonst?*, jejímž autorem je Andreas Gold. Kapitola pojednává o digitálním čtení v dospělosti, porovnává ho s analogovým čtením a představuje doporučení, jak s digitálním čtením vědomě nabádat. Komentář tvoří překladatelská analýza, metody překladu, typologie překladatelských problémů a překladatelské posuny a výrazové změny. Cílem práce je vytvořit funkční překlad a okomentovat specifické překladatelské problémy a jejich řešení.

Klíčová slova:

překlad, překladatelská analýza, komentovaný překlad, metoda překladu, překladatelské posuny, digitální čtení, analogové čtení, audiokniha, e-kniha

Abstract

This bachelor thesis consists of a translation of a German text and an annotated commentary of the translation. The source text is a selected chapter with the name *Digital lesen 18+: Was sonst?* which was published in the book *Digital lesen. Was sonst?* written by Andreas Gold. The chapter describes digital reading in adulthood, compares it to analogue reading and introduces recommendations how to intentionally work with it. The commentary consists of translation analysis, translation methods, typology of translation problems and shifts. The purpose of this thesis is to produce a functional translation and comment on the specific translation problems and their solutions.

Key words: translation, translation analysis, annotated translation, translation method, translation shifts, digital reading, analogue reading, audiobook, e-book

Obsah

1	Překlad.....	2
2	Komentář.....	17
2.1	Překladačská analýza	17
2.1.1	Vnětextové faktory	17
2.1.2	Vnitrotextové faktory	19
2.1.3	Žánrově stylistické zařazení a funkce textu	26
2.2	Koncepce překladu	27
2.2.1	Fiktivní zakázka	27
2.2.2	Metoda překladu.....	28
2.3	Typologie překladačských problémů	29
2.3.1	Překlad názvu kapitoly	29
2.3.2	Lexikální rovina	29
2.3.3	Morfologická rovina.....	36
2.3.4	Man.....	38
2.3.5	Es.....	38
2.3.6	Funktionsverbgefüge.....	39
2.4	Syntaktická rovina.....	39
2.4.1	Nominalizace a verbalizace.....	39
2.4.2	Slovosled	39
2.4.3	Interpunkce.....	40
2.5	Stylistická rovina.....	42
2.5.1	Spojení a rozdělování vět	42
2.6	Pragmatická rovina.....	42
2.6.1	Inkluzivní jazyk.....	42
2.6.2	Měna.....	43
2.6.3	Chyby ve výchozím textu.....	44
2.6.4	Intertextovost.....	44
2.7	Překladačské posuny a výrazové změny	44
2.7.1	Typologie a příklady překladačských posunů	44
2.8	Typologie výrazových posunů.....	46
2.9	Překladačské postupy	47
2.9.1	Explicitace.....	47
2.9.2	Nivelizace.....	48

2.9.3	Substituce	48
2.9.4	Vynechání	49
2.9.5	Kompenzace	49
2.9.6	Intelektualizace.....	50
Závěr.....		51
Bibliografie.....		52
	Primární zdroj.....	52
	Sekundární zdroje.....	52
	Translatologické a lingvistické publikace	52
	Internetové zdroje.....	53
Přílohy		55

Úvod

Předmětem mé bakalářské práce je překlad kapitoly z knihy *Digital lesen. Was sonst?*, jejímž autorem je Andreas Gold. Kapitola s názvem *Digital lesen 18+: Was sonst?* pojednává o digitálním čtení v dospělosti. Rozsah výchozí kapitoly je zhruba 26 NS, překládaný úsek, který byl o podkapitolu zkrácen, je dlouhý zhruba 24 NS. Pro přehlednost je výchozí text řádkován pouze v části, která je překládána.

Výchozí text pojednává o digitálním čtení v dospělosti, porovnává ho s analogovým čtením, představuje poznatky ze studií a objektivně představuje tipy, jak k digitálnímu čtení vědomě a rozumně přistupovat. Kapitola je rozdělena na několik podkapitol, každá k digitálnímu čtení přistupuje z jiného pohledu. Text jsem si vybrala na základě dlouhodobého zájmu, diskuze o výhodách a nevýhodách digitálního čtení delší dobu sleduji. Zároveň se jedná o aktuální a zajímavé téma v oblasti vzdělávání.

Po samotném překladu následuje komentář, ve kterém nejdřív výchozí text zanalyzuji podle konceptu Christiane Nordové. Poté přistoupím k seznámení s koncepcí překladu a typologii překladatelských problémů, k čemuž mi jako teoretický rámec poslouží několik publikací.

1 Překlad

Digitální čtení v dospělosti: A co dál?

Zdá se to paradoxní. Ke čtení narativních textů jsou čtečky e-knih stejně vhodné jako tištěné knihy. Nicméně dospělí čtou romány raději z papíru. Pokud jde o hlubší porozumění delším věcným a informativním textům, je čtení z papíru lepší volba, přesto i v této kategorii převažují digitální čtenáři. Copak si každý dělá, co chce? Proč, když čteme literaturu faktu, nevadí nám, že je pro její četbu obrazovka méně vhodná? Podívejme se radši na názory těch, kterých se to týká.

10 Sebehodnocení

Existuje několik studií, které u dospívajících a mladých dospělých zkoumaly čtenářské návyky, preference média, výhody a nevýhody, které se z jejich pohledu spojují se čtením z obrazovek. Dalším tématem byla otázka nákladů, kterou ve svých výzkumech z let 2017 a 2020 zpracovala Naomi Baronová a její kolegyně. Ptaly se studujících z USA, Německa, Japonska, Indie a Slovenska a zjistily, že pokud by pořizovací náklady nehrály žádnou roli, dotazovaní by raději volili tištěné knihy, a to jak k četbě věcných textů (87 %), tak i k volnočasové četbě (81 %). V té samé studii uvedlo 92 % dotázaných, že se při čtení tištěného textu lépe koncentrují a méně ztrácejí pozornost. 67 % dotázaných udává, že při čtení z obrazovky vykonávají více činností najednou výrazně častěji než při čtení tištěného textu (41 %), zde je nutné podotknout, že ani jeden respondent nepovažoval poslech hudby za multitasking. Formou volných odpovědí se studenti vyjádřili k strategickým a pocitovým výhodám čtení tištěných textů. Uváděli, že je jednodušší si vytvářet poznámky, připadá jim to „správné“, je to „dobré“ pro oči. Argumenty pro čtení z obrazovky se zmiňují o speciálních funkcích a lepší dostupnosti a pohodlnosti.

Další kvalitativní studie se zaměřila na 200 studujících z Německa, Velké Británie a Itálie a zkoumala jejich osobní pohledy na rozdíly jak mezi čtením z obrazovky a tištěného textu, tak psaním na těchto formátech. Preference obrazovek či tištěného textu se nepohybují na dogmatické „buď a nebo“ škále, ale dotazovaní i pragmaticky zvažují, který formát je podle kontextu a podle účelu vhodnější. Obecně vzato si respondenti spojují tzv. hluboké čtení neboli

deep reading, tedy způsob čtení orientovaný na porozumění, spíše s čtením tištěných textů.

30 Další argumenty pro jednu či druhou variantu zahrnují estetické aspekty (např. hmatový zážitek), zvážení ekologického dopadu (např. spotřebu papíru), fyziologické a kognitivní faktory (např. namáhání očí) a příslušné funkce, které čtenáři postrádají. Při čtení z papíru postrádají funkci vyhledávání a čtení z obrazovky vytýkají, že snáze ztrácejí pozornost. Naopak oceňují, že se na papíře snadněji vytvářejí poznámky a v digitálním formátu se díky

35 hypertextovým odkazům rychle dostanou k dalším zdrojům. Pouze němečtí studenti zmínili při kritice četby z papíru ekologické obavy a sice, že je kvůli ní nutné kácet stromy. Klimaticky neutrální však není ani vyhledávání on-line.

Na akademické čtení odborných textů se specializovala studie *Academic Reading Format International Study* (ARFIS), které se zúčastnilo přes 21 tisíc studujících z 33 zemí, z nichž

40 více než polovina pocházela z Jižní Afriky, České republiky, Norska, Itálie, Estonska, Lotyšska a Francie. Tato data však už nejsou zcela aktuální, jelikož byla shromážděna mezi lety 2014 a 2017. I tak zaujímají jasné stanovisko. Zatímco digitální čtení jednoznačně preferuje jen 9 % dotázaných a neutrální postoj k médiu hlásí 20 % dotazovaných, zbylých 71 % upřednostňuje čtení z papíru. Detailní rozbor důvodů, proč upřednostňují obrazovku nebo papír, situaci

45 osvětluje. Analogoví čtenáři argumentují v zásadě tím, že informace vstřebávají kvalitněji, čtení přisuzují větší váhu, jsou více motivováni („čtení беру vážněji“) a dosahují lepších studijních výsledků. Příznivci digitálního čtení argumentují převážně pohodlností a lepším přístupem k elektronickým textům („mám k nim kdykoliv přístup“). Teprve až v druhé linii argumentace zmiňují strategické přednosti digitálních formátů, např. vyhledávací funkci. Jedním dechem

50 dodávají výhodnou cenu a ohleduplnost k životnímu prostředí, tedy že šetří stromy. Lepší kvalitou čtení neargumentují digitální čtenáři vůbec.

Co z toho plyne? Čtenáři mají dobré povědomí o výhodách a nevýhodách digitálního a analogového čtení. Naprostá většina vítá výběr z obou možností. Přístup a následné chování se

55 ovšem neshodují, neboť navzdory zcela jasným sympatiím vůči čtení z papíru nakonec raději sáhnou po obrazovce. Z vědeckého hlediska lze argumentovat ve prospěch tzv. *connected reading*, což je model propojující digitální a analogové čtení; a rozvoje myšlení být otevřený oběma možnostem. To představuje průzkum zaměřený na mladistvé od 13 do 18 let, ve kterém se třetina dotazovaných nepřiklání ani k papíru, ani k obrazovce, ale médium si volí podle

60 okolností.

Nikdo se však digitálnímu čtení a čtení literatury faktu on-line nevyhne a ve většině případů se jim ani nechce vyhnout, čtenáři tak čelí výzvám pro porozumění a zapamatování. Měli by si být vědomi výhod, které se s digitálním čtením mohou pojít. Většina úskalí čtení na obrazovce beztak nejsou úplnou novinkou. I v případě jednotlivých tištěných věcných textů musí čtenáři dbát na to, aby je četli s porozuměním a na jejich četbu se soustředili. Pokud čtenář čte řadu tištěných věcných textů, i tehdy si musí dát do souvislosti vztahy v rámci jednoho textu i mezi několika texty, aby si mohl vytvořit koherentní vnitřní (mentální) představu o přečteném. Také při čtení z papíru je užitečné vzít v potaz informace o zdrojích. Při čtení digitálních textů a hypertextů vyvstávají další, již zmíněné obtíže. V následující části ukážeme, jak je překonat.

70

Delší věcné texty

Z empirických studií víme, že při čtení věcných textů v digitální podobě narůstají problémy s pozorností a může docházet i k přerušovanému čtení či k vytváření chybných úsudků o výsledném porozumění. Sebehodnocení, která poskytli dospívající a mladí dospělí, tato zjištění potvrzují. Pravděpodobně za tím stojí nevhodné postoje, které upřednostňují rychlé, zběžné čtení na úkor pozorného čtení.

Avšak zkrácení delších věcných textů by tento problém nevyřešilo. Zdá se, že nejlepším řešením je vybrat si to nejvhodnější médium pro konkrétní příležitosti, úkoly a cíle četby. Pokud volba padne na čtení z obrazovky, měli by si čtenáři být vědomi jejích konkrétních předností s ohledem na zběžné a selektivní čtení (*skimming* a *scanning*), stejně jako možných nevýhod, které mohou vzniknout v důsledku rozptýlení a chybných metakognitivních úsudků a které mohou vést k neporozumění textu. Pokud je výběr média neomezený, ideálně by měl rozhodnout účel o médiu. U delších věcných textů, zejména pokud se jedná o čtení s porozuměním, existují dobré argumenty ve prospěch analogového čtení. Avšak pro hrubý přehled a jednodušší vyhledávání specifických informací může být lepší volbou čtení na obrazovce.

Pokud je digitální zařízení předem dáno, musíme zabránit tendenci číst povrchně a s ní spojené iluzi porozumění a také snazšímu rozptýlení – alespoň pokud jde o čtení s porozuměním. Obvyklou výtkou kritiků digitálního čtení vždy bylo, že čtení na obrazovce je povrchnější („mělkčí“). Tato hypotéza shallowingu (z angl. shallow = mělký) je zmiňována nejen ve známých populárně naučných textech jako v knize Nicholase Carrse z roku 2010 *The Shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*, ale i ve vědeckém diskurzu.

Avšak pokud jde o hypotézu shallowingu, data nejsou zcela přesvědčivá. Čtení z obrazovky nemusí být nutně povrchní. Norská studie, jíž se zúčastnili studenti bakalářských oborů pedagogiky a psychologie, nezjistila mezi čtenáři na základě čteného média – tedy papíru či obrazovky, žádné rozdíly v používání čtenářských strategií a porozumění textu. Bez ohledu na médium využitě k četbě platí, že rozdílné schopnosti v porozumění a udržení v paměti souvisí spíše s předchozími znalostmi, obecnými čtenářskými kompetencemi a individuální kapacitou pracovní paměti, ne s použitým médiem. Studentům byl předložen věcný text o fobiích v délce zhruba tisíc slov, který četli po částech, poté museli vlastními slovy sepsat obsah jednotlivých odstavců. Jejich strategické čtenářské postupy, jakožto ukazatele míry zpracování textu, byly zpracovány prostřednictvím metody přemýšlení nahlas a kategorizovány na základě odborných hodnocení.

Lze si snadno odvodit, proč hypotéza shallowingu neplatí pro digitální čtení tohoto typu: (1) Protože studenti byli předem obeznámeni, že jejich konečným úkolem bude sepsat krátký text (nikoli odpovědět na uzavřené otázky), informace zpracovali hlouběji. (2) Protože text o fobiích byl pro studenty psychologie a pedagogiky zajímavý, měli vyšší motivaci ke čtení, což rovněž vedlo k důkladnějšímu čtení. (3) Protože text nebyl čten on-line ani ve skupině, nýbrž v individuálních sezeních, byl potenciál k odvedení pozornosti nízký, text tedy četli s velkou mírou koncentrace. To také ukazuje, jaké pedagogické postupy lze využít v boji proti povrchnímu čtení.

V této studii však nebyl zohledněn faktor času. Zatímco účastníci jedné španělské studie museli nejdříve číst v časové tísní, podruhé bez ní, a mohli si zvolit mezi tištěnou a digitální podobou textu. Při čtení bez časového omezení nesouviselo výsledné porozumění textu a četnost odchylovících se myšlenek (*mind wandering*) s médiem, ať už s tištěným, či elektronickým. To potvrzují předchozí zjištění. Zjištění se ale lišila, když byli účastníci časově omezeni. V tomto případě se analogoví čtenáři přizpůsobili změněným (a ztíženým) podmínkám, digitálním čtenářům se to nedařilo. Mysl čtenářů tištěných textů bloudila méně než v předešlé situaci. To však neplatilo pro digitální čtenáře, kteří nebyli přesvědčeni o vážnosti situace a jejich mysl bloudila dál. Jejich nedostačující adaptivní chování při četbě se promítlo i do nižší schopnosti porozumění.

Jak se dá vypořádat s iluzí porozumění při digitálním čtení, již bylo popsáno – vyžaduje si pomalejší a pečlivější čtení za pomoci závazně propojených úloh (např. formulace klíčových slov a sepsání krátkého shrnutí). Také platí doporučení Judith Wylieové a jejích kolegů, která

125 by měla podnítit hlubší zpracování informací, aby se zamezilo povrchnímu čtení, a tím se překonaly předsudky vůči digitálnímu čtení (viz kap. 5).

Čtení více textů

130 Co bylo řečeno o čtení delších věcných textů, platí pro čtení několika textů na obrazovce ještě o něco více. Přidává se k tomu i problematika rozdělené pozornosti, která se projevuje zejména při čtení digitálních hypertextů.

Jako daň za digitalizaci vidí neurovědkyně Susan Greenfieldová řadu problémů, se kterými se budeme muset vypořádat. Ve své knize *Mind Change: How digital technologies are leaving their mark on our brains* předvídá, jaké nevýhody způsobí prostorová nestabilita digitálních textů – jako např. větší namáhání očí a rychlejší nástup únavy. S čtením více textů a opět zejména s čtením hypertextů se pojí dva další zásadní problémy: (1) vysoký potenciál rozptýlení a negativní vlivy rozdělené a snížené pozornosti, za kterou stojí multitasking; (2) povrchní a mělké čtení ve smyslu výše zmíněné hypotézy shallowingu v kombinaci s nesprávným hodnocením vlastního čtenářského výkonu. A nyní k (nežádoucí) rozdělené
140 pozornosti.

Je-li v jednu chvíli vykonáváno více úkolů či činností, hovoří se o multitaskingu. Zda může způsobit problémy nebo ne, se odvíjí od několika faktorů. Především záleží na tom, jestli se dají dané úkoly a činnosti provádět ve vyšší míře automatizovaně, nebo musí být zapojeny kognitivní procesy. Dobře víme, že při žehlení dokáže člověk poslouchat hudbu nebo audioknihu, aniž by tím utrpěl výsledek práce, stejně tak může řidič auta při řízení mluvit, aniž by ztratil přehled o cíli jízdy a provozu. U kognitivně náročnějších činností, které musí být v určité míře kontrolovány, není souběžnost natolik snadno dosažitelná. Vysoce automatizovaný čtecí proces nemusí být zcela narušen souběžným poslechem hudby, vyskakovacími okny, mimořádnými zprávami ani reklamními bannery, avšak pokud musí být pozornost rozdělena,
150 trpí tím porozumění čteného textu.

Mentální kapacita, které je zapotřebí k (souběžnému) zpracování a reprezentaci různé textové a/nebo textové a obrazové a/nebo textové, obrazové a zvukové kombinace informací, je omezená, proto dochází k přetížení kognitivního aparátu. Informace jsou tak zpracovány neúplně anebo nejsou zpracovány vůbec. Takovému přetížení se dá předejít kladením

155 souvisejících informací v těsné časové a prostorové blízkosti a jejich kladením ve stejnou dobu v menším množství.

On-line čtení více textů, a zejména hypertextů, vyžaduje mnohem více pozornosti, pracovní paměti, metakognice a *exekutivních funkcí*, než je tomu v případě četby jednotlivých textů. Na
160 příkladu exekutivních funkcí, jakožto na vyšších mentálních procesech, které řídí naše myšlení a chování, si to můžeme znázornit takto:

1. Pracovní paměť musí zvládnout uchovat relevantní informace na dobu delší než po čtení jednoho textu (aktualizace).

165 Limitovaná kapacita pracovní paměti je v tomto ohledu považována za omezující faktor. Pokud nejsou hypertexty čteny lineárně, dochází v důsledku skoků a přerušení k dodatečnému zatížení pracovní paměti.

2. Čtenář musí svou pozornost vědomě a specificky směřovat na cílové aspekty obsahu
170 textu a činnostem, které se vylučují s cílem (čtení), by se měl vědomě vyhnout (inhibice).

Zaměření na relevantní informace i inhibiční procesy spotřebovávají mentální prostředky. Rozptýlení, která jsou často atraktivní ale od cíle odrazující, bývají během nelineárního
175 čtení digitálních textů vzdálená na kliknutí myši.

3. Flexibilní a vědomé přecházení mezi texty, perspektivami či argumenty (*shifting*) je k pochopení více textů nezbytné, přičemž na přepínání musí být vynaloženo úsilí.

180 Jak vědomé přepínání mezi zběžným a selektivním čtením (metodami *skimming* a *scanning*), tak čtení orientované na porozumění (hluboké čtení) je při digitálním čtení nezbytné. K tomu se připojuje podvědomé střídání pozornosti (*switching*).

185 To není žádné překvapení. Dobří analogoví čtenáři se s vyššími nároky, které se pojí s čtením více digitálních textů, vypořádávají mnohem lépe než již tak slabší čtenáři. K tomuto tématu se později vrátíme v podkapitole s názvem *Diferenční efekty*.

Multitasking

190 Curyšský neurovědec Lutz Jäncke si o lidech myslí, že jsou „v multitaskingu mizerní“. Pokud musíme splnit několik úkolů vyžadujících dohled najednou, pracujeme neefektivně a snáze děláme chyby, protože již omezené kognitivní zdroje musíme rozdělit mezi jednotlivé úkoly. Jäncke však vyvrací očekávání, že generace, která s médii vyrůstá, bude lépe připravená na multitasking než generace před ní – je to právě naopak. Výzkumy ukazují, že silní mediální „multitaskeré“ – lidé, kteří se často pohybují v několika mediálních světech najednou (v tiskovinách, audio, videu, na počítači, chytrých telefonech, chatech, e-mailech atd....) – dosahují v experimentální laboratoři při úkolech zaměřených na standardní multitasking horších výsledků. Svě inhibičních schopností zapojili mnohem méně patrněji a rovněž byla ovlivněna jejich schopnost přepínat pozornost. Slabí mediální „multitaskeré“ se s takovými problémy nepotýkali. Dařilo se jim lépe soustředit a odolávat rozptýlením. Zdá se, že intenzivní multimediální multitasking zlepšit multitaskingové schopnosti nedokáže.

195

200

Jäncke se domnívá, že intenzivní multimediální konzumace médií bude rozvíjet přesný opak toho, co je zapotřebí k úspěšnému multitaskingu. Na multimediálního multikonzumenta nemá optimální vliv soustředění, inhibice, ani vědomé přepínání pozornosti. Intenzivní zapojení do záplavy informací spíše podporuje „závislost na podnětech“ a „chování podmíněné podněty“, čímž se podle Jänckeho stávají „otroky podnětů“. V tomto stádiu už konzument není schopen hluboce zpracovat informace a nemá plnou vědomou kontrolu. Nedokážeme zpracovat příliš informací najednou. V určitém časovém úseku dokážeme vykonávat pouze jednu činnost, která si vyžaduje zapojení kognice, a rychlá změna mezi takovými činnostmi má negativní dopady.

205

210 Doporučení a apely, které volají po větší digitální sebekontrolě a snížení multimediální konzumace médií, se objevují téměř v každé knize pojednávající o digitálním světě. Nicméně to ale dobrými doporučeními a úmysly většinou končí. Jeden vědecký tým z Frankfurtu uvedl a sepsal (pedagogická) opatření, která cílí na snížení negativního vlivu digitálních rozptýlení. Má to však jeden háček – tato opatření nejsou efektivní. Že

215 zdůrazňují pouze riziko rozptýlení a problém multitaskingu, je prakticky zbytečné. Ani
zákaz nebo blokování aplikací či webových stránek nebo trestání on-line chování, které
nikterak nesouvisí s úkoly, ovoce nepřináší.

Jak snadno studenty během přednášky rozptýlí jakékoli zařízení s přístupem na internet a
aktivity s tímto spojené, zkoumala studie provedená na Michigan State University. Chování
220 studentů na prohlížečích sledovali prostřednictvím proxy-serveru; zjistili, že jen v několika
případech souvisel vyhledávaný obsah s obsahem přednášky. Z celkových 90 minut
přednášky využili v průměru 37 minut on-line na neakademické záležitosti – většinou se
jednalo o sociální média, nakupování, videa, videohry, chatování a čtení zpráv. Míra
rozptylujících aktivit negativně korelovala se studijními výsledky (seminárními pracemi)
225 na konci semestru. Studenti však byli přesvědčeni, že užívání internetu nemá na jejich učení
žádný vliv.

Hypertexty a on-line čtení

Co bylo řečeno o čtení delších textů a více textů, platí obzvláště pro on-line čtení a čtení
230 hypertextů. Další požadavky vyplývají z potřeby: (1) navigace, (2) zohlednění metadat a
také (3) intertextové integrace. I zde platí, že tyto požadavky se nevztahují výhradně na
čtení z obrazovky. V analogovém formátu můžeme texty také pohodlně vyhledávat,
nevšímat si protirečících si informací nebo je integrovat bez jakékoli koherence a nebdale
studovat. O tom, že procesy integrace a získávání zdrojů, intertextové navazování a
235 zohledňování informací o informacích se dá úspěšně rozvíjet, jsme již hovořili (viz kap. 5).
Vyhledávání a hledání textů či informací (navigace) na internetu je v hledáčku výzkumu
četby jen proto, že (digitální) čtení probíhá především na internetových stránkách. V dnešní
době nemá internetová rešerše pro orientační čtení, které předchází čtení s porozuměním,
prakticky žádnou alternativu. Hrozí však nebezpečí, že se při ní čtenář ztratí.

240 Patricia Alexanderová, vědkyně zabývající se četbou, nás vidí jako tonoucí se v proudu
informací – využívá označení 24-7-365, protože digitální informace jsou dostupné (lépe:
vtírají se nám) vždy 24 hodin denně, 7 dní v týdnu a 365 dní v roce. Čeho je moc, toho je
příliš. A zajímavé je, že ačkoli nás informace neustále zavalují, vyhledáváme na internetu
jako internetoví „závisláci“ stále více aktuální, kratší a snáze přístupnější informace. To
245 mění naše čtenářské návyky. Proč bychom ještě měli číst noviny, když nejnovější zprávy
máme na svých telefonech?

Jedině ten, kdo je on-line, nic nepropásne. Mezi dospívajícími ve velké míře vystrnadila digitální média čtení na papíře. Kalifornská psycholožka Jean Twengeová upozorňuje na (korelativní) souvislosti mezi chytrými telefony a internetu v rukách silných uživatelů médií a jejich sociálně-emocionálním vztahem a výskytem depresí v mladém věku. V podstatě se zaměřuje na používání a specifickou problematiku sociálních médií, tedy jednu z domén digitálního čtení, kterou naše kniha neprobírá. Její analýzy nejsou nesporné, neboť použítá data nepřipouštějí kauzální interpretaci.

Záplava informací však není důvodem k rezignaci. Důležitý pedagogický úděl moderní didaktiky čtení vidí Patricia Alexanderová v optimalizaci přípravy dětí na digitální a hypertextové čtení. Kdo dokáže kompetentně navigovat prostorem, identifikovat metadata dokumentů a pracovat s nimi, dokáže snáze rozpoznat dezinformace. Již zmíněný *case building* popisuje afirmativní navigační chování – informace jsou selektivně vyhledávány, aby odpovídaly preferencím, a jsou hledány s jistou mírou pravděpodobnosti. Musíme si být také vědomi tendence spoléhat se při hledání a vyhledávání na běžné vyhledávače (jako je Google) a považovat první volně dostupnou stránku za relevantní – a této tendenci čelit.

Rešerše na internetu otevírají dveře velkolepým možnostem, ale k úspěchu vedou pouze, když člověk ví, jak s nimi zacházet. Patricia Alexanderová porovnávala ve své pracovní skupině rešerši v analogovém světě s internetovou rešerší. V rámci jedné studie dostali dospívající za úkol si připravit powerpointovou prezentaci, k jejíž přípravě měli možnost využít tištěné i digitální materiály. Jejich navigační chování a způsob práce sledovali vědci pomocí kamery připevněné na přilbě. Více času strávili s tištěnými materiály, ale do svých prezentací častěji zapojovali digitální zdroje. Mnohem více než medialita použitých zdrojů však rozhodovaly předchozí znalosti v daném oboru, které určovaly vyhledávací chování, výsledky integrace a kvalitu prezentace. Předchozí znalosti jsou tedy mnohem důležitější než médium.

Existují slibné přístupy k učení a procvičování hledání, vyhledávání a hodnocení informací a internetových zdrojů, které již byly zmíněny, jedná se např. o vzdělávací program *COR*, který byl vyvinut na Stanfordské univerzitě (viz kap. 5).

275

Diferenční efekty

Dobří analogoví čtenáři vynikají i ve čtení na obrazovce. Při on-line čtení dokážou rychleji najít „správné“ stránky a vybrat „správné“ texty. Předchozí čtenářské (analogové) kompetence a oborově specifické znalosti jsou nejvýznamnějšími prediktory výsledku digitálního čtení. Postupující digitalizace čtení a učení přispívá k upevnění stávajících rozdílů. Dokonce se nabízí možnost, že čtení na digitálních zařízeních povede ještě k většímu rozptylu čtenářských výkonů.

Problematikou tzv. digitálních propastí (*digital divides*), tedy prohlubujících se digitálních rozdílů mezi čtenáři, se zabývali Alex Kuhn z Erlangenu, Gerhard Lauer z Mohuče a další vědci z Vídně, Karlsruhe či Paderbornu na popud pandemických lockdownů na univerzitách. Díky distanční výuce zažilo digitální čtení nový rozmach. Ve svých výzkumech se zaměřili na studenty německých, rakouských a švýcarských vysokých škol; kladli si tyto otázky: Kdo v digitálním čtení propadá? Kdo na něm závisí? Kdo z něj těží? Jejich on-line dotazník vyplnilo více než 3500 studentů. Zahrnoval otázky o motivaci k učení a četbě, čtenářském chování, postojích a emocích o digitálním čtení a vlastních zkušenostech s ním, ale také se zaměřil na studijní pokroky a vynaložené úsilí. Také se ptali, zda jsou digitální texty v jejich institucích snadno přístupné, zda mají k dispozici nutná koncová zařízení a zda, pokud to situace vyžaduje, se jim na svých univerzitách dostává (technické) podpory.

Aby digitální čtení bylo úspěšné, je potřeba zajistit: přístupové možnosti, potřebné schopnosti a správné čtenářské chování, správný postoj a dostatečnou motivaci k učení a také alespoň minimální sociální podporu. Takovéto digitální rozdíly nebo propasti se mohou podle autorů objevit na všech úrovních – tedy při přístupu, postoji, motivaci a znalostech, emocích, koncentraci i vynaloženém úsilím. V neposlední řadě mohou mít dopad na studijní a čtenářský výsledek.

Na základě shlukové analýzy se dají digitální čtenáři rozdělit do čtyř skupin. Do čtvrté skupiny se řadí ti čtenáři, kteří byli ztraceni, opomenuti nebo vynecháni (*excluded*); ti si stěžují na špatný přístup k digitálnímu prostředí (většinou pouze na chytrém telefonu). Rozhodující to však není. Mnohem větší roli hrají negativní postoje vůči digitálním textům, nízká míra vnitřní motivace, nedostatečné digitální dovednosti a bezpodmínečná touha číst pouze na papíře. Vynechaní jsou ti, kteří si při digitálním čtení více stěžují na problémy s pozorností, zmiňují i bolesti hlavy, problémy s očima a únavu.

Jak je můžeme podpořit? Tam, kde chybí vstřícný přístup a otevřenost, správná motivace a nutné digitální dovednosti, je zapotřebí nejen zprostředkování ale i přesvědčování. V případě, kdy je technologická podpora nezbytná, by měla být k dispozici. Na druhou stranu je snadné vyjít vstříc digitálním skeptikům a jejich preferenci tištěných textů a nabídnout jim nedigitální alternativy. Zde se jako nákladově neutrální možnost nabízel přístup k veřejným tiskárnám. Nezapomeňme, že s ohledem na čtení s porozuměním není volba tištěného textu nerozumná.

315

Narativní texty

Podle všeho, co víme, se s digitálním čtením narativních textů nespojuje žádná zásadní nevýhoda. Jestli číst pro zábavu a potěšení na elektronické čtečce nebo na papíře, je zde otázkou osobních preferencí. Sekundární výhody, jakými je snadný přístup a všudypřítomná dostupnost elektronických knih, mohou převážit nad možnou nevýhodou relativně letmějšího a méně detailně zapamatovaného příběhu. Je však nutné podotknout, že vědecký výzkum se především omezil pouze na čtení věcných textů. Výzkum digitálního čtení narativních textů je nedostačující.

V roce 2021 se v Německu prodalo 38 milionů e-knih, především beletrie. Podíl prodeje elektronický knih na celkovém knižním trhu se v průběhu 10 let téměř zdesetinásobil, ale už několik let stagnuje mezi 5 a 6 %. Neočekává se, že by tištěnou beletrii nahradily e-knihy. Čtenáři se tak stále mohou svobodně rozhodnout. Situace se však liší u tradičních příruček a slovníků, které jsou nyní dostupné pouze elektronicky. Encyklopedie *Britannica* již více než deset let nebyla aktualizována v tištěné podobě, přerušila se tím tak 244 let stará tradice. Vydavatel toto rozhodnutí zdůvodnil tím, že ve chvíli, kdy nové vydání vyšlo, bylo již zastaralé. To platí i pro německou encyklopedii *Brockhaus*, která byla v tištěné podobě k mání dobrých 200 let a byla rovněž pravidelně aktualizována. Konečných 30 svazků vážilo kolem 70 kilogramů. Nyní je encyklopedie *Brockhaus* digitálně dostupná lehká jako pírkó na chytrých telefonech, vychází z posledního tištěného vydání a stálý redakční tým ji neustále aktualizuje. Předplatné vyjde soukromé osoby na zhruba 150 Kč měsíčně nebo na 1500 Kč ročně. Pro vzdělávací účely lze zakoupit výhodnější licenci.

Dospělí čtenáři narativních textů se nedělí na ty, kteří čtou tištěný nebo digitální formát. Hranice je však mezi těmi, kteří čtou a kteří (už) nečtou. „Zdařená četba není otázkou digitální či analogového,“ osvětluje Gerhard Lauer, literární vědec z Mohuče. Pro čtení

340 narativních textů, které je v literární vědě často ztotožňováno s hlubokou a pohlcující
(imerzivní) četbou, nejsou elektronické čtečky nutně doporučovány. Digitálním čtenářům
literatury faktu, kteří mají zkušenosti s hypertextovým čtením, lze jistě věřit, že když čtou
román na čtečce nebo tabletu oproti věcným textům čtených na notebooku, dokážou přejít
od letného a zběžného čtení k hlubokému čtení. Argument Cornelia Rosenbrockové, že
345 v rámci socializace čtení je nejprve nezbytné upevnit režim hlubokého čtení u tištěných
médií, protože čtení na obrazovce nabádá a napomáhá k letnému a účelovému čtení, je
třeba brát vážně, ačkoli prozatím není podložen empirickými daty. Podle literární didaktiky
z frankfurtské Goethovy univerzity není možné, aby čtenář, který není schopen hlubokého
čtení (na papíře), mohl na koncovém zařízení přepínat mezi oběma čtenářskými módy.
350 Pokud v raném věku dominuje digitální čtení, může se povrchní způsob čtení stát
standardem či výchozím přístupem, který může ohrozit nebo dokonce znemožnit imerzivní
čtení.

Audioknihy

355 Audioknihy aneb budoucnost čtení? Nebo tento trend už dávno pominul? Podíl audioknih
na prodeji v německých knihkupectvích klesá a v posledních letech se pohybuje okolo 2 %.
Tato data však nezahrnují poslech podcastů ani rozhlasových pořadů, využívání
streamovacích služeb nebo on-line audio nabídku veřejných knihoven. Zhruba 3 miliony
Němců pravidelně poslouchá knihy, zejména aby si odpočali doma, ve veřejné dopravě,
360 v autě nebo je poslouchají při usínání. Další zvláštností, která odlišuje poslouchání knih od
čtení knih, je možná kombinace s jinými aktivitami (nevyžadujícími kognitivní kontrolu),
jako je chození na procházky, řízení auta nebo sportování. Nestojí-li individuální poslech
za snížením četby klasických knih, můžeme mluvit o oboustranně výhodné situaci pro
budování literárních zkušeností, jako je právě poslech literatury faktu. Lidé je poslouchají
365 déle a déle a pronikají do jiných oblastí života. Ale co takové „čtení ušima“ přináší?

Nejdříve je nutné rozlišit mezi poslechem knih pro potěšení a zábavu na jedné straně a
poslechem knih za účelem učení a studia na druhé straně. Druhá možnost zahrnuje i cílené
pedagogické využití audio podpory současně se čtením textu, popř. prohlížením obrázku.

Začněme s posledním bodem. Z kognitivní teorie multimediálního učení vyplývá, že
370 verbálně zakódované informace, které jsou současně prezentovány v psané (jako text) a
v mluvené (jako audio) formě a jsou tedy současně vnímány obrazově a zvukově, pokud

pracujeme s předpokladem, že lidské zpracování informací má své meze, mohou být efektivní v rámci pozitivního multimediálního efektu dvojitého kódování. Současné vnímané obrazové a zvukové informace nesmí odvádět pozornost nebo si protirečít, jinak
375 zavládne zmatek. Především je třeba dbát na jejich prostorově-časovou současnost (kontiguitu), nebo dojde ke zhoršenému rozdělení pozornosti mezi obě modalitty.

Efekt modality označuje tu skutečnost, kdy informace, které jsou vnímány současně obrazově a zvukově, mohou být zpracovány efektivněji, než když je čtenáři vnímají pouze obrazově nebo pouze zvukově. Využívají se tak oba subsystémy pracovní paměti, což může
380 být výhodou. Není to však tak jednoduché, negativně totiž může působit tzv. *princip redundance*. Pokud je text předčítán a čten, tedy vnímán zároveň zvukově a obrazově, musí být zapojeny kognitivní zdroje, které zajišťují kontrolu, zda se vnímané shoduje, a také dokáží rozpoznat případné odchylky a synchronizovat oba vstupy. To může snížit míru porozumění a uchování informací, místo aby je posílilo. Redundance mohou být narušující
385 zejména, pokud čtenáři mají již hlubší předchozí znalosti o obsahu textu, pro což se používá anglický termín *expertise reversal effect*. Dobří čtenáři jsou rychlejší – text přečtou o pár slov rychleji, než ho uslyší z reproduktorů. Slabším čtenářům mohou naopak redundance pomoci – ale jen v případě, že jejich kognitivní aparát není přetížen.

Audioknihy a knihy nemusíme spolu nutně kombinovat, ale můžeme je třeba porovnávat z hlediska efektivity učení. Patricie Alexanderová stojí za aktuální metaanalýzou efektivity učení u audioknih. Pokud se jedná o věcné texty, větší míra udržení v paměti se pojí se
390 čtením (tedy tištěného textu) než u poslechu téže textu (pouze audia). Při poslechu, příp. čtení, narativních textů takový rozdíl nepozorujeme. Na rozdíl od čtenářů zachytili posluchači audioknih ve svých souhrnech příběhu i drobné detaily. Zajímavé jsou výsledky studií, v nichž jsou audioknihy a knihy prezentovány spolu. Většina studií využitých k
395 metaanalýze byly tohoto typu. Rozšíření o zvukovou modalitu u narativních textů vedlo k podstatně lepším výsledkům uchování v paměti, než když texty pouze četli. V případě popisných textů však přidání zvukové složky nijak nepomohlo.

Z toho vyplývá, že struktura komplexních věcných textů je méně vhodná pro čtení ušima, než je tomu tak u narativních textů s jejich přirozenou strukturou a strukturovaným dějem.
400 Člověk se při poslechu věcných textů nedokáže natolik dobře soustředit, má tendenci poslech přerušovat a myšlenky tak bloudí ještě snadněji než při digitálním čtení. Při poslechu románů, detektivek či biografii a většiny audioknih v podobném duchu toto však

405 nemusí být vůbec nevýhodou. Z hlediska kognitivní a motivační psychologie nelze proti
čtení ušima pro zábavu a potěšení nic namítat. Čtenář si však musí uvědomit, že dojmy
budou takto méně trvalé než při čtení tištěných knih a že se musí více soustředit, pokud si
chce zapamatovat detaily.

410 Zejména děti mladšího školního věku a dospívající se speciálními potřebami (třeba při
osvojování druhého jazyka) těžší z kombinace čtení a poslechu. Z hlediska vzdělávání je to
pravděpodobně nejdůležitější zjištění o doplňující audio podpoře. Je však třeba provést další
výzkumy, které by prozkoumaly potenciály a hranice takového spoluprezentování a které
by vycházely z vlastností samotných studentů. Co vyhovuje jednomu čtenáři, nemusí
vyhovovat všem.

415 V případech, kdy se dospívající a dospělí potýkají se stále delšími a komplexnějšími texty,
se zdá pedagogický přínos audioknih zanedbatelný. Zejména pokud se nevyužívají jako
doplňek ke čteným textům, ale místo nich. Výhody psaných vstupů oproti pouze audio
vstupům jsou snadno pojmenovatelné – čtenáři si mohou zvolit rychlost (čtení), mohou
snadněji přeskakovat v textu či, pokud jim to přijde vhodné, přeskočit celé pasáže.

420 Naomi Baronová doporučuje každému, kdo se rozhodne využít k učení audioknih nebo
podcastů namísto tištěných médií, opakovaně poslouchat důležitá místa v textu (přetáčet),
dělat si při poslechu poznámky, psát si shrnutí, ověřovat si, zda rozumí a zapamatovává si
informace, a rozdělit si zvukové vstupy na zvládnutelné části. Ne náhodou to připomíná
doporučení pro digitální čtení. Ještě více než u digitálního čtení čelíme při samostatných
zvukových vstupech pasivnímu a na konzumaci orientovanému způsobu myšlení. Poslech
425 věcných textů jen tak bokem nefunguje. Při soustředěném poslechu se vytrácí snadnost
souběžného poslechu – při sportu se poznámky vytváří špatně.

Co s tím?

430 V analogovém světě mají digitální média své právoplatné místo, čtení na digitálních
koncových zařízeních je normální. Rozdílné způsoby čtení – zběžné a účelné čtení spolu
s četbou zaměřenou na vyhledávání informací na jedné straně a hluboké, důkladné a
imerzivní čtení na straně druhé – se nutně nespojují s čtením na papíře, nebo se čtením na
obrazovce. Ke čtení na papíře nebo na obrazovce však zastáváme jiné postoje (*mindsets*).
Pokud se jedná o čtení věcných textů na obrazovce, měli bychom se aktivně snažit číst

435 hluboce a důkladně (*deep reading*). To zahrnuje i zpomalení procesu čtení. Pokud se jedná o čtení několika dokumentů on-line (*hyper reading*), musíme zohlednit informace o zdrojích.

16. Kompetentní čtenáře charakterizuje kladný **přístup** k možnostem a požadavkům **obojího** – analogového i digitálního čtení. Různé situace a možnosti četby
440 odpovídají různým způsobům čtení – lze tak zvládat číst na obrazovce i na papíře.

17. Pokud chceme optimalizovat čtení s porozuměním na digitálních zařízeních, je **pomalé čtení** (*slow reading*) namísto rychlého čtení (*speed reading*) na místě. To je také způsob, jak můžeme přimět čtenáře více využívat k čtení obrazovky. Pro čtení hypertextů je nutné se naučit hledat, vyhledávat a vybírat spolehlivé texty nebo informace.

445 18. Při čtení on-line (stejně tak jako při učení poslechem) si čtenář musí být vědom **problematiky multitaskingu** a rizika kognitivního přetížení. Nadměrné vystavení multimediálním vjemům nepomáhá zlepšit procesy řízení pozornosti.

Ručně psané poznámky a digitální čtení si neprotiřečí. Takový způsob tvoření poznámek je pro ukládání do paměti vhodnější než, když je píšeme na klávesnici. Díky tabletu a
450 digitálnímu peru lze psaní rukou a elektroniku inovativně kombinovat. Křížení médií zde může být výhodou.

19. **Křížení médií** (*media crossover*) může analogové a digitální propojit. Při čtení z tabletu doporučujeme si digitálním perem ručně psát elektronické poznámky nebo si vytvářet analogové poznámky. V práci často čteme, abychom (později) něco napsali, proto pak
455 můžeme digitální poznámky snadno použít jako vstup pro pozdější tvorbu textu.

Avšak poskytnutí tabletů a digitálních textů nestačí. Digitálně číst se člověk musí naučit, je třeba být připraven na hodnocení výsledků digitálního čtení. V kontextu učení a studia si digitální čtení vyžaduje technickou a strategickou pomoc.

20. Je třeba zajistit odpovídající **pomoc a podporu**, které přesahují pouhé zprostředkování hardwaru a softwaru, abychom zabránili vzniku **digitálních propastí**, v již tak velmi
460 různorodém rozptylu čtenářských výsledků. A digitálním skeptikům by mělo čtení na papíře být nabízeno jako alternativa.

2 Komentář

2.1 Překladatelská analýza

V této části se budu věnovat překladatelské analýze výchozího textu. Opírat se budu o model translatoložky Christiane Nordové, jak ho popsala ve své publikaci *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse* (1995). Pro určení funkce textu budu vycházet z publikace Romana Jakobsena (1993), žánrově-stylistické poznatky prvky odpovídají poznatkům Hanse-Wernera Eromse (2008) a Marie Čechové (2008).

2.1.1 Vnětextové faktory

Vnětextové faktory jsou podle Nordové důležité kvůli jejich provázanosti s komunikační situací, která ovlivňuje komunikační funkci. Ta je nadřazená jiným rovinám, ale i při chybném překladu na nižších rovinách musí být komunikační situace zachována (Nord 1995: 40). Jelikož se komunikační situace liší, je nutné brát v potaz vnětextové faktory. V následující části představím jejich specifika pro tento text.

2.1.1.1 Vysílatel, iniciátor a motiv vzniku textu

Autorem publikace je Dr. Andreas Gold. Od roku 1998 působí jako profesor pedagogické psychologie na frankfurtské Univerzitě Johanna Wolfganga Goetheho. Kromě digitálního čtení a pedagogické psychologie se věnuje i poruchám učení. Ke všem tématům vydal monografie, píše i pro odborné časopisy. Zároveň se ve výborech a komisích podílel na reformě pro vzdělávání učitelů¹.

Andreas Gold je jediným autorem a iniciátorem, knihu nevydává pod záštitou své domovské univerzity.

Ačkoli je motiv celé publikace a vybrané kapitoly úzce provázán, je nutné podotknout, že jsem překládala pouze jednu kapitolu. Motivací pro vznik celé knihy je fakt, že e-knihy a digitální čtení jsou a nepopíratelně budou součástí čtenářské kultury², k čemuž se Gold jako odborník může vyjádřit, pro čtenáře tak může zpracovat další poznatky a srozumitelně je podat. Často tedy cituje studie a výzkumy, které tuto problematiku dále rozvíjejí.

¹ https://www.psychologie.uni-frankfurt.de/52157539/Prof_Dr_Andreas_Gold_Leitung? [16. 7. 2024]

² <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/unireport/nicht-das-lesemedium-macht-den-unterschied/> [16. 7. 2024]

Kapitola, kterou se zabývám, tomuto motivu také podléhá. Motivem zde je, že digitálně čtou všichni lidé včetně dospělých, ale čtení je vždy pro určitou věkovou kategorii charakteristické, proto je nutné je zpracovat samostatně.

2.1.1.2 Příjemce a záměr

Příjemcem výchozího textu je širší zainteresované publikum. Sám autor uvedl, že knihu psal pro čtenáře³, a to pro obě skupiny – analogové i digitální. Příjemcem může být každý, kdo se o čtení jakkoli zajímá, kniha může být přínosná pro odborníky i laiky. Andreas Gold pracuje se studiiemi a výzkumy, jejichž poznatky zprostředkovává a usouvztažňuje.

Dalším možným zamýšleným příjemcem mohou být pedagogové. Zejména kvůli tomu, že sám autor se na pedagogickou psychologii zaměřuje a zde své specializace propojuje. Nejenže zmiňuje přímo dopady na učení, doporučuje, jak s digitálním čtením efektivně pracovat. V mnou překládané kapitole by byli jako příjemci zamýšleni spíše pedagogové na středních či vysokých školách, ale autor se tomuto tématu věnuje i u věkových kategorií předškolního i školního věku.

Knihy není mířena na čistě odborné publikum, ani neslouží jako učebnice (jako jiné autorovy texty)⁴, ačkoli např. pro studenty psychologie by mohla být přínosná, protože toto téma propojuje i s pedagogickou psychologií a podporuje mezioborové učení.

Příjemce cílového textu je téměř totožný s příjemcem výchozího textu, zásadně se liší pouze kategorie kultury a jazykové komunity (Nord 1995: 59). S ohledem na to, že se jedná o odborný text, na který je kladen důraz věcnosti a přesnosti (Eroms 2008: 119), nepředstavuje Gold fakta platná pouze pro určitou kulturu a jazyk, jeho poznatky jsou obecně platné. Ačkoli se jistá kulturní specifika objevují, autor je explicitně komentuje.

Faktor příjemce může souviset také s nakladatelstvím, ve kterém výchozí text vyšel – v tomto případě se jedná o nakladatelství *Vandenhoeck & Ruprecht*, jeho součástí je i univerzitní nakladatelství. Specializuje se na odborné a učební texty, vědecké monografie a populárně naučnou literaturu v různých odvětvích. V tomto ohledu je srovnatelné s příjemci knih vydaných nakladatelstvím *Karolinum* či *Academia* (více ve *Fiktivní zakázka*).

Záměr výchozího textu jako celku si autor stanovuje v úvodní promluvě. Chce ze svého pohledu, zde z pohledu pedagogického psychologa, zhodnotit, jak digitální čtení ovlivňuje

³ <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/unireport/nicht-das-lesemedium-macht-den-unterschied/> [16. 7. 2024]

⁴ https://www.psychologie.uni-frankfurt.de/52157539/Prof_Dr_Andreas_Gold_Leitung [16. 7. 2024]

čtenářskou kulturu. Zároveň si pokládá několik otázek, na které hledá odpověď – např. zda-li je digitální čtení horší než čtení z papíru nebo zda-li se s digitálním čtením pojí nežádoucí vedlejší účinky (Gold 2023: 8–9). Nevyřknutým záměrem ve vybrané kapitole je osvětlit situaci digitálního čtení v dospělosti, jaké má digitální a analogové čtení výhody a nevýhody, ty komentuje a doplňuje je o tipy, jak každé z médií ideálně využít. Záměr kapitoly a knihy se tedy shoduje, jen je v tomto případě zúžen pro věkovou kategorii.

2.1.1.3 Místo, čas a médium

Místem vzniku je Frankfurt nad Mohanem – místo, kde autor působí. Nakladatelství však sídlí v Göttingenu, ale autor jako místo vzniku uvádí Frankfurt nad Mohanem, který zmiňuje v předmluvě.

První vydání výchozího textu bylo vydáno 6. března 2023. Časový odstup mezi vydáním výchozího a překladem cílového textu je tedy pouze jeden rok a několik měsíců. Můžeme předpokládat, že jako celek za tuto dobu nezestárne – jedná se tedy o překlad synchronní. Kniha vyšla v tištěném formátu s měkkou vazbou, pracovala jsem však i s její elektronickou verzí, kterou nakladatelství poskytuje v PDF formátu, ale i formátu e-pub. Tištěná kniha má 181 stran.

2.1.2 Vnitrotextové faktory

2.1.2.1 Téma, obsah a výstavba

Tématem knihy je digitální čtení a jeho význam pro jednotlivé věkové skupiny. Kapitola, kterou jsem překládala, se zaměřila na čtení v dospělosti a jednotlivé typy čtení. Představuje také tipy, jak se v digitálním čtení zlepšit, či naopak čeho se vyvarovat.

Celá publikace je rozdělena do sedmi kapitol podle vzestupného věku čtenářů, poslední kapitolou jsou potenciální rizika a vedlejší účinky. Zároveň obsahuje seznam zdrojů literatury a poznámkový aparát.

Překládaná kapitola je započata úvodem a je dále rozdělena do deseti podkapitol, které zpracovávají sebehodnocení, delší věcné texty, čtení více textů, hypertexty a on-line čtení multitasking, diferenční efekty, narativní texty, audioknihy a zakončují ji dvě podkapitoly s doporučeními.

Na konci kapitoly jsou očíslována doporučení, která číselně navazují na předchozí kapitoly, jsou rovněž barevně zvýrazněna.

2.1.2.2 Presupozice

Presupozice se vážou na znalosti čtenáře. V tomto textu převažují presupozice, které se vážou na odbornost a terminologii. Pracuji s předpokladem, že příjemce výchozího i cílového textu je čtenář, který se o téma alespoň nějak zajímá, není to laik. Ačkoli i naprostý laik by na takovou publikaci mohl narazit, jeho porozumění by bylo ztíženo, jelikož ohled se bere zejména na majoritní čtenářské publikum, které se o téma zajímá.

Je nutné rozdělit presupozice na základě odbornosti či terminologie a kultury. Vzhledem k obsahu se často využívá terminologie z kognitivní psychologie a studií digitálních multimédií. Už však samotný autor presupozice zohledňuje, termíny nad rámec základních znalostí vysvětluje vnitřní vysvětlivkou, zejména i protože využívá jejich anglický protějšek.

VT (240-242): Am Beispiel der **exekutiven Funktionen, also den höheren geistigen Prozessen, die unsere Gedanken und unser Verhalten steuern**, lässt sich das so verdeutlichen: [...]

CT (159-161): Na příkladu **exekutivních funkcí, jakožto na vyšších mentálních procesech, které řídí naše myšlení a chování**, si to můžeme znázornit takto: [...]

Ale jiné, např. *multitasking*, nevysvětluje, zapojuje je do komunikátu s předpokladem, že jsou to již slova, která se vyskytnou i mimo odborný diskurz, a jsou tak i pro (téměř) laického čtenáře srozumitelná.

Druhý typ presupozic se váže na kulturní kontext, ty však nejsou pro odborný text typické, proto se i zde vyskytují pouze minimálně a autor k nim přistupuje i v kontextu toho, že případnými příjemci mohou být i mezinárodní čtenáři, a tak kulturní specifika již sám explicituje.

2.1.2.3 Nonverbální a suprasegmentální prvky

Každá kapitola je zakončena ilustrativní fotografií. Vzhledem k pozici na konci kapitoly není v mém překladu zahrnuta. Text dále není obohacen o fotografie ani grafy, což je pro odborné texty atypické (Čechová 2008: 213). Autor své poznatky a zjištění předkládá pouze v podobě textu.

Součástí textu jsou odlišující barevné pruhy v pozadí textu, které zvýrazňují začátek kapitoly. Čtenáře tak dodatečně upozorňují na změnu tématu.

Dalším graficky odlišeným prvkem je barevně zvýrazněná odrážka odkazující na polohu v knize. V překládané kapitole autor takto odkazuje na předchozí, pátou kapitolu. Barevně jsou zvýrazněny i číslice u tipů.

Autor často doplňuje informace do závorek. Často tak uvádí anglické ekvivalenty termínů. V těchto případech jsem zvolila stejný postup a přihlédla k fiktivnímu zadání. Termíny jsem vysvětlila pomocí vnitřní vysvětlivky a jejich anglické protějšky rovněž uvedla do závorky. Domnívám se, že potenciální příjemce by s nimi mohl dále pracovat – zejména pokud by se obrátil na doplňující literaturu. Dále takto autor uvozuje psané odpovědi z vybraných dotazníků, kterými ilustruje předkládané výsledky.

VT (65-71): Die Befürworter des digitalen Lesens argumentieren demgegenüber vor allem mit den Annehmlichkeiten und der leichteren Zugänglichkeit der elektronischen Texte (**»Ich kann jederzeit von überall zugreifen«**). Erst in zweiter Linie werden strategische Vorteile des Digitalen angesprochen (**»Die Suchfunktion«**). Zudem wird die Umweltverträglichkeit (**»Bäume retten«**) und der preisliche Vorteil hervorgehoben.

CT (47-50): Příznivci digitálního čtení argumentují převážně pohodlností a lepším přístupem k elektronickým textům („**mám k nim kdykoliv přístup**“). Teprve až v druhé linii argumentace zmiňují strategické přednosti digitálních formátů, např. **vyhledávací funkci**. Jedním dechem dodávají výhodnou cenu a ohleduplnost k životnímu prostředí, tedy že **šetří stromy**.

Dalším prvkem, jak zvýrazňuje informace, je kurzíva. Podle konvencí takto uvozuje názvy studií, ale dále je využívá pro termíny, které by se daly považovat za klíčová slova jednotlivé odstavce. Opět tak činil pro přehlednost s ohledem na to, že se jedná o populárně naučný text. V českých textech je odlišení kurzívou také jednou z možností, jak slova zvýraznit. Avšak tohoto pravidla jsem se pevně nedržela, jelikož jsem kurzívu využila především pro vyznačení cizojazyčných termínů. Pokud bych využila kurzívu v takovém rozsahu, mohlo by dojít k záměně a vytvořila bych pro čtenáře text paradoxně méně čitelný. Tučně jsem zvýrazňovala pouze slova, která byla tučně uvedena v kapitole *Was tun?* V následujícím příkladu využívám tučné písmo jen pro zvýraznění prvku, na který poukazuji, v překladu ho nevyžívám.

VT (135-136): Ganz so überzeugend ist die Datenlage in Bezug auf die ***Shallowing-Hypothese*** allerdings nicht

CT (93): Avšak pokud jde o **hypotézu shallowingu**, data nejsou zcela přesvědčivá.

První podkapitolu autor ukončuje explicitním uvedením, že se jedná o shrnutí. V dalších případech tohoto prvku nevyužívá. Rozhodla jsem se ji nepřekládat věrně, ale pro plynutí textu jsem ji přeformulovala na větu.

VT (73-74): **Fazit:** Die Leserinnen und Leser wissen über die Vor- und Nachteile des digitalen und des analogen Lesens ganz gut Bescheid.

CT (53-54): **Co z toho plyne?** Čtenáři mají dobré povědomí o výhodách a nevýhodách digitálního a analogového čtení.

2.1.2.4 Lexikum

S ohledem na typ textu a jeho formálnost je psán spisovným stylem. Spisovnost je zachována, i když autor cituje odpovědi z dotazníků, ale zde je možné, že byly upraveny již v textu zdrojové studie. Vnitřní tón textu je velmi objektivní a podléhá normě stylu, a to i když komentuje výhody a nevýhody digitálního a analogového textu. Jen ojediněle se projeví jeho názor ve volbě lexika, jako je např. využití *Internetjunkie* (VT: 358-359).

V textu se setkáme s termíny z několika různých oborů. Autor k tématu přistupuje z pohledu literární vědy, psychologie, sociologie a vědy o nových médií.

Termíny, které se v textu vyskytují poprvé, autor explicitně vysvětluje, aby byly srozumitelné i pro čtenáře ne-odborníky.

VT (212-213): **Werden mehrere Aufgaben oder Tätigkeiten zur gleichen Zeit ausgeführt**, spricht man von Multitasking.

VT (240-242): Am Beispiel der exekutiven Funktionen, **also den höheren geistigen Prozessen, die unsere Gedanken und unser Verhalten steuern**, lässt sich das so verdeutlichen: (...)

Podle stability termínů je autor využívá v podobě s anglickou gramatikou, jedná se např. o koncovku *-ing*.

VT (258-260): Ein flexibles und bewusstes Wechseln zwischen Texten, Perspektiven und Argumenten (**Shifting**) ist notwendig, um multiple Texte zu verstehen. Dabei entstehen Wechselkosten.

V textu se ale vyskytují i termíny, které jsou v německé terminologii pevně ukotveny a již přejmuly gramatické znaky němčiny. V tomto případě se z anglického termínu stává kompozitní adjektivum podřízené německé gramatice – náleží jí koncovka signalizující genitiv.

VT (445-446): Anhand einer **clusteranalytischen Auswertung** ließen sich vier Gruppen digitaler Leserinnen und Leser ausmachen.

Dále se v textu vyskytuje několik zkratk, autor je zde však zmiňuje pouze v kontextu.

VT (51-55): Speziell auf das akademische Fachtextlesen bezieht sich die *Academic Reading Format International Study (ARFIS)*, an der mehr als 21.000 Studierende aus 33 Staaten teilgenommen haben (mehr als die Hälfte von ihnen kamen aus Südafrika, Tschechien, Norwegen, Italien, Estland, Lettland und Frankreich).

2.1.2.5 Syntax

Vzhledem k tomu, že příjemcem výchozího textu není míněn jen v oboru vzdělaný čtenář, volí autor snadněji strukturovaná souvětí v rozpětí dvou až tří vět. Do vět často vstupuje ve vsuvkách v podobě závorek, ve kterých většinou doplňuje anglický termín.

VT (261-265): Auch das bewusste Wechseln zwischen Skimming- und Scanning Aktivitäten auf der einen Seite und dem verständnisorientierten Lesen (**Deep Reading**) auf der anderen, ist beim digitalen Lesen erforderlich. Zudem gibt es den unbewussten Aufmerksamkeitswechsel (**Switching**).

Dalším hojně využívaným prvkem jsou výčty; domnívám se, že je volí rovněž z důvodu přehlednosti, srozumitelnosti a čitelnosti.

VT (452-455): Die Ausgeschlossenen sind auch diejenigen, die beim digitalen Lesen vermehrt über Konzentrationsprobleme klagen, **von Kopfschmerzen, Augenproblemen und Müdigkeit** berichten.

VT (439-443): Eine digitale Kluft oder Spaltung – so die Autorinnen und Autoren – kann sich auf all diesen Ebenen auf tun: **Beim Zugang, bei den Einstellungen, der Motivation und den Fertigkeiten, bei den Affekten, bei der Konzentration, bei der investierten Anstrengung.**

Autor relativně často klade řečnické otázky, kterými uvozuje téma kapitoly či další předmět badání. Mají zde roli čtenáře motivovat k dalšímu čtení, aby mu autor mohl tyto otázky zodpovědět. Zároveň upoutají jeho pozornost, protože autor mění druh vyjadřovacích prostředků, text tak ozvláštňuje. Protože napovídají, o jakém tématu bude řeč, dělají tak text i přehlednější.

VT (7-8): **Machen alle, was sie wollen? Weshalb wird die Bildschirmunterlegenheit bei den Sachtexten ignoriert?**

Dalším prvkem, který autor volí nejen pro výčty, jsou dvojtečky, autor jimi výčet zpřehledňuje, než kdyby byly uvedeny pouze v toku textu.

VT (24-28): Im freien Antwortformat haben die Befragten zudem die aus ihrer Sicht strategischen und gefühlsmäßigen Vorteile des Printlesens benannt: **Dass man leichter Notizen anbringen könne, dass es sich »richtig« anfühle, dass es »gut« für die Augen sei.**

Také je využívá k zdůraznění následující informace a zaujmutí pozornosti.

VT (266-268): **Nicht unerwartet:** Gute analoge Leserinnen und Leser kommen mit den höheren Anforderungen multipler digitaler Texte viel besser zurecht als die ohnehin schwächeren Leserinnen und Leser.

Kohezi, která je pro odborný text zásadní, zde plní deiktická zájmena či osobní zájmena.

VT (286-289): **Die Light-Media-Multitasker** hatten solche Probleme nicht. **Sie** waren mehr als die anderen in der Lage, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und Ablenkungen zu widerstehen.

Autor také nepřímě oslovuje čtenáře. K tomuto používá osobních zájmen, které odkazují buď na množného čtenáře.

VT (272-273): Der Zürcher Neurowissenschaftler Lutz Jäncke hält **uns** für »miserable Multitasker«.

Pro stejné účely využívá i inkluzivního plurálu. Zároveň se tak ztotožňuje s čtenářem a dodává mu při čtení pocit a důvěru, že tématu rozumí i na mezilidské úrovni.

VT (301-302): Zu viele Informationen zur gleichen Zeit **können wir nicht verarbeiten**.

VT (273-276): Müssen mehrere kontrollpflichtige Aufgaben zur gleichen Zeit erledigt werden, arbeiteten **wir** ineffizient und fehleranfällig, weil die begrenzten kognitiven Ressourcen zwischen diesen Aufgaben aufgeteilt werden müssten.

Dalším často využívaným prvkem v němčině jsou tzv. „Funktionsverbgefüge“. Jedná se o verbonominální vazby, které se vyskytují ve dvou formách – jako spojení funkčního slovesa a substantiva v akuzativu nebo spojení funkčního slovesa a předložkové skupiny. Funkční sloveso zde plní jen funkci gramatickou, nominální část je významovým jádrem, celé vazbě odpovídá jednoduché plnovýznamové sloveso (Duden 2009: 418).

VT (155-159): Weil den Studierenden von vornherein klar war, dass sie im Anschluss an das Lesen einen kurzen Text zu verfassen hatten (und eben nicht nur Multiple-Choice-Fragen zu beantworten), **kam es zu einer tieferen Informationsverarbeitung**.

CT (104-106): Protože studenti byli předem obeznámeni, že jejich konečným úkolem bude sepsat krátký text (nikoli odpovědět na uzavřené otázky), **informace zpracovali hlouběji**.

V rámci německé syntaxe nesmíme opomenout téma aktiva a pasiva. Aktivní formy se v němčině vyskytují výrazně častěji než pasivum, ale trpný rod se vyskytuje v němčině stále více než v češtině. Ve výchozím textu je velké množství pasivních konstrukcí. Zatímco čtení výchozího textu to nenarušuje, v cílovém textu může zachování velkého množství pasivních konstrukcí být znakem překladovosti, a dokonce narušovat plynulost čtení a porozumění.

VT (395-396): Ihr Navigationsverhalten und ihre Arbeitsweisen **wurden** mit einer Helmkamera **aufgezeichnet**.

VT (11-14): In einigen Studien wurden Jugendliche und junge Erwachsene zu ihren Lesegewohnheiten und -präferenzen und zu den Vor- und Nachteilen befragt, die aus ihrer Sicht mit dem Bildschirmlesen **verbunden sind**.

2.1.2.6 Účinek

Účinek je kategorie, kterou může posoudit pouze příjemce, protože zde se ukáže, jestli byla naplněna intence vysilatele, nebo se od ní vysílatel vzdálil. Účinek můžeme hodnotit podle vnětových i vnitřních faktorů, avšak zde se o konečném účinku můžeme pouze domnívat.

Myslím si, že autorovi se v této kapitole intenci podařilo naplnit, pokud posuzují podle toho, co si vytyčil v předmluvě. Tím, že jednotlivé faktory rozdělil do kapitol a kladl důraz na srozumitelnost a přehlednost, se mu povedlo přenést komunikační funkci, představit a usouvztažnit jednotlivé poznatky.

2.1.3 Žánrově stylistické zařazení a funkce textu

Ačkoli se Nordová ve svém modelu funkci textu nevěnuje, pro účely analýzy je vhodné ji zmínit. Styl a funkce textu je také jedním z faktorů, který je nutné při překladu zohlednit.

Výchozí text se stylově řadí k odborným textům. Splňuje základní podmínky spisovného a neutrálního vyjadřování a vyznačuje se velkým objemem pojmového aparátu. Odborné texty směřují k úplnosti, celistvosti a vnitřní uspořádanosti předání informace (Čechová 2008: 208). Autor navazuje na poznatky jiných odborných textů, i v tomto textu se setkáme s vysokou mírou intertextovosti, a to zejména díky poznámkovému aparátu. Ačkoli překládán není, v přeloženém textu se intertextovost nevytrácí. Je zachována díky citacím a uvedením alespoň titulu a autora zmiňovaných publikací (Čechová 2008: 208).

Pro bližší určení můžeme využít sekundárních stylů⁵, mezi kterými se výchozí text řadí k populárně naučným textům. Při zhotovení textu musí autor brát ohled na čtenáře, který má nevelké znalosti z oboru. To znamená, že se autor musí omezit na terminologii pouze nezbytně nutnou, charakteristická je také větší šíře vyjadřování a doplňování o vedlejší informace (Čechová 2008: 224). Na zařazení do populárně naučné literatury se shoduje i nakladatel, který tuto publikaci na svých webových stránkách⁶ řadí do kategorie „Ratgeber, Lebenshilfe“ – tedy kategorie příruček a pomoci do života.

⁵ Marie Krčmová (2017): FUNKČNÍ STYL. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.

URL: https://www.czechency.org/slovník/FUNKČNÍ_STYL [17. 7. 2024]

⁶ <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/paedagogik/gold-digital-lesen> [13. 7. 2024]

Roman Jakobson (1993) rozlišuje šest funkcí textu, přičemž většina komunikátů se vyznačuje více než jednou funkcí, což potvrzuje i tento text. V této kapitole převládá funkce referenční, která se orientuje na kontext a denotát; autor předává informace. Ačkoli autor předkládá informace objektivně a neutrálně, i zde se projevuje funkce emotivní, která se orientuje na vysílatele. V tomto případě se projevuje ve formě citátů, které autor přejímá ze studií:

VT (61-65): Die Papierleserinnen und -leser argumentieren im Wesentlichen mit einer höheren Lernqualität, einer größeren Ernsthaftigkeit des Lesens und der Lernmotivation (»**Ich nehme das Lesen ernster**«) sowie mit den besseren Lernergebnissen.

Konativní funkce se zde projevuje na úrovni vyjádření inkluzivním plurálem, ve kterém se autor se čtenáři ztotožňuje, ale vede s nimi i tzv. „skrytý“ dialog (Čechová 2008: 211).

VT (357-360): Obgleich **wir** von Informationen aller Art pausenlos überschwemmt werden, suchen **wir** wie ein Internetjunkie ständig nach mehr, aktuelleren, kürzeren und leichter zugänglichen Informationen.

Funkce, se kterými se v tomto textu nesetkáme, jsou metajazyková a fatická (Jakobson 1993: 88-93).

2.2 Koncepce překladu

2.2.1 Fiktivní zakázka

Nyní představím fiktivní zakázku, jak by mohl být text publikován. Všechna má překladatelská řešení podléhala tomuto zadání.

Vycházela jsem z toho, že v Göttingenu sídlící nakladatelství Vandenhoeck & Ruprecht je (co se typu čtenářů týče) podobné nakladatelství *Academia* a *Karolinum*. Obě se specializují na publikaci učebních textů, vědeckých monografií, odborných časopisů a vědecký sborníků⁷, a mohou mít podobný záběr příjemců.

Do své fiktivní zakázky jsem však zvolila vědecké nakladatelství *Academia*, jelikož nevydává pouze původní publikace českých vědců, ale i přeložené tituly zahraničních vědců. V jejich katalogu se objevuje řada knih se specializací na různé druhy psychologie, za to v jejich nabídce chybí jakákoli publikace k tématu digitálního čtení. Ačkoli publikují knihy v rámci edice

⁷ <https://karolinum.cz/informace-a-sluzby/pro-media> [3. 7. 2024]

„Knižní kultura“, do ní by se překlad zařadit nedal – edice se zaměřuje pouze na rukopisné a tištěné texty.⁸

Kapitola vyjde v rámci celé publikace. Knihu vydá nakladatelství *Academia*, které rozšiřuje svou nabídku populárně naučné literatury, ale nebude publikována jako součást edice „Knižní kultura“. Tento titul si nakladatelství vybralo, protože se jedná o aktuální téma, které propojuje vědecké disciplíny, ale poznatky podává v přístupné formě. Grafické úpravy není nutné provádět, nakladatelství se rozhodne, jaký grafický přístup ke knize zaujme.

Výsledný text by mohl vyjít i jako samostatná kapitola. Každá z kapitol se totiž zabývá jiným věkovým rozpětím. Vzhledem k tomu, že mnou vybraná část je zaměřena na dospělost, bylo by její zveřejnění možné i v některém z časopisů jako je např. *Pedagogika*, avšak pro rozsah by musela být zkrácena či vydána na po částech. Zároveň by text musel být přizpůsoben pouze odbornému publiku.

Jelikož by v tomto případě bylo nutné provést notné druhové i tematické změny, zůstanu u první koncepci. Předpokládám tedy, že pravděpodobný příjemce bude podobný jako u výchozího textu.

2.2.2 Metoda překladu

Při překladu jsem zohledňovala několik základních metod, jak k překladu přistupovat.

Řídila jsem se metodami, které popisuje Jiří Levý ve svém *Umění překladu* (1998). Dbala jsem na to, aby v příjemci překlad navodil iluzi, že čte originál; aby se jednalo o iluzionistický překlad. Při takovém postupu se překladatel podřizuje celku a zachovává kvality originálu (Levý 1998: 41).

Další přístup, který jsem zohlednila, byl instrumentální překlad, který cílí na to, aby v cílovém jazyce byla zachována komunikační funkce (Nord 1995: 83).

Dále jsem vycházela z poznatků o věrnosti a volnosti překladu. Jsou spojovány s dvojí normou překladu, ve které si konkurují normy reprodukční a estetická. Estetická je spojována s volným překladem – tedy takovým, který klade důraz na hodnotu krásy, aby byl esteticky a myšlenkově blízký cílovému příjemci. Reprodukční norma je naopak spojována s věrným (doslovným) překladem a těmi překladateli, kteří vytvářejí přesnou reprodukci předlohy (Levý 1998: 88-89).

⁸ <https://www.academia.cz/knihy?cat=99> [3. 7. 2024]

Avšak v překladu je nutné najít vhodnou rovnováhu mezi oběma přístupy. Ve svém překladu jsem se řídila slovy O. Fischera, který se k přístupům volnosti a věrnosti vyjádřil slovy, že překlad musí být natolik volný, aby mohl být věrný (Fischer podle Levého 1998: 87).

Poslední přístup, který jsem musela před překladatelským procesem zvážit, byl přístup k místu a času výchozího textu oproti cílovému textu. Vzhledem k tomu, že originál vyšel na jaře roku 2023, faktor času zde na úrovni makrostylistiky nehrál roli. Na rovině časové tedy nebylo nutné text ani archaizovat (historizovat), ani modernizovat (aktualizovat). Z hlediska místa zde rozdíl mezi německým a českým prostředím také nepředstavovaly problémy vyžadující zásadní zásahy. Na úrovni celku nebylo nutné adaptovat, lokalizovat ani exotické prvky ponechat.

2.3 Typologie překladatelský problémů

2.3.1 Překlad názvu kapitoly

Při překladu názvu kapitoly jsem vycházela z toho, že navazuje na předchozí kapitoly, které mají obdobný název např. *Digital lesen 0-2: Muss das sein?* nebo *Digital lesen 3-5: Bringt das was?* S ohledem na to, že autor je napříč kapitolami zanechává, rozhodla jsem se tuto formulku ponechat i v češtině, ale tak aby se dala využít i pro další kapitoly.

VT (1): Digital lesen 18+: Was sonst?

CT (1): Digitální čtení v dospělosti: A co dál?

2.3.2 Lexikální rovina

2.3.2.1 Kompozita

Německé odborné texty jsou kondenzovány nominalizací a jedním z prostředků nominalizace je i užití kompozit. Kompozita jsou v německých odborných textech využívána více než v českých textech. Kompozita jsou slova sestávající alespoň ze dvou nosných částí. Ze sémantického hlediska se rozlišují dvě základní skupiny kompozit – determinativní (Determinationskomposita) a kopulativní (Kopulationskomposita) (Duden 2009: 718-722). Determinativní kompozita se skládají ze dvou členů, které jsou ve vztahu subordinace. První člen je determinant a druhý je determinát.

Členy kopulativních kompozit jsou ve vztahu koordinace, oba členy pochází ze stejného sémantického pole, dají se označit za kohyponyma. V tomto případě nemá pořadí členů vliv na význam, ale jejich pořadí je dáno konvencemi (Duden 2009: 721).

Je několik způsobů, jak při překladu s kompozity zacházet. Štícha (2015: 426-427) uvádí několik takových možností:

1) Překlad pomocí substantiva v genitivu:

VT (562): *Modalitätseffekt*

CT (377): *Effekt modality*

2) Překlad pomocí substantiva v předložkovém pádu

VT (13): mit dem Bildschirmlesen

CT (12): čtením z obrazovek

3) Překlad pomocí adjektivního přívlastku

VT (613): Grundschulalter

CT (408): mladšího školního věku

Ve výchozím textu pozorujeme i velké množství kompozit utvořených pomocí spojovníku. Ačkoli by se podle platných pravidel měly psát dohromady, vyskytují se případy, kdy mohou být jednotlivé členy navázány pomocí spojovníku. V tomto případě byla taková kompozice podnícena záměrem vytvořit text čtenářsky přívětivý a také může poukazovat na motivaci k vytvoření nového kompozita (Duden 2009: 711).

VT (289-291): Durch intensiv betriebenes multimediales Multitasking lassen sich die **Multitasking-Fähigkeiten** also offenbar nicht trainieren.

CT (199-200): Zdá se, že intenzivní multimedialní multitasking zlepšit **multitaskingové schopnosti** nedokáže.

Záměrem využití spojovníku je zde vytvořit přehlednější texty a také rovněž fakt, že se kompozitum skládá ze slova přejatého a domácího. V češtině se kompozita pomocí spojovníku netvoří, zde tedy bylo nutné překládat podle platných konvencí pro kompozita.

VT (286-287): Die **Light-Media-Multitasker** hatten solche Probleme nicht.

CT (197-198): **Slabí mediální „multitaskerři“** se s takovými problémy nepotýkali.

Toto kompozitum je tvořeno třemi členy, opět tu převládá záměr přehlednosti, domnívám se, že u tohoto kompozita je volba motivována vytvořením a zpřístupněním nového termínu.

2.3.2.2 Frazeologismy

Ačkoli je odborný styl definován jako styl s vysokou mírou spisovnosti, populárně naučné texty mohou být hovorovější⁹. Opět se jedná o prostředek, kterým upoutat čtenářovu pozornost a udělat pro něj text o něco „stravitelnějším“.

Wie ein Internetjunkie

Autor toto přirovnání zvolil, aby zdůraznil, o jak vážnou situaci se jedná, ale také je prvkem, jak navázat kontakt se čtenářem. Ačkoli je v předkládání názorů autor objektivní, zde svůj postoj neskrývá, ačkoli mohl zvolit např. neutrální „internetsüchtig“, rozhodl se pro expresivitu a negativní konotace. „Junkie“ je slovo hovorové (umgangssprachlich)¹⁰, hovorovost a expresivitu jsem se zde rozhodla zanechat.

VT (357-360): Obgleich wir von Informationen aller Art pausenlos überschwemmt werden, suchen wir wie ein **Internetjunkie** ständig nach mehr, aktuelleren, kürzeren und leichter zugänglichen Informationen.

CT (243-244): A zajímavé je, že ačkoli nás informace neustále zavalují, vyhledáváme na internetu jako **internetoví „závisláci“** stále více aktuální, kratší a snáze přístupnější informace.

Mit den Ohren zu lesen

Tato fráze zde odkazuje na poslech knih, ale domnívám se, že překlad „poslech knih“ by tuto skutečnost nivelizoval. Autor klade důraz na to, že se jedná opravdu o čtení a že i tímto způsobem vnímá čtenář děj a detaily. Touto formulací se může snažit vyvrátit i názory, že poslech audioknih není čtení, ačkoli to autor v textu přímo nezmiňuje.

VT (542): Was aber bringt es, **mit den Ohren zu lesen**?

CT (365): Ale co takové „**čtení ušima**“ přináší?

Mnou zvolený překlad není v odborné literatuře častý, ale pro účely populárně naučného textu jsem tento překlad z části zvolila i jako ozvláštnění. Vzhledem k tomu, že se jedná o jakýsi frazémový neologismus, rozhodla jsem se ho alespoň v jeho prvním použití uvést do závorek.

⁹ Marie Krčmová (2017): ODBORNÝ STYL. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.

URL: https://www.czechency.org/slovník/ODBORNÝ_STYL [17. 7. 2024]

¹⁰ „Junkie“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Junkie>>, [17.07.2024]

2.3.2.3 Termíny

Jelikož se jedná o odborný text, vyskytovalo se zde velké množství termínů. V textu se setkáme s termíny z různých oborů – jedná se o ustálené terminologie z oboru literární vědy či statistiky, ale i méně stabilní terminologie jako právě z oboru vědy o čtení. Další termíny pocházejí i z oboru vědy o nových médiích, které často bývají internacionální. Autor obecně hojně využívá termínů internacionálních, nebo k domácím termínům internacionální protějšky dodává.

U populárně naučných termínů se preferuje jejich domácí varianta, zde jsem tak např. zvolila *zvukový* místo *auditivní*.

VT (562-565): Als Modalitätseffekt bezeichnet man den Umstand, dass sich die zugleich **visuell** und **auditiv** wahrgenommenen Informationen im Grunde effizienter verarbeiten lassen als die rein **visuell** oder rein **auditiv** vermittelten.

CT (377-380): *Efekt modality* označuje tu skutečnost, kdy informace, které jsou vnímány současně **obrazově** a **zvukově**, mohou být zpracovány efektivněji, než když je čtenáři vnímají pouze **obrazově** nebo pouze **zvukově**.

Printlesen a Digitallesen

S těmito termíny se v tomto textu setkáváme velmi často, ale také s jejich obdobami *Lesen auf Papier* a *Bildschirmlesen* a jinými. Zde se nabízí mnoho různých variant překladu, kvůli velké četnosti jsem volila i jejich obdoby. Vzhledem k tomu, že v tomto odvětví není terminologie natolik ustálená a ve výchozím textu si konkurovaly internacionální a domácí termíny, jsem usoudila, že také využiji více různých pojmenování – nejen s ohledem na stabilitu termínů, ale i na čitelnost a porozumění.

Lesen auf Papier a *Printlesen* jsem překládala jako *čtení na papíře* (CT: 247) či *čtení tištěných textů* (CT: 21).

Bildschirmlesen a *Digitallesen* jsem překládala jako *čtení z obrazovky* (CT: 25) nebo *digitální čtení* (CT: 61).

Sachtexte

Termín pochází z literární vědy, v češtině ho označujeme jako *věcné texty* (CT: 425) či *literatura faktů* (CT: 342).

Skimming a Scanning

Pro tyto pojmy nemá česká terminologie zatím ustálené termíny. V odborné literatuře se setkáme s několika způsoby, jak s nimi autoři zachází. Nejčastěji však pracují s verzí, kdy k vysvětlení termínu využijí vnitřní vysvětlivky a anglický termín je uveden v závorkách. Tuto variantu jsem nezvolila, protože s těmito termíny tak autor nakládal již v předchozí kapitole, kde byly tímto způsobem řešeny. Anglický termín jsem se rozhodla zachovat a vložit ho do závorek. V celém textu odlišuji anglické termíny kurzívou, zde tomu není jinak. Samotný výchozí text tyto termíny charakterizuje pouze shodnými přívlastky, zvolila jsem stejné řešení.

VT (111-114): [...] sich bei der Entscheidung für das Bildschirmlesen seiner besonderen Vorteile im Hinblick auf das überfliegende und selektive Lesen (**Skimming und Scanning**) bewusst zu sein – sowie der möglichen Nachteile für das verstehende Lesen [...]

CT (79-80): [...] měli by si čtenáři a čtenářky být vědomi jejich konkrétních předností s ohledem na zběžné a selektivní čtení (**skimming a scanning**) [...]

Verbundenes Lesen

S překladem tohoto termínu se v češtině zatím npracuje, opět to je způsobeno nestabilitou terminologie. Rozhodla jsem se nevytvářit nový termín, ale napodobit autora tím, že použiju jeho anglický protějšek, ačkoli ho v tomto případě nevyužívá, a osvětlím ho pomocí vnitřní vysvětlivky.

VT (78-79): Wissenschaftlich lässt sich für ein **verbundenes Lesen** plädieren und für die Entwicklung eines »Sowohl-als-auch«-Mindsets.

CT (56-58): Z vědeckého hlediska lze argumentovat ve prospěch tzv. **connected reading, což je model propojující digitální a analogové čtení**, a rozvoje myšlení být otevřený oběma možnostem.

Mindset

Tento termín má v české terminologii relativně stabilní podobu. Ačkoli se v dnešní době setkáme i s užitím samotného anglického slova, v odborných textech častěji narazíme na termín *nastavení mysli*. Do českého prostředí přinesl tento termín překlad knihy *Mindset: The New*

*Psychology of Success*¹¹ z roku 2015. Od tohoto roku se tento termín pravidelně objevuje i v odborných publikacích současně s termíny *přístup* či *postoj*. Rozhodla jsem využít poslední zmíněné termíny, jelikož i laický čtenář mu bude rozumět bez jakékoli vysvětlivky.

VT (521-524): Wenn das Online-Lesen frühzeitig dominiert, kann die oberflächliche Lesehaltung leicht zum Standard oder Default werden, der als **Mindset** eine immersive Lesehaltung bedrohen oder gar verunmöglichen kann.

CT (350-352): Pokud v raném věku dominuje digitální čtení, může se povrchní způsob čtení stát standardem či výchozím **přístupem**, který může ohrozit nebo dokonce znemožnit imerzivní čtení.

Mindwandering

Pro tento termín rovněž neexistuje jednotné slovní spojení, které by jeho podstatu vystihlo. Stejně jako další odborné texty¹² jsem se rozhodla tento problém řešit opisem a vnitřní vysvětlivkou.

VT (171-174): Die Leistung im Textverstehen und die Häufigkeit abweichender Gedanken (**Mind Wandering**) hing beim Lesen ohne Zeitdruck nicht vom Lesemedium (Print oder Screen) ab.

CT (114-116): Při čtení bez časového omezení nesouviselo výsledné porozumění textu a četnost odchylojících se myšlenek (*mind wandering*) s médiem, ať už s tištěným, či elektronickým

Multitasker

Multitasker je člověk, který multitaskuje, tedy provádí více činností najednou. Substantivum *multitasking*¹³ je už i v češtině běžným čtenářům srozumitelné, stejně tak i sloveso *multitaskovat*. Jednoslovné pojmenování pro člověka, který multitaskuje, se však vyskytuje

¹¹ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál. Žádná velká věda*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. ISBN 978-80-87270-75-2.

¹² CZOP, Oleg a HERETIK, Anton. Pracovní paměť a exekutivní funkce: koncepce, vztahy a kontroverze. Online. *Annales psychologici*. 2016, roč. 2 (16), č. 2, s. 67-80. ISSN 2336-4939 (print). Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135948>. [17. 7. 2024].

¹³ <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=multitasking>

naprosto minimálně. Autoři zde volí opis jako řešení tohoto problému. Rozhodla jsem se tento anglicismus přenést do češtiny i s ohledem na to, že je v textu dále rozvíjen a specifikován. Překlad jednoho slova by byl tak příliš dlouhý a složitý.

Dalším argumentem pro tuto variantu je stále nestabilní terminologie, stále se vyvíjí a pro další diskuze by mohlo být jednoslovné označení přínosné.

VT (279-281): Untersuchungen zeigen, dass die sogenannten **Heavy-Media-Multitasker** – das sind Personen, die besonders häufig in mehreren Medienwelten zugleich unterwegs sind [...]

CT (192-194): Výzkumy ukazují, že **silní mediální „multitaskeréři“** – lidé, kteří se často pohybují v několika mediálních světech najednou [...]

Case Building

Jelikož se jedná o kapitolu šestou v pořadí, narazíme i na některé termíny, které již byly vysvětleny, ale mimo tuto kapitolu. V takovém případě jsem termíny zanechala bez dalšího vysvětlení, jelikož podle fiktivního zadání vyjde tento text jako celek spolu s dalšími kapitolami, které tento termín vysvětlily.

VT (381-382): Das bereits erwähnte »**Case Building**« beschreibt ein affirmatives Navigationsverhalten, wo selektiv nach einstellungskonformen Informationen gesucht wird – und wo diese mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch gefunden werden.

CT (257-259): Výše popsany **case building** popisuje afirmativní navigační chování – informace jsou selektivně vyhledávány, aby odpovídaly preferencím, a jsou hledány s jistou mírou pravděpodobnosti.

2.3.2.4 Propria

Vlastní jména se od jmen apelativních liší tím, že mohou označovat individuum, jedince nebo jednotlivinu oproti všeobecným pojmenováním. Zde se vyskytovala propria zeměpisná (toponyma), osobní (antroponyma) a jména lidských výtvorů (chrématonyma) (Čechová 2000: 68).

Toponyma

V tomto textu se vyskytovaly pouze názvy měst, ve kterých vědci působí nebo ve kterých byly provedeny výzkumy. Pokud se v češtině objevuje český název, využila jsem ho. Pokud se jednalo o menší města, která český ekvivalent nemají, využila jsem transkripci. Protože se

jednalo pouze o malé množství toponym a vždy se jednalo o města, nebylo nutné je doplnit o vysvětlivku (Levý 1998: 115-117).

VT (418-423): Mit der Problematik solcher »Digital Divides«, also der sich vertiefenden digitalen Klüfte zwischen den Leserinnen und Lesern, haben sich Axel Kuhn aus **Erlangen**, Gerhard Lauer aus **Mainz** und weitere Forscherinnen und Forscher aus **Wien, Karlsruhe** und **Paderborn** anlässlich des pandemisch bedingten universitären Lockdowns auseinandergesetzt

CT (283-286): Problematikou tzv. digitálních propastí (*digital divides*), tedy prohlubujících se digitálních rozdílů mezi čtenáři a čtenářkami se zabývali Alex Kuhn z **Erlangenu**, Gerhard Lauer z **Mohuče** a další vědci z **Vídně, Karlsruhe** či **Paderbornu** na popud pandemických lockdownů na univerzitách. Díky distanční výuce zažilo digitální čtení nový rozmach.

Antroponyma

Antroponyma jsou tedy osobní jména. Zde se opět vyskytovaly pouze jména vědců, jejich jména byla buď německá, nebo anglická. Osobní jména jsem opět převedla pomocí transkripce. Ženská jména jsem přechylovala. Zde se jedná o vědkyně, které pravděpodobně příjemce nezná, čtenář by jejich jména mohl v nepřechýlené formě zaměnit za mužská jména.

Chrématonyma

Co se týče jmen lidských výtvorů, jedná se i o názvy institucí. V tomto textu se vyskytla pouze jména univerzit, které český ekvivalent měly, který jsem i použila.

VT (520-521): [...] so die Literaturdidaktikerin **der Frankfurter Goethe-Universität**.

CT (347-348): Podle literární didaktičky z **frankfurtské Goethovy univerzity**

2.3.3 Morfologická rovina

Zatímco němčina snese větší míru nominalizace, v češtině může být symptomem překladovosti. Z tohoto důvodu a kvůli jazykové asymetrii jsem musela některé slovní druhy nahrazovat jinými, či slovními spojeními. Nejčastěji se jednalo o nahrazení substantiva slovesnou vazbou.

VT (543-546): **Eine notwendige Unterscheidung** ist zunächst einmal zwischen dem Buch-Hören zum Vergnügen und zur Unterhaltung auf der einen Seite und dem Buch-Hören zu Lern- und Studienzwecken auf der anderen Seite zu treffen.

CT (366-367): Nejdříve **je nutné rozlišit** mezi poslechem knih pro potěšení a zábavu na jedné straně a poslechem knih za účelem učení a studia na druhé straně.

2.3.3.1 Pasivní konstrukce

Pasivní konstrukce jsou v němčině podstatně častější než v češtině (Štícha 2015: 533). Potvrzuje to i výchozí text, při jehož překladu je bylo někdy nutné převést na aktivum. Někdy to nebylo možné, jinak by toto rozhodnutí mohlo narušit aktuální členění.

V němčině se rozlišují dva druhy pasivu. Prvním je tzv. Vorgangspassiv (průběhový trpný rod), tedy takový, který je tvořen pomocí slovesa *werden*. Druhým je Zustandspassiv (stavový trpný rod), který vzniká pomocí slovesa *sein*. České pasivum se tvoří pouze pomocí slovesa *být*.

Při překladu je nutné myslet na to, že ačkoli české odborné texty snesou větší míru pasivních konstrukcí než v jiných stylech, stále tato míra není natolik vysoká jako v němčině. Pro tyto účely jsem pasiv překládala:

1) Aktivem:

VT (162-165): Weil das Ablenkungspotenzial ausgesprochen gering war, da die Texte nicht online und auch nicht in der Gruppe, sondern in Einzelsitzungen zu lesen waren, **wurde konzentrierter gelesen**.

CT (108-110): Protože text nebyl čten on-line ani ve skupině, nýbrž v individuálních sezeních, byl potenciál k odvedení pozorností nízký, text tedy **(oni) četli** s velkou mírou koncentrace.

2) Reflexním slovesem

VT (479-480): Im Jahr 2021 **wurden** in Deutschland 38 Millionen E-Books **verkauft**, im Wesentlichen belletristische Bücher.

CT (324): V roce 2021 **se** v Německu **prodalo** 38 milionů e-knih, především beletrie.

3) Zachováním pasiva

VT (55-56): Die Daten **wurden** zwischen 2014 und 2017 **erhoben**, sind also nicht mehr ganz frisch.

CT (41-42): Tato data však už nejsou zcela aktuální, jelikož **byla shromážděna** mezi lety 2014 a 2017.

4) Jinou formulací

VT (136-137): Nicht zwangsläufig **wird** am Bildschirm **oberflächlich gelesen**.

CT (93-94): Čtení z obrazovky **nemusí být nutně povrchní**.

2.3.4 Man

Indefinitní zájmeno *man* se váže na blíže nespecifikovanou osobu (Duden 2009: 320). Ačkoli je v odbornosti kladen velký důraz na přesnost (Eroms 2008: 119), autor zde volí podmět v podobě neurčitého *man* častěji. Domnívám se, že se tak děje kvůli povaze textu. Jako příručka míří na čtenáře, kteří by si rady mohli vzít k srdci, a tak míří i na neurčité čtenáře svého textu.

VT (212-213): Werden mehrere Aufgaben oder Tätigkeiten zur gleichen Zeit ausgeführt, spricht **man** von Multitasking.

CT (141): Je-li v jednu chvíli vykonáváno více úkolů či činností, **hovoří se** o multitaskingu.

Ve většině případů jsem volila překlad pomocí reflexivního slovesa.

2.3.5 Es

Německé *es* zastává tři funkce. Může vystupovat jako formální subjekt nebo objekt, nahrazovat neutrum nebo fungovat jako korelát (Helbig a Buscha 1996: 393-400).

Ve výchozím textu zastává *es* nejvíce funkci korelátu. V následující větě zastupuje infinitivní frázi a ve větě zaplňuje její místo, infinitivní konstrukce pak může být s ohledem na réma v konečné větné pozici.

VT (94-96): Auch beim Lesen auf Papier ist **es** hilfreich, Quelleninformationen zusätzlich zu berücksichtigen.

CT (67-68): Také při čtení z papíru **je užitečné** vzít v potaz informace o zdrojích.

V tomto případě jsem využila pro překlad pasiva a podmětem se stává infinitivní vazba.

Referenční *es* tedy takové, které by odkazovalo na neutrum, se zde téměř nevyskytuje. Jedná se však o prvek, který zajišťuje kohezi. Dalším způsobem je využít deiktická a personální zájmena, která zde autor využívá nejčastěji.

2.3.6 Funktionsverbgefüge

Jsou konkurenčními formami pasiva (Duden 2009: 549). V odborných textech je lze překládat pomocí verbonominální vazby, v méně formálních textech se dají nahradit plnovýznamovým slovesem. Jelikož se jedná o populárně naučný text, zde by mohla být ve vhodných případech zvolena i druhá možnost.

2.4 Syntaktická rovina

2.4.1 Nominalizace a verbalizace

Kvůli povaze odborného textu a míry výskytu termínů dochází k častější nominalizaci, která je způsobena i častějším výskytem substantiv v genitivu (Čechová 2008: 218). Multiverbizační tendence odborného stylu rovněž stojí za nominalizací. Odborný styl preferuje spojení neplnovýznamového slovesa se substantivem.

VT (424-427): Bezogen auf Studierende an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen **interessierte nun die Frage**: Wer geht beim digitalen Lesen verloren? Wer wird abgehängt? Wer profitiert?

CT (286-288): Ve svých výzkumech se zaměřili na studenty a studentky německých, rakouských a švýcarských vysokých škol; **kladli si tyto otázky**: Kdo v digitálním čtení propadá? Kdo na něm závisí? Kdo z něj těží?

Ačkoli odborný styl snese větší míru nominalizace, v některých případech bylo nutné substantiva převést na jiné slovní druhy nebo na slovesné vazby kvůli jazykové asymetrii a s ohledem na přehlednost a čitelnost. V případě, že to možné bylo a porozumění to nenarušilo, jsem zachovávala nominální konstrukce.

2.4.2 Slovosled

Slovosled označuje pořadí a pozici slov ve větě. Rozděluje se na dva druhy – na fixní slovosled, ke kterému se řadí němčina, a volný slovosled, ke kterému by se spíše dala přiřadit čeština.

Volný slovosled funguje především jako výrazový prostředek aktuálního členění. Je schopen vyjádřit významové odstíny, důraz a postoj mluvčího¹⁴. Vychází z komunikačního záměru a předcházejícího kontextu. Jeho dvěma složkami je téma (známé informace) a réma (neznámé informace). Bezpříznaková pozice tématu je většinou na začátku, réma poté stojí na konci. Vzhledem k fixnímu slovosledu němčiny stojí réma většinou uprostřed věty.

V tomto ohledu jsem si při překladu dovolila aktuální členění upravit. Slovosled němčiny je méně flexibilní a podléhá gramatice, někdy tedy nemá způsob, jak réma uvést do jiné pozice.

VT (198-199): Die Neurowissenschaftlerin Susan Greenfield **sieht als Preis** der Digitalisierung eine Reihe von Problemen auf uns zukommen.

CT (132-133): **Jako daň za digitalizaci** vidí neurovědkyně Susan Greenfieldová řadu problémů, se kterými se budeme muset vypořádat.

VT (294-296): **Nicht das Fokussieren und Inhibieren sowie den bewussten Aufmerksamkeitswechsel** optimieren nämlich die multimedialen Viel-Konsumenten.

CT (203-204): Na multimedialního multikonzumenta **nemá optimální vliv soustředění, inhibice, ani vědomé přepínání pozornosti**.

2.4.3 Interpunkce

2.4.3.1 Dvojtečka a pomlčka

Autor zde tato interpunkční znaménka využívá pro přehlednost. Dvojtečkou uvozuje zejména výčty. Při překladu jsem spíše volila větné uvození výčtu či pomlčku.

Pomlčku využívá, pokud chce následující informaci oddělit či zdůraznit. Myslím si, že míra, ve které je autor využívá, není porovnatelná s češtinou, často jsem je musela navazovat vedlejší větou, nebo je oddělit do vlastní věty.

VT (184-188): Wie sich der Verständnisillusion beim digitalen Lesen begegnen lässt, wurde bereits geschildert: Indem durch verbindlich eingestreuete Aufträge ein

¹⁴ Eva Hajičová (2017): AKTUÁLNÍ ČLENĚNÍ VĚTNÉ. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/AKTUÁLNÍ_ČLENĚNÍ_VĚTNÉ (poslední přístup: 30. 7. 2024)

langsamer und sorgfältiger Leseverhalten quasi erzwungen wird (z.B. während des Lesens Schlagwörter formulieren und kurze Zusammenfassungen schreiben lassen).

CT (122-124): Jak se dá vypořádat s iluzí porozumění při digitálním čtení, již bylo popsáno – vyžaduje si pomalejší a pečlivější čtení za pomoci závazně propojených úloh (např. formulace klíčových slov a sepsání krátkého shrnutí).

2.4.3.2 Uvozovky

Německý text využívá k uvození promluv či grafickému odlišení slov či frází znak „»“ a „«“. V českých odborných textech je normou využívání dvojitého uvozovky. V celém textu je tedy bylo nutné zaměnit.

VT (124-126): Dass am Bildschirm oberflächlicher (»seichter«) gelesen werde, ist seit jeher der Generalvorwurf der digitalen Skeptikerinnen und Skeptiker.

CT (89-90): Obvyklou výtkou kritiků digitálního čtení vždy bylo, že čtení na obrazovce je povrchnější („mělčí“).

2.4.3.3 Závorky

Autor vkládá mnoho informací do závorek, jedná se o alternativní termíny, či doplňující informace.

Jedním z typů informací byly ilustrující odpovědi na dotazníky. Pokud odpovědi byly jednoslovné či velmi krátké, zanechala jsem je v závorkách. V případě, že se jednalo o odpověď v podobě rozvitého souvětí, rozhodla jsem se je rozepsat jako výčet přímo do textu. Mé rozhodnutí bylo podmíněné fiktivním zadáním. Jelikož jsem text překládala stylově blíže k populárně naučnému stylu, výčet pro mě působil jako lepší volba kvůli přehlednosti, a to i s ohledem na to, že odpovědi byly v textu již parafrázovány.

VT (39-47): Weitere Argumentationshilfen in die eine oder andere Richtung waren ästhetische Aspekte (**z.B. taktile Erfahrungen**), ökologische Erwägungen (**z.B. Papierverbrauch**), physiologische und kognitive Faktoren (**z.B. Überanstrengung der Augen**) und die jeweiligen Funktionalitäten, deren Fehlen entweder beklagt wird (»Es gibt keine Suchfunktion beim Papierlesen«; »Beim Online-Lesen werde ich leichter abgelenkt«) oder begrüßt (»Auf dem Papier kann ich leichter Notizen machen«; »Über die Hyperlinks kann ich sofort zu anderen Quellen gelangen«).

CT (30-35): Další argumenty pro jednu či druhou variantu zahrnují estetické aspekty (např. hmatový zážitek), zvažení ekologického dopadu (**např. spotřebu papíru**), fyziologické a kognitivní faktory (**např. namáhání očí**) a příslušné funkce, které čtenáři postrádají. **Při čtení z papíru postrádají funkci vyhledávání a čtení z obrazovky vytýkají, že snáze ztrácejí pozornost. ...**

2.5 Stylistická rovina

2.5.1 Spojení a rozdělování vět

Odborné texty jsou tvořeny dlouhými a složitými souvětími ve vztahu hypotaxe. Pro populárně naučný styl je však typičtější odkrývat a zlogičťovat větnou strukturou, aby se čtenář mohl lépe soustředit na obsah.

Autor někdy vedle sebe kladl velmi krátké jednoduché věty, pokud to bylo možné, spojila jsem je. V některých případech tím sledoval vlastní záměr.

VT (645-646): Im analogen Leben haben digitale Medien ihren berechtigten Platz. Das Lesen auf digitalen Endgeräten ist normal.

CT (429-430): V analogovém světě mají digitální média své právoplatné místo, čtení na digitálních koncových zařízeních je normální.

Rozdělování vět tu nebylo příliš nutné, autor se snažil vytvořit text co nejlépe čitelný a srozumitelný i pro laika, čehož často docíloval výčty.

2.6 Pragmatická rovina

2.6.1 Inkluzivní jazyk

Inkluzivní jazyk a genderově neutrální jazyk je v Německu normou. Genderově neutrální jazyk si bere za cíl zrovnoprávnit gender v jazyce. Chce tak nahradit generické maskulinum, které sice v sobě nese generické pojmenování obou genderů, ale příjemci si častěji spojují jeho formu s mužskými představiteli rolí. Pro dodržení inkluzivního jazyka se využívá uvádění slov v obou gramatických rodech pomocí „Gendersternchen“ tedy genderové hvězdičky (Leser*innen),

podtržítka (Leser_innen) nebo také dvojtečky (Leser:innen). Autor zde volí pojmenovávat oba rody v celém znění¹⁵.

VT (500-502): Bei den erwachsenen **Leserinnen und Lesern** narrativer Texte verläuft die Grenze nicht zwischen denen, die im Print- oder im Digitalformat lesen.

CT (337-338): Dospělí **čtenáři** narativních textů se nedělí na ty, kteří čtou tištěný nebo digitální formát. Hranice je však mezi těmi, kteří čtou a kteří (už) nečtou.

Rozhodla jsem se tedy překládat pomocí generického maskulina, které je v češtině zatím stále častější. I pohled na knihy vydávané nakladatelstvím Academie ukazuje, že většina autorů volí generické maskulinum. Rozhodla jsem se i ta, protože v autor má vždy na mysli skupinu čtenářů bez ohledu na pohlaví, žádné ze zmiňovaných studií se nezaměřily pouze na muže či pouze na ženy. To samé platí i pro doporučení, žádná nebyla genderově omezená. Pro tyto účely jsem tedy zvolila v češtině stále hojně využívané generické maskulinum.

2.6.2 Měna

Další úprava, která je spojena s místem se týká měny. Autor zde uvádí cenu digitálního předplatného v eurech. Zde jsem se rozhodla eura substituovat za české koruny. Moje rozhodnutí je motivováno záměrem autora, který zde cenu ilustrativně předkládá, aby si čtenář mohl dodatečně uvědomit rozdíl mezi tištěnou a digitální verzí. Pokud by se jednalo o jiný literární druh a funkční styl, měna by mohla být zachována jako kolorit díla (Levý 1998: 124), zde však převažuje záměr a funkčnost. Měnu jsem převáděla podle dlouhodobého průměru kurzu, tedy 25 Kč.

VT (494-498): Jetzt gibt es die digitale Brockhaus-Enzyklopädie auf Basis der letzten gedruckten Ausgabe federleicht auf dem Smartphone online für **sechs Euro** im Monat oder für **60 Euro** im Jahr im Abo für Privatpersonen – sie wird von einem festen Redaktionsteam ständig aktualisiert.

CT (335-336): Předplatné vyjde soukromé osoby na zhruba **150 Kč** měsíčně nebo na **1500 Kč** ročně. Pro vzdělávací účely lze zakoupit výhodnější licenci.

¹⁵ <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/kul/the/ztg/21825025.html>

2.6.3 Chyby ve výchozím textu

Ve výchozím textu bylo nutné opravit pouze jeden faktický problém. Autor zde nesprávně popisuje účastníky studie (VT: 32). Píše, že studenti pochází z Anglie, podle údajů ze samotné studie pochází studenti z Velké Británie¹⁶.

2.6.4 Intertextovost

Jedním ze znaků odborného textu je intertextovost, která se projevuje odkazy na literaturu a citacemi, jelikož autor zpracovává starší poznatky (Čechová 2008: 208).

Autor zde ale odkazuje i v rámci knihy. Čtenářovu pozornost obrací na předchozí kapitoly. Jak udává fiktivní zadání, překládala jsem i s odkazy na kapitoly.

VT (403-407): Zum Erlernen und Einüben des Suchens, Findens und Bewertens von Informationen und Quellen im Internet gibt es vielversprechende Förderansätze, auf die bereits verwiesen wurde, etwa das Trainingsprogramm COR, das an der kalifornischen Stanford University entwickelt wurde (►Kap. 5).

CT (272-274): Existují slibné přístupy k učení a procvičování hledání, vyhledávání a hodnocení informací a internetových zdrojů, které již byly zmíněny, jedná se např. o vzdělávací program *COR*, který byl vyvinut na Stanfordské univerzitě (viz kap. 5).

2.7 Překladatelské posuny a výrazové změny

V této části představím, jaké posuny a změny jsem při překladu provedla, všechny rozhodnutí se odvíjela od fiktivního zadání.

2.7.1 Typologie a příklady překladatelských posunů

Posuny jsou výsledkem překladatelské činnosti a interpretačního procesu překladatele a mohou vzniknout na každé rovině. Posun není automaticky vnímán jako negativní, ale někdy k nim musí dojít v důsledku jazykových, kulturních či literárních rozdílů. Pokud posun není opodstatněn typem komunikátu a jeho funkcí, jedná se o posuny nefunkční, které paradoxně

¹⁶ Farinosi, Manuela & Lim, Christopher Sze Chong & Roll, Julia. (2016). Book or Screen, Pen or Keyboard? A Cross-Cultural Sociological Analysis of Writing and Reading Habits Basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*. 33. 410-421. 10.1016/j.tele.2015.09.006.

způsobuje touha po co největší věrnosti originálu (Gromová 2009: 56). Zachován však musí být invariant jádra originálu (Levý 1983: 196).

Popovič rozlišuje na makro rovině posuny konstituční a individuální. Konstituční posuny jsou objektivní a vynucené rozdílností jazykového kódu výchozího a cílového textu. Mohou se projevit na všech rovinách a mohou je způsobit např. nerovnosti v počtu časů či pádů, nebo i jiná frekvence užití pasiva. Individuální posuny odpovídají idiolektu překladatele a vycházejí z interpretace textu. Může tedy dojít k přeinterpretaci či podinterpretaci. (Gromová 2009: 57-60). Levý právě před přehodnocováním originálu varuje, překladatel by neměl příliš prosazovat svůj styl a idiolekt. Ačkoli toto platí zejména pro poezii, je to žádoucí doporučení i pro texty jiných stylů (Levý 1998: 26-31).

Individuálním posunům jsem se snažila vyvarovat, ale některé jsem učinila.

VT (384-388): Sich bewusst werden (**und bewusst gegensteuern**), muss man auch der Tendenz, sich beim Suchen und Finden allzu sehr auf die gängigen Suchmaschinen (Google) zu verlassen und die zuerst entdeckte, frei zugängliche Fundstelle für die relevante zu halten.

CT (259-261): Musíme si být také vědomi tendence spoléhat se při hledání a vyhledávání na běžné vyhledávače (jako je Google) a považovat první volně dostupnou stránku za relevantní – **a této tendenci čelit**.

V tomto případě jsem zvolila jiný způsob odlišení vsuvky a aktuálního členění. Zatímco autor v originálu uvádí slovesa ve dvojici, při překladu jsem se chtěla vyvarovat sprážením vazeb, tedy zeugmatu, jelikož každé ze sloves se pojí s jiným pádem. Individuální rozhodnutí z tohoto činí změna slovosledu. V originálu autor uvádí poznámku pouze do závorek, rozhodla jsem se ji na zbytek věty napojit pomocí pomlčky a uvést ji jako réma. Myslím si, že mé rozhodnutí bylo oprávněné, protože autor tento názor být ohleduplný vůči rozhodnutím ohledně digitálního čtení v této kapitole rovněž zastává.

Konstitutivní posuny jsem zde dělala zejména na rovině morfologicko-syntaktické při práci s pasivem za účelem text verbalizovat (viz *Pasivní konstrukce*).

Nejvíce posunů se realizuje v mikrostylistice, ale překladatel musí zohlednit i posuny aktualizace, lokalizace a adaptace na makrostylistické úrovni.

2.8 Typologie výrazových posunů

Výrazové posuny se uskutečňují jak na rovině makrostylistické, tak mikrostylistické, zároveň se navzájem ovlivňují.

Na úrovni makrostylistiky se výrazové posuny rozdělují na tři kategorie. Překladatel musí zohlednit čas, zde se jedná o překlad synchronní. Vzhledem k tématu a poznatkům není nutné text v rámci makrostylistiky aktualizovat.

Dalším možným makrostylistickým posunem je lokalizace, tedy úprava tematických prvků originálu vztahující se na prostor v textu směřující k uspokojení čtenářskému prožitku a porozumění (Popovič 1975: 278). Opět zde nebylo nutné tento posun realizovat. Autor sice pracoval s presupozicí, že příjemce bude číst text v kontextu Německa, ale i v případě německé analýzy tuto skutečnost zmínil. Posun tedy nebyl nutný.

VT (526-528): Der Umsatzanteil mit Hörbüchern im **deutschen Buchhandel** ist rückläufig und liegt derzeit bei weniger als zwei Prozent.

CT (355-356): Podíl audioknih na prodeji v **německých knihkupectvích** klesá a v posledních letech se pohybuje okolo 2 %.

Posledním posunem je adaptace, tedy posuny dotýkající se tématu jeho elementů (postav, děje), které jsou často zaměřeny na domácí prostředí (Popovič 1975: 273).

Nejvíce rozhodnutí musí překladatel vykonávat na úrovni mikrostylistiky.

Na úrovni makrostylistiky nebyla potřeba dělat posuny v čase či místě, jednalo se pouze o jednotlivosti. Autor vždy zmiňuje, pokud se jedná o data typická pro Německo, v tomto ohledu změna nebyla nutná.

Pouze v jednom případě bylo nutné explikovat, o jaké lidi se jedná.

VT (531-534): **Etwa drei Millionen Menschen** hören regelmäßig Bücher, vor allem zum Entspannen zu Hause, in öffentlichen Verkehrsmitteln, im Auto oder zum Einschlafen.

CT (358-360): Zhruba **3 miliony Němců** pravidelně poslouchá knihy, zejména aby si odpočali doma, ve veřejné dopravě, v autě nebo je poslouchají při usínání.

Autor zde udává číselný údaj, který není místně specifikován. Předpokládala jsem, že se jedná o německé obyvatele, ale autor zde neuvádí žádné zdroje, ze kterých by vycházel. Statistiky provedené na území Německa však autorovi poznatky potvrzují¹⁷. Pokud bych zde údaj neexplikovala, příjemce by nemohl jakkoli tušit, jestli se jedná o tři miliony Čechů či lidí celosvětově. Vzhledem k tomu, že autor několikrát specifikuje, že pracuje s výsledky německých statistik (jako např. při podílu na prodeji), pouze jsem doplnila, že se jedná o německé obyvatele. Další zamýšlenou alternativou překladu bylo dohledat si procentuální výsledky, ale zde by hrozilo stejné nebezpečí mýlků. Český čtenář má jiné presupozice a mohl by procentuální údaj považovat za výsledek české statistiky, v tomto případě je navíc rozdíl mezi Německem a Českou republikou markantnější.

Úpravy ohledně místa nebyly na úrovni celku nutné, protože autor prezentuje data a poznatky, které se dají považovat za platné i pro české publikum¹⁸ a představuje všeobecné tipy, jak k digitálnímu čtení přistupovat. Celkovým přístupem k odborným textům je být nadčasový (Čechová 2008: 211).

2.9 Překladatelské postupy

2.9.1 Explicitace

Pokud překladatel dovysvětluje slova, termíny či označení, jedná se o explicitaci. V tomto textu už autor velké množství označení a termínů dovysvětlovat, což je dané povahou populárně naučného textu a tendencí k zpřístupnění čtenáři pomocí dovysvětlování.

VT (491-493): Das gilt auch für den **deutschen Brockhaus**, der gut 200 Jahre lang gedruckt zu haben war und in regelmäßigen Abständen aktualisiert wurde.

CT (331-332): To platí i pro **německou encyklopedii *Brockhaus***, která byla v tištěné podobě k mání dobrých 200 let a byla rovněž pravidelně aktualizována.

Ačkoli by bylo možné ponechat pouze vysvětlující *německý Brockhaus* a spolehnout se na to, že čtenář z kontextu pozná, že se jedná o encyklopedii, doplnila jsem, o jaký druh publikace se

¹⁷ <https://de.statista.com/themen/2233/hoerbuecher/#topicOverview>

¹⁸ https://www.sckn.cz/file/wysiwyg/files/zprava_o_kniznim_trhu2022_2023_sckn.pdf

jedná. Tato změna se opět pojí s presupozicemi, jelikož český čtenář pravděpodobně o této encyklopedii slyšel jen minimálně.

2.9.2 Nivelizace

Nivelizace označuje postup v překladu, při kterém překladatel ochuzuje dílo o důležité výrazové prvky (Gromová 2009: 68). Může se tak vytratit expresivita či obraznost. Zde jsem nivelizovala některé prvky pocházející z angličtiny, které autor využíval relativně často. V tomto případě jsem nenašla žádný ekvivalentní prostředek se stejnou mírou cizojazyčnosti, na kterou autor i částečně cílí, jelikož anglicismy se s digitálním prostředím spojují. Proto jsem se rozhodla vynechat anglicismus a česky popsat jeho význam.

VT (537-540): Sofern mit dem individuellen Buchhören nicht zugleich eine Reduktion des herkömmlichen Buchlesens verbunden ist, kann für die literarische Erfahrungsbildung wie das Sachbuch-Hören mithin von einer **Win-win-Situation** gesprochen werden.

CT (362-364): Nestojí-li individuální poslech za snížením četby klasických knih, můžeme mluvit o **oboustranně výhodné situaci** pro budování literárních zkušeností, jako je právě poslech literatury faktu.

2.9.3 Substituce

Při překladu jsem substituovala reálii *Klausur* (VT: 330). Zatímco v Německu (a částečně i v Rakousku) se tento pojem používá pro jakoukoli psanou zkoušku na vysoké škole nebo v instituci sekundárního vzdělání¹⁹, český termín *klauzura* je o něco konkrétnější. Je popisována jako písemná, výtvarná nebo technická práce na stanovené téma konaná pod dozorem pedagogických pracovníků²⁰. Zatímco význam se shoduje, pro české prostředí je častějším termínem *seminární práce*, kterou jsem zde *klauzuru* nahradila. Ačkoli korpus vykazuje větší výskyt slova *klauzura*, jedná se o jiný denotát (nepřístupnou část kostela či kláštera) nebo se omezuje pouze na závěrečné práce na uměleckých školách, zatímco *seminární*

¹⁹ „Klausur“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Klausur>>, [20. 7. 2024]

²⁰ Nový akademický slovník cizích slov, 2005.

prací je vždy míněná závěrečná práce na vysokých školách²¹. S ohledem na porozumění a presupozice příjemce jsem tedy *klauzuru* substituovala (CT: 224).

2.9.4 Vynechání

Autor zde uvádí název knihy, která je v jeho kruzích relativně známá. Autor však zmiňuje, že bylo přeloženo do němčiny, a tudíž využívá německý a anglický překlad názvu. Německý název nemá pro českého čtenáře v podstatě žádnou výpovědní hodnotu. Pokud by si knihu chtěl dohledat, lze předpokládat, že by k tomu využil jeho originální názvu. Kniha do češtiny přeložena nebyla, proto zde nebylo možné substituovat. Proto jsem se rozhodla německý název zcela vynechat.

VT (132-134): »**Surfen im Seichten. Was das Internet mit unserem Hirn anstellt**«
lautet übrigens der reißerische Titel der deutschen Ausgabe von Carrs lesenswerter Monografie.

CT (90-92): Tato hypotéza shallowingu (z angl. shallow = mělký) je zmiňována nejen ve známých populárně naučných textech jako v knize Nicholase Carrse z roku 2010 *The Shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*, ale i ve vědeckém diskurzu.

2.9.5 Kompenzace

Autor využívá i ozvláštňující stylistické prostředky. V textu se vyskytla přirovnání či aliterace. Právě v posledním případě nebylo možné v češtině aliteraci zachovat. Nechtěla jsem ji zcela vynechat, ale v její blízkosti ji nahradit jiným stylistickým prostředkem. Zde se nabízelo využít českého frazeologismu *mít háček*.

VT (305-313): Appelle und Empfehlungen zu mehr digitaler Selbstkontrolle und zur Verringerung des multimedialen Medienkonsums finden sich in nahezu jedem Buch

²¹ Křen, M. – Cvrček, V. – Henyš, J. – Hnátková, M. – Jelínek, T. – Koček, J. – Kovářiková, D. – Krivan, J. – Milička, J. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Šindlerová, J. – Škrabal, M.: SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2020. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

zum **Leben und Lernen** in einer digitalen Welt. [...] Das Problem dabei ist: Die Maßnahmen fruchten nicht!

CT (210-214): Doporučení a apely, které volají po větší digitální sebekontrolě a snížení multimediální konzumace médií, se objevují téměř v každé knize **pojdnávající** o digitálním světě. [...] Má to však jeden **háček** – tato opatření nejsou efektivní.

2.9.6 Intelektualizace

Intelektualizací se rozumí posun, při kterém překladatel dokresluje myšlenky. Může se jednat o změny na úrovni lexikální a morfologické v podobě metaforických prostředků, ale i na úrovni syntaktické (Levý 1998: 147). Zde jsem provedla intelektualizaci na úrovni lexikální. V češtině se taková kompozita nevyužívají, proto jsem zde tento prvek aktualizovala.

VT (79-83): Das lässt sich auch aus einer Befragung von 13- bis 18-Jährigen herauslesen, wo ein gutes Drittel der Jugendlichen gar keine Präferenz für Papier oder Bildschirm erkennen lässt, sondern **eine »Kommt-darauf-an!«- Position** vertritt.

CT (58-60): To představuje průzkum zaměřený na mladistvé od 13 do 18 let, ve kterém se třetina dotazovaných nepřiklání ani k papíru, ani k obrazovce, **ale médium si volí podle okolností**.

Závěr

Cílem mé práce bylo vytvořit funkční překlad vybrané kapitoly z knihy *Digital lesen: Was sonst?*, jejímž autorem je Andreas Gold, výchozí text zanalyzovat a představit překladatelské problémy a jejich řešení.

Mému překladu předcházela překladatelská analýza podle Christiane Nordové pro ujasnění funkce textu a všech faktorů, který překlad mohou ovlivňovat. S ohledem na ně a na fiktivní zakázku pro nakladatelství *Academia* jsem vypracovala překlad, jehož hlavní účelem je zachování komunikační funkce. Při překladu jsem se snažila vytvořit iluzionistický text, který by v cílové kultuře působil jako originální české dílo. Řídila jsem metodami věrnosti a volnosti podle Jiřího Levého, jednotlivé metody jsem zvolila s ohledem na konstituční a individuální posuny. Také jsem se řídila poznatky o instrumentálním překladu podle Christiane Nordové, tedy opět zachovat komunikační funkci.

V komentáři jsem se věnovala jednotlivým problémům na různých úrovních překladu, svá řešení okomentovala a zdůvodnila. Na úrovni lexikální se jednalo o terminologické prvky, které jsou dány zaměřením textu, na úrovni morfologické pasivu a jeho překladu do češtiny, na úrovni syntaktické míře nominalizace s ohledem na odborný styl. Poté jsem popsala přístup k překladu na úrovni makrostylistiky, na úrovni mikrostylistiky jsem popsala a zdůvodnila jednotlivé změny.

Věřím, že se mi podařilo dodržet vytyčený záměr a vytvořit funkční překlad s odpovídající překladatelskou analýzou, popisem překladatelských problémů a posunů.

Bibliografie

Primární zdroj

GOLD, Andreas. *Digital lesen. Was sonst?.* Vandenhoeck & Ruprecht, 2023.

Sekundární zdroje

Translatologické a lingvistické publikace

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-57-9.

ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.

EROMS, Hans-Werner. *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 2008. ISBN 978-3-503-09823-1.

GROMOVÁ, Edita. *Úvod do translatológie*. [1. vyd.]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. ISBN 978-80-8094-627-2.

HELBIG, Gerhard a Joachim BUSCHA. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländerunterricht*. 17. vyd. Berlin: Langenscheidt, 1996. ISBN 3-324-00118-8.

CHLOUPEK, Jan; MINÁŘOVÁ, Eva; ČECHOVÁ, Marie a KRČMOVÁ, Marie. *Stylistika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-23302-3.

JAKOBSON, Roman. *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. 3. vyd. Frankfurt am Mein: Suhrkamp Tanschenbuch Verlag, 1993. ISBN 3-518-27862-2.

KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2.

LEVÝ, Jiří, HAUSENBLAS, Karel (ed.). *Umění překladu*. Vyd. 3., upr. a rozš. verze 2. Praha: I. Železný, 1998. ISBN 80-237-3539-X.

NORD, Christiane. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlage, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 3. vyd. Tübingen: Julius Groos Verlag Tübingen, 1995. ISBN 3-87276-649-X.

POPOVIČ, Anton. *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran, 1975.

RAZUM, Kathrin; MÜNZBERG, Franziska; EISENBERG, Peter; PETERS, Jörg; GALLMANN, Peter et al. *Duden. Band 4, Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2009. ISBN 978-3-411-04048-3.

ŠTÍCHA, František. *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Academia, 2015. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2378-0.

Internetové zdroje

CZOP, Oleg a HERETIK, Anton. Pracovní paměť a exekutivní funkce: koncepce, vztahy a kontroverze. Online. *Annales psychologici*. 2016, roč. 2 (16), č. 2, s. 67-80. ISSN 2336-4939 (print). Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135948>. [17. 7. 2024].

Digital lesen. Was sonst? Online. 2023. Dostupné z: <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/paedagogik/gold-digital-lesen>. [13. 7. 2024].

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál. Žádná velká věda*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. ISBN 978-80-87270-75-2.

FARINOSI, Manuela & LIM, Christopher Sze Chong & ROLL, Julia. (2016). *Book or Screen, Pen or Keyboard? A Cross-Cultural Sociological Analysis of Writing and Reading Habits Basing on Germany, Italy and the UK. Telematics and Informatics*. 33. 410-421. 10.1016/j.tele.2015.09.006. [14. 7. 2024]

GENDEROVÁ HVĚZDIČKA NEBO GENDEROVÉ PODTRŽÍTKO. In: Goethe Institut [online]. [cit. 3. 7. 2024]. Dostupné z: <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/mag/21825025.html>

HAJČOVÁ, Eva (2017): AKTUÁLNÍ ČLENĚNÍ VĚTNÉ. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: https://www.czechency.org/slovník/AKTUÁLNÍ_ČLENĚNÍ_VĚTNÉ (poslední přístup: 30. 7. 2024)

Internetová jazyková příručka [online] (2008–2024). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [30. 7. 2024]. <<https://prirucka.ujc.cas.cz/>>.

„Junkie“, das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Junkie>>, [17. 7. 2024]

„Klausur“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Klausur>>, [20. 7. 2024]

Knižní kultura. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.academia.cz/knihy?cat=99>. [3. 7. 2024].

KRČMÁŘOVÁ, Marie (2017): FUNKČNÍ STYL. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/FUNKČNÍ STYL](https://www.czechency.org/slovník/FUNKČNÍ_STYL) [17. 7. 2024]

KRČMÁŘOVÁ, Maire (2017): ODBORNÝ STYL. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: [https://www.czechency.org/slovník/ODBORNÝ STYL](https://www.czechency.org/slovník/ODBORNÝ_STYL) [17. 7. 2024]

Křen, M. – Cvrček, V. – Henyš, J. – Hnátková, M. – Jelínek, T. – Kocek, J. – Kovářiková, D. – Křivan, J. – Milička, J. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Šindlerová, J. – Škrabal, M.: SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2020. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

»Nicht das Lesemedium macht den Unterschied«. Online. 2023. Dostupné z: <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/unireport/nicht-das-lesemedium-macht-den-unterschied/>. [16. 7. 2024].

Pro média. Online. 2024. Dostupné z: <https://karolinum.cz/informace-a-sluzby/pro-media>. [3. 7. 2024].

Seniorprofessor Dr. Andreas Gold (Leitung). Online. 2024. Dostupné z: https://www.psychologie.uni-frankfurt.de/52157539/Prof_Dr_Andreas_Gold_Leitung. [16. 7. 2024].

Statistiken zu Hörbüchern. [online] 2024. Dostupné z: <https://de.statista.com/themen/2233/hoerbuecher/#topicOverview>. [10. 7. 2024].

SVAZ ČESKÝCH KNIHKUPCŮ A NAKLADATELŮ. Zpráva o českém knižním trhu 2022/2023. Online. 2023. Dostupné z: https://www.sckn.cz/file/wysiwyg/files/zprava_o_kniznim_trhu2022_2023_sckn.pdf. [cit. 2024-07-10].

Přílohy

1. **Výchozí text:** kapitola *Digital lesen 18+: Was sonst?* z knihy *Digital lesen: Was sonst?*