

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Diplomová práce**

**Role překladatele v procesu komunikace mezi dětským  
čtenářem a textem na příkladu knihy A Little Princess  
autorky F. H. Burnettové**

**Pavλίna Hollá**

Plzeň 2014

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

Katedra filozofie

**Studijní program Humanitní studia**

**Studijní obor Teorie a filozofie komunikace**

**Diplomová práce**

**Role překladatele v procesu komunikace mezi dětským  
čtenářem a textem na příkladu knihy A Little Princess  
autorky F. H. Burnettové**

**Pavλίna Hollá**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Andrea Königsmarková, Ph.D.

Katedra germanistiky

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2014

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

*Plzeň, duben 2014* .....

*Děkuji Mgr. Andree Königsmarkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za její cenné rady a připomínky.*

*Dále děkuji Mgr. Ivaně Bortlíkové a dětem ze třídy 5.B za spolupráci při výzkumu.*



## **Obsah**

<b>1</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>K PROBLEMATICE ROLE PŘEKLADATELE V PROCESU KOMUNIKACE MEZI TEXTEM A ČTENÁŘEM .....</b>	<b>3</b>
	<b>2.1 Autor .....</b>	<b>3</b>
	<b>2.2 Výchozí a cílový text.....</b>	<b>4</b>
	<b>2.3 Překladatel a proces překladu.....</b>	<b>6</b>
	<b>2.4 Čtenář a dětský čtenář.....</b>	<b>9</b>
	<b>2.5 Proces komunikace mezi textem a čtenářem, teorie interpretace.....</b>	<b>10</b>
	<b>2.6 Upravování a opravování výchozího textu překladačem.....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>NÁVRH ČESKÉHO PŘEKLADU.....</b>	<b>15</b>
	<b>3.1 Kapitola I – Sára.....</b>	<b>15</b>
	<b>3.2 Kapitola II – Hodina francouzštiny.....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>ANALÝZA PŘEKLADU.....</b>	<b>34</b>
	<b>4.1 Textové úpravy jazykové.....</b>	<b>34</b>
	<b>4.2 Textové úpravy podle věku cílového čtenáře.....</b>	<b>38</b>
<b>5</b>	<b>PROVEDENÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU.....</b>	<b>43</b>
	<b>5.1 Cílový dětský čtenář.....</b>	<b>43</b>
	<b>5.2 Cíle a metodologie první fáze výzkumu.....</b>	<b>44</b>

<b>5.3</b>	<b>Struktura první fáze výzkumu.....</b>	<b>45</b>
5.3.1	Analýza kvízu na porozumění textu a tabulky spontánních reakcí čtenářů.....	46
5.3.2	Analýza řízeného rozhovoru s dětským čtenářem.....	49
5.3.2.1	Úvodní otázky.....	49
5.3.2.2	Otázky zaměřené na obsah.....	51
5.3.2.3	Lingvistické otázky.....	54
5.3.2.4	Závěr analýzy řízeného rozhovoru.....	57
5.3.3	Analýza obrázků od dětských čtenářů.....	58
5.3.3.1	Závěr analýzy obrázků.....	66
<b>5.4</b>	<b>Metodologie druhé fáze výzkumu .....</b>	<b>68</b>
<b>5.5</b>	<b>Struktura druhé fáze výzkumu.....</b>	<b>69</b>
<b>5.6</b>	<b>Závěr výzkumu .....</b>	<b>83</b>
<b>6</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>90</b>
<b>7</b>	<b>RESUMÉ.....</b>	<b>93</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....</b>	<b>94</b>
8.1	Prameny.....	94
8.2	Literatura.....	94
8.2.1	Literatura tištěná.....	94
8.2.2	Literatura dostupná online.....	95
<b>9</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>96</b>

## 1 ÚVOD

Cílem této diplomové práce je vytvořit překlad vybraných kapitol z knihy „*A Little Princess*“ od autorky Frances Hodgson Burnettové jako základ kvalitativního výzkumu, při němž budou sledovány reakce cílových dětských čtenářů na přesně zvolená místa v textu. Výzkum bude mapovat vliv překladatele a jeho výběru jazykových prostředků na komunikaci mezi čtenářem a textem.

Tato diplomová práce se v kapitole 2 na základě sekundární literatury zabývá jednotlivými částmi komunikačního schématu:

Autor – text ve výchozím jazyce – překladatel – text v cílovém jazyce – čtenář
--

Dále se věnuje teorii interpretace a překladatelským úpravám a opravám výchozího textu. Kapitola 3 sestává z návrhu českého překladu prvních dvou kapitol z knihy „*A Little Princess*“, který byl vypracován na základě překladatelských metod a postupů popsaných již v bakalářské práci autorky. V kapitole 4 je propojen teoretický základ s překladem zvoleného textu a je v ní zpracována analýza překladu. Z této analýzy vychází kvalitativní výzkum, který bude probíhat na Základní škole Josefa Václava Myslbeka a Mateřské škole Ostrov. Výzkum bude proveden na základě předem vypracovaných dotazníků, řízených rozhovorů s dětskými čtenáři, nahrávek, kvízu a kreslení.

Předpokládáme, že během výzkumu budou vyzorována nová problematická místa textu, která nebude možné zjistit pouze z analýzy překladu, ale jedině prací přímo s dětskými čtenáři.

Dále předpokládáme, že bude osvětleno, jakým způsobem komunikují cíloví dětské čtenáři s textem a jakou roli v této komunikaci hraje osoba překladatele.

Dalším předpokladem je, že překladatel je schopen vstupovat do komunikace mezi čtenářem a textem a že může tuto komunikaci svou volbou jazykových prostředků výrazně ovlivnit. Přikláníme se k typu překladu, který vede v beletrii vlastně k vytvoření nového díla odrážejícího originál tak, aby si čtenář ani neuvědomil, že se jedná o překlad – proto tedy může při překladu pro potřeby této diplomové práce dojít k obohacení textu vhodnými obraznými vyjádřeními, deminutivy, vysvětlivkami a poznámkami překladatele a předpokládáme při tom, že by tato obohacení textu mohla přidat na hodnotě překládaného díla, a to vždy v kontextu kultury cílového jazyka a zvyklostí ve vyjadřování mluvčích tohoto jazyka.

Součástí přípravy na tuto diplomovou práci byla i participace na společném projektu Západočeské univerzity v Plzni a Hochschule Zittau/Görlitz s názvem „*Jedna, dva – Deutsch/Tschechisch ist da. Podpora češtiny/němčiny jako jazyka sousední země.*“ Tento projekt byl financován *Česko – německým fondem budoucnosti (Deutsch – Tschechischer Zukunftsfonds)*. Výstupem tohoto projektu je ilustrovaná publikace pro děti, ve které jsou připravené překlady českých a německých říkadel, básniček a písniček pro děti, včetně slovní zásoby a přichystaných úkolů a her. Na základě této zkušenosti v kombinaci s teoretickými východisky předpokládáme, že cílový dětský čtenář bude schopen správně přečíst a porozumět slovům, slovním spojením a větám ponechaným v jazyce originálu, což se pokusíme zjistit během výzkumu.

Role překladatele zaměřujícího se na cílové dětské čtenáře je velmi důležitá, protože texty v cílovém jazyce musí být pro dětské čtenáře přístupné, přizpůsobené a dobře srozumitelné. Doufejme, že se tato diplomová práce bude podílet na nápravě současného stavu, kdy se počet (dětských) čtenářů neustále snižuje a pomůže osvětlit další aspekty překladatelství a zlepšit tak komunikaci mezi textem a čtenářem, do které vstupuje svými zásahy i překladatel.

## 2 K PROBLEMATICE ROLE PŘEKLADATELE V PROCESU KOMUNIKACE MEZI TEXTEM A ČTENÁŘEM

### 2.1 Autor

Abychom se mohli zabývat uměním překladu, musíme se nejprve zmínit o procesu vzniku uměleckého díla. Původní literární dílo vzniká jako obraz objektivní skutečnosti a jejím následným subjektivním přetvořením autorem. Autor je při tom podmíněn historicky – způsob, jakým se např. autor vyjadřuje k nějaké historické události, závisí na jeho názorech, na jeho politickém smýšlení, i na stavu vývoje umělecké techniky. Zároveň do prostředí jeho děje proniká také autorova doba a prostředí, ve kterém se autor pohybuje. Umělecký obraz není nikdy totožný se skutečností a je tedy nutné rozlišovat skutečnost objektivní od skutečnosti díla. (Levý, 1998, s. 46)

Tvorbě uměleckého díla nutně předchází a také ji provází intence autora textu. Dílo je autorem tvořeno podle určité strategie a směřovat by mělo k celkovému naplnění intence autora (obvykle ale dojde jen k jejímu částečnému naplnění). (Hrdlička, 2012, s. 243) Autor konstruuje jakýsi fikční svět<sup>1</sup> ohraničený textem, čtenář tento svět poté rekonstruuje. Některé prvky z fikčního světa se mohou podobat prvkům ze světů jiných děl, další se mohou podobat prvkům z aktuálního světa. O tom, jak moc si budou literární světy navzájem podobné a jak moc budou podobné neliterární skutečnosti, rozhoduje autor. Vždy je však třeba je brát pouze jako světy smyšlené. (Fišer, 2009, s. 67)

---

<sup>1</sup> Podle Doležela jsou fikční světy „zvláštní druh možných světů; jsou to estetické artefakty vytvořené, uchované a kolující v médiu fikčních textů.“ (Doležel, s. 30)

## 2.2 Výchozí a cílový text

Při překladu je v posledních letech kladen důraz na fungování obou textů – jak výchozího, tak cílového, a to v rámci komunikačního kontextu (společenské, politické, kulturně historické, geografické a jiné charakteristiky daného prostředí). Jak samotný proces překládání, tak jeho výsledek se ovšem nedá brát jako prostý převod z jednoho jazykového kódu do druhého, překlad nemůže být kopií výchozího textu, nelze vytvořit jakýsi absolutní překlad. Přesto se překladatel musí držet výchozího textu a jeho kvalit. Cílem překladu je reprodukovat výchozí text a přenést hodnoty původního textu bez zkreslení. (Hrdlička, 2012, s. 240-241)

Podle Gadamera je překladatel při překladu řečeného vázán na daný text, který má přeložit do cílového jazyka. Přesto ale není možné převádět informace z výchozího do cílového jazyka, aniž by se překladatel stal znovu tím, kdo hovoří/tvoří. Překlad často dopadá „ploše“, je pouhým napodobením originálu. Postrádá jakousi „třetí dimenzi“, kterou původní text obsahoval a na jejímž základě byl konstituován. Je pouhým promítnutím trojrozměrného světa výchozího textu na plochu textu cílového, do něž se již ale nepodařilo převést například různé informace sdělované v původním textu jen mezi řádky nebo v pozadí. Mýlili bychom se však, pokud bychom chtěli soudit, že takto zredukovaný cílový text bude díky tomu snadněji interpretovatelný a srozumitelnější, protože *„žádný překlad není tak srozumitelný, jako jeho originál. Je to právě ten smysl řečeného, který zahrnuje mnohé – a smysl je vždycky směr -, jenž se dostává ke slovu jen v původním mluvení a v každém opakování uniká. Úkolem překladatele tedy nemůže být napodobovat řečené, nýbrž nastavit se do jeho směru, tj. smyslu, a to, co má být řečeno, přeložit ve směru svého vlastního mluvení.“* (Gadamer, 1999, s. 29)

Od snahy dosáhnout „totožnosti“ výchozího textu s textem cílovým se v posledních letech upouští, protože naprostá shoda originálu s jeho translátem je téměř nemožná. Proto se posouváme od funkční ekvivalence k přesnějšímu termínu – adekvátnosti. Adekvátní překlad je chápán jako „*optimální aproximace cílového textu originálu*“. (Hrdlička, 2012, s. 243)

S tím souvisí také Quinova teorie neurčitosti překladu.<sup>2</sup> Podle ní neexistují žádné objektivně platné vztahy mezi větami originálu a překladu. Problém se netýká toho, že bychom nemohli větu přeložit, ale toho, že neexistuje žádný objektivně správný překlad. Podstatou Quinových tvrzení je to, že překlad mezi dvěma jazyky nemůže být přesný a že existuje více různých možností, jak překlad uskutečnit. (Quine, 2013, s. 26-79) Quine tvrdí, že v principu neexistuje žádný rozdíl mezi překladem a interpretací. Aby ilustroval svou teorii o neurčitosti překladu, zavedl pojem radikální překlad jako extrémní případ interpretace. (Kittel, House, Schultze et al., 2004, s. 148) Jedná se vlastně o překlad z neznámého jazyka kultur, se kterými jsme dosud nepřišli do styku. Abychom tak mohli učinit, je nejprve nutné zpracovat jakýsi intuitivní slovníček založený na vypořádaném chování domorodců. (Steiner, 2010, s.311)

K otázce, je-li mezijazykový překlad vůbec uskutečnitelný a možný, se vyjadřuje také teoretická lingvistika a filozofie jazyka. Podle nich existují dvě v zásadě protikladné možnosti. První z těchto možností vychází z principu biblického zmatení jazyků, a tedy z

---

<sup>2</sup> Quine se ve svém díle zabývá myšlenkovým experimentem, při kterém se jistý lingvista pokouší dešifrovat jazyk imaginární komunity jakýchsi domorodců, kteří hovoří neznámým jazykem „pralesština“, a to pomocí pozorování toho, co domorodci říkají v kombinaci s aktuální situací a prostředím, a vytváření analytických hypotéz - „slovníčku“, ve kterém by lingvista měl seznam slov domorodců s jejich hypotetickými anglickými ekvivalenty. Quine jako příklad uvádí slovo „gavagai“, které by domorodec mohl říci a ukázat při tom na běžícího králíka. Lingvista by si pak musel ověřit, jestli slovo „gavagai“ označuje králíka tak, že by se pokusil použít toto slovo sám v jiné situaci. (Quine, 2013) Analytické hypotézy, které Quinův lingvista sesbíral, jsou ale pouze částečně správné, protože si lingvista nemůže být jistý, jestli slovo „gavagai“ odkazuje ke králíkovi, k větě „Hele, králík!“, k „neoddělitelné části králíka“ nebo k výrazu „celičký vesmír mínus králík“. (Kittel, House, Schultze et al., 2004, s. 148)

jednoho primárního jazyka společného pro všechny. Struktury tohoto společného jazyka zůstaly všem lidem „skryté v hlubinách“, jsou to jakési univerzálie, z nichž jsou odvozené gramatiky všech jazyků a jednotlivé jazyky se liší pouze na povrchu. Podle této teorie je překlad tvořen hlubokým ponořením se pod povrchové struktury obou jazyků a oživením analogických principů, které mají oba jazyky společné. Druhá možnost je zcela opačným názorem, který se dá označit jako „monadistický“. Podle něj jsou ony hloubkové univerzálie příliš abstraktní a neuchopitelné. Protože řeč funguje tak rozmanitě a její historický vývoj je tak spletitý, nejsou univerzalistické modely podstatné a někdy mohou být i zavádějící. Extrémní „monadistické“ hledisko tvrdí, že překlad není možné uskutečnit a *„to, co bývá považováno za překlad, je konvence založená na přibližných analogiích, hrubě načrtnutá podobnost, kterou lze ještě připustit, mají-li dotyčné dva jazyky či kultury příbuzný původ, je ale naprosto scestná, jde-li o vzdálené řeči a velmi odlišné způsoby vnímání.“* (Steiner, 2010, s. 81)

Podle teoretičky překladu Mony Bakerové je správné porozumění výchozímu textu podmíněné spojením dvou rovin – slov a frází a textu jako celku. Je zřejmé, že bezduché převádění významů jednotlivých slov textu nevytvoří kýžený překlad; jenže bez porozumění jednotlivým slovům a frázím nelze porozumět textu jako celku. (Vajdová, 2007, s. 91) Proto by měly být tyto roviny při procesu překládání navzájem propojeny.

### **2.3 Překladatel a proces překladu**

Pro správný překlad je zásadní rozdíl mezi obsahem díla a jeho jazykovou formou, mezi myšlenkou a jazykovým výrazem, mezi obsahem díla a jeho textem. *„Překladatel má překládat ideově estetický obsah, jehož je text jen nositelem.“* (Levý, 1998, s. 47) Text se liší od myšlenky, protože je podmíněn cílovým jazykem, v němž je



nutné některé myšlenky vyjádřit jiným způsobem, než v textu výchozím. Východiskem pro překlad tedy může být buď forma (např. básnický překlad – rytmus, každý verš začíná stejným písmenem, atd.) nebo obsah (významová a estetická hodnota). Překladatel pak musí správně odhadnout, které z těchto dvou východisek zvolit, a to na základě výchozího textu. (Levý, 1998, s.47 - 48)

Podle Kufnerové existují tři stupně procesu překládání: Identifikace – interpretace – překlad. První fáze tohoto procesu bývá ale často přehlížena, protože se bere jako „samozřejmá“ znalost výchozího jazyka. Proto se translologie zabývá v mnohem větší míře dvěma dalšími fázemi procesu překladu: interpretací a překladem. Fáze identifikace je ale také velmi důležitá a neměla by se zanedbávat – překladatel by v ní měl o všem, čím si není jistý, descartovsky pochybovat, protože jedině pochybnosti nás vedou k tomu, abychom si zjišťovali a ověřovali různé informace a fakta. Někdy se kvůli tomu překladatelova práce proměňuje ve složité pátrání, díky kterému mohou být informace v textu správně zprostředkovány. (Kufnerová, 2009, s. 43)

Překlad je jakýmsi komunikačním obloukem, synapsí mezi autorem a čtenářem, mezi výchozím a cílovým jazykem. Jeho funkce je zároveň kódovací i dekodovací. Překlad mezijazykový se však dá srovnat také s překladem vnitrojazykovým, model „z výchozího jazyka do jazyka cílového“ lze srovnat s modelem „od vysílatele k příjemci“. V obou těchto schématech se uprostřed nachází jakási interpretační operace, která – pokud je provedena chybně – vede ke vzniku nedorozumění nebo různým pochybením v překladu. (Steiner, 2010, s. 60)

Protože je překladatel také čtenář, dochází při vnímání textu výchozího díla k jeho přetváření subjektem vnímatele – tedy překladatele-čtenáře. Problémem by mohlo být subjektivní vnímání výchozího textu, protože překladatel může chápat dílo pod svým subjektivním úhlem pohledu. (Levý, 1998, s. 49) Překladatel musí při překládání vykonávat komplexní činnost, zahrnující množství teoretických, jazykových a kulturních znalostí, které je nutno propojit. Jeho interpretace a převod textu mohou být silně ovlivněné kontextem. (Steiner, 2010, s. 343)

Další fází vzniku překladu je konkretizace textu – vytvoření jeho obrazu v mysli čtenáře. Poté dochází již podruhé k „*jazykové materializaci sémantických hodnot díla*“, (Levý, 1998, s. 49) poprvé autorem, nyní překladatelem. Do definitivní podoby ovšem nezasahuje pouze překladatel, ale také cílový jazyk, a to aktivně (tím, že do díla přináší nové významy) i pasivně (tím, že jsou některé výrazy usměrňovány tak, aby byly vhodnější pro cílový text). (Levý, 1998, s. 50)

Hermeneuticky i prakticky se překladatelská činnost projevuje jako zrcadlení nebo *déjà-vu*. Překladatel si text nevybírám k překladu bezdůvodně, nýbrž proto, že k němu má nějaké pozitivní vazby, je s ním nějakým způsobem spřízněn. Tato spřízněnost je dána například žánrem textu nebo teoretickým rámcem. Překladatel se pak v takovém textu cítí tak, jakoby se vracel „domů“, vytváří si pocit zdomácnělosti ve druhém z jazyků a v kultuře výchozího jazyka. Teprve díky překladatelově spřízněnosti s dílem může překladatel dílo „předběžně uchopit“ a rozpoznat jako něco známého a vycítit cestu k tomu, co je prozatím jinde, „za hranicí“. *„Otřes z rozdílnosti se vyrovná otřesu z blízkosti. Překladatel je stejně mocně odpuzován jako přitahován.“* (Steiner, 2010, s. 333)

Výběr překládaného díla je velmi důležitý, protože pokud si překladatel vybere dílo k překládání chybně, vznikne většinou nekvalitní překlad. I v našem jazykovém prostředí existují různá díla, ke kterým nemáme pozitivní vztah, ke kterým jsme lhostejní. (Steiner, 2010, s. 332-333)

## 2.4 Čtenář a dětský čtenář

Překladatelský proces nekončí vytvořením překladu, protože i překlad funguje až tím, když je čten. Proto znovu dochází k subjektivnímu přetváření jazykového materiálu, a to ve chvíli, kdy k cílovému textu přistoupí čtenář. Nejprve to bylo autorovo pojetí skutečnosti, poté překladatelovo pojetí originálu a nakonec čtenářovo pojetí překladu. Při tom je též velmi důležitý cílový čtenář, protože cílový text musí být přizpůsoben jinak, pokud bude určen dětskému čtenáři nebo pokud bude určen pro zkušeného čtenáře. (Levý, 1998, s. 51 – 52) Podle Eca je čtenář součástí příběhu i procesu vyprávění – to je plné velkého množství různých událostí, postav a situací, ale není v jeho možnostech popsat to všechno. Proto nastupuje role čtenáře, který by měl být schopen tyto mezery vyplnit sám. Jinými slovy text „*vyžaduje od čtenáře, aby za něj udělal část práce. Kdyby měl text sdělit vše, co má jeho příjemce pochopit, nikdy by neskončil*“. (Eco, 1997, s. 9)

Velký význam má zaměření překladatele na cílového (dětského) čtenáře, protože výrazně ovlivňuje jak výsledný cílový text, tak průběh překládání a nahlížení samotného překladatele na původní text. (Hrdlička, 2012, s. 241) Recepce cílového dětského čtenáře se liší jak od recepce čtenáře dospělého, tak od recepce dětského čtenáře odlišného věku a může tak vznikat disproporce mezi intencí autora textu a intencí čtenáře. Jakýkoli akt čtení

nespočívá v přijetí smyslu textu, který zamýšlel původní autor, ale „v aktivní komunikaci s významy textu a ve schopnosti přisuzovat jim smysl podle své vlastní čtenářské záměrnosti, která ... bude otevřena kódu záměrnosti autorské.“ (Lederbuchová, 2010, s. 55) Smysl textu a dětská konkretizace textu se mohou za určitých okolností blížit, ale ve skutečnosti je to čtenářská kompetence dětského čtenáře, která obsahu textu dává smysl a integruje jednotlivé významy. Dětské čtenáři přijímají text v souladu se svou čtenářskou kompetencí, kterou tvoří zkušenosti se čtením knih, vlastní vědomosti nabyté v životě nebo ve škole, životní zkušenosti a sociální a kulturní znalosti. (Lederbuchová, 2010, s. 55)

## **2.5 Proces komunikace mezi textem a čtenářem, teorie interpretace**

V teoriích interpretace textu došlo podle Eca v minulých letech k posunu. Strukturalisté se dříve zabývali myšlenkou, že text by měl být interpretován sám o sobě a role čtenáře by v tomto procesu neměla být brána v potaz. V sedmdesátých letech došlo k obratu a důraz byl při čtení kladen na pragmatickou stránku. „*Dialektika mezi autorem a čtenářem, odesílatelem a adresátem, vypravěčem a posluchačem přinesla úchvatný dav sémiotických nebo vněfikčních vypravěčů, ... , hlasů, meta-vypravěčů, stejně jako ... zástup virtuálních, ideálních, implikovaných nebo implicitních, modelových ... čtenářů, meta-čtenářů, arche-čtenářů a tak dále.*“ (Eco, 2004, s. 52)

Různé teorie interpretace se zaměřují také na „*textové kořeny interpretačního fenoménu.*“ (Eco, 2004, s. 52) Nezabývají se tolik čtením jako činností jednotlivce, ale spíše tím, jakou funkci zastává konstrukce textu vykonávaná jeho čtenářem. Aby mohl text fungovat, musí se vzít v potaz stejně jako jeho generativní proces také role čtenáře a to, jakým způsobem text řídí kooperaci mezi čtenářem a

samotným textem. Podle teorií orientovaných na cílového čtenáře závisí význam každého textu na tom, jakým způsobem čtenář text interpretuje. (Eco, 2004, s. 53) I podle Lederbuchové je reálným činitelem v procesu čtení samotný čtenář. Text je potenciálně aktivní a do pohybu ho uvádí až skutečná aktivita čtenáře. Vnímání textu je součástí literární komunikace, „*v níž text nabízí obsahové možnosti, z nichž čtenář realizuje jen některé a zcela individuálně.*“ (Lederbuchová, 2010, s. 56) Text je otevřený možným interpretacím, které závisí na kontextu. Tato otevřenost je nejvíce patrná v tzv. uměleckých textech, ale v posledních desetiletích je patrná téměř v každém druhu textu. (Eco, 2004, s. 53)

Pokud by tedy platila teorie o otevřenosti textu, mělo by být možné nalézt shodu v jeho jednotlivých interpretacích; pokud tuto shodu nelze nalézt ve významech obsažených v textu, pak alespoň ve významech, které text jednoznačně neobsahuje. (Eco, 2004, s. 54) Při tzv. otevřeném čtení nelze hodnotit správnost jednotlivých interpretací textu (ale většinou existuje jedna ustálená interpretace); naopak lze ale určit, která z interpretací je jednoznačně špatná, a to tak, že se nebudeme snažit hledat v textu potvrzení jednotlivých interpretací, ale budeme se snažit je vyvrátit (najít část textu, která by interpretaci vyvracela).

Podle Eca ustupuje autor textu do pozadí a interpretace textu závisí na interpretačních volbách čtenáře, stále by se ale mělo jednat o interpretace vyvolané primárně textem. Zároveň to ale neznamená, že by bylo možné v takto „otevřeném díle“ nalézt vše, co do něj „vložili“ empiričtí čtenáři.<sup>3</sup> (Eco, 2004, s. 58)

---

<sup>3</sup> Eco rozlišuje tzv. empirického a modelového čtenáře. Empirický čtenář je reálná osoba, která text reálně čte. Může ho číst různými způsoby, může si do něj „vkládat“ své vlastní pocity a díky nim text číst „špatně“. Oproti tomu modelový čtenář je ideální typ čtenáře pro určitý druh textu. Eco uvádí jako příklad, že pokud nějaký text bude začínat slovy „Bylo – nebylo“, pak modelovým čtenářem bude zřejmě dítě. (Eco, 1997, s.16-17)

V souvislosti s „otevřeným čtením“ přirovnává Eco jakýkoli narativní text k metafoře literárního lesa. Tento literární les je podle něj protkán rozdvoujícími se stezkami, z nichž některé nejsou dobře prošlapané. Čtenář si v textu stejně jako v lese může „u každého stromu zvolit, jestli se dá vpravo či vlevo“ a může se v něm i ztratit – je nucen neustále si vybírat, a to dokonce i v rámci jedné věty – kdykoli mluvčí začne pronášet větu, snaží se posluchači nebo čtenáři, byť nevědomky, uhodnout, jak tuto větu zakončí. (Eco, 1997, např. s. 14)

Eco dále rozlišuje (kritickou) interpretaci textu a použití textu. Pokud se budeme snažit nějaký text interpretovat, pak ho budeme číst takovým způsobem, abychom v něm objevili nějaké další informace o jeho charakteru. (Eco, 2004, s. 66) Přirovnáním k literárnímu lesu bychom se v rámci interpretace pohybovali pouze uvnitř lesa.

Oproti tomu pokud text používáme, pak to znamená, že v něm hledáme něco navíc, něco, co máme uvnitř sebe, v naší paměti. Snažíme se z textu vycházet a získat tak něco jiného – což ovšem implikuje riziko možné desinterpretace textu. (Eco, 2004, s. 66) Při používání tedy vkládáme do textu něco ze sebe samých, vlastní prožitky, zkušenosti a vzpomínky. Při tom tedy tak říkájíc „vystoupíme z lesa“. Text je v tomto případě používán vlastně jako základ pro snění, ale *„les je tu pro všechny, a proto v něm nesmím hledat fakta a pocity, které se týkají jenom mne. Jinak ... bych text neinterpretoval, ale spíše používal.“* (Eco, 1997, s. 18)

## **2.6 Upravování a opravování výchozího textu překladatelem**

Překladatelova práce nespočívá pouze v (adekvátním) převedení textu z výchozího jazyka do jazyka cílového za současného zapracování kulturních kontextů obou jazyků. Někdy

se také vyskytnou případy, kdy je třeba výchozí text upravit nebo dokonce v něm opravit nalezené chyby.

Hrdlička popisuje pět druhů překladatelových úprav textu. Jedná se o úpravy jazykové, ideové, žánrové, časoprostorové a podle věku čtenáře. Nejčastějším druhem úprav textu jsou úpravy **jazykové**, které je překladatel nucen dělat převážně kvůli rozdílu mezi výchozím a cílovým jazykem. Sem také spadá problematika archaizace nebo modernizace textu. Mezi kontroverzní úpravy **ideové** patří hlavně zesilování, zeslabování, potlačování nebo změny ideové orientace díla. Úpravami **žánrovými** se míní „*manipulace s žánrovou konstantou předlohy*“ a jedná se především o změny v rámci lyriky, epiky nebo dramatu. Úpravy **časoprostorové** jsou změny v čase, kdy se původní příběh odehrává, nebo v místě, kde se odehrává.<sup>4</sup> Posledním typem úprav jsou úpravy **podle věku cílového čtenáře**, které v některých případech mohou svým rozsahem zcela změnit původní dílo (například zjednodušení a zkrácení textů určených pro děti). (Hrdlička, 2012, s. 244-246)

Druhým typem překladatelových zásahů do textu jsou opravy výchozího textu. „*I když výchozí text může být neúplný či jinak defektní, od překladatele požadujeme, aby vytvořil text komunikačně celistvý a bez defektů.*“ (Fišer, 2009, s. 16) Obzvláště při překladech vědeckých a odborných textů jsou překladatelovy opravy na místě a žádoucí, protože odborný text je na faktografické nedostatky poněkud citlivější. U defektů v uměleckých dílech je třeba postupovat opatrněji a doporučuje se tyto defekty opravovat formou poznámek pod čarou spíše než jejich přímým opravením v textu. (Fišer, 2009, s. 17) Je také důležité „*rozlišovat skutečnost objektivní od stylizace, od skutečnosti zachycené v uměleckém textu.*“ (Hrdlička, 2012, s.

<sup>4</sup> Jednoznačnou časoprostorovou úpravou by byla filmová adaptace Malé princezny například z roku 1995 režiséra A. Cuaróna, který děj místo do Londýna zasadil do New Yorku.

246) Překladatel nesmí dílo bezhlavě opravovat a různě vylepšovat, měl by rozlišit reálnou skutečnost od skutečnosti příběhu. Autoři beletrie a uměleckých textů se také často dopouštějí záměrných pochybení (jako například komolení řeči postav nebo evidentních chyb), která by měl překladatel odlišit od pochybení neúmyslných. (Hrdlička, 2012, s. 246)

Pro potřeby této diplomové práce byl vytvořen překlad prvních dvou kapitol z knihy „*Malá princezna*“. Během procesu překládání byly využity dva typy jazykových úprav – úpravy jazykové a úpravy podle věku čtenáře a v textu jsou označeny podtržením a číslem. Popsány jsou v kapitole 4 – Analýza překladu. Do výchozího textu nebylo třeba vstupovat s opravami, žádná pochybení autorky nebyla nalezena.



### 3 NÁVRH ČESKÉHO PŘEKladu

#### 3.1 Kapitola I - Sára

Jednoho tmavého zimního dne<sup>6</sup>, kdy hustá a těžká<sup>9</sup> žlutá mlha visela v ulicích Londýna<sup>1</sup> tak, že musely být<sup>12</sup> rozsvícené pouliční lampy a výlohy zářily<sup>14</sup> jako v noci, seděla zvláště vypadající<sup>2,10</sup> mladá<sup>3</sup> dívka se svým otcem v taxíku a pomalu projížděla<sup>5</sup> po hlavní ulici.

Seděla s nohama skrčenýma pod sebou a opírala se o otce, který ji jednou rukou objímal,<sup>3</sup> zatímco se zamyšleně<sup>14</sup> svýma velkýma očima<sup>9</sup> dívala z okýnka<sup>15</sup> na procházející lidi.

Byla to tak malá dívka, že by nikdo<sup>3</sup> na její tvářičce<sup>15</sup> nečekal takový výraz<sup>6</sup>. Byl by to moudrý výraz<sup>6</sup> i pro dvanáctileté<sup>3</sup> dítě, a Sáře Creweové<sup>1</sup> bylo pouhých sedm. Nicméně<sup>9</sup> pravda byla taková, že stále snila a myslela na zvláštní věci a ani si sama nevzpomínala na dobu, kdy by nepřemýšlela<sup>14</sup> o dospělých<sup>14</sup> a o jejich světě<sup>8</sup>. Cítila se tak<sup>12</sup>, jako by byla na světě<sup>6</sup> už velmi, velmi dlouho.<sup>6</sup>

V tuto chvíli vzpomínala na plavbu z Bombaje<sup>1,9</sup>, kterou právě absolvovala<sup>3</sup> se svým otcem, kapitánem Crewem<sup>1</sup>. Myslela na velikou loď, na laskary<sup>13</sup>, kteří po ní tiše chodili<sup>4</sup> tam a zpátky, na děti, kteří si hrály<sup>4</sup> na rozpálené palubě a na manželky mladých důstojníků,<sup>4</sup> které se jí snažily přimět k tomu, aby s nimi hovořila<sup>4</sup> a pak<sup>12</sup> se smály tomu, co říkala.

V první řadě ale myslela na to, jak podivné<sup>6</sup> bylo, že v jednu chvíli byl člověk<sup>3</sup> v Indii<sup>1</sup> pod<sup>6</sup> žhavým sluncem, pak uprostřed oceánu a potom v neznámém vozidle jedoucím cizími ulicemi tam<sup>12</sup>, kde je den stejně tmavý jako noc. Zdálo se jí to tak nepochopitelné, že se raději<sup>12</sup> přisunula blíže k otci.

„Tati,“ řekla tichounce<sup>14</sup> hláskem, který spíše připomínal<sup>3</sup> šepot: „Tati.“

„Copak<sup>3</sup>, srdíčko?“, <sup>15</sup> zeptal se<sup>3</sup> kapitán Crewe, přitisknul<sup>4</sup> si jí k sobě pevněji a podíval se jí do tváře. „Na co asi Sárinka<sup>15</sup> myslí?“

„Je tohle *to místo?*“, zašeptala Sára a přivinula se<sup>4</sup> k němu ještě blíže. „Jsmetady<sup>3</sup>, tati?“

„Ano, Sárinko, jsme tu<sup>3</sup>. Konečně jsme dorazili.“ A ačkoliv jí bylo jen sedm let,<sup>6</sup> věděla, že mu z toho bylo smutno,<sup>3</sup> když to řekl.

Zdálo se jí, že je to už<sup>12</sup> mnoho let, co ji<sup>14</sup> začal připravovat na „*to místo*“, jak tomu vždy říkala. Maminka jí zemřela při porodu,<sup>8</sup> takže ji nikdy nepoznala a ani nepostrádala. Zdálo se,<sup>9</sup> že její mladý, pohledný, bohatý a laskavý otec je jejím jediným příbuzným<sup>14</sup> na světě. Hrávali si spolu<sup>14</sup> a jeden druhého měli rádi. Věděla, že je bohatý, jen<sup>9</sup> proto, že o tom slýchávala mluvit ostatní,<sup>3</sup> když si mysleli, že neposlouchá.<sup>14.16</sup> Také je slýchávala mluvit o tom, že až vyrostete, bude bohatá, stejně jako její táta.<sup>12</sup> Nevěděla, co znamená být bohatý.<sup>6</sup> Vždy bydlela v překrásném bungalovu a vídala<sup>4</sup> mnoho sloužících, kteří ji zdravili,<sup>17</sup> nazývali ji „Missee Sahib“<sup>13</sup> a plnili jí všechna přání.<sup>3</sup> Měla hračky a domácí mazlíčky a chůvu, která ji zbožňovala a postupně se učila, že bohatí lidé<sup>8</sup> tyto věci mívají. Nicméně to<sup>9</sup> bylo vše, co o bohatství<sup>3</sup> věděla.

Během jejího krátkého života ji trápila jediná věc, a tou bylo „*to místo*“, kam ji jednoho dne<sup>10</sup> měli odvézt.<sup>5</sup> Podnebí Indie<sup>1</sup> bylo pro děti velmi špatné, a tak byly posílány co nejdříve<sup>6</sup> pryč<sup>14</sup> – obvykle do Anglie<sup>1</sup> a do školy. Viděla odjíždět jiné děti a pak slýchávala jejich tatínky a maminky,<sup>15</sup> jak se baví<sup>3</sup> o dopisech, které od nich dostávali. Věděla, že bude muset<sup>6</sup> odjet také, a ačkoli ji někdy lákaly<sup>9</sup> otcovy

příběhy o plavbě a o nové zemi, trápila ji<sup>5</sup> myšlenka, že s ní nemohl zůstat.

„Nemohl bys na *to místo* jít se mnou, tati?“, zeptala se, když jí bylo pět.<sup>6</sup> „Nemohl bys také chodit do školy? Já bych ti pomáhala s učením.“<sup>3</sup>

„Ale Sárinko,<sup>6</sup> nebudeš tam muset zůstat moc dlouho,“ vždýcky říkal. „Pojedeš do krásného domu, kde bude spousta malých děvčátek<sup>15</sup> a kde si budete spolu hrát, a já ti budu posílat hodně knížek a ty vyrosteš tak rychle, že se to bude zdát sotva rok, než budeš dost velká a <sup>14</sup> chytrá, aby ses vrátila zpátky a postarala se o tatínka.“

Ráda na to myslela. Starat se tatínkovi o dům;<sup>3</sup> cestovat s ním a sedávat v čele jeho stolu, když by pořádala<sup>3</sup> slavnostní večere; mluvit s ním a číst jeho knihy – to<sup>14</sup> by se jí líbilo úplně nejvíce na světě, a pokud to znamenalo, že<sup>12</sup> by člověk<sup>3</sup> musel nejprve odjet na „*to místo*“ do Anglie, aby toho mohl dosáhnout,<sup>12</sup> musela se rozhodnout<sup>7</sup> a jet. Příliš se nestarala o jiná děvčata, ale utěšovalo ji,<sup>3</sup> že mohla mít dostatek knih. Knihy měla ráda více než cokoli jiného, neustále totiž vymýšlela příběhy o nádherných věcech a vyprávěla je sama sobě. Někdy je vyprávěla tatínkovi a jemu se líbily stejně tak, jako jí samé.

„Dobře, tati,“ řekla tiše, „když už jsme tady, pak se s tím asi<sup>3</sup> budeme muset smířit.“<sup>5</sup>

Zasmál se staromódnímu<sup>2</sup> způsobu jejího<sup>12</sup> vyjádření<sup>3</sup> a dal jí pus.<sup>18</sup> On sám se s tím opravdu vůbec nesmířil, i když věděl, že to musí uchovat v tajnosti.<sup>3</sup> Jeho svérázná Sárinka mu dělala báječnou společnost<sup>3</sup> a on už nyní<sup>12</sup> cítil, že bude osamělý,<sup>14</sup> až se vrátí do

Indie,<sup>1</sup> půjde do svého bungalovu a bude vědět,<sup>4</sup> že nemá očekávat malou postavičku v bílých šatech, jak mu jde naproti. A tak ji držel v náručí velmi pevně, zatímco taxík dorazil na velké a nezajímavé náměstí, na kterém stál dům –<sup>14</sup> cíl jejich cesty.

Byl to velký nezajímavý cihlový dům, přesně stejný,<sup>12</sup> jako všechny ostatní v řadě vedle něj,<sup>12</sup> ale na tomhle zářila na vstupních dveřích mosazná tabulka, na které bylo vyryto černými písmeny:

<p style="text-align: center;"><u>Výběrový seminář slečny</u>  <u>Minchinové</u><sup>13</sup>  <u>pro mladé dámy</u><sup>9</sup></p>
--

„A jsme tady, Sáro,“ řekl kapitán Crewe a snažil se při tom,<sup>12</sup> jeho hlas zněl co nejveseleji.<sup>6</sup> Pak jí pomohl<sup>3</sup> z taxíku,<sup>14</sup> vystoupili schody a zazvonili na zvonek. Sára později<sup>9</sup> často myslívala na to, že ten dům byl nějakým způsobem<sup>10</sup> přesně jako slečna Minchinová. Byl slušně a dobře vybavený,<sup>2</sup> ale všechno v něm bylo ošklivé; dokonce se zdálo, že i samotná křesla měla uvnitř tvrdé kosti. Ve vstupní hale bylo všechno tvrdé a naleštěné – dokonce červené tvářičky namalovaného<sup>12</sup> měsíce s obličejem na hodinách v rohu byly<sup>14</sup> nalakované. V přijímacím salónku, do kterého je uvedli, byl koberec s čtvercovým vzorem, židle byly hranaté a na masivní mramorové křesla stály velké mramorové hodiny.

Když se Sára<sup>3</sup> posadila na jednu z tvrdých mahagonových židlí, rychle se kolem sebe rozhlédla.<sup>6</sup>

„Nelíbí se mi to, tati,“ poznámala.<sup>3</sup> „Ale troufám si říct, že vojáci – dokonce i ti stateční – také nejdou do bitvy tak úplně rádi.“

Kapitán Crewe se tomuhle upřímně zasmál. Byl mladý a plný radosti, a nikdy ho neunavilo poslouchat Sářiny zvláštní řeči.

„Sárinko moje,“<sup>6</sup> řekl. „Co budu dělat, až na mě nikdo nebude mluvit takhle formálně?<sup>6</sup> Nikdo jiný není tak formální a vážný<sup>12</sup> jako ty.“

„Ale proč tě tak rozesmávají takové<sup>3</sup> věci?“, zeptala se Sára.

„Protože jsi legrační, když tak mluvíš,“ odpověděl jí a smál se ještě víc. Potom se přestal smát a sevřel ji v náručí, dal jí pusu<sup>14</sup> a najednou vypadal, jako by se mu do očí vkrádaly<sup>6</sup> slzy.

Právě v té chvíli vstoupila do pokoje slečna Minchinová.<sup>8</sup> Sára měla pocit,<sup>9</sup> že je úplně jako její dům: vysoká a nezajímavá, vážená a ošklivá. Měla velké studené rybí oči a velký studený rybí úsměv. Ten se rozšířil,<sup>14</sup> když spatřila Sáru a kapitána Crewea. O mladém vojákovi toho slyšela velmi mnoho<sup>14</sup> od dámy, která mu její školu doporučila. Kromě jiného slyšela také to,<sup>12</sup> že je to bohatý tatínek, který je za svou dcerušku ochoten utratit spoustu peněz.

„Bude pro nás velká čest starat se o tak krásné a nadějně dítě, kapitáne Crewe,“ řekla a při tom pohladila Sáru po ruce.<sup>8</sup> „Lady Meredith mi pověděla, jak je Sára neobvykle chytrá.<sup>12</sup> Chytré dítě je v zařízení, jako je to mé, velký poklad.“<sup>9,12</sup>

Sára tiše stála a upřeně se dívala<sup>6</sup> na slečnu Minchinovou.<sup>14</sup> Jako obvykle myslela na něco zvláštního.

„Proč říká, že jsem krásné dítě?“ přemýšlela. „Nejsem vůbec krásná. Dcera plukovníka Grange,<sup>6,13,18</sup> Isobel, je krásná. Má ružové tvářičky s dólíčky<sup>9</sup> a dlouhé vlasy barvy zlata. Já mám krátké černé vlasy a zelené oči; kromě toho jsem hubená<sup>14</sup> a ani trochu blond. Jsem jedno z nejošklivějších dětí, co jsem kdy viděla.<sup>4</sup> Proč si asi hned na začátku vymýšlí?“<sup>6,19</sup>

Nicméně<sup>9</sup> se mýlila, když si myslela,<sup>4</sup> že je ošklivá. Ani trochu nebyla jako Isobel Grangeová, která byla krásná jako obrázek,<sup>7,15</sup> ale měla neobvyklé vnitřní kouzlo. Byla štíhlá, pružná,<sup>14</sup> poměrně vysoká na svůj věk, a měla přitažlivou tvářičku s pronikavým pohledem.<sup>9</sup> Její husté a úplně černé vlasy se jí na konečcích kroutily,<sup>9,12</sup> oči měla<sup>3</sup> zelenošedé, to je pravda, ale byly krásné a velké,<sup>9</sup> s dlouhými černými řasami, a ačkoli se jí samotné jejich barva nelíbila, mnohým lidem ano. Pořád si byla velmi jistá,<sup>8</sup> že je ošklivá holčička a vůbec nebyla nadšená z lichotek slečny Minchinové.

„Pokud bych o ní řekla, že je hezká, pak bych neříkala pravdu,“<sup>6,9</sup> přemítala Sára.<sup>16</sup> „A měla bych vědět o tom, že si vymyslím.<sup>6</sup> Věřím, že jsem svým způsobem<sup>9</sup> stejně tak ošklivá, jako je ona. Tak proč<sup>3</sup> to ale řekla?“

Když slečnu Minchinovou znala delší dobu, zjistila, proč to řekla. Objevila, že slečna Minchinová<sup>3</sup> říká každému tatínkovi a mamince, kteří do její školy přivedou své<sup>12</sup> dítě, to samé.<sup>9</sup>

Sára stála vedle svého otce a poslouchala, o čem<sup>3</sup> si se slečnou Minchinovou povídal. Přivedli ji do semináře, protože tam chodily<sup>6</sup> také dvě dcery<sup>3</sup> lady Meredith a kapitán Crewe si zkušeností lady Meredith velmi vážil. Sára měla být ubytována v salónu<sup>7</sup> a měla si užívat ještě více výsad, než jiné žákyně, které obývaly salónek.<sup>12</sup> Měla mít krásnou ložnici a vlastní obývací pokoj; měla mít poníka a kočár a služebnou, která měla nahradit chůvu starající se o ni v Indii.<sup>8</sup>

„Ani v nejmenším se neobávám o její vzdělávání,“ zasmál se<sup>8</sup> kapitán Crewe a poplácával Sáru po ruce.<sup>8</sup> „Obtížné bude udržet ji, aby se neučila příliš rychle a příliš mnoho. Často<sup>3</sup> sedává s tím svým nosíkem zavrtaným v knihách. Ona je nechte, slečno Minchinová; ona

je hlta,<sup>6</sup> jako by byla malý vlk a ne malá holka. Pořád hladoví po nových knihách<sup>14</sup> a touží<sup>3</sup> po knihách pro dospělé<sup>10</sup> – po velkých, rozsáhlých a tlustých – po francouzských a německých stejně tak jako po anglických – čte<sup>12</sup> všechny druhy<sup>9</sup> od historických přes životopisné až po poezii. Odtrhněte ji od<sup>14</sup> knih, když bude číst příliš. Ať si raději v parku<sup>17</sup> zajezdí na poníkovi nebo ať si jde<sup>14</sup> koupit novou panenku.<sup>15</sup> Měla by si více hrát s panenkami.<sup>15</sup>

„Tati,“ řekla Sára. „Víš, kdybych si každých pár dní<sup>14</sup> kupovala novou panenku, měla bych jich víc, než kolik bych jich zvládla<sup>12</sup> mít ráda. Panenky by měly být jako<sup>12</sup> blízcí přátelé. Emily bude mojí blízkou přítelkyní.“

Kapitán Crewe se podíval na slečnu Minchinovou a slečna Minchinová se podívala na kapitána Crewea.

„Kdo je Emily?“ zeptala se.

„Pověz jí to, Sáro,“ řekl s úsměvem<sup>10</sup> kapitán Crewe.

Sára tiše odpověděla s vážným výrazem ve tváři.<sup>6,8,9</sup>

„Je to panenka, kterou ještě nemám,“ řekla. „Je to panenka, kterou mi tatínek koupí. Jdeme spolu ven, abychom ji našli. Dala jsem jí jméno<sup>6,12</sup> Emily. Ona bude mojí kamarádkou, až bude táta pryč. Chci si s ní o něm povídat.“<sup>8</sup>

Velký rybí úsměv slečny Minchinové se proměnil ve velmi lichotící.<sup>14</sup>

„Jak originální!“<sup>14</sup> zvolala.<sup>3</sup> „To je ale úžasná malá holčička!“<sup>6</sup>

„Ano,“ řekl kapitán Crewe a přitáhl si Sáru blíž k sobě. „Je to úžasná holčička. Starejte se mi o ni dobře, slečno Minchinová.“

Sára zůstala se svým otcem ještě několik dní v hotelu; vlastně s ním zůstala, až do jeho odjezdu<sup>3</sup> zpátky do Indie.<sup>1</sup> Chodili ven a navštívili spolu mnoho velkých obchodů a nakoupili spoustu věcí. Ve skutečnosti koupili mnohem více věcí, než Sára potřebovala.<sup>16</sup> Kapitán Crewe byl ale ukvapený a nevinný mladý muž, kteřý<sup>3</sup> chtěl, aby jeho malá holčička měla vše, co se jí líbilo a vše, co se líbilo jemu samotnému, a tak společně shromáždili až příliš velkolepou sbírku šatů pro sedmileté dítě. Byly tam sametové šaty lemované drahými kožešinami, krajkové šaty, vyšíváné šaty<sup>3</sup> a klobouky s velkými hebkými pštrosími pery, hermelínové kožíšky<sup>15</sup> a rukávníky, krabice plné rukaviček a kapesníčků,<sup>15,14</sup> hedvábné punčochy, a to v tak ohromném množství,<sup>3</sup> že si zdvořilé mladé dámy za pulty obchodů šeptaly o tom,<sup>8,12</sup> že ta zvláštní dívka s velkýma vážnýma očima musí být nejméně nějaká cizí princezna – možná dcerka nějakého indického rádži.<sup>1,13</sup>

A nakonec našli Emily, ale navštívili<sup>3</sup> nejedno hračkářství a dívali se na velmi mnoho panenek, než ji konečně objevili.

„Chci, aby vypadala, jako by ve skutečnosti<sup>3</sup> nebyla panenka,“ řekla Sára. „Chci, aby vypadala, že mě *poslouchá*, když k ní budu mluvit. Problém panenek, tati,“ – sklonila hlavu na stranu a přemýšlela, když to říkala – „problém panenek je, že nikdy nevypadají, že *slyší*.“ A tak se dívali na velké a malé panenky,<sup>3,8</sup> na panenky s černýma očima a na panenky s modrýma, na panenky s hnědými kudrlinkami a na panenky se zlatými copy, na panenky oblečené i <sup>14</sup>bez šatů.<sup>10</sup>

„Víš,“ řekla Sára, když si prohlíželi jednu panenku bez šatů.<sup>8,12</sup> „Když nebude mít žádné šaty, až ji najdu,<sup>9</sup> můžeme ji vzít ke



švadleně a necháme jí ušít věci na míru.<sup>6</sup> Budou jí sedět lépe, když si je vyzkouší.“

Po mnoha zklamáních se rozhodli jít pěšky,<sup>14</sup> dívat se do výloh a nechat taxík jet za nimi.<sup>6</sup> Prošli kolem dvou nebo tří obchodů, aniž by vůbec vešli dovnitř, a když se blížili k jednomu obchodu, který ani nebyl moc veliký, Sára sebou náhle trhla a stiskla tátovi ruku.

<sup>14</sup> „Tatínku!“ vykřikla. „Tam je Emily!“

Tvář jí zčervenala vzrušením<sup>3,12</sup> a v jejích zelenošedých<sup>2</sup> očích se objevil výraz, jakoby právě spatřila<sup>3</sup> někoho velmi blízkého a milovaného.

„Ona na nás opravdu čeká!“ vykřikla.<sup>3</sup> „Pojďme <sup>14</sup> za ní.“

„Páni!“<sup>6</sup> řekl kapitán Crewe. „Cítím se, jako bychom tu<sup>12</sup> měli mít někoho, aby nás představil.“

„Ty musíš představit mě a já představím tebe,“ řekla Sára. „Ale já ji znala ve chvíli, kdy jsem ji spatřila – takže třeba mě zná také.“

Možná ji znala. Rozhodně měla v očích velice inteligentní výraz, když si ji Sára vzala do náručí. Byla to velká panenka, ale ne příliš velká, aby se dala lehce nosit; měla přirozeně kudrnaté zlatohnědé<sup>2</sup> vlásky, které jí splývaly jako příkrývka a její oči byly hluboké, jasné, šedomodré s hebkými, hustými řasami, které byly skutečné, ne jen namalované.<sup>14</sup>

„Samozřejmě,“ řekla Sára, dívala se při tom panence do tváře a držela si ji na klíně, „samozřejmě, tatínku, tohle je Emily.“

A tak Emily koupili a skutečně ji vzali<sup>5</sup> do obchodu s dětským oblečením,<sup>10</sup> kde ji nechali<sup>12</sup> změřit, aby měla<sup>12</sup> šatník tak velkolepý,

jako měla Sára. Měla také krajkové šaty a sametové a mušelinové; také kloboučky a kabátky a nádherné, krajkou zdobené<sup>2,10</sup> spodní prádlo<sup>2,10</sup> a rukavičky, kapesníčky a kožešinky.<sup>15</sup>

„Chtěla bych, aby to vždycky vypadalo tak, jako že já jsem dobrá maminka ona dítě,“<sup>9</sup> řekla Sára. „Já jsem její maminka, i když si z ní udělám i moji společníci.“

Kapitán Crewe by si nákupy opravdu nesmírně užíval, ale jeho srdce sžírala<sup>6</sup> smutná myšlenka. Tohle všechno znamenalo, že se bude muset se svou zvláštní milovanou malou kamarádkou rozloučit.<sup>3</sup>

Uprostřed té noci<sup>9</sup> vstal z postele a šel se podívat na Sáru,<sup>8</sup> která spala s Emily v náručí. Její černé vlasy byly rozprostřené po polštáři a mísily se se zlatohnědými vlásy Emily.<sup>8,15,16</sup> Obě měly na sobě noční košilky zdobené krajkou<sup>10</sup> a obě měly dlouhé řasy, které jim sahaly<sup>3,14</sup> až na tváře. Emily tak moc vypadala jako opravdové dítě, že byl kapitán Crewe rád, že tam Emily<sup>3</sup> je. Povzdechl si<sup>6</sup> a s klukovským výrazem<sup>9</sup> se popotáhl za knírek.<sup>15</sup>

„Ach jo,<sup>6</sup> Sárinko,“ řekl si. „Nevěřím, že víš, jak moc budeš tatínkovi chybět.“

Další den ji vzal ke slečně Minchinové a nechal ji tam. Měl odplout příští den<sup>12</sup> ráno. Slečně Minchinové vysvětlil, že jeho právní zástupci, pánové Barrow a Skipworth, zodpovídají za jeho záležitosti v Anglii,<sup>1,14</sup> že jí poskytnou jakékoli rady, které by chtěla, a že budou platit účty<sup>14</sup> za Sářiny výdaje. Sáře bude psát dvakrát týdně a slečny Minchinové<sup>12</sup> jí měli poskytovat vše, co si bude přát.<sup>3</sup>

„Je to rozumné děvče<sup>6</sup> a nikdy nechce nic, co by nebylo bezpečné jí dát,“ řekl.

Poté šel se Sárou do jejího malého obývacího pokojíčku,<sup>10,15</sup> kde se rozloučili.<sup>6</sup> Sára mu seděla na klíně,<sup>14</sup> držela se svýma malýma ručkama<sup>15</sup> za klopy jeho kabátu a <sup>14</sup>upřeně se mu dívala do tváře.

„Učíš se mě nazpaměť,<sup>7</sup> Sárinko?“ zeptal se<sup>3</sup> a pohladil ji<sup>4</sup> po vlasech.

„Ne,“ odpověděla. „Já tě z paměti<sup>7</sup> už znám. Mám tě v srdci.“<sup>5</sup> A pak se obejmuli<sup>8</sup> a dali si pusinku,<sup>18</sup> jako by nikdy nechtěli toho druhého<sup>3</sup> nechat jít.

Když taxík odjel od vchodu, Sára seděla na podlaze svého obýváčku,<sup>15</sup> rukama si podpírala<sup>12</sup> bradu a očima ho sledovala, až dokud nezahnul za roh náměstí. Emily seděla vedle ní a také se za ním dívala. Když slečna Minchinová poslala svou sestru, slečnu Amélii, aby se podívala, co dítě dělá, zjistila, že nemůže otevřít dveře.

„Zamkla jsem je,“ pronesl zvláštní zdvořilý hlásek zpoza dveří. „Chci být úplně sama, pokud dovolíte.“

Slečna Amélie byla silná a buclatá a svou sestru velmi obdivovala.<sup>6</sup> Z těch dvou měla lepší povahu,<sup>10</sup> ale zároveň se nikdy nestalo, že by<sup>12</sup> slečnu Minchinovou neuposlechla. Sešla znovu do přízemí a vypadala téměř vyděšeně.

„Nikdy jsem neviděla tak legrační a staromódní<sup>2</sup> dítě, sestřičko,“<sup>15</sup> řekla. „Zamkla se uvnitř a je tam úplně potichu.“<sup>8</sup>

„Je to mnohem lepší, než kdyby kopala a ječela, jako některé děti,“<sup>3</sup> odpověděla slečna Minchinová. „Očekávala jsem, že tak moc rozmazané dítě<sup>14</sup> vyvolá v celém domě pozdvižení. Jestli někdy

nějakému dítěti splnili všechno, co si přálo,<sup>6</sup> pak tím dítětem je ona.<sup>12</sup>

„Otevřela jsem její kufry a uklízela jsem její věci,“ řekla slečna Amélie. „Nikdy jsem neviděla nic podobného<sup>3</sup> – sobolí a hermelínové kožíšky<sup>12,15</sup> na jejích kabátcích<sup>15</sup> a pravé valencienské krajky na jejím spodním prádle.<sup>2</sup> Viděla jsi něco z jejího oblečení. Co si o něm myslíš ty?“

„Myslím, že je naprosto směšné,“ odpověděla slečna Minchinová ostře, „ale bude vypadat velmi dobře vepředu, až s dětmi půjdeme<sup>3</sup> v neděli do kostela. Je o ni tak postaráno, jako by to byla malá princezna.“

A o patro výš seděly Sára a Emily uvnitř zamčeného pokoje na zemi a zíraly na roh, za kterým zmizel taxík, v němž se kapitán Crewe díval dozadu, mával a posílal vzdušné polibky.<sup>6,14</sup>

### 3.2 Kapitola II – Hodina francouzštiny

Když Sára dalšího rána vstoupila do třídy, všichni se na ni se zájmem dívali vykulenýma očima.<sup>6,9</sup> Tou dobou o ní slyšely všechny žákyně velmi mnoho<sup>11</sup> – a to od Lavinie Herbertové, které bylo skoro třináct<sup>2</sup> a která se cítila být docela dospělá, až po Lottie Leghovou, které byly jen čtyři a která byla drahouškem školy. Věděly velmi jistě, že byla pro slečnu Minchinovou žákyní, kterou se může chlubit,<sup>6</sup> a že byla považována za přínos pro školu.<sup>3</sup> Jedna nebo dvě z nich dokonce zahlédla<sup>6</sup> její francouzskou služebnou Mariettu, která přijela večer předtím. Lavinia stihla projít okolo Sářina pokoje, když byly dveře otevřené a viděla Mariettu otvírat krabici, která dorazila pozdě z nějakého obchodu.

„Byla plná spodniček s krajkovými volánky – samé<sup>6</sup> volánky a volánky,“ šeptala své kamarádce Jessie a<sup>3</sup> nahýbala se při tom přes svou učebnici<sup>12</sup> zeměpisu. „Viděla jsem ji, jak je protřepávala.<sup>4,12</sup> Slyšela jsem slečnu Minchinovou říkat slečně Amélii, že její oblečení je tak velkolepé, že je to pro dítě spíš směšné.<sup>12</sup> Moje máma říká, že děti by se měly oblékat<sup>6</sup> jednoduše. Zrovna má na sobě jednu z těch spodniček. Viděla jsem ji, když si sedala.“

„Má na sobě hedvábné punčochy!“ zašeptala Jessie a také se nahýbala přes svou učebnici.<sup>3</sup> „A jak má<sup>6</sup> malé nohy! Nikdy jsem neviděla tak malé nohy.“

„Ale,“<sup>6</sup> škodolibě si odfrkla Lavinia, „to je jen tím, jak jsou dělané její boty.<sup>3</sup> Moje máma říká, že i velké nohy mohou<sup>14</sup> vypadat menší, pokud máš chytrého obuvníka. Vůbec si nemyslím, že by byla hezká. Má divnou barvu očí.“

„Není hezká, jako jiní hezcí lidé,“ prohlásila Jessie a pohlédla<sup>6</sup> na druhou stranu místnosti, „ale nějak to dělá, že se<sup>12</sup> na ni chceš podívat znovu. Má ohromně dlouhé řasy, ale její oči jsou skoro zelené.“

Sára tiše seděla na židli a čekala, až jí někdo řekne, co má dělat. Posadili ji blízko ke katedře slečny Minchinové. Vůbec nebyla v rozpacích ze všech těch párů očí, které ji sledovaly.<sup>4</sup> Byla zvědavá<sup>6</sup> a klidně se ohlížela na děti, které se na ni dívaly. Uvažovala o tom, na co asi myslí a jestli mají rádi slečnu Minchinovou a jestlipak se starají o své vyučovací hodiny a jestli někteří vůbec mají takového tatínka, jako ona. To ráno si s Emily o tatínkovi dlouho povídala.<sup>6</sup>

„Teď je na moři, Emily,“ řekla jí. „Musíme spolu být velmi dobré kamarádky a musíme si spolu povídat.<sup>6</sup> Emily, podívej se na mě. Máš ty nejkrásnější oči, jaké jsem kdy viděla – ale přála bych si, abys uměla mluvit.“

Byla plná<sup>14</sup> představ a rozmarných myšlenek a jednou z jejích představ bylo, že by bylo hodně uklidňující dokonce i jen předstírat,<sup>4,6</sup> že je Emily živá a že opravdu slyší a rozumí. Poté, co ji Marietta oblékla do tmavě modrých<sup>2</sup> školních šatů a svázala jí vlasy tmavě modrou<sup>2</sup> stuhou, šla k Emily, která seděla na své vlastní židličce,<sup>15</sup> a dala jí knihu.

„Můžeš si to přečíst, zatímco budu dole,“ řekla; a když viděla, jak zvědavě se na ni Marietta dívá,<sup>4</sup> promluvila k ní s vážnou tvářičkou.

„Věřím tomu,“ řekla, „že panenky<sup>11</sup> mohou dělat věci, o kterých nám nedovolí vědět. Třeba Emily opravdu umí číst,<sup>14</sup> mluvit a chodit, ale udělá to, jen pokud v místnosti nikdo není.<sup>5</sup> To je její tajemství. Víš, kdyby lidé věděli, že panenky umí něco<sup>6</sup> dělat, přinutili by je pracovat. Takže si možná slíbily, že to bude tajemství.<sup>3</sup> Pokud zůstaneš v pokoji, bude tam Emily jen sedět a zírat na jedno místo;<sup>12</sup> ale když půjdeš ven, začne si třeba číst nebo se půjde podívat z okna.<sup>6</sup> Potom, kdyby zaslechla někoho z nás přicházet, jen by běžela zpátky a skočila by na svou židličku a předstírala by, že tam byla celou dobu.“

„Comme elle est drôle!“<sup>13</sup> řekla si Marietta pro sebe, a když šla dolů, řekla o tom hlavní služebné. Ale již začala mít tuto zvláštní malou dívku<sup>15</sup> s tak inteligentní tvářičkou<sup>8,15</sup> a perfektními manýry ráda. Dříve<sup>9</sup> se starala o děti, které nebyly tak zdvořilé. Sára byla velmi slušná<sup>14</sup> a mile a vděčně říkala:<sup>3,14</sup> „Pokud dovolíš, Marietto,“

a „Děkuji ti, Marietto,“ což bylo skutečně<sup>3</sup> okouzující. Marietta vykládala hlavní služebné, že jí děkovala, jako by děkovala nějaké vysoce postavené dámě.<sup>17</sup>

„Elle a l'air d'une princesse, cette petite,“<sup>13</sup> řekla. Opravdu byla velmi spokojena se svou novou malou paní a její místo se jí velice líbilo.

Sára seděla na svém místě ve třídě několik minut a žákyně se na ni dívaly,<sup>4</sup> pak<sup>9</sup> slečna Minchinová důstojně<sup>8</sup> zaklepala na katedru.

„Mladé dámy,“ řekla, „chtěla bych<sup>3</sup> vás seznámit s vaší novou spolužačkou.“<sup>6</sup> Všechna děvčata vstala z lavic<sup>3</sup> a Sára vstala také. „Očekávám od vás ode všech, že budete ke slečně Creweové milé; přišla k nám z velké dálky – totiž z Indie.<sup>1</sup> Jakmile<sup>7</sup> skončí vyučování, seznamte se spolu.“<sup>6</sup>

Žákyně se slavnostně uklonily, Sára udělala malé pukrle a potom se posadily a znovu se na sebe<sup>6</sup> dívaly.

„Sáro,“ řekla slečna Minchinová,<sup>14</sup> „pojď sem ke mně.“

Vzala ze stolu knihu a otáčela stránky.<sup>3</sup> Sára k ní zdvořile přišla.

„Vzhledem k tomu,<sup>3</sup> že tí<sup>3</sup> tatínek najal francouzskou služebnou,“ začala, „usuzuji, že si přeje, aby ses navíc učila francouzsky.“

Sára se cítila trochu nepříjemně.

„Já myslím, že ji najal,“ řekla, „protože on – on si myslel, že se mi bude líbit, slečno Minchinová.“

„Obávám se,“ řekla slečna Minchinová s poněkud kyselým úsměvem, „že jsi velice rozmazlená dívka a vždy předpokládáš,<sup>3</sup> že se věci dějí,<sup>5</sup> protože se ti to tak líbí. Můj dojem je, že si tvůj tatínek přeje, aby ses učila francouzsky.“

Kdyby byla Sára starší nebo by méně trvala na tom, aby byla<sup>4</sup> k lidem zdvořilá, mohla by se vyjádřit několika slovy. Ale protože to tak nebylo,<sup>6</sup> cítila, jak se jí do tváří hrne<sup>4</sup> ruměnc. Slečna Minchinová byla velmi přísná a impozantní žena<sup>3</sup> a zdála se být tak absolutně jistá, že Sára nezná z francouzštiny vůbec nic, že se jí zdálo<sup>3,14</sup> až téměř hrubé ji opravovat. Pravda byla, že si Sára vůbec nevzpomínala na dobu, kdy by<sup>14</sup> neuměla francouzsky. Její táta tak na ni často mluvil, když byla malá.<sup>6</sup> Její maminka<sup>15</sup> byla Francouzka a kapitán Crewe její jazyk miloval, a tak se stalo, že Sára neustále slýchala francouzštinu<sup>3,9</sup> a byla jí dobře známá.

„Já – já se nikdy doopravdy francouzsky neučila, ale – ale -,“ začala a snažila se<sup>4</sup> to nesměle vysvětlit.<sup>6</sup>

Jednou z věcí, které slečnu Minchinovou tajně popuzovaly,<sup>6</sup> bylo to, že sama francouzsky nemluvila a toužila<sup>5</sup> tuto otravnou skutečnost skrýt. Z toho důvodu neměla vůbec v úmyslu<sup>6</sup> o této záležitosti diskutovat a otevřít se<sup>7</sup> nevinnému vyptávání nové žákyně.

„To stačí,“ řekla kousavě.<sup>7</sup> „Pokud ses neučila, pak musíš začít ihned.<sup>6</sup> Učitel francouzštiny, Monsieur Dufarge,<sup>13</sup> tu bude za pár minut. Vezmi si tuhle knihu a podívej se na ni, než dorazí.“

Sáře hořely tváře.<sup>3</sup> Šla zpátky na své místo a otevřela knihu. Se zasmušilým výrazem<sup>3,9</sup> se dívala na první stránku. Věděla, že by bylo neslušné se usmát a ona byla pevně odhodlaná chovat se



slušně.<sup>5</sup> Ale bylo velmi zvláštní přistihnout se<sup>14</sup> při studiu stránky, která jí říkala, že ‚*le père*‘ znamená ‚otec‘ a ‚*la mère*‘ znamená ‚matka‘.

Slečna Minchinová se na ni zkoumavě podívala.

„Vypadáš docela našťavaně, Sáro,“ řekla. „Je mi líto, že se ti nelíbí nápad učit se<sup>4</sup> francouzsky.“

„Jsem za to velmi ráda,“ odpověděla Sára a pomyslela si,<sup>4</sup> že to zkusí znovu; „ale – „

„Nesmíš říkat ‚ale‘, když ti někdo řekne,<sup>5</sup> že máš něco<sup>6</sup> udělat,“ řekla slečna Minchinová. „Dívej se zase do knížky.“

A Sára tak učinila a neusmála se, ani když zjistila, že ‚*le fils*‘ znamená ‚syn‘ a ‚*le frère*‘ znamená ‚bratr‘.

„Až přijde Monsieur Dufarge,“ pomyslela si, „domluví se s ním.“<sup>3</sup>

Monsieur Dufarge dorazil krátce nato. Byl to velmi milý a<sup>12</sup> inteligentní Francouz ve středním věku<sup>9,10</sup> a vypadal zaujatě, když jeho oči sklouzly na Sáru, která se zdvořile snažila vypadat,<sup>4</sup> že je zabraná do její malé knížečky frází.

„Je toto má<sup>3</sup> nová žákyně, madam?“ zeptal se<sup>3</sup> slečny Minchinové. „Doufám, že to je mé malé štěstíčko.“<sup>15</sup>

„Její tatínek – kapitán Crewe – velmi dychtí po tom, aby se začala učit<sup>12</sup> jazyk. Ale obávám se, že má vůči tomu nějaké dětské předsudky. Nezdá se mi, že by si přála<sup>4,5</sup> se učit,“ řekla slečna Minchinová.

„To je mi líto, mademoiselle,“<sup>13</sup> obrátil se<sup>3</sup> vlídně na Sáru. „Možná, že když se začneme učit spolu, mohu ti ukázat, jak okouzující jazyk to je.“

Malá Sára vstala ze židle. Začínala se už cítit poněkud zoufale, skoro jako by byla v nemilosti. Podívala se prosebně svýma nevinnýma zelenošedýma očima Monsieurovi Dufargeovi do tváře.<sup>8,9</sup> Věděla, že porozumí, jakmile<sup>7</sup> promluví. Začala to vysvětlovat docela jednoduše, krásnou a plynou francouzštinou. Madam tomu nerozuměla. Sára<sup>3</sup> se tak úplně<sup>3</sup> francouzsky neučila – ne z knížek – ale její tatínek a ostatní lidé tak na ni neustále mluvili a ona francouzsky<sup>3</sup> četla a psala stejně tak, jako četla a psala anglicky. Její tatínek to miloval a ona díky němu také.<sup>3</sup> Její drahá maminka, která jí zemřela, když se narodila,<sup>5</sup> byla Francouzka. Velice ráda by se učila čemukoli, co by ji chtěl monsieur naučit, ale to, co se snažila vysvětlit madam, bylo to, že už znala slovíčka z této knížky – a podala jim malou knížku frází.

Když začala mluvit, slečna Minchinová sebou docela prudce trhla,<sup>14</sup> seděla a zírala na ni přes brýle skoro rozhořčeně, dokud neskončila. Monsieur Dufarge se začal velmi potěšeně usmívat.<sup>8</sup> Když slyšel<sup>3</sup> tento půvabný dětský hlas, jak hovoří<sup>4</sup> jeho<sup>14</sup> řečí tak jednoduše a roztomile, bylo to pro něj,<sup>6</sup> jako by se ocitnul ve své rodné<sup>3</sup> zemi – která se za temných a mlhavých londýnských dnů<sup>5</sup> zdála být na hony vzdálená.<sup>7</sup> Když skončila, vzal jí s vřelým pohledem<sup>9</sup> knihu frází,<sup>16</sup> mluvil ale ke slečně Minchinové.

„Ach, madam,“ řekl, „není toho moc, co ji mohu naučit. Ona se francouzsky *neučila*; ona *je* Francouzka. Její přízvuk je dokonalý.“

„Měla jsi mi to říct,“ obrátila se zahanbená<sup>6</sup> slečna Minchinová<sup>14</sup> na Sáru.

„Já – já se snažila,“ řekla Sára. „Já – já připouštím, že jsem nezačala správně.“

Slečna Minchinová věděla, že se snažila a že nebyla její chyba, že jí to nedovolila vysvětlit.<sup>5</sup> A když viděla, že žákyně poslouchaly a že se Lavinia a Jessie za svými učebnicemi<sup>3</sup> francouzštiny chichotají, cítila se rozzuřeně.

„Ticho, mladé dámy!“ řekla vážně a klepala při tom<sup>12</sup> na stůl. „Ticho a hned!“<sup>6</sup>

A od té chvíle<sup>6</sup> začala pociťovat vůči své žákyni<sup>14</sup> zášť.

## 4 ANALÝZA PŘEKLADU

Umění překladu není pouhým převodem textu z výchozího jazyka do jazyka cílového. Překladatel je nucen se s textem nejprve seznámit v rámci procesu identifikace, při kterém by měl být schopen zjišťovat a ověřovat si všechny skutečnosti, kterými si není ve výchozím textu absolutně jistý. Během procesu identifikace by se měl překladatel snažit odhalit také záměrná i neúmyslná pochybení autora a zvážit, jakým způsobem a jestli vůbec bude nutné je opravit. Druhou fází, která samotnému překladu předchází, je fáze interpretace, při které se překladatel stává čtenářem a měl by text pochopit a *interpretovat*.<sup>5</sup> V této fázi dochází k subjektivnímu přetváření jazykového materiálu překladatelem. Následuje fáze překladu, při které překladatel využívá překladatelské metody a postupy tak, aby cílový text působil na čtenáře co nejpřirozeněji.<sup>6</sup> Kromě *oprav* neúmyslných pochybení autora je nutné výchozí text také *upravovat*. V této diplomové práci docházelo ke dvěma typům textových úprav – k úpravám jazykovým a k úpravám podle věku cílového čtenáře.

### 4.1 Textové úpravy jazykové

Textové úpravy jazykové patří k nejčastějšímu typu úprav, které je překladatel nucen při překladu vykonat. Typy jazykových úprav vycházejí z překladatelských metod a postupů popsanych již v bakalářské práci autorky. Byly očíslovány a stejnými čísly byly také označeny konkrétní příklady z textu.

1. V textu se vyskytují různé názvy, vlastní jména nebo slova, u kterých bylo nutné použít metodu transkripce. Při té dochází k převodu jazykových jednotek z výchozího do cílového jazyka za současného zachování jejich zvukové stránky. Příkladem je

<sup>5</sup> Ne *používat*, aby podle Eca nedošlo k desinterpretaci textu.

<sup>6</sup> Překladatelské metody a postupy byly popsány již v bakalářské práci autorky.

Londýn (*London*, s. 9), Sára Creweová (*Sara Crewe*, s. 9), Bombaj (*Bombay*, s. 9), kapitán Crewe (*Captain Crewe*, s. 9), Indie (*India*, s. 9), rádža (*rajah*, s. 15). Při transliteraci dochází též k převodu z výchozího do cílového jazyka, ale zvuková stránka zachována není. Příkladem je Anglie (*England*, s. 10).

2. Další překladatelskou metodou je tzv. proces kalkování. Jedná se o doslovný překlad jednotlivých jazykových jednotek. Příkladem jsou slova a slovní spojení: zvláště vypadající (*odd-looking*, s. 9), staromódní (*old-fashioned*, s. 11), dobře vybavený (*well-furnished*, s. 12), zelenošedé (*green-grey*, s. 14), zlatohnědé (*golden-brown*, s. 16), tmavě modrý (*dark-blue*, s. 19).
3. Velmi hojně využívanou překladatelskou metodou je substituce. Při té je jazyková jednotka výchozího jazyka nahrazena jejím ekvivalentem v cílovém jazyce. Lze použít synonymní výraz nebo ekvivalent přidávající informace. Při překladu textu se vyskytovaly různé příčiny substituce. Většinou se jednalo o vhodnější výraz v rámci kontextu, např.: Jednou rukou ji objímal (*held her in his arm*, s. 9), moudrý výraz (*an old look*, s. 9), copak (*what is it*, s. 10), zeptal se (*answered*, s. 10), pomohl jí z taxíku (*he lifted her out of the cab*, s. 11), zvolala (*said*, s. 14), spatřila (*recognised*, s. 15). Dále se jednalo o zájmena, která byla nahrazena jednoznačnějšími slovy nebo také o často opakované výrazy nahrazené výrazy jinými: nikdo (*one*, s. 9), člověk (*one*, s. 9), bohatství (*it*, s. 10), slečna Minchinová (*she*, s. 13), který (*and*, s. 14). Dále šlo o obohacení textu konkrétnějšími výrazy: vykonala (*made*, s. 9), spíše připomínal (*was*, s. 10), jsme tady (*is it*, s. 10), plnili jí všechna přání (*gave her her own way in everything*, s. 10), pořádal (*had*, s. 11), uchovat v tajnosti (*keep that a secret*, s. 10), dělala mu báječnou společnost (*had been a great companion to him*, s. 11), poznamenala (*said*, s. 12), touží (*wants*, s. 14), navštívili (*went to*, s. 15).

4. Obligatorní změny, které vyžaduje jiný gramatický systém cílového jazyka, se nazývají transpozice. Obvykle se jedná o změny v použitých časech nebo v gerundiu. Příklady z textu jsou následující: Kteří po ní tiše chodili tam a zpátky (*passing silently to and fro on it*, s. 9), přitisknul si ji k sobě pevněji (*holding her closer*, s. 10), vídala mnoho sloužících (*had been used to seeing many servants*, s. 10), aby jeho hlas zněl co nejveseleji (*making his voice sound as cheerful as possible*, s. 11), když viděla, jak zvědavě se na ni Marietta dívá (*seeing Mariette looking at her curiously*, s. 19), žákyně se na ni dívaly (*being looked at by the pupils*, s. 20).
5. U modulace jde o sémantickou změnu pojetí jazykové jednotky, o změnu hlediska. Jde například o změny z trpného rodu, který je v angličtině používán mnohem častěji než v češtině, na rod činný. Např.: pomalu projížděla (*was driven rather slowly*, s. 9), pak se s tím asi budeme muset smířit (*I suppose we must be resigned*, s. 11), a tak Emily koupili a skutečně ji vzali do ... obchodu (*so Emily was bought and actually taken to a ... shop*, s. 16), že se věci dějí (*things are done*, s. 21), když ti někdo řekne, že máš něco udělat (*when you are told to do things*, s. 22). Dále se jedná o změny hlediska: Jen pokud v místnosti nikdo není (*only do it when people are out of the room*, s. 19), při porodu (*when she was born*, s. 22).
6. Ekvivalence znamená, že překladatel použije slova nebo frázi, která se v cílovém jazyce v dané situaci používá. Např.: Jednoho tmavého zimního dne (*Once on a dark winter's day*, s. 9), dvanáctileté dítě (*a child of twelve*, s. 9), jako by byla na světě už velmi, velmi dlouho (*as if she had lived a long, long time*, s. 9), jak podivné bylo (*what a queer thing it was*, s. 9), co nejdříve (*as soon as possible*, s. 10), Sárinko moje (*oh, little Sara*, s. 12), jako by se mu do očí vkrádaly slzy (*as if tears had come into his eyes*, s. 12), upřeně se dívala (*with her eyes fixed upon*, s. 13), pak

- bych neříkala pravdu (*I should be telling a story*, s. 13), ona je [knihy] hltá (*she gobbles them up*, s. 14), Sára odpověděla s vážným výrazem ve tváři (*Sara's green-grey eyes looked very solemn and quite soft as she answered*, s. 14), úžasná malá holčička (*a darling little creature*, s. 14), páni! (*Dear me!*, s. 15).
7. Další využívanou metodou překladu je adaptace. Opět se jedná, stejně jako v případě substituce, o nahrazení jazykových jednotek, ale při adaptaci jsou jazykové jednotky nahrazeny v případě, že v cílovém jazyce neexistuje vhodný ekvivalent nebo daná situace. Obvykle se jedná o různá přísloví nebo idiomy. Příklady z textu jsou následující: Rozhodnout se (*make up her mind*, s. 11), která byla krásná jako obrázek (*who had been the beauty of the regiment*, s. 13), Sára měla být ubytována v salóňku (*Sara was to be what was known as „a parlour-boarder“*, s. 13), učíš se mě nazpaměť (*are you learning me by heart*, s. 17), seznamte se spolu (*make each other's acquaintance*, s. 20), kousavě (*with polite tartness*, s. 21), jakmile (*as soon as*, s. 22).
8. Další metodou použitou při překladu je redukce, při které je text v cílovém jazyce zkrácen a je tedy koncentrovanější. Příklady z textu: Kdy by nepřemýšlela o dospělých a o jejich světě (*when she had not been thinking things about grown-up people and the world they belonged to*, s. 9), při porodu (*when she was born*, s. 10), bohatí lidé (*people who were rich*, s. 10), právě v té chvíli (*it was just then that*, s. 12), byla si velmi jistá (*she was very firm in her belief*, s. 13), zasmál se kapitán Crewe a poplácával Sáru po ruce (*Captain Crewe said, with his gay laugh, as he held Sara's hand and patted it*, s. 14), Sára tiše odpověděla s vážným výrazem ve tváři (*Sara's green-grey eyes looked very solemn and quite soft as she answered*, s. 14), je tam úplně potichu (*she is not making the least particle of noise*, s. 17), důstojně (*in a dignified manner*, s. 20), nevinnýma zelenošedýma očima (*with*

*her big, green-grey eyes, and they were quite innocently appealing*, s. 22), velmi potěšeně (*one of great pleasure*, s. 22).

9. Předposlední užívanou metodou překladu je tzv. reordering, tedy změna slovosledu za účelem vhodnějšího vyjádření a snadnějšího porozumění cílovému textu. Příkladem je hned první věta textu: Kdy hustá a těžká žlutá mlha visela v ulicích Londýna (*when the yellow fog hung so thick and heavy in the streets of London*, s. 9), nicméně pravda byla taková (*the fact was, however*, s. 9), chytré dítě je v zařízení, jako je to mé, velký poklad (*a clever child is a great treasure in an establishment like mine*, s. 12), má růžové tvářičky s d'olíčky (*She has dimples and rose-coloured cheeks*, s. 13).
10. Poslední poměrně obligatorní změnou prováděnou při procesu překladu je difúze. Při té je překládaná jednotka rozšířena z důvodu jiného jazykového systému cílového jazyka, např.: Zvláště vypadající (*odd-looking*, s. 9), jednoho dne (*someday*, s. 10), nějakým způsobem (*somehow*, s. 12), knihy pro dospělé (*grown-up books*, s. 14), s úsměvem (*smiling*, s. 14), bez oblečení (*undressed*, s. 15), krajkou zdobené (*lace-trimmed*, s. 16), obývací pokojíček (*little sitting-room*, s. 17).

## 4.2 Textové úpravy podle věku cílového čtenáře

Druhým typem úprav textu jsou úpravy podle věku cílového čtenáře. Zde opět vycházíme z překladatelských metod a postupů popsaných v bakalářské práci autorky.

11. Při překladu textu byla využita metoda kompence, neboli vložení elementu textu na vhodnější místo z důvodu lepší srozumitelnosti a přehlednosti cílového textu. Příkladem je druhá věta z druhé kapitoly: Tou dobou o ní slyšely všechny žákyně velmi mnoho – a to od Lavinie Herbertové, které bylo skoro



třináct a která se cítila být docela dospělá, až po Lottie Leghovou, které byly jen čtyři a která byla drahouškem školy. (*By that time every pupil – from Lavinia Herbert, who was nearly thirteen and felt quite grown up, to Lottie Legh, who was only just four and the baby of the school – had heard a great deal about her.* s. 18). Dále například věta: „Věřím tomu,“ řekla, „že panenky mohou dělat věci,...“ (*„What I believe about dolls,“ she said, „is that they can do things...* s. 19).

12. Další úpravou textu usnadňující cílovému dětskému čtenáři porozumění je metoda amplifikace, neboli rozšíření textu, např. Zdálo se jí, že je to už mnoho let (*It seemed to her many years,* s. 10), až vyroste, bude stejně bohatá, jako její táta (*when she grew up she would be rich too,* s. 10), staromódní způsob jejího vyjádření (*her old-fashioned speech,* s. 11), a on už nyní cítil (*and he felt,* s. 11), přesně stejný, jako všechny ostatní v řadě vedle něj (*exactly like all the others in its row,* s. 11), červené tvářičky namalovaného měsíce s obličejem (*the red cheeks of the moon face,* s. 12), jak je Sára neobvykle chytrá (*of her unusual cleverness,* s. 12), ještě více výsad, než jiné žákyně, které obývaly salónek (*even greater privileges than parlour-boarders usually did,* s. 13).
13. Dalším způsobem, jakým by text měl být přizpůsoben cílovému čtenáři, je explicitace, tedy přidání vysvětlivky do textu. Vysvětlivky by měly být do textu dodány u několika slov, např. u jmen (kvůli správné výslovnosti), u vět a slov ponechaných v jazyce originálu a u některých reálií. Tato problematika bude dále řešena ve druhé fázi výzkumu.
14. Hojně používaná je také metoda vynechání, při které dochází k vypuštění nadbytečných jazykových jednotek při převodu do cílového jazyka. Opět je cílem zpřehlednění cílového textu a jeho lepší srozumitelnost, např. Zatímco se zamyšleně svýma velkýma očima dívala z okýnka na procházející lidi (*as she*

*stared out of the window at the passing people with a queer-old-fashioned thoughtfulness in her big eyes, s. 9), dospělí (grown-up people, s. 9), řekla tichounce hláskem (she said in a low, mysterious little voice, s. 10), dost velká a chytrá (big enough and clever enough, s. 11), na kterém stál dům – cíl jejich cesty (in which stood the house which was their destination, s. 11), dívala se na slečnu Minchinovou (with her eyes fixed upon Miss Minchin's face, s. 13), „Jak originální!“ („What an original child!“ s. 14), panenky oblečené i bez šatů (dolls dressed and dolls undressed, s. 15), budou platit účty za Sářiny výdaje (they would pay the bills she sent in for Sara's expenses, s. 17), mával a posílal vzdušné polibky (waving and kissing his hand as if he could not bear to stop, s. 18).*

15. Do textu byla také v hojné míře dodána deminutiva, která text přibližují dětskému čtenáři. Například: Z okýnka (*out of the window, s. 9*), tvářičce (*on her small face, s. 9*), hláskem (*little voice, s. 10*), srdíčko (*darling, s. 10*), Sárinka (*Sara, s. 10*), maminka (*mother, s. 10*), tatínkovi (*to her father, s. 10*), malou postavičku (*the small figure, s. 11*), mosazná tabulka (*a brass plate, s. 11*), tvářičky (*cheeks, s. 12*), přijímací salónek (*the drawing-room, s. 12*), která byla krásná jako obrázek (*who had been the beauty of the regiment, s. 13*), panenka (*a doll, s. 14*), malá holčička (*a little creature, s. 14*), zlatohnědé vlásy (*golden-brown hair, s. 16*), kloboučky, kabátky, rukavičky, kapesníčky a kožešinky (*hats, coats, gloves, handkerchiefs and furs, s. 16*), obýváček (*a sitting-room, s. 17*), drahoušek školy (*the baby of the school, s. 18*), mé malé štěstíčko (*my good fortune, s. 22*), aj.
16. Některé delší a složitější úseky textu byly kvůli usnadnění čtení rozděleny do kratších vět nebo odstavců textu. Např. Věděla, že je bohatý, jen proto, že o tom slýchávala mluvit ostatní, když si mysleli, že neposlouchá. Také je slýchávala mluvit o tom, že až vyroste, bude bohatá, stejně jako její táta. (*She only knew he*

*was rich because she had heard people say so when they thought she was not listening, and she had also heard them say that when she grew up she would be rich too; s. 10).* Nebo: „Pokud bych o ní řekla, že je hezká, pak bych neříkala pravdu,“ přemítala Sára. „A měla bych vědět o tom, že si vymýšlím.“ („*I should be telling a story if I said she was beautiful,*“ *she thought,* „*and I should know I was telling a story.*“ s. 13), aj.<sup>7</sup> Jiné věty byly naopak vhodně spojeny dohromady: Když skončila, vzal jí s vřelým úsměvem knihu frází, mluvil ale ke slečně Minchinové. (*When she had finished, he took the phrase-book from her, with a look almost affectionate. But he spoke to Miss Minchin; s. 23).*

17. Další úpravou přizpůsobující cílový text dětskému čtenáři je nahrazení některých jazykových jednotek v rámci větší srozumitelnosti textu (tedy substitute). Např. Vídala mnoho sloužících, kteří ji zdravili (*had been used to seeing many servants who made salaams to her, s. 10).* Dalším příkladem substitute jako úpravy textu podle věku čtenáře je věta: Ať si raději v parku zajezdí na poníkově (*Make her ride her pony in the Row, s. 14).* V této větě byl nahrazen název *the Row*, který odkazuje na ulici v londýnském Hyde Parku, s názvem *Rotten Row* a která se dodnes používá na vyjíždky na koních. V překladu byla ale *the Row* nahrazena pouze českým slovem *park*, protože by bylo nežádoucí českého dětského čtenáře zbytečně zatěžovat dalším výrazem, který by neuměl přečíst, ani identifikovat. Ze stejného důvodu byla nahrazena i *lady* (s. 20) z originálu za *vysoce postavenou dámu*.
18. Při překladu docházelo také k již výše popsané adaptaci, kvůli nevhodně zvoleným vyjádřením, např. [Tatínek] dal [Sáře]

<sup>7</sup> Po provedení obou fází výzkumu by zřejmě bylo vhodné rozdělit také odstavec s popisem přijímacího salónku a vstupní haly, abychom předešli potížím s porozuměním.

pusinku (*kissed her*, s. 11), dcera plukovníka Grange (*Colonel Grange's little girl*, s. 13).<sup>8</sup>

19. Další úpravou zpřístupňující text cílovému dětskému čtenáři je metoda modulace, též popsaná výše, např. přetvoření věty oznamovací z originálu na otázku v překladu: Proč si asi hned na začátku vymýšlí? (*She is beginning by telling a story*; s. 13).

---

<sup>8</sup> Vzhledem k tomu, že o Isobel Grangeové mluví malá Sára, bylo by přinejmenším podivné, kdyby se o ní vyjádřila jako o „holčičce plukovníka Grange“.

## 5 PROVEDENÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU

Autorka této diplomové práce vykonala kvalitativní průzkum na Základní škole Josefa Václava Myslbeka a Mateřské škole Ostrov, a to ve třídě 5.B. Výzkum měl dvě části, jedna probíhala s pětadvaceti dětmi během dvou vyučovacích hodin a druhá o dva týdny později s kontrolním vzorkem čtyř dětí ze stejné třídy i školy, a to během jedné vyučovací hodiny.

### 5.1 Cílový dětský čtenář

První fáze výzkumu se zúčastnilo dvacet pět dětí ve věku od deseti do jedenácti let. Děvčata byla zastoupena téměř stejně jako chlapci, z celkových dvaceti pěti dětí bylo ve třídě dvanáct děvčat a třináct chlapců. Všechny děti se ve škole učí druhým rokem anglicky, jsou tedy všichni začátečníci, což by nám ale pro potřeby výzkumu mělo stačit na to, aby byly děti schopné správně přečíst anglická jména. Francouzsky se neučí nikdo z nich, proto autorka diplomové práce předpokládala jisté obtíže se čtením francouzských vět, slov a jmen, která v přeloženém textu ponechala v původním znění.

Autorka této diplomové práce se ještě před začátkem výzkumu zajímala také o vztah, jaký děti mají k cizím jazykům. Děti odpovídaly, že mají rády anglický jazyk a téměř všechny by se v něm chtěly zdokonalit. Jen dvě děti prohlásily, že by se chtěly naučit jiný cizí jazyk – v jednom případě to byla ruština (dítě má ukrajinské předky) a ve druhém případě to byla němčina (dítě má příbuzné ve Švýcarsku a rádo by se naučilo jazyk, aby tam mohlo jet a pracovat tam).

Na druhou fázi výzkumu byly z patnácti dětí, které se z výše jmenované třídy na výzkum dobrovolně přihlásily, vybrány čtyři dívky. Z těchto čtyř dívek jedna dokonce uvedla, že se jí první fáze výzkumu tolik líbila, že se poté doma podívala i na filmové

zpracování příběhu. Rovněž ale podotkla, že úryvek z knihy, který četla během výzkumu, se jí líbil více než film a že by uvítala, kdyby byla kniha „*Malá princezna*“ kompletně přeložena do českého jazyka.

Sledovaná skupina dětí má tedy převážně pozitivní vztah ke studiu cizích jazyků, ale jen několik málo z nich by chtělo ke studiu angličtiny přibrat ještě jiný cizí jazyk – a to obvykle z důvodů nějakého již existujícího (rodinného) spojení mezi dítětem a určitou cizí zemí. Obě fáze výzkumu většinu dětí bavily a některé by si rády knihu dočetly v češtině.

## 5.2 Cíle a metodologie první fáze výzkumu

Na základě analýzy překladu vytvořené autorkou této diplomové práce byla zvolena konkrétní místa v textu, která byla při procesu překladu nějakým způsobem ovlivněna. Na tato místa se autorka soustředila při samotném výzkumu a zjišťovala, jak překladatel a jeho výběr jazykových prostředků ovlivňují komunikaci mezi cílovým dětským čtenářem a textem. Z výsledků výzkumu poté autorka stanovila hypotézy o vlivu překladatele na cílového čtenáře a text.

Autorka této diplomové práce nejprve vytvořila dotazník,<sup>9</sup> na jehož základě poté probíhal řízený rozhovor s cílovými dětskými čtenáři. Dále vytvořila otázky testující znalosti čtenářů a porozumění textu. Tyto otázky byly dětem rozdány formou kvízu. Další položkou byla tabulka spontánních reakcí čtenářů při četbě, do které si autorka zaznamenávala problematická místa v textu. Mezi tato problematická místa mohl patřit význam slova, význam věty, význam delšího úseku textu a výslovnost. Průběh výzkumu byl nahráván na mobilní telefon.

---

<sup>9</sup> Viz příloha č. 2.

### 5.3 Struktura první fáze výzkumu

Autorka této diplomové práce zahájila výzkum tak, že zjišťovala znalosti a preference dětí týkající se cizích jazyků. Poté dětem rozdala přeložený text v písemné podobě a vyzvala je, aby se v průběhu čtení ptaly na vše, čemu by nerozuměly – kromě slov také na věty nebo delší úseky textu. Děti text postupně nahlas přečetly. Při čtení si autorka zaznamenávala problematická místa a spontánní reakce dětí do tabulky<sup>10</sup>. Čtení textu zabralo téměř celou jednu vyučovací hodinu. Po dočtení textu následoval krátký kvíz testující porozumění textu a obecné znalosti čtenářů. Z tabulky i kvízu vyplynulo, že dětským čtenářům ve sledované skupině ani příliš nevadilo, pokud některému slovu neporozuměly, slovo jednoduše přeskočily nebo si jeho význam (často mylně) domyslely a četly dál. O tomto dále např. v podkapitole č. 5.3.1 Analýza kvízu na porozumění textu.

Na začátku druhé vyučovací hodiny vysvětlila autorka této diplomové práce dětem jednotlivé pojmy z kvízu, rozdala jim čtvrtky na kreslení a zadala jim dva úkoly. Prvním úkolem bylo, aby děti nakreslily jednu z postav – Sáru, jejího tatínka nebo slečnu Minchinovou, a to v přijímacím salónu. Děti měly také popsat, kterou z postav nakreslily. Druhý úkol byl jednodušší – děti měly nakreslit, jak si představují slečnu Minchinovou a její „velký rybí úsměv“. Na kreslení bylo dětem vyhrazeno asi 30 minut.<sup>11</sup>

Během kreslení procházela autorka této diplomové práce mezi dětmi a rozdělila je na skupinky po šesti a sedmi. Jednotlivé skupinky musely postupně přerušit kreslení a v rámci řízeného rozhovoru zodpovědět několik otázek. Na každou skupinku bylo vyhrazeno maximálně deset minut času a celý proces dotazování byl nahráván.

---

<sup>10</sup> Viz příloha č. 1.

<sup>11</sup> Viz příloha č. 4.

Nakonec se autorka této práce zeptala dětí, jestli by si chtěly knihu přečíst celou a jestli by chtěly vědět, jak bude příběh pokračovat. Většina dětí ze sledované skupiny řekla, že by si knihu chtěly přečíst celou, přičemž děti, které by si knihu dočíst nechtěly, patřily buď mezi ne-čtenáře, nebo to byli chlapci, které příběh o sedmileté dívce příliš nezaujal.

### **5.3.1 Analýza kvízu na porozumění textu a tabulky spontánních reakcí čtenářů**

Dětem byl po přečtení textu předložen krátký kvíz zkoumající jejich porozumění textu a také všeobecný rozhled. Přestože byly děti před samotným čtením textu vyzvány, aby se ptaly na všechna slova, kterým nerozumí, kromě dotazů na výslovnost se nikdo na význam slov, vět nebo delších úseků textu neptal. Autorka této práce tedy předpokládala, že děti všemu rozumí, a že tedy vysvětlivky nebo poznámky překladatele nebudou třeba, což se ale po vyplnění kvízových otázek nepotvrdilo.

Otázky se týkaly slov, která se objevila v textu a která nebyla v textu nijak vysvětlena. Výsledné odpovědi jsou rozděleny podle pohlaví a podle správnosti odpovědí. Podle správnosti vznikly čtyři varianty možných odpovědí: Ano, částečně ano (děti odhadly alespoň oblast, do které by význam slova zařadily nebo odpověď nebyla úplná), ne a bez odpovědi. Autorka této diplomové práce zpracovala tabulku výsledků.<sup>12</sup>

Na první otázku kvízu, Co je to Bombaj, odpověděly všechny dotazované děti. Úplně správně odpověděla jen jedna dívka, která napsala, že jde o město v Indii. Za správné odpovědi ale autorka této práce považovala i jen odpověď „město“. Částečně správné odpovědi byly ty, které Bombaj označily alespoň jako geografický

---

<sup>12</sup> Viz příloha č. 3.



celek – například odpovědi typu „země“ nebo „ostrov“. Mezi nesprávnými odpověďmi byly varianty „lod“ nebo „pevnina“.

V odpovědích na druhou otázku, Co je to bungalov, byli zásadně úspěšnější chlapci. Dvanáct jich odpovědělo správně, že se jedná o „dům“, „příbytek“ nebo „budovu“. Jeden chlapec připsal ke slovu dům atribut „luxusní“, kvůli tomu se jeho odpověď ocitla v kategorii částečně správných odpovědí. Odpovědi děvčat byly variabilnější, pouze šest jich odpovědělo správně, že se jedná o „dům“, „budovu“ nebo „ubytování“. Dvě dívky odpověděly částečně správně, protože ke slovu dům přidaly ještě atribut „veliký“ a „luxusní a velký“. Čtyři dívky odpověděly špatně, dvě se domnívaly, že se jedná o místnost a dvě dokonce, že se jedná o bunkr.

Ve třetí otázce se autorka této diplomové práce zajímala o to, Kdo je to rádža. Na tuto otázku jedna dívka neodpověděla a správně odpověděl jen jeden chlapec, který napsal, že se jedná o „panovníka“<sup>13</sup>. Částečně správně odpovědělo jedenáct chlapců a osm dívek, mezi odpověďmi byly nejčastěji varianty „král“ nebo „princ“, dále „císař“, „bohatý člověk“ nebo jen „osoba“. Jedna dívka uvedla, že se jedná o „indického krále“. Mezi špatnými odpověďmi byl „vůdce“, „nějaký vedoucí“, „obchodník“ a „osoba – indián“.

Čtvrtá otázka zněla: Co je to spodnička? Podle očekávání odpověděly všechny dívky správně. Mezi jejich variantami odpovědí bylo „spodní prádlo“, „sukně“, „oblečení“, „látka pod sukni“, „spodní sukni“ nebo „pod šatami látka“<sup>14</sup>. Poslední variantu měl mezi svými odpověďmi i jeden chlapec, a to doslova. Chlapci měli většinou variantu „spodní prádlo“, „prádlo“, dále „sukně“ a již zmíněné „pod šatami látka“<sup>15</sup>. Dva chlapci uvedli, že se jedná o „spodky“, což patří

<sup>13</sup> Přesnější by ovšem bylo doplnit tam ještě atribut „indický“.

<sup>14</sup> Doslovný opis.

<sup>15</sup> Taktéž.

jednoznačně mezi špatné odpovědi. Celkově bylo na tuto otázku nejvíce správných odpovědí.

V poslední otázce se autorka této diplomové práce ptala na to, Co je to katedra. Na tuto otázku odpověděli chlapci i dívky shodně čtyřikrát správně, že se jedná o „stůl“, jedna dívka a jeden chlapec odpověděli úplně správně, že se jedná o „učitelský stůl“ nebo „stůl učitelky“. Zbýlých devět chlapců a osm dívek odpovědělo špatně a mezi variantami odpovědí byla nejčastější varianta „kostel“, dále pak „povolání“, „stavba“, „místnost“ nebo „pódium“.

Se všeobecnými znalostmi a porozuměním textu na tom byli chlapci i dívky srovnatelně. Pokud bychom počítali pouze správné odpovědi (v tabulce uvedené jako ANO), pak byli chlapci úspěšní ve 47,6% odpovědí, dívky ve 46%. Celkem byly děti úspěšné na 47,2%.<sup>16</sup>

U neznámých slov neměli sledovaní dětská čtenáři problém, při čtení textu nevyužili možnosti dotazů na jejich význam a důležitější pro ně byl celkový obsah a význam textu, než významy jednotlivých (pro ně neznámých) slov. Výrazy, které neznali, buď úplně přeskočili a nepřemýšleli nad tím, co znamenají, nebo si jejich významy domysleli, a to ve více než padesáti procentech mylně. S ohledem na cílovou skupinu dětských čtenářů by tedy zřejmě bylo vhodné vložit do textu alespoň stručné vysvětlivky nebo poznámky překladatele, aby se zamezilo případným nedorozuměním. Zároveň by ale text neměl být těmito poznámkami přesycen, aby cílové dětské čtenáře jeho složitost neodradila. S pomocí poznámek a

---

<sup>16</sup> K hodnotám jsme dospěli tak, že jsme nejprve určili 100% správných odpovědí (u chlapců to bylo 13 vynásobeno pěti otázkami, takže 65); poté jsme sečetli všechny reálné správné odpovědi u všech pěti otázek (u chlapců to bylo 31 reálných správných odpovědí). Pokud je tedy 100% správných odpovědí 65, pak x% správných odpovědí je 31. Pomocí trojčlenky jsme vypočítali výsledek 47,6%. Obdobně jsme došli k výsledkům též u děvčat a k celkovému výsledku obou skupinek.

vysvětlivek by se tedy měly vysvětlit jen ty nejpodstatnější termíny a pojmy, a to co nejstručněji a nejvýstižněji.

Skutečně problematická ale byla při čtení cizí jména postav. Děti je občas četly špatně dokonce i poté, co jim byla vysvětlena správná výslovnost. Toto by mohlo implikovat nutnost překladatelského zásahu do textu a nějakou případnou změnu, zjednodušení či jejich počeštění. Tato otázka byla dále řešena při řízeném rozhovoru s dětskými čtenáři.

Další problematickou oblastí byla jména, oslovení, slova, fráze a věty ponechané v původním jazyce – tedy v angličtině nebo francouzštině. Děti je neuměly přečíst, nerozuměly jim a nedokázaly si pod nimi nic představit. Autorka této diplomové práce proto dětem vysvětlila, jak správně tyto úseky textu přečíst.<sup>17</sup> K této problematice jsme se ještě jednou vrátili během rozhovorů s dětmi.

### **5.3.2 Analýza řízeného rozhovoru s dětským čtenářem**

Autorka této diplomové práce dětem během druhé vyučovací hodiny zadala úkoly na kreslení a během této činnosti procházela mezi dětmi, rozdělila je na skupinky po šesti a sedmi a pokládala jim otázky týkající se předem zvolených míst v textu. Všechny rozhovory byly nahrávány.

#### **5.3.2.1 Úvodní otázky**

První otázka byla pro všechny skupinky stejná, autorka se zajímala o čtenářskou gramotnost sledovaných jedinců a o to, jestli vůbec ve svém věku čtou knihy. Z celkových pětadvaceti dětí uvedly pouze čtyři, že vůbec nečtou; jedním z těchto dětí byl autista, který prozradil, že přečetl například knihy Robinson Crusoe nebo všechny díly knih o Harrym Potterovi, ale údajně má v současné době hodně

---

<sup>17</sup> S výjimkou dvou vět ve francouzštině.

školních povinností, a tak číst nemůže, proto ho autorka navzdory jeho odpovědi zařadila do skupinky, která knihy čte. Naopak, jedna dívka uvedla, že čte ráda, ale na dotaz, jakou knihu momentálně čte, odpověděla, že přípravné Scio testy a že vlastně žádnou knihu „s příběhem“ nečetla. Proto byla navzdory své kladné odpovědi zařazena mezi ne-čtenáře.<sup>18</sup>

Ve sledované skupině nejčastěji děti uváděly, že čtou nebo již přečetly knižní série Harry Potter a Klub záhad,<sup>19</sup> obojí shodně uvedly čtyři děti. Na druhém místě nejčastěji uváděly Letopisy Narnie,<sup>20</sup> dvě děti je ve sledované skupině uvedly jako své nejoblíbenější knihy. Ostatní oblíbené knihy sledovaných dětí byly různé pohádkové knížky (např. Pohádky z bodlákové meze, Malý princ nebo Děti z Bullerbynu), fantasy literatura (Eragon, Čarodějnice školou povinné), dobrodružné knihy (Robinson Crusoe), dívčí romány (Nový kluk, Tanec za jedna, matika za pět), humorná literatura (Deník úúúplně obyčejného upíra). Překvapením byl jeden chlapec, který čte knihu Vojenská vozidla II. světové války a jedna dívka, která čte knihu My děti ze stanice ZOO.<sup>21</sup>

Děti, které uvedly, že nečtou, obvykle říkaly, že je to proto, že je čtení nebaví, že nenašly žádnou knihu, která by je bavila nebo že doma nemají „žádný pořádný knížky“ a v knihovně si žádnou nevybraly. Jedna dívka uvedla, že se spíše učí, než aby četla knihy pro zábavu.

Drtivá většina dětí ze sledované skupiny odpověděla na dotaz, zda by si chtěly Malou princeznu dočíst, že ano, dokonce i většina ne-čtenářů. Jeden chlapec řekl, že by si knížku přečetl celou, ale

<sup>18</sup> Ve sledované skupině tedy aktivně čte 84% dětí.

<sup>19</sup> Série třiadvaceti knih od rakouského autora T. Breziny.

<sup>20</sup> Série sedmi knih od britského autora C. S. Lewise.

<sup>21</sup> Příběh podle skutečnosti vyprávějící o dospívající dívce, která žije dvojím životem a prostitutí si vydělává na drogy. Autorka C. V. Felscherinová.

záviselo by to na tom, kolik má stránek. Když ji potom uviděl, řekl, že by si ji určitě přečetl celou. Vybrané kapitoly se jim líbily.

Na dotaz, jestli děti Sářin příběh znají, odpovědělo dvacet čtyři dětí, že ne, pouze jeden chlapec řekl, že příběh zná a že ho dokonce viděl nedávno v televizi.<sup>22</sup> Poté také odvyprávěl, jak bude příběh pokračovat a jak dopadne.

### 5.3.2.2 Otázky zaměřené na obsah

Autorka diplomové práce dále zjišťovala, jak děti rozumí tomu, že Sára říká své škole „*to místo*“. V tom se děti ve skupince jednoznačně shodly, že se jí tam nechce nebo že se jí tam nelíbí, což odhadly naprosto přesně. V textu se jedná o poměrně důležitou frázi, protože Sára k němu hned na začátku odkazuje a o které „*to místo*“ se jedná, vysvětluje až později. Také je v textu graficky odlišené kurzívou a uvozovkami.

Děti měly dále odpovídat na otázku, proč se asi kniha jmenuje Malá princezna, a v souvislosti s tím také na to, jestli je Sára skutečně princezna. V textu je několik explicitních odkazů týkajících se názvu knihy, dále také několik implicitních. O Sáře jako o princezně se explicitně hovoří takto: „...*že si zdvořilé mladé dámy za pulty obchodů šeptaly o tom, že ta zvláštní dívenka ... musí být nejméně nějaká cizí princezna – možná dcerka nějakého indického rádži.*“ „*Elle a l'air d'une princesse, cette petite.*“<sup>23</sup> Implicitně je v textu k Sáře jako k princezně odkazováno například pomocí bohatství jejího táty: „...*až vyrostete, bude bohatá, stejně jako její táta.*“ Dále pomocí množství věcí, které Sára a její tatínek vlastní a také pomocí služebných, kteří se o ně starají: „...*vidala mnoho sloužících, kteří ji zdravili, nazývali ji ‚Missee Sahib‘ a plnili jí všechna přání.*“, „*Sára*

<sup>22</sup> Příběh Malá princezna byl dvakrát zfilmován, jednou v roce 1939 a po druhé v roce 1995.

<sup>23</sup> „Ta malá vypadá jako princezna.“

*měla být ubytována v salónku... Měla mít krásnou ložnici a vlastní obývací pokoj; měla mít poníka a kočár a služebnou,...“.* Také podle typu oblečení by se dalo usuzovat o Sářině královském původu: *„Byly tam sametové šaty zdobené drahými kožešinami, krajkové šaty, vyšíváné šaty a klobouky s velikými hebkými pštrosími pery, hermelínové kožíšky a rukávníky, krabice plné rukaviček a kapesníčků, hedvábné punčochy,...“ „...sobolí a hermelínové kožíšky na jejích kabátcích a pravé valencienské krajky na jejím spodním prádle.“*

Sára ale ve skutečnosti žádná princezna není, je jen velmi, velmi bohatá. Na první otázku, proč se kniha jmenuje Malá princezna, děti na základě textu odpovídaly dobře, tedy že se Sára chová, jako by byla princezna; dále říkaly, že má oblečení jako princezna, poníka a služebnou; také že má bohatého tatínka. Tím děti zahrnuly do svých odpovědí všechny narážky, které v textu na toto téma jsou. Na druhou otázku, tedy jestli je Sára princezna, odpovídaly všechny správně, a to jednoznačně ne.

Další otázkou týkající se obsahu textu byla otázka, v jaké době se příběh podle odhadu dětí odehrává a ve které zemi. V celém textu není nikde explicitně řečeno, ve které době se děj příběhu odehrává, proto tato otázka testovala pouze to, jak děti vnímaly zobrazenou dobovou atmosféru a jak na ně text působil. Autorka této diplomové práce by text přiřadila přibližně do druhé poloviny 19. století.<sup>24</sup> Většina dětí ze sledované skupiny tuto dobu také odhadla, děti nejčastěji říkaly varianty 1800 nebo 1900, dále padla varianta 1500 a 1928. Žádné dítě ve sledované skupince by tedy text nezařadilo do současnosti.<sup>25</sup> Na otázku, ve které zemi se

<sup>24</sup> Po příjezdu do Anglie jede Sára se svým tatínkem do školy slečny Minchinové *taxíkem* a první automobil byl vynalezen koncem 18. století a poháněn byl parním strojem. Ve druhé polovině 19. století začaly být parní stroje nahrazovány spalovacími motory.

<sup>25</sup> Toto se ale nedá říci o všech zúčastněných dětech. Jak uvidíme dále v podkapitole Analýza obrázků od dětských čtenářů, jedno z dětí namalovalo v přijímacím salónku moderní počítač.

příběh odehrává, odpovídaly děti, že v Indii nebo v Anglii, což bylo správně, protože příběh se na začátku zmiňuje o plavbě z Indie, kde Sára se svým tatínkem do té doby žila, do Anglie, ve které se celý zbytek příběhu odehrává. Pozitivní je, že žádné z dětí neřeklo, že by se příběh mohl odehrávat ve Francii.

Další dotaz, kolik je Sáře let, testoval pozornost dětských čtenářů při čtení textu. Pouze jedna holčička ze skupinky se spletla a řekla, že je Sáře osm. Ostatní děti ji ale okamžitě opravily a řekly, že Sáře je sedm, což bylo správně. Žádné z dětí nezmínilo, že by Sáře bylo dvanáct, na což je v textu přímý odkaz: „...že by nikdo na její tvářičce neočekával takový výraz. Byl by to moudrý výraz i pro dvanáctileté dítě, a Sáře Creweové bylo pouhých sedm.“

Další otázka měla dvě části. První se ptala, jestli je Sára rozmazlená, druhá na to navazovala a ptala se, jestli by se Sárrou chtěly děti kamarádit. Na první dotaz dvě děti z dotazované skupinky uvedly, že se jim Sára zdá rozmazlená, pět dětí řeklo, že se jim rozmazlená nezdá. Na druhou otázku děti odpovídaly spíše negativně, přestože se jim Sára většinou nezdá rozmazlená, kamarádit by s ní nechtěly. Sára se dětem v dotazované skupince zdála nesympatická, příliš vážná a jedno z dětí také řeklo, že „Sára mluví jinak, než jak se bavíme my tady ve třídě mezi sebou,“ protože „je asi z jiný doby.“

Na tento dotaz jsme se ptali na konci všech dětí, některé děti ve sledované skupině by se se Sárrou rády kamarádily, jiné ne, ale podstatně převažovala odpověď ne. Autorka této diplomové práce se domnívá, že je to z toho důvodu, že děti přečetly pouze první dvě kapitoly knihy, ve kterých je Sára proti své vůli odvezena do Londýna, je nucena rozloučit se s tatínkem a hned na první vyučovací hodině dojde k nedorozumění. Kvůli tomu zřejmě hlavní postava knihy působí zpočátku na dětské čtenáře spíše vážně a

nesympaticky. Pokud by ale děti měly k dispozici více času a delší úsek textu, výsledek by se pravděpodobně poněkud lišil.

V jedné skupince se autorka této diplomové práce ptala, která z postav je dětem nejsympatičtější, která nejméně a proč. Na výběr děti dostaly tyto postavy: Kapitán Crewe, Lavinia Herbertová, Monsieur Dufarge, Sára, Sářina maminka, slečna Minchinová. Na děti z předchozí skupinky působila Sára nesympaticky a vážně a kamarádit by se s ní většinou nechtěly. V této skupince se ale všechny shodly, že nejsympatičtější postavou je Sára, což je poněkud zvláštní, ale pravděpodobně to souvisí s dětskou identifikací s hlavní postavou a textem. Za nejméně sympatickou postavu všechny děti z dotazované skupinky shodně označily slečnu Minchinovou. K sympatiím sledovaných dětí k jednotlivým postavám jsme se ještě vrátili v podkapitole č. 5.3.3 Analýza obrázků od dětských čtenářů.

### 5.3.2.3 Lingvistické otázky

Nyní přejdeme k již výše zmiňované problematice cizích jmen. Jedna skupinka dětí dostala za úkol správně přečíst jména z textu. Byla tam jména Sára Creweová, slečna Minchinová, Lavinia, Jessie, Monsieur Dufarge, pan Barrow, pan Skipworth a plukovník Grange. Děti nejprve postupně jména přečetly, a přestože to bylo již po dočtení celého textu a děti byly obeznámeny se správnou výslovností, dopadlo to takto: [sa:ra grejvova:, sletʃna minʃinova:, li:vije, dʒejŋ, moŋsije dufa:ʃ, braʊ a skipwort, krejŋtʃ]. Z osmi jmen, která se v textu objevila, děti ani po jeho přečtení neuměly správně přečíst pět jmen, což je skutečně nízká úspěšnost.

Autorka této diplomové práce se dále dětí zeptala, jak na ně tato cizí jména v textu působí a co taková jména vypovídají o jednotlivých postavách. Děti odpovídaly, že jsou postavy zřejmě z hodně daleké země, pravděpodobně budou královského původu a



nakonec objasnily, že „všude jsou jiná jména a když se například srovná Česká republika s Francií, tak v každém kalendáři jsou úplně jiná jména.“ Toto se dá považovat za úspěšné přenesení atmosféry cizí země do českého prostředí, kdy je cílový dětský čtenář již podle jmen schopen rozeznat, kde přibližně se příběh zřejmě odehrává, přestože jako příklad jedno z dětí uvedlo Francii.

Dotazování na toto téma dále pokračovalo a děti měly odpovědět na otázku, jestli by se jim více líbilo, kdyby v textu byla česká jména místo původních anglických. Všechny děti v dotazované skupince se jednohlasně shodly, že by to v textu nepůsobilo dobře a že se jim tam více líbí cizí jména, přestože je neumějí přečíst. V souvislosti s tím se autorka této diplomové práce zajímala také o to, jestli by děti uvítaly nějaké vysvětlivky, aby věděly, jak cizí jména správně číst. Stejně jako se děti při čtení textu nezeptaly na slova, která neznaly a později si je spíše domýšlely, ani zde by neuvítaly vysvětlivky. Dětem ve sledované skupince zřejmě vůbec nevadí, že některá slova v textu neumějí přečíst, dle jejich slov by „to prostě nějak přečetly“.

Jednou z možností, jak vyřešit problematiku cizích jmen a přizpůsobit je cílovému dětskému čtenáři, je jejich počeštění. Z důvodu zachování místní atmosféry ale sama autorka této diplomové práce tuto možnost zavrhuje. Děti ve sledované skupince toto řešení také jednoznačně odmítají, přestože by jim to podstatně usnadnilo čtení výsledného textu. Zůstává tedy otázkou, jestli by bylo vhodné použít vysvětlivky nebo nějaké poznámky překladatele, které by dětem osvětlovaly, jak cizí jména správně přečíst. Vzhledem k věku cílových čtenářů se autorka této diplomové práce

přiklání k jejich použití, a to navzdory tomu, že se k tomu děti ve sledované skupince vyjádřily negativně.<sup>26</sup>

Dále jsme se zajímali o oslovení „Missimee Sahib“, které autorka této diplomové práce rovněž ponechala v původním znění. Předmětem zájmu zde bylo, z jaké to pochází řeči a jestli děti vědí, co to asi znamená. Tento úsek byl velice problematický, jedno z dětí tipovalo, že „Missimee Sahib“ znamená „indický král“, další z dětí hádalo, že „jí vyplnili všechny přání“. Na dotaz, z jakého jazyka to oslovení pochází, tipovaly děti naprosto mylně francouzštinu. Ve chvíli, kdy se dozvěděly správnou odpověď, tedy že „Missimee“ je zkomolená angličtina a „Sahib“ je z hindštiny, několik dětí řeklo, že údajně chtěly říct Indii, ale nevěděly, jak se nazývá jejich jazyk. Přesto zůstává problémem, že děti neměly tušení, co to znamená. Proto jsme se k tomuto slovnímu spojení ještě vrátili ve druhé části výzkumu.

V souvislosti s cizími a neznámými slovy v textu se autorka této diplomové práce dotazované skupinky dětí také zeptala na význam dvou francouzských vět, které se v textu objevily.<sup>27</sup> Děti z dotazované skupinky se francouzsky nikdy neučily a vůbec neměly tušení, co by věty mohly znamenat; pouze jedna dívka odhadla slovo princezna ve druhé z vět. Protože žádné z dotazovaných dětí neznalo význam těchto vět, všechny by bez výjimky uvítaly jejich překlad, a to buď do závorky hned za dotyčné věty, nebo do poznámky pod čarou. Autorka této diplomové práce v tomto s dětmi souhlasí, a přestože není význam těchto vět v textu příliš podstatný, věty by měly být přeložené jak v českém překladu, tak v anglickém originále, protože v textu působí poněkud rušivě.

<sup>26</sup> Ve druhé fázi výzkumu jsme ale s kontrolním vzorkem dívek došli k závěru, že vysvětlivky pod čarou by být u textu mohly.

<sup>27</sup> Pro připomenutí se jedná o tyto věty: „Comme elle est drôle!“ a „Elle a l'air d'une princesse, cette petite.“ První věta znamená: „Jak je vtipná!“ Druhá věta znamená: „Ta malá vypadá jako princezna.“

Autorka této diplomové práce se dále zajímala o použitá deminutiva, u dětí ovšem použila český název „zdrobněliny“. Nejprve si ověřila, zda děti pojmu rozumí a dokáží nějaké zdrobněliny vytvořit. Poté jim zadala tři odstavce, ve kterých děti měly zdrobněliny najít. Děti zcela správně našly ve zvolených úsecích tři slova – „srdíčko“, „Sárinka“ a „maminka“. Nato se autorka této práce dětí zeptala, proč jsou v textu právě tato slova, jaký cit tam například dodávají a co by se stalo, kdyby tam místo nich byla slova „srdce“, „Sára“ a „matka“. Tyto dotazy byly zřejmě pro děti velmi obtížné, dlouho váhaly, ale nakonec sdělily, že „už jsou spolu dlouho“ a že „se mají rádi“. U slova „srdíčko“ bylo jedno z dětí schopno rozlišit, že pokud by v textu bylo slovo „srdce“, pak by tím byl myšlen orgán lidského těla, zatímco „srdíčkem“ je myšlena osoba. Tato deminutiva tedy podle dětí přidávají do textu nějaké pozitivní emoce a city.

Poslední otázkou jsme se zajímali o synonyma. Dětem byla zadána věta z přeloženého textu „To je ale úžasná malá holčička!“ a byly požádány, aby slovo „holčička“ něčím nahradily. Poté měly vysvětlit, jak se změnil význam textu, kdyby tam bylo jiné slovo. Žádné z dotazovaných dětí si nevzpomnělo na slovo „holka“, synonymních výrazů ale vymyslely děti poměrně hodně: Dívka, dívěnka, děvče, holčina, žena, dáma a slečna. Děti vysvětlily, že rozdíl mezi těmito slovy spočívají ve věku. Holčička je pro ně malá, na rozdíl od dívky, která by byla již starší, „například dvanáctiletá“. Dáma by podle nich byla již dospělá.

#### **5.3.2.4 Závěr analýzy řízeného rozhovoru**

Ve sledované skupině pětadvaceti cílových dětských čtenářů aktivně čte 84% dětí. Většině z nich se vybrané kapitoly Malé princezny líbily a knihu by si rády dočetly celou, a to včetně nečtenářů. Při řízeném rozhovoru s dětskými čtenáři nás zajímaly dva

okruhy otázek – otázky zaměřené na obsah čteného textu a lingvistické otázky. Pomocí otázek zaměřených na obsah textu jsme zjistili, že děti velmi dobře vnímají čtený text a všímají si i detailů. Zároveň dokáží odpovědět i na otázky, na které není v textu explicitně daná odpověď. Díky lingvistické části otázek jsme také v textu vyznamenali problematičtější místa, která zřejmě bude nutné doplnit vysvětlivkami nebo poznámkami překladatele, k čemuž jsme dospěli na základě odpovědí dětí. Dále děti ve sledované skupině velmi dobře pocítují rozdíly mezi možnými synonymními výrazy a jsou schopné je i vysvětlit, díky čemuž jsme poznali, jak je pro překladatele důležitá volba různých synonymních jazykových prostředků.

### 5.3.3 Analýza obrázků od dětských čtenářů

Zatímco probíhaly řízené rozhovory, měly děti za úkol nakreslit jednu z postav, o kterých před tím četly, a to v přijímacím salónku. Na výběr dostaly Sáru, jejího tatínka nebo slečnu Minchinovou. Jako druhý úkol měly děti namalovat, jak si představují „velký rybí úsměv slečny Minchinové“. Tyto úkoly byly zvoleny záměrně, a to abychom se mohli pokusit zjistit, jak vnímá text cílový dětský čtenář.

Při analýze obrázků jsme si všímali několika aspektů. Prvním z nich byly preference dětských čtenářů ohledně postavy, kterou namalovali. Dle očekávání nakreslila většina dětí v přijímacím salónku Sáru, tedy hlavní postavu – objevila se na patnácti obrázcích. Na druhém místě byl Sářin tatínek, kterého namalovaly tři děti. Slečnu Minchinovou si zvolily jen dvě děti. Pět dětí nenakreslilo patrně z časových důvodů ani jednu z postav.

Děti si u zvolených postav všímaly různých detailů. Začneme u Sáry. Podle textu, který měly děti i při kreslení k dispozici, má Sára mít velké oči (v orig. *big eyes*), na svůj věk moudrý výraz (v orig. *an old look on her small face*), krátké silné a úplně černé vlasy, které se

jí na konečcích kroutily (v orig. *Her hair was heavy and quite black and only curled at the tips*) a krásné zelenošedé oči s dlouhými černými řasami (v orig. *Her eyes were greenish grey, ... , but they were big, wonderful eyes with long, black lashes...*). K tomu je Sářin vzhled ještě dále popisován ve druhé kapitole, kde je zmíněno, že před hodinou francouzštiny Sáru oblékla její služebná Marietta *do tmavě modrých školních šatů a svázala jí vlasy tmavě modrou stuhou* (v orig. *After Mariette had dressed her in her dark-blue schoolroom frock and tied her hair with a dark-blue ribbon...*). Sářino oblečení při jejím příjezdu do Londýna v textu zmíněno není, ale je možné odhadnout, jak bude pravděpodobně oblečená, z popisu všeho, co s jejím tatínkem nakoupili, než odjel: Sametové šaty zdobené drahými kožešinami, krajkové šaty, vyšívané šaty a klobouky s velikými hebkými pštrosími pery, hermelínové kožíšky a rukávničky, krabice plné rukaviček a kapesníčků, hedvábné punčochy,... (v orig. *There were velvet dresses trimmed with costly furs, and lace dresses, and embroidered ones, and hats with great, soft ostrich feathers, and ermine coats and muffs, and boxes of tiny gloves and handkerchiefs and silk stockings...*).

Toto jsou všechny zmínky týkající se Sářina vzhledu. Děti měly za úkol namalovat Sáru v přijímacím salónku, tedy hned po jejím příjezdu do semináře. Dvě děti ale přesto namalovaly Sáru ve výše zmíněných modrých školních šatech, ve kterých měla být oblečená na první hodině francouzštiny – až po odjezdu jejího tatínka. Většina dětí ji namalovala buď pouze černobíle, nebo v různých jiných barvách šatů kromě modré. Z toho tedy vyplývá, že pouze dvě děti mohly špatně porozumět textu a splést si Sářino oblečení, které měla na sobě při příjezdu, s oblečením, které měla na hodině francouzštiny. Ani na jednom z těchto dvou obrázků ale Sára nemá *vlasy svázané tmavě modrou stuhou*, takže je možné, že děti Sáře namalovaly modré oblečení náhodou.

Kromě toho děti Sáře malovaly různé druhy oblečení. V textu nebylo explicitně popsáno, co měla vlastně Sára při příjezdu do semináře na sobě, ale z náznaků týkajících se doby, za které se má příběh odehrávat, a z popisu Sářina oblečení, které si s sebou přivezla, předpokládala autorka této diplomové práce, že se toto oblečení objeví také na dětských ilustracích. Na osmi obrázcích měla Sára na sobě šaty, většinou dlouhé a různě zdobené. Pouze na jednom obrázku bylo zobrazeno „dobové oblečení“ – Sára měla větší sukni (zřejmě se spodničkou), nadýchané rukávy u šatů, zdobený límeček a klobouk. Na čtyřech obrázcích měla Sára sukni a halenu. Kalhoty a tričko Sáře namalovaly pouze tři děti.

Obrázky dětí ze sledované skupiny zobrazovaly Sáru velmi často poměrně přesně. Z patnácti obrázků má Sára na dvanácti černé vlasy, na jednom hnědé a na zbývajících dvou nevybarvené. Na třinácti obrázcích má Sára vlasy v souladu s popisem krátké, na dvou má namalované dlouhé kadeře sahající jí až do půlky zad. Pouze čtyři děti si všimly, že se Sářiny vlasy na konečcích kroutí a namalovaly jí tedy vlasy mírně zvlňené.

Zajímavé je, že si děti často všímaly barvy Sářiných očí. Na šesti obrázcích má Sára oči jasně zelené, a z těchto šesti obrázků jsou čtyři černobílé a jediné Sářiny oči mají zelenou barvu.

Sára při příjezdu do semináře podle textu šťastná nebyla („*Nelíbí se mi to, tati,‘ poznamenala.*“), v přijímacím salónku měla tiše stát vedle svého otce a její výraz měl být spíše vážný („*Sára tiše stála a upřeně se dívala na slečnu Minchinovou.*“ „*Sára stála vedle svého otce a poslouchala,...*“ „*Sára tiše odpověděla s vážným výrazem ve tváři.*“). Sára se na jedenácti obrázcích dětských čtenářů usmívá, na dvou vypadá poněkud našťvaně, na jednom nešťastně a na jednom uplakaně. Autorka této diplomové práce z toho usoudila, že se děti povětšinou nesnažily vystihnout Sářinu momentální

náladu, ale její milou povahu. Toto se potvrdilo i dále u obrázků Sářina otce a slečny Minchinové.<sup>28</sup>

Mezi nejpodstatnější rysy Sářina vzhledu patří krátké černé vlasy, zelené oči a štíhlá postava. Její oblečení by mělo být dobové, podle autorky této diplomové práce by se mělo například jednat o šaty s velkou sukní, o rukavičky a klobouk. Pokud budeme shovívaví k Sářiným šatům, pak tyto znaky děti poměrně vystihly a Sára se na obrázcích ve většině případů shoduje se svým popisem.

Druhou postavou, kterou měly děti namalovat, byl Sářin tatínek. Ten v textu nemá tak obsáhlou charakteristiku, jako měla Sára. Sářin tatínek by podle textu měl být ukvapený a nevinný mladý muž (*v orig. ...Captain Crewe was a rash, innocent young man,...*) a měl by mít poněkud klukovský výraz a knírek (*v orig. He ... pulled his moustache with a boyish expression.*). Také by měl být usměvavý a plný radosti (*v orig. Captain Crewe laughed outright at this. He was young and full of fun,...*). Sářin tatínek je kapitán, což je vojenská hodnost. Předpokládali bychom tedy, že bude oblečen v nějaké vojenské uniformě.

Kapitána Crewea namalovali tři chlapci. Na všech třech obrázcích se kapitán Crewe usmívá, což by odpovídalo jeho charakteru, ovšem ne dané situaci. Opět se tu tedy potvrzuje hypotéza, že děti kreslí spíše povahu postav než jejich aktuální náladu. Na žádném ze tří obrázků nemá kapitán Crewe knírek, na jednom má ale výrazné vousy a na jednom dokonce dlouhý plnovous. Na všech třech obrázcích je kapitán Crewe oblečený do modré barvy, má na sobě velké boty, kalhoty, tričko nebo košili a na dvou obrázcích má také pokrývku hlavy – na jednom klobouk s krepou a na druhém modrou čepici. Na jednom z obrázků má modrobílé pruhované tričko, které vypadá jako námořnické, a v puse

---

<sup>28</sup> Ovšem je také možné, že tím děti chtěly vyjádřit své sympatie k Sáře.

má nakreslenou cigaretu. Z toho autorka této diplomové práce usuzuje, že si děti pod pojmem „kapitán“ zřejmě představují hodnost kapitána lodi a ne hodnost vojenskou. Tuto hypotézu jsme dále ověřovali při druhé fázi výzkumu.

Děti kapitána Crewea také kreslily poměrně velikého, s širokými rameny a velkými svaly, navíc usměvavého. Z toho je patrné, že ho chtěly zobrazit jako kladného hrdinu nebo ochránce. Zřejmě na ně působil velmi pozitivně.

Třetí postavou, kterou měly děti kreslit, byla slečna Minchinová. Ta je v textu charakterizována jako vysoká a nezajímavá, vážená a ošklivá (*v orig. Tall and dull, and respectable and ugly.*). Dále by měla mít velké studené rybí oči a velký studený rybí úsměv (*v orig. She had large, cold, fishy eyes, and a large, cold, fishy smile.*). Postava Sáry si myslí, že je slečna Minchinová ošklivá – stejně jako si myslí, že ona sama je ošklivá (*v orig. I believe I am as ugly as she is – in my way.*)

Slečnu Minchinovou namalovaly dvě děti. Přestože v textu není vlastně žádný popis barvy a délky jejích vlasů, obě děti jí shodně namalovaly krátké kudrnaté vlasy. Oba obrázky jsou si ve velké míře podobné, ačkoli je kreslily jiné děti a přestože v textu popisy barev vlasů nebo oblečení nebyly. Na prvním obrázku má slečna Minchinová krátké kudrnaté černé vlasy, na sobě má červené šatičky a ruce má našťvaně v bok. Na druhém obrázku má slečna Minchinová krátké kudrnaté blond vlasy, výrazné líčení, na krku perly a na sobě zřejmě nějaký červený kalhotový kostým. Obě jsou v souladu s poskytnutým popisem výrazně ošklivé, černovlasá slečna Minchinová by se dala přirovnat k našťvané čarodějnici, světlavlasá k nějaké panovačné dámě. Obě slečny Minchinové působí velmi nesympaticky. Děti se tímto snažily zřejmě vyjádřit, jak moc špatně na ně slečna Minchinová působí. Je zajímavé, že z



relativně krátkého úseku textu, ve kterém se slečna Minchinová ani příliš neprojevuje, tak dobře poznaly, že se jedná o zápornou postavu.

Druhým úkolem, který měly děti namalovat, byl „velký rybí úsměv slečny Minchinové“. Tento úkol děti namalovat nestihly, pouze jedno z dětí namalovalo vedle svého obrázku usmívající se obličej s velkými červenými rty, které by mohly připomínat „rybí úsměv“.

Jednu z výše zmíněných postav měly děti nakreslit v přijímacím salónku. V textu je přijímací salónek v souladu s původním textem popsán ve stejném odstavci, jako vstupní hala. V přijímacím salónku má podle textu být koberec s čtvercovým vzorem, hranaté mahagonové židle a velké mramorové hodiny na masivní mramorové krbové římse (*v orig. The drawing-room into which they were ushered was covered by a carpet with a square pattern upon it, the chairs were square, and a heavy marble timepiece stood upon the heavy marble mantel. ... one of the stiff mahogany chairs, ...*). K tomu je ale ve stejném odstavci také popsána vstupní hala: Ve vstupní hale bylo všechno tvrdé a naleštěné – dokonce červené tvářičky namalovaného měsíce s obličejem na hodinách v rohu byly nalakované (*v orig. In the hall everything was hard and polished – even the red cheeks of the moon face of the tall clock in the corner had a severe varnished look.*).

Z pětadvaceti dětí, které se výzkumu zúčastnily, jich dvacet jedna namalovalo přijímací salónek. Z těchto jednadvaceti dětí jich ale pouze osm nakreslilo všechny čtyři prvky popisované v textu – koberec, hranaté mahagonové židle, krb a hodiny nad krbem. Autorka této diplomové práce vypracovala při analýze obrázků od

dětských čtenářů tabulku, která shrnuje všechny předměty, které děti v přijímacím salónku malovaly.<sup>29</sup>

Z tabulky lze vyčíst, že nejčastěji děti malovaly krb, který mělo na svém obrázku sedmnáct dětí. Na druhém místě kreslily děti nejčastěji koberec s čtvercovým vzorem, ten nakreslilo šestnáct dětí. Patnáct dětí namalovalo do přijímacího salónku hranaté židle<sup>30</sup> a pouze devět jich namalovalo hodiny<sup>31</sup> na krbové římse.

Kromě toho děti ale namalovaly i velké množství věcí, které v textu popsané vůbec nebyly. Mezi ně patřil nejčastěji pracovní stůl nebo ozdobný stůl (11x), dále okna či dveře (9x), hodiny nakreslené jinde než na krbové římse (8x), z toho na dvou obrázcích byly mylně namalované hodiny s obrázkem měsíce ze vstupní haly; shodně na pěti obrázcích se vyskytly například zarámované obrazy na stěnách, různé gauče či křesílka a květiny ve vázách. Na dvou obrázcích děti dokonce nakreslily velkou knihovnu. Děti si vymýšlely i detaily jako hrnečky na čaj na jednom z obrázků nebo akvárium s rybičkami na jiném. Na jednom obrázku se vyskytl kromě psacího stolu také moderní počítač. Na jiném se objevila židle na kolečkách. Kvůli těmto dvěma posledním předmětům jsme se také ve druhé fázi výzkumu ještě jednou zabývali časovým zařazením textu.

Z těchto drobných i poměrně výrazných detailů, které děti namalovaly a které se v textu nevyskytovaly, lze usuzovat, že způsob, jakým děti plnily tento úkol, se zásadně liší od způsobu, jak by pravděpodobně úkol splnil dospělý člověk. Ten by si po vyslechnutí zadání zřejmě vyhledal určitou pasáž z textu a podle té by přijímací salónek nakreslil. Autorka této diplomové práce dětem

---

<sup>29</sup> Viz příloha č. 5.

<sup>30</sup> Mezi tyto děti nepočítala autorka této diplomové práce děti, které namalovaly židle s oblými tvary nebo pohodlná měkká křesla.

<sup>31</sup> Mezi tyto děti autorka této diplomové práce nezapočítávala děti, které namalovaly hodiny jinde, než na krbové římse, ani děti, které namalovaly hodiny s obrázkem měsíce popsané ve vstupní hale.

po celou dobu kreslení ponechala k dispozici texty, ale jak se zdá, děti je příliš nevyužily.

Zřejmě se zde jedná o proces identifikace dětských čtenářů s hlavním hrdinou a textem, což teprve, jak píše Lederbuchová, poskytuje cílovým dětským čtenářům plnohodnotný zážitek z četby. (Lederbuchová, 2010, s. 81) Identifikace dětských čtenářů ovlivňuje způsob, jakým text vnímají a interpretují, protože si do něj vkládají vlastní představy, emoce a fantazii. Toto je jedno z možných vysvětlení, proč se na dětských obrázcích vyskytly úplně cizí předměty, které v textu explicitně popsány nejsou: Dětský čtenář funguje na úrovni identifikace a fantazie; při procesu identifikace promítá do textu procesy a vlastní zkušenosti, které jsou mu dobře známé. Proces identifikace je dominantní aktivitou cílového dětského čtenáře, který zasahuje vlastně všechny složky komunikace čtenář – text (receptci, percepce, interpretaci i konkretizaci recepce). (Lederbuchová, 2010, s. 82)

Existují dvě možnosti, proč některé z dětí namalovaly hodiny ze vstupní haly do přijímacího salónu. Je možné, že špatně dešifrovaly pasáž s popisem přijímacího salónu, a proto ve svých představách propojily přijímací salónek se vstupní halou. Na druhou stranu je ale také možné, že z důvodu délky textu a omezeného času na kreslení se k textu již nevrátily, a tak jim vstupní hala splynula s přijímacím salónek a hodiny ze vstupní haly tedy nakreslily do přijímacího salónu. Jestli se v tomto případě jednalo o špatné dešifrování této pasáže nebo šlo o to, že se děti již k textu nevrátily a salónek nakreslily podle paměti, jsme dále zjišťovali při druhé fázi výzkumu.

V přijímacím salónu děti úplně nejčastěji kreslily krb a na druhém místě koberec se čtvercovým vzorem. Ten ale na obrázcích tvořil jakousi dominantu. Proto jsme se ve druhé fázi výzkumu

věnovali také koberci a zjišťovali jsme, proč děti tolik zaujal a proč se tak často zaměřovaly právě na koberec.

### 5.3.3.1 Závěr analýzy obrázků

Z celkového počtu dvaceti pěti dětí jich dvacet nakreslilo jednu z postav. Z těchto dvaceti dětí kreslilo 75% dětí Sáru, 15% Sářina tatínka a 10% slečnu Minchinovou, což byl poměrně očekávaný výsledek. Nakreslené postavy se ve značné míře shodovaly s jejich popisem v textu. Toto je nejmarkantnější u postavy Sáry, která je v textu popsána nejobsáhleji. 80% dětí, které kreslily Sáru, jí namalovalo šaty nebo sukni. Stejně tolik dětí jí také v souladu s popisem namalovalo černé vlasy.<sup>32</sup> V textu byla velmi často zdůrazňována barva jejích očí, možná i z toho důvodu Sáře nakreslilo šest dětí výrazně zelené oči, a to včetně několika dětí, které své obrázky jinak nevybarvovaly.<sup>33</sup>

Kapitán Crewe neměl v textu tak obsáhlý popis, jako měla Sára, děti ho většinou kreslily jako usměvavého, vysokého a svalnatého muže oblečeného ve všech případech do modrého oblečení. V jednom případě je kapitán Crewe oblečený do námořnického, což by mohlo naznačovat jistou interferenci vojenské hodnosti kapitána s hodností kapitána lodi. Tuto možnost jsme ověřovali ve druhé fázi výzkumu. Kapitánu Creweovi nakreslily dvě děti ze tří vousy, přestože podle textu měl mít knírek. Zmínka o knírku je ale v textu pouze jedna a je tam jen jako vedlejší informace, takže je poměrně pochopitelné, že si tohoto detailu děti nevšimly.

Slečna Minchinová v textu žádnou vnější charakteristiku nemá, a tak si děti, které ji kreslily, mohly vymyslet, jak bude

<sup>32</sup> Toto číslo by bylo pravděpodobně vyšší, kdyby své obrázky vybarvily všechny děti. Pouze na jednom z obrázků má Sára hnědé vlasy, zbylé jsou nevybarvené.

<sup>33</sup> I toto číslo by mohlo být vyšší, pokud by měly děti více času a mohly své obrázky vybarvit. Zároveň je nutno dodat, že kromě oněch šesti obrázků, kde Sára má zelené oči, pouze na čtyřech kompletně vybarvených obrázcích zelené oči nemá. Zbylé obrázky jsou černobílé.

vypadat. Zajímavé je, že na obou obrázcích je slečna Minchinová nezávisle na sobě obléknutá do šatů červené barvy, na obou má také zlý výraz v obličeji a celkově je poměrně ošklivá a nesympatická. Tím chtěly děti pravděpodobně ukázat její zlou povahu.

Dále jsme na základě analýzy vyzorovali, že děti ve sledované skupině většinou nekreslily aktuální situaci, ale snažily se vystihnout charakter postav a rozlišit tak kladné postavy od postav záporných. Tak se Sára navzdory dané situaci na 73% obrázků usmívá, kapitán Crewe se usmívá na všech obrázcích a slečna Minchinová se neusmívá ani na jednom.

Další poznatek se týká oblečení postav. Ani u jedné postavy nebyla popsána barva a ani konkrétní typ oblečení, které by měly mít postavy na sobě, proto si děti mohly barvu vybrat. Sárů děti oblékaly do různých barev, nejčastěji do modré a žluté, dále pak do růžové, fialové, červené a černé. Zato se děti naprosto nezávisle na sobě shodly v barvách oblečení Sářina tatínka a slečny Minchinové – kapitán Crewe byl na všech obrázcích v modrém a slečna Minchinová v červeném. Toto by mohlo implikovat zažitá stereotypy o „holčičích“ a „klučičích“ barvách.

Přijímací salónek nakreslilo dvacet jedna dětí a 38% z nich v něm nakreslilo všechny čtyři předměty zmíněné v textu (tedy koberec s čtvercovým vzorem, hranaté židle, krb a na krbové římse hodiny). Zbylé děti nakreslily buď pouze některé z těchto předmětů, nebo žádné. U dvou dětí zřejmě došlo ke špatnému dešifrování části textu, protože do přijímacího salónku nakreslily hodiny s obrázkem tváře měsíce ze vstupní haly – a jedno z těchto dětí patřilo mezi oněch 38%. Všechny děti ze sledované skupiny si tam ale přidaly další předměty, které se v textu nevyskytovaly, a to včetně osmi dětí, které kreslily zřejmě podle textu. Z tohoto usuzujeme, že děti ze

sledované skupiny si při čtení textu vytvořily vlastní představy a kreslily pak s využitím vlastní fantazie a ve většině případů již zřejmě bez pomoci textu.

Překladatel by se v tomto ohledu měl tedy zřejmě soustředit hlavně na fungování komunikace emocionální, na popisy atmosféry, citů, pocitů, povah a charakterů. Není tolik nutné zabývat se detaily, které souvisí s informativní složkou textu, protože cílový dětský čtenář komunikuje s textem na úplně jiné úrovni, než čtenář dospělý. Komunikace s překladatelem stojí v pozadí; překladatel může rozvíjet a ovlivňovat fantazii dětského čtenáře, a může také ovlivňovat správné fungování komunikace mezi dětským čtenářem a textem právě na úrovni fantazie a na úrovni identifikace.

#### **5.4 Metodologie druhé fáze výzkumu**

Druhá fáze výzkumu byla provedena na základě dotazníku,<sup>34</sup> ve kterém jsme se pokusili reflektovat závěry první fáze výzkumu a pomocí kterého jsme se snažili proniknout hlouběji do dané problematiky. Součástí dotazníku byl záznamový arch, do kterého si autorka této diplomové práce zapisovala spontánní reakce cílových dětských čtenářů včetně gestikulace a mimiky dotazovaných děvčat. Dále byla během dotazování použita sada obrázků, kterou si děvčata nejprve prohlédla a poté měla napsat, kdy byly zobrazené předměty vynalezeny a do kdy se používaly. Další součástí podkladů pro výzkum byly dvě slepé mapy, jedna zobrazovala svět a druhá Evropu. Dívky měly po celou dobu k dispozici také přeložený text, který četly během první fáze výzkumu. Stejně jako první fáze, tak i celý průběh druhé fáze výzkumu byl nahráván a na základě této nahrávky byla poté zpracována jeho analýza.

---

<sup>34</sup> Viz příloha č. 6.

## 5.5 Struktura druhé fáze výzkumu

Druhá fáze výzkumu byla uskutečněna o dva týdny později po první fázi a to pouze na kontrolním vzorku čtyř děvčat – též ze třídy 5.B na Základní škole Josefa Václava Myslbeka a Mateřské škole Ostrov. Kontrolní vzorek nebyl vybrán náhodně, autorka této diplomové práce se nejprve dětí zeptala, které z nich by se rády zúčastnily druhé části výzkumu a z patnácti dětí, které se účastnit chtěly, si zvolila čtyři.

V úvodní části, na kterou byly vyhrazené tři minuty, jsme ověřovali, jestli si vybrané dívky pamatují příběh, který četly před dvěma týdny, a bylo zjištěno, že si příběh pamatují velice dobře – odvyprávěly velmi přesně obě kapitoly. Dívky začaly své vyprávění tím, že na školu slečny Minchinové „přijela z Indie malinkatá holčička Sára, která měla spoustu věcí“. Slečna Minchinová se údajně „divila, kde Sára všechny ty věci vzala“. Poté dívky upřesnily, že si je „Sára nakupovala při svých cestách s tátou“. Dále uvedly, že „se Sářin tatínek nemohl smířit s tím, že se budou muset rozloučit“. Nakonec dívky vyprávěly o hodině francouzštiny a o tom, jak „se Sára snažila slečně Minchinové vysvětlit, že umí francouzsky“, ale „slečna Minchinová nechtěla Sáru poslouchat. Sára tedy začala mluvit plyně francouzsky“, jakmile do třídy dorazil učitel francouzštiny. Slečna Minchinová se podle děvčat nejprve divila, poté se na Sáru naštvála a podle jedné z dívek se slečna Minchinová „naštvaně divila“.

Protože bylo zjištěno, že není třeba opakovat obsah textu, postoupila autorka této diplomové práce ke hře, která měla objasnit, jestli si cíloví dětské čtenáři uvědomují časové zařazení textu. Součástí hry byla sada obrázků různých předmětů. Mezi těmito předměty byla kancelářská židle na kolečkách, stolní počítač, mobilní telefon, gramofon, starý telefon na kličku, letadlo a kočár

tažený koňmi. Dívky si měly obrázky postupně prohlédnout a zapsat, kdy byly tyto předměty přibližně vynalezeny a do kdy se podle nich používaly. Tato metoda byla zvolena, aby se dívky navzájem neovlivňovaly ve svých odpovědích. Na hru bylo vyhrazeno deset minut.

Kancelářská židle na kolečkách byla podle dívek poprvé vyrobena mezi lety 1980 – 1992 a všechny se shodly na tom, že se používá dodnes. Klasický stolní počítač, jak jej známe i dnes, datovaly dívky do let 1959, 1980 nebo 1993 a opět se všechny shodly, že se používá i dnes. Na třetím obrázku byly staré tlačítkové mobilní telefony, z nichž jeden měl ještě anténu.<sup>35</sup> Dívky se v tomto případě nemohly příliš shodnout, jedna z dívek tipovala vznik prvního mobilního telefonu na rok 1918, dvě tipovaly jeho vznik mezi lety 1962 – 1964 a jedna napsala rok 1980. Gramofon byl také problematický, jedna z dívek tento obrázek úplně přehlédla, druhá tipovala, že byl poprvé vyroben kolem roku 1900, třetí napsala rok 1940 a čtvrtá rok 1980. U telefonu na kličku se vyskytl problém – jedna z dívek si nebyla jistá, o co se jedná. Autorka této diplomové práce tedy objasnila, že jde o starý typ telefonu a poté ho tato dívka datovala do „starodávné doby“. Ostatní dívky tipovaly, že telefon vznikl v roce 1800, 1890 nebo 1909. První letadlo bylo podle nich vynalezeno v letech 1890, 1900, 1939 nebo 1982. Na posledním obrázku byl kočár tažený koňmi. Ten dívky řadily do dřívější doby než vše ostatní, přesto se ale na datech neshodly; napsaly roky 1590, 1600, 1756 a 1890.

Dívky se u židle na kolečkách, stolního počítače a mobilního telefonu všechny shodly, že se tyto předměty používají i dnes. Jedna z dívek také uvedla, že se dodnes používá i gramofon. Jinak dívky poměrně správně odhadovaly, že gramofon již přestal být hlavním

---

<sup>35</sup> Takto starý typ mobilních telefonů byl zvolen záměrně, aby jej dívky nezaměnily s moderními dotykovými telefony.



zdrojem poslechu hudby. U telefonu na kličku se také všechny dívky shodly, že se již dnes nepoužívá. Výsledky se ale lišily u posledních dvou obrázků – tedy u obrázku letadla a kočáru taženého koňmi. Pouze jedna z dívek uvedla, že se letadlem létá i dnes, což je ale pravděpodobně způsobeno tím, že na obrázku bylo letadlo z druhé světové války. U kočáru dívky hádaly, že se používal jako dopravní prostředek do roku 1900 nebo dokonce do roku 1980. Jedna z dívek napsala, že se používá dodnes a okomentovala to tak, že „v Karlových Varech se přece kočáry používají i teď“. Autorka této diplomové práce s tímto prohlášením souhlasila a jen upřesnila, že kočáry se dnes již nepoužívají jako hlavní dopravní prostředek a že pokud se někde (například v Karlových Varech) ještě používají, pak pouze jako atrakce.

Pokud bychom počítali toleranci přibližně třiceti let, pak se dívky v tipování dat vynalezení předmětů ve většině případů příliš netrefily. Nejpřesněji hádaly vynález stolního počítače, mobilního telefonu a letadla. U druhých dat, tedy do kdy se dané předměty používaly, se dívky trefovaly lépe, protože se vlastně u všech dalo napsat, že se používají dodnes.<sup>36</sup>

Hra se dívkám líbila a přišla jim zajímavá. Do výzkumu byla zařazena záměrně, abychom zjistili, jestli a jak cíloví dětští čtenáři vnímají časové zařazení. První dva předměty, tedy kancelářská židle na kolečkách a stolní počítač, se vyskytly na obrázcích přijímacího salónku, který děti kreslily v první fázi výzkumu. Na obrázcích mobilních telefonů a klasického telefonu se ukázalo, že je možné, že si děti již představují pod pojmem „telefon“ pouze ten mobilní a ne ten klasický (vzhledem k dotazu jedné z dívek). Obrázky letadla a kočáru taženého koňmi byly ve hře také zcela záměrně, protože

---

<sup>36</sup> Ovšem některé již dnes nejsou příliš rozšířené – například gramofon bychom zřejmě považovali za „retro“, kočárem se jezdí spíše pro zábavu a telefon na kličku bychom mohli nalézt snad v nějakém muzeu. Moderní telefony se ale stále ještě používají, přestože jsou postupně vytlačovány telefony mobilními – proto bychom uznali jako správnou odpověď, kdyby u telefonu některá z dívek uvedla, že se používá dodnes.

znázornují různé způsoby dopravy a protože mohou čtenářům napovědět, ve které době se odehrává děj příběhu.

V dalším průběhu výzkumu, na který bylo vyhrazeno deset minut, se autorka této diplomové práce znovu zabývala problematickým pojmem „Misee Sahib“, který byl analyzován již v první fázi výzkumu. Nejprve dívky odpovídaly na otázku, ze kterých jazyků toto oslovení pochází a všechny se stejně jako v první fázi výzkumu shodly na tom, že to pochází z francouzštiny, a to přestože se všechny učí anglicky. Dívky uváděly, že to „má takový francouzský přízvuk“. Poté, co se dozvěděly, že to z francouzštiny není, začaly se překřikovat a hádat, ze kterých jazyků to zřejmě pochází. Jako první tip byla španělština, pak následovala italština. Dívky by zřejmě takovýmto způsobem hádaly dál, bylo tedy zapotřebí poskytnout jim pomoc. Autorka této diplomové práce dívky navedla na první slovo a nakonec došly k tomu, že se jedná o zkomolenou angličtinu. Poté se zeptala na slovo „Sahib“ a dívky znovu špatně tipovaly francouzštinu, španělštinu nebo italštinu. Pouze jedna z dívek nakonec uhodla, že se jedná o „ten jazyk, co je v Indii“.

Na dotaz, proč není toto oslovení přeložené, se dívky vyjádřily tak, že Sárú „takhle oslovovali“ a na dotaz, jak to tam na ně působí, odpovídaly, že „se to k tomu příběhu hodí“, že na základě tohoto oslovení „měli Sárú asi rádi“ a že „byla přátelská“.

Dalšími dotazy týkajícími se výrazu „Misee Sahib“ byl dotaz na historické nebo politické spojení Velké Británie a Indie. Autorka této diplomové práce se zajímala o angličtinu a hindštinu, o souvislosti mezi těmito dvěma jazyky a státy, a ptala se, jestli se například v Indii hovoří anglicky. S odpověďmi na tyto otázky si dívky nevěděly příliš rady a hádaly, že v Indii se anglicky nehovoří. Potom uvedly, že co se týká spojení Velké Británie a Indie, tak se údajně „z

Indie hodně jezdilo do Británie a z Británie do Indie“. Dále to dívky rozvedly tak, že „se tam jezdilo, protože tam je teplo, jako na dovolenou“ a dále „aby Indii šla Velká Británie pomoci“, protože „jak tam je horko, tak tam nemají tolik vody a ani moc jídla a ani oblečení tam nemají“.

Autorka této diplomové práce po obdržení těchto odpovědí neočekávala, že by dívky něco věděly o kolonizaci, což se potvrdilo již při dalším dotazu. Dívky o kolonizaci nevěděly vůbec nic a neznaly žádné možné spojení mezi Indií a Velkou Británií – proto také netušily, z jakých jazyků by mohlo pocházet spojení „Missee Sahib“. Autorka této diplomové práce se jim pokusila tuto problematiku alespoň stručně objasnit, ale všechno, co jim sdělila, pro ně byly naprosto nové informace.

Dalším úkolem byla slepá mapa. Dívky dostaly k dispozici dva obrázky se slepou mapou, na prvním byla slepá mapa světa a na druhém Evropy. Nejprve dostaly za úkol najít Českou republiku. S tím neměly vůbec žádný problém a na obou mapách ji našly. Druhý stát, který měly dívky najít, byla Velká Británie, kterou též bez potíží na obou mapách našly. Problém nastal opět s Indií – dívky neměly tušení, kde ji hledat a tipovaly, že je Indie v Africe, v Americe nebo i v Austrálii. V okamžiku, kdy začaly naopak hledat Afriku v Indii, bylo jim prozrazeno správné řešení.

Autorka této diplomové práce dala dívkám za úkol, aby na mapě světa ukázaly, odkud kam tedy Sára se svým tatínkem, kapitánem Crewem, cestovala. Tento úkol dívky po předchozím vysvětlení polohy Indie splnily výborně. Poté se dívek zeptala, proč pluli tak daleko lodí a proč místo toho raději neletěli letadlem. Tato otázka byla opět mířena na to, jestli si dívky uvědomují časové zařazení děje – a ani jedna z dívek se dotazem nenechala zmást,

všechny odpověděly správně, že v té době ještě letadla nebyla vynalezena.

Z analýzy obrázků z první fáze výzkumu vyplynulo, že je možné, že si děti pod jménem kapitán Crewe představují kapitána lodi; v knize se ale jedná o vojenskou hodnost („*O mladém vojákov toho slyšela velmi mnoho od dámy, která mu její školu doporučila.*“, v orig. *She had heard a great many desirable things of the young soldier from the lady who had recommended her school to him.*). Z důvodu možné interference byla tato otázka řešena i ve druhé fázi výzkumu, kde jí byly věnovány přibližně tři minuty. Autorka této diplomové práce se dívek zeptala, proč si podle nich říká Sářin tatínek „kapitán“ a kde podle jejich názoru pracuje. Všechny dotazované dívky se shodly, že kapitán Crewe je kapitánem nějaké lodi. Dále přemýšlely, že by se mohlo jednat i o jakéhosi „kapitána města“, tedy starostu, a to například v Indii; také by mohl být „úředník“, „kapitán vlaku“ a zřejmě „bude mít nějakou práci, kde hodně vydělává“. Hypotéza o možné interferenci pojmů se zde tedy potvrdila a ani jedna z dívek nevěděla, že se může jednat také o vojáka. Zároveň dívky na tyto otázky často odpovídaly otázkami, z čehož bylo zřejmé, že si nejsou svými odpověďmi jisté.

Po absolvování první části výzkumu bylo zřejmé, že děti ze sledované skupiny nejeví přílišný zájem o vysvětlivky faktografických údajů, reálií a cizích slov, přestože jim nerozumějí. Proto se autorka této diplomové práce k této otázce, na kterou byl vyhrazen časový limit tří minut, vrátila a položila ji také kontrolnímu vzorku čtyř dívek při druhé části výzkumu. Ani tyto čtyři dívky zpočátku neprojevily zájem o vysvětlivky. Jedna z nich ale potom zmínila Staré pověsti české, ve kterých se jí líbí vysvětlivky na konci knihy. Autorka této diplomové práce se dále zajímala o to, jestli by dívky nechtěly vysvětlivky například přímo v textu nebo pod čarou. Dívky na tento návrh přitakaly a poté uznaly, že by to zřejmě bylo lepší, „než pak

hledat, na jaké to bylo stránce“. Dále se jich zeptala, jestli je mezi nimi někdo, kdo by vysvětlivky vůbec nechtěl, protože by ho třeba nějakým způsobem rušily. Na to dívky odpověděly, že vysvětlivky jako takové sice nepotřebují, ale číst je přece nemusejí. Úplně na konci se tedy všechny dívky shodly, že by vysvětlivky u textu být mohly a autorka této diplomové práce se k nim také přiklání, a to z několika důvodů.

Podle Kufnerové závisí problematika vysvětlivek pouze na rozhodnutí překladatele, neměl by při tom ale překročit únosnou míru a upadnout tak do některého z extrémů: Snadno by se mohlo stát, že vytvoří text, který bude obzvláště pro nezkušené dětské čtenáře nesrozumitelný, nebo bude „*urážet kultivované čtenáře výkladem samozřejmostí.*“ (Kufnerová, 2009, s. 40) Vysvětlivky ale mohou sloužit jako obohacení jak cílového dětského čtenáře, tak i případného prostředníka, který by text mohl cílovému dětskému čtenáři předčítat; dále hned ze začátku ujasní, jak číst cizí jména a názvy; odstraní možné interference pojmů a desinterpretace; mohou dokreslit atmosféru a doplnit chybějící kontexty; a jak upozornily dívky z kontrolního vzorku, v neposlední řadě je také důležité to, že není nutné je číst; měly by sloužit pouze jako doplnění původního textu a jako osvětlení některých problematických pasáží.<sup>37</sup>

Autorka této diplomové práce tedy na základě provedených výzkumů a analýz navrhuje k přeloženému textu dodat tyto vysvětlivky:

- 1) Vysvětlivky týkající se výslovnosti cizích jmen
- 2) Vysvětlivky týkající se výslovnosti a překladu slov a vět ponechaných v původních jazycích
- 3) Vysvětlivky týkající se reálií a faktografických údajů

---

<sup>37</sup> Z tohoto důvodu se přikláníme k vysvětlivkám formou poznámek pod čarou spíše než k vysvětlivkám na konci knihy, které jsou poněkud „odtržené“ od textu, jehož se týkají; vysvětlivky přímo v textu nám připadají rušivé.

Ad 1: Při překladu byla většina jmen ponechána v původním znění. V první fázi výzkumu se děti setkaly s těmito jmény poprvé, a přestože se všechny učí anglicky, neuměly je přečíst správně a chybovaly v nich dokonce i poté, co jim byla správná výslovnost vysvětlena. Vysvětlivky se správnou výslovností bychom tedy měli přidat k těmto jménům: pan Barrow, Creweová, Crewe, plukovník Grange, Isobel Grangeová, Jessie, Lady Meredith, Lottie Leghová, Minchinová, Monsieur Dufarge, pan Skipworth.

Ad 2: Do této skupiny patří slova a věty, které jsou v textu ponechány v originále a mohou tedy způsobovat problémy s výslovností a porozuměním: Elle a l'air d'une princesse, cette petite. Comme elle est drôle! La mère, le fils, le frère, le père, mademoiselle.

Ad 3: Reálie by měly být vysvětleny co nejvýstižněji, ale zároveň co nejstručněji, protože z knihy by se tímto způsobem neměla stát učebnice. Přesto si na základě předchozích výzkumných aktivit některá slova zaslouží vysvětlivku. Mezi ně patří: Bombaj, kapitán, laskar, Missee Sahib<sup>38</sup> a rádža.

Také podle Kufnerové je podstatné, aby bylo v beletrii vysvětlivek co nejméně (ve srovnání například s literaturou faktu) a mělo by se respektovat pravidlo, že vysvětlivky by měly být dodány pouze u prvního výskytu neznámého slova a dále je již neopakovat. (Kufnerová, 2009, s. 41)

Během první fáze výzkumu měly děti ve větě „To je ale úžasná malá holčička!“, kterou pronesla slečna Minchinová o Sáře, nahradit slovo holčička možnými synonymy. Ani jedno z dětí si nevzpomnělo na výraz „holka“, zato vymyslely velké množství různých variant a

---

<sup>38</sup> Problematické oslovení „Missee Sahib“ by rozhodně mohlo patřit stejně tak do skupiny číslo 2, protože kromě historického a politického spojení Velké Británie s Indií, které by bylo potřeba ve vysvětlivce stručně shrnout, zahrnuje také slova ponechaná v originále, u kterých je nutné napsat i správnou výslovnost.

také vysvětlily, že rozdíl mezi synonymy, která navrhly, spočívají převážně ve věku oné „holčičky“. Ve druhé fázi výzkumu se autorka této diplomové práce k problematice ještě jednou vrátila a v časovém rozmezí tří minut zadala kontrolnímu vzorku čtyř dívek stejnou větu, ale mírně pozměněné zadání. Dívky se zeptala, čím by se dalo slovo holčička nahradit. Dívky uváděly tato možná nahrazení: Dívka, Sára, holka, malá ale šikulka, dítě, dívinka a děvče – výsledek se tedy poměrně lišil od výsledků první fáze výzkumu.

Dále se autorka této diplomové práce zajímala o posun významu věty, kdyby namísto slova „holčička“ bylo slovo „holka“. Podle děvčat by to v textu bylo „takový drsný“, „takový, že ji nemá ráda“, „že jí asi moc na dětech nezáleží“ a „že by ji raději ani nechtěla mít“. Na dotaz, jestli tohle všechno dívky cítí pouze ze slova „holka“ nebo jestli se jedná o jejich předchozí znalost kontextu, dívky odpovídaly, že tak na ně působí jen to slovo, nikoli kontext.

V první fázi výzkumu se autorka této diplomové práce částečně věnovala deminutivům použitým v textu. Ve druhé fázi probírala s vybranými dívkami deminutiva více do hloubky. Na tuto část bylo vyhrazeno deset minut. Nejprve se autorka této diplomové práce dívek zeptala, jestli vědí, co jsou to zdobněliny a všechna děvčata ihned odpovídala a dokonce uvedla i příklady. Proto bylo možné postoupit dále a zajímat se o první příklad. Dívky měly uvést, jaký je základní tvar od zdobněliny „přijímací salónek“ – tedy „přijímací salón“. Dále měly dívky sdělit, jaký je podle nich rozdíl mezi „přijímacím salónkem“ a „přijímacím salónem“ a jak si tedy představují „přijímací salón“. Dívky uváděly, že „přijímací salónek je menší než salón“, že je „víc vyzdobenej“ a že salón „je jako pro všechny“, tedy větší a „vejde se tam víc lidí“. Salónek je podle dívek „útulnější, je tam míň místa a je menší“. Salón přirovnávaly dívky

velikostí asi k jejich školní třídě a tvrdily, že by měl být „méně vyzdobenej“.

Druhým příkladem deminutiv, byla deminutiva týkající se Sárý: [Sářina] tvářička, [řekla tichounce] hláskem, malá postavička [v bílých šatech], holčička, [Sářin] nosík [zavrtaný v knihách]. Tato deminutiva byla vybrána záměrně, protože všechna mají význam „malý a slabý“. Dívky je postupně přečetly a měly vysvětlit, proč jsou v textu použita deminutiva a ne základní tvary, a co o Sáře tato slova vypovídají. U tvářičky dívky řekly, že je to tam proto, že je Sára ještě malá. U hlásku jim bylo zřejmé, že se jedná o „tichý a slabý hlásek“. U postavičky objasnily, že byla Sára ještě „hodně malinkatá“ a že kdyby tam bylo třeba slovo „postava“, pak by to implikovalo Sářin vyšší věk, údajně by jí bylo již „třeba patnáct“. Slovo „holčička“ dívkám asociovalo slova „malinkatá“, „roztomilá“, „hodná“ a „nevinná“. U nosíku řekly dívky pouze to, že se jedná o „malý nos“.

V další části zkoumání deminutiv měly dívky za úkol přečíst nahlas větu, ve které kapitán Crewe kupuje oblečení pro Sářinu novou panenku Emily: „Měla také krajkové šaty a sametové a mušelínové; také kloboučky a kabátky a nádherné, krajkou zdobené spodní prádlo a rukavičky, kapesníčky a kožešinky.“ V této větě měly dívky nalézt všechna deminutiva; s tímto úkolem neměly sebemenší potíže a všechny je jednohlasně a bezchybně vyjmenovaly. Výzkumná otázka pro dívky byla, jak by se změnil význam této věty, kdyby byla deminutiva v základních tvarech. Dívky se v této otázce všechny shodly na tom, že kdyby věta neobsahovala deminutiva, zřejmě by byla hůře pochopitelná a mohlo by to vyznít tak, že „kupují oblečení pro někoho dospělého“ nebo „že koupili velký“. Dále dívky řekly, že „to tam zní takhle líp“ a že „se to do toho textu a k té panence hodí“.



Další skupinou deminutiv byla deminutiva vyjadřující emoce a city: Maminka, dceruška, srdíčko, tatínek a štěstíčko. U všech těchto slov se dívky shodly na tom, že vyjadřují nějaké pozitivní pocity, doslova „že ji/ho měli rádi“; u slova „štěstíčko“ také že „byli rádi, že ji mají“ a že „bylo štěstí, že ji mají“. Autorka této diplomové práce se dříve dále zeptala, jestli by tato slova mohla znamenat také něco jiného, kdyby byla použita v jiném kontextu, například kdyby slovo dceruška vyslovila slečna Minchinová. Dívky na tento dotaz odpověděly, že „když to řekla ona, co ji nemá moc ráda, tak by to řekla asi jen před tatínkem, protože kdyby řekla slovo dcera, tak by to mohlo vypadat, že ji nemá ráda“. Navíc dívky zastávaly názor, že by to slečna Minchinová „tatínkovi řekla, aby ho uchlácholila“.

Další deminutivum bylo součástí přirovnání týkajícího se Isobel Grangeové, která byla „krásná jako obrázek“. Dívky měly vymyslet, jak by se zde změnil význam, kdyby tam bylo slovo „obraz“ a proč je tam podle nich použitá zdobnělina. Dívky se přitom nejprve mylně zaměřily pouze na slova „obrázek“ a „obraz“ a sdělily, že „obraz bude velké a hezčí bude ten menší“. Proto se jich autorka této diplomové práce dále zeptala, jestli by tedy ve větě použily spojení „krásná jako obraz“, což dívky zamítly s tím, že „se spíš říká obrázek“. Dále jedna z nich zaváhala nad tím, že je v tomto případě použita zdobnělina, protože je Isobel Grangeová malá, a proto ji přirovnávají k malému obrázku; poté této dívce ale došlo, že by se to stejně dalo říci i o větším dítěti, a to by pravděpodobně k obrazu nikdo nepřirovnal.

Posledním příkladem analyzovaných deminutiv byla pasáž, ve které Sára říká, že Isobel má růžové tvářičky s d'olíčky a dlouhé vlasy barvy zlata. Poté hovoří o sobě: „Já mám krátké černé vlasy a zelené oči; kromě toho jsem hubená a ani trochu blond.“ Zde je vidět kontrast, protože ve chvíli, kdy Sára mluvila o Isobel, používala deminutiva, zatímco když hovořila o sobě, používala základní tvary.

Hlavní otázkou tedy bylo, proč to tak je. Dívky si v tomto ohledu velmi jasně uvědomily, že si Sára o sobě myslí, že je ošklivá, zatímco Isobel je podle ní krásná. V tom se nemýlily, Sára o sobě v textu explicitně říká, že je ošklivá; zároveň deminutiva obvykle užíváme u slov, ke kterým máme nějaký pozitivní vztah a Sára uvažovala o Isobel Grangeové velmi pozitivně.

Poslední součástí druhé fáze výzkumu byl opět přijímací salónek, který měly děti v průběhu první fáze výzkumu nakreslit. Na základě analýzy těchto obrázků bylo zjištěno, že daný odstavec mohly děti špatně interpretovat a omylem dát dohromady vstupní halu s přijímacím salónkem. Proto byla tato pasáž řešena znovu a tentokrát měly dívky popis vstupní haly a přijímacího salónku nahlas přečíst, poté si měly text zakrýt a hned po přečtení měly ústně popsat vstupní halu a přijímací salónek.<sup>39</sup> Na tuto část výzkumu byly vyhrazené poslední tři minuty. Autorka této diplomové práce se snažila také ověřit, proč si v první fázi výzkumu děti nejvíce všimaly krbu (ten nakreslilo sedmnáct dětí) a koberce (ten nakreslilo šestnáct dětí) a chtěla zjistit, jestli při verbálním popisu salónku dívky uvedou koberec nebo krb na prvním místě a jestli ho vůbec uvedou. Pokud by koberec nebo krb uvedly na prvním místě, pak by se dále zajímala, proč si právě těchto věcí všimly dívky více než třeba hodin na krbové římse. Dále chtěla ověřit, jestli dívky skutečně budou popisovat i předměty, které v textu popsány nebyly a potvrdí tak hypotézu o identifikaci s postavou Sáry a s textem.

První z dívek řekla, že byl přijímací salónek „ošklivý a tvrdý, jakože i v křeslech jsou kosti“ a ve vstupní hale že jsou „hodiny s obličejem“. Druhá z dívek uvedla, že v přijímacím salónku jsou

---

<sup>39</sup> Viz pasáž s popisem domu, vstupní haly a přijímacího salónku: [Dům] *Byl slušně a dobře vybavený, ale všechno v něm bylo ošklivé; dokonce se zdálo, že i samotná křesla měla uvnitř tvrdé kosti. Ve vstupní hale bylo všechno tvrdé a naleštěné – dokonce červené tvářičky namalovaného měsíce s obličejem na hodinách v rohu byly nalakované. V přijímacím salónku, do kterého je uvedli, byl koberec s čtvercovým vzorem, židle byly hranaté a na masivní mramorové krbové římse stály velké mramorové hodiny.*

„mramorový hodiny na krbu a čtvercovaný koberec“ a že ve vstupní hale „jsou taky hodiny a křesla a koberec“. Podle třetí z dívek byl přijímací salónek „hezký, byl tam stůl se židlemi a ta chodba byla taková ošklivá“. Čtvrtá z dívek uvedla, že již všechno, co se týká přijímacího salónku a vstupní haly, bylo řečeno.

Popis přijímacího salónku a vstupní haly, který dívky poskytly, se s popisem v textu přesně neshodoval ani v jednom případě. U první z dívek došlo k záměně popisu domu s popisem přijímacího salónku, zato výborně uvedla, že ve vstupní hale jsou hodiny s obličejem. Druhá z dívek zcela správně řekla, že v přijímacím salónku jsou „mramorový hodiny na krbu a čtvercovaný koberec“, ale do vstupní haly by kromě hodin zařadila také křesla a koberec, o nichž v textu nebyla ani zmínka. Třetí z dívek uváděla v rozporu s textem, že byl přijímací salónek „hezký“, přestože v textu stálo, že podle Sáry bylo všechno v domě ošklivé. Zajímavé bylo, že tato dívka ke zmiňovaným židlím přidala do přijímacího salónku také stůl, který tam ovšem také popsán nebyl.<sup>40</sup> „Chodba“, jak nazvala vstupní halu, byla podle ní „ošklivá“, což by se dalo považovat za správnou odpověď.

I ve druhé fázi výzkumu se tedy potvrdilo to, že cílový dětský čtenář při čtení hojně využívá vlastní fantazii a zkušenosti, které „vkládá do textu“ a pomocí nichž text interpretuje. Kontrolní vzorek také částečně potvrdil hypotézu o možném smíšení interpretací vstupní haly, přijímacího salónku a popisu celého domu, protože například druhá z dívek uváděla ve vstupní hale křesla a koberec, přičemž koberec se podle popisu měl nacházet v přijímacím salónku a křesla v popisu celého domu.

---

<sup>40</sup> Opět se potvrzuje hypotéza o identifikaci, kdy si dětské čtenáři promítají do textu vlastní zkušenosti, což vede v tomto případě k tomu, že si tato dívka zřejmě při představě židlí vybavila také stůl, přestože v textu explicitně popsán nebyl. V souladu se zkušenostmi dětského čtenáře jsou židle zřejmě spojeny se stolem a nebývají tedy v místnosti samy.

Krb ani koberec dívky neuváděly na prvním místě, naopak tyto předměty dvě ze tří dívek vůbec neuvedly.<sup>41</sup> Proto pro ně zřejmě nebyly tak důležité, jak se nám na základě analýzy obrázků zdálo. V první fázi výzkumu tvořil koberec jakousi dominantu na většině obrázků, pravděpodobnou příčinou zřejmě bylo to, že byl „*koberec s čtvercovým vzorem*“ uveden v popisu přijímacího salónku na prvním místě.

Závěrem lze říci, že čtyři dívky, které tvořily kontrolní vzorek ve druhé fázi výzkumu, si velice dobře poradily se všemi zadanými úkoly. Jedné z vybraných dívek se první fáze výzkumu zalíbila natolik, že se po příchodu domů podívala také na filmové zpracování příběhu, což je velmi pozitivní reakce na přeložený text a práci s ním. Všechny dívky si v průběhu výzkumu výborně uvědomovaly časové zařazení děje; po krátké diskusi také sdělily, jaký druh vysvětlivek by podle jejich názoru měl u textu být. Také bylo zjištěno, že i přes nízký věk pocítují cíloví dětské čtenáři jemné nuance mezi významy různých synonymních výrazů a dokáží identifikovat situace, do kterých se některá slova hodí a do kterých nikoli. Dále byl vykonán rozšířený výzkum deminutiv, při kterém vyšlo najevo, že dívky z kontrolního vzorku nemají žádné potíže s identifikací nebo tvorbou deminutiv, stejně tak jako s jejich správnou interpretací.

Ve druhé fázi výzkumu se ale vyskytly i problematické části, dívkám dělaly velké potíže otázky týkající se cizích jazyků, politických a historických souvislostí mezi Velkou Británií a Indií a další faktografické otázky ze všeobecného přehledu, což je ale s přihlédnutím k jejich věku zcela pochopitelné a dá se to velice snadno vyřešit právě pomocí vysvětlivek. Na základě obou výzkumů byla potvrzena hypotéza, že cíloví dětské čtenáři ze sledované skupiny hojně pracovali při svých interpretacích textu s vlastními představami a fantazií a využívali také své osobní zkušenosti, které

---

<sup>41</sup> Tuto poslední otázku jsme řešili pouze se třemi dívkami.

zřejmě promítali i do čtení – identifikovali se s textem a hlavní postavou. Pro cílového dětského čtenáře je proces identifikace s postavou při čtení textu primární. (Lederbuchová, 2010, s. 57)

Pro překladatele z toho vyplývá, že (na základě tohoto kvalitativního výzkumu) pro dětské čtenáře nejsou příliš podstatné faktografické informace a reálie týkající se všeobecného rozhledu, ani příliš nepotřebují znát správnou výslovnost cizích názvů a jmen (na druhou stranu by u textu měly být alespoň základní vysvětlivky a poznámky překladatele z důvodu lepší srozumitelnosti textu, doplnění vysvětlujících informací a fonetické výslovnosti). Dětské čtenáři ze sledované skupiny ale o to více vnímali zobrazovanou atmosféru, city a emoce, které se v textu objevily formou přidaných deminutiv a celkově volbou co nejvhodnějších jazykových prostředků. Velice důležitý byl pro ně charakter postav spíše než jejich aktuální nálada, což se projevilo obzvláště při analýze dětských obrázků. Překladatel by se tedy měl soustředit na volbu slov, která dokreslí tyto aspekty jednotlivých postav, míst a dějů, protože právě ty vnímá dětský čtenář velice intenzivně.

## **5.6 Závěr výzkumu**

Práce překladatele je komplexní činnost, která však nezahrnuje pouze výbornou znalost cizího jazyka; překladatel by měl být zároveň schopen vytvářet kvalitní a esteticky působící texty, měl by si umět dobře zorganizovat práci, měl by být schopen zajistit si odpovídající prostředky (jako slovníky, odborného poradce, dostatečné platové ohodnocení nebo prostředí vhodné k práci) a měl by umět nalézt potřebné informace. Velmi podstatná je znalost kulturně-historického pozadí jak výchozího, tak cílového jazyka a tou snad nejvýznamnější kompetencí překladatele je umět všechny znalosti a schopnosti správně propojit. (Hollá, 2012, s.5)

Překladatel vstupuje do komunikace autor – text – čtenář a tvoří tak další mezičlánek:

Autor – text ve výchozím jazyce – překladatel – text v cílovém jazyce – čtenář

Význam každého textu není závislý ani na intenci autora, ani na intencích překladatele, ale na tom, jakým způsobem čtenář text interpretuje. Proto jak autor textu, tak i překladatel ustupují v komunikaci do pozadí. Existují však způsoby, jakými může role překladatele ovlivnit komunikaci mezi cílovým (v našem případě dětským) čtenářem a textem.

V provedeném výzkumu jsme se zaměřili na cílové dětské čtenáře, jejich vnímání a komunikaci s přeloženým textem. Bylo zjištěno, že cíloví dětská čtenáři pravděpodobně nejsou schopni porozumět a často ani správně přečíst slova a věty, které překladatel z různých důvodů ponechal v cizím jazyce. Jedním z úkolů překladatele je tedy snaha o to, aby měl cílový dětský čtenář při čtení textu usnadněnou práci se jmény, slovy a větami ponechanými v cizím jazyce. Aby toho dosáhl, měl by překladatel přechylovat ženská jména, která by měla být pro cílového dětského čtenáře dešifrovatelná. Jména lze také různými způsoby zjednodušit nebo počeštit, ale to pouze ve vhodných případech (např. místo jména Sara v originále je v překladu jeho česká varianta – Sára). U tzv. vyprávěcích jmen může překladatel využít vlastní kreativity a vhodný ekvivalent vymyslet – například na základě původu daného slova, z jeho zvukové podoby nebo doslovně, tzv. kalk. Pokud však překladatel ponechá jména postav v originále, což je v pořádku, jestliže nemají jinou, vysvětlující funkci, měla by být, pokud by měl mít cílový dětský čtenář problémy s jejich výslovností, doplněna vysvětlivkami s jejich fonetickou transkripcí.

Aby mohl překladatel cílovému dětskému čtenáři co nejvíce usnadnit komunikaci s textem, měl by ponechávat co nejmenší

množství výrazů ve výchozím jazyce. Pokud se ale z nějakého důvodu rozhodne některé výrazy nebo věty v cizím jazyce ponechat, například aby tím zvýraznil autentickou atmosféru příběhu nebo naznačil nějaké historické nebo kulturní souvislosti, pak by měl s ohledem na věk cílových čtenářů doplnit tento výraz vysvětlivkami (obzvláště v případě, kdy nejsou historické či kulturní souvislosti včetně samotného výrazu explicitně vysvětleny přímo v textu). V tomto případě se nemusí jednat pouze o výrazy ponechané v jazyce originálu, nýbrž také o výrazy, které se překladatel rozhodl nepřevádět z jiného než výchozího jazyka (například pro dokreslení atmosféry). Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že cíloví dětská čtenáři o vysvětlivky a poznámky překladatele nejeví přílišný zájem, proto by měl překladatel zároveň omezit tyto vysvětlivky na nutné minimum.

Překladatel vstupuje do komunikace autor – text – čtenář také pomocí výběru konkrétních jazykových prostředků, kterými může umocnit dobovou (ponurou, smutnou,...) atmosféru příběhu. Jedná se například o řeč postav, popis oblečení a předmětů, jména a různé názvy. Protože cíloví dětská čtenáři velmi dobře pociťují jemné nuance mezi synonymními výrazy, měl by překladatel velice pečlivě mezi těmito výrazy volit. Zde záleží na intuici a slovní zásobě překladatele.

Pro překladatele je důležitá také schopnost působivě přenést do cílového jazyka emoce a emocionální náboj. Jednou z možností, jak v cílovém jazyce (v našem případě v češtině) zobrazit pozitivní emoce, jsou například vhodně použitá deminutiva; text by jimi ale neměl být přesycen. Nutno dodat, že deminutiva nemusí za všech okolností znamenat pouze city pozitivní, protože negativní emoce lze zobrazit také například deminutivy, ale v rámci ironického nebo sarkastického vyjádření. Zásah překladatele je vhodný, v některých případech přímo nutný, v emotivních a citových vyjádřeních, která

Ize dle uvážení překladatele zesílit nebo zeslabit. Je možné tak učinit například opět pomocí deminutiv<sup>42</sup> (u zesílení) nebo vhodným opisem<sup>43</sup> (u zeslabení). Zde dochází k určitému posunu oproti originálu, avšak volba jiných výrazových prostředků než v originálu je dána jinými kulturně společenskými zvyklostmi uživatelů výchozího a cílového jazyka.

Protože jsme do překládaného textu vložili velké množství deminutiv, tak jsme během výzkumu také zjišťovali, jakým způsobem ovlivňují překladatelem přidaná deminutiva komunikaci mezi cílovým dětským čtenářem a textem. Pomocí deminutiv lze zdůraznit, že je něco malých rozměrů a/nebo naznačit nějaký pozitivní vztah nebo cit k dané osobě, zvířeti, věci, vlastnosti nebo ději. Jak již bylo řečeno výše, deminutiva se dají v ironickém či sarkastickém vyjádření použít také negativně. Překladatel musí být velmi dobře obeznámen se specifiky cílových dětských čtenářů, protože ti si s deminutivy spojují úplně jiné konotace, než s jejich základními tvary a stejně jako u synonym velmi citlivě vnímají jemné rozdíly mezi nimi. Proto musí překladatel tyto konotace a dětské představy při užití deminutiv zohlednit. V neposlední řadě bývají deminutiva také součástí ustálených spojení a frazémů, která obohacují výsledný text.

Také jsme zjišťovali, jakým způsobem a jestli vůbec může překladatel ovlivnit čtenářovo vnímání postav a do jaké míry je to vhodné. Dětská čtenářská intuitivně rozpoznávají kladné a záporné postavy a překladatel může tyto pocity dětských čtenářů umocnit vhodnou volbou jazykových prostředků. Nemůže sice text měnit, ale například při volbě z několika synonymních výrazů by měl zvolit ten, který nejvíce vystihuje charakter postav – ale pouze do té míry, aby nedošlo k posunu významu. Tento krok je velice důležitý, protože

---

<sup>42</sup> V textu se jedná konkrétně o deminutiva, kterými Sára popisuje vzhled Isobel Grangeové, která je podle ní krásná, a tak o ní mluví v kontrastu k sobě v deminutivech.

<sup>43</sup> Zeslabení citového vyjádření bylo použito například při loučení Sáry s tatínkem, kde byl místo „políbili se“ použit vhodnější opis „dali si pusinku“ (v orig. „they kissed“).



komunikace mezi dětským čtenářem a textem probíhá na jiné úrovni, než komunikace mezi dospělým a textem; u dětského čtenáře jde o komunikaci, v níž základním impulsem jsou fantazie, city a emoce, což je důvod, proč by se měl překladatel soustředit na rozmanité a dobře vystižené zobrazení atmosféry a charakterů postav.

Poslední z vyznamovaných rolí překladatele v komunikaci cílového dětského čtenáře s textem zahrnuje shrnutí výše zmíněného a jedná se o všeobecné přizpůsobení textu cílovému dětskému čtenáři, aniž by se překladatel čtenáři podbízel. Jedná se například o deminutiva vložená na vhodná místa textu. Díky nim je text bližší cílovému dětskému čtenáři, zároveň ale není žádoucí jimi text přehltnout. Překladatel by měl v rámci usnadnění čtení a porozumění textu nechávat pouze nejnútnejší minimum slov, frází a vět v originále nebo v jiném cizím jazyce, a to po pečlivém uvážení. Na druhou stranu by zřejmě byla chyba převádět do cílového jazyka naprosto vše, protože v některých případech by tak překladatel cílový text ochudil například o zobrazení reálií nebo atmosféry příběhu. Další možností, jak může překladatel přizpůsobit text cílovému dětskému čtenáři, je zkrácení složitých souvětí na kratší a srozumitelnější úseky. Také lze z důvodu lepšího porozumění spojovat například dva po sobě jdoucí odstavce textu, které spolu souvisí, nebo naopak rozpojovat složité odstavce, ve kterých by mohlo dojít k desinterpretaci textu dětským čtenářem. Posledním způsobem, jak může překladatel usnadnit cílovému dětskému čtenáři komunikaci s textem, je již zmiňované přidání vysvětlivek – a to dvou typů: Vysvětlivky s fonetickým přepisem výslovnosti cizích jmen a názvů a vysvětlivky doplňující historické nebo kulturní souvislosti. Role překladatele by ale neměla přerůst v roli edukativní, proto by vysvětlivky měly být v textu pouze minimálně a v co nejstručnější verzi.

Překladatel tedy vstupuje do procesu komunikace mezi cílovým dětským čtenářem a textem několika různými způsoby, z nichž každý je pro adekvátní překlad, přiměřený cílové skupině, velice důležitý. Úlohu překladatele zde lze definovat jako roli jakéhosi „druhého autora“. Překladatel sice musí vycházet z původního textu, přesto se ale překladem některé aspekty nevyhnutelně vytrácejí a jiné zase dle kreativních a literárních schopností překladatele přibývají. Dále zaujímá překladatel roli jakéhosi „tichého prostředníka“ mezi autorem a jeho textem a cílovým čtenářem. Tento „tichý prostředník“ nemá být v textu vidět (a v případě úspěchu by ani dospělý čtenář neměl při čtení poznat, že se jedná o překlad a ne o originál), ale má za úkol na základě vlastních znalostí kulturně-historického pozadí výchozího i cílového jazyka adekvátně převést zároveň s textem také toto „pozadí“. Pomocí použitých vhodných ekvivalentů zaujímá překladatel roli „mediátora“, který usnadňuje dětem konstruování zobrazeného fikčního světa, a to například prostřednictvím jmen, různých názvů nebo reálií, dále rozdělením dlouhých a nepřehledných odstavců nebo souvětí a přiblížením textu cílovému dětskému čtenáři.<sup>44</sup> Další rolí překladatele je, že má moc text obohatit – například přidáním různých metaforických a obrazných vyjádření, nebo přidáním deminutiv či různých frazémů a ustálených spojení používaných v cílovém jazyce. Obohatit text lze ale také informativními vysvětlivkami, které čtenáři osvětlí historické nebo kulturní kontexty, které by mu například kvůli nízkému věku mohly být neznámé. Na základě vlastního uvážení může překladatel působit také jako „zesilovač“ či „zeslabovač“ emocí a citů v textu, například pomocí vložených deminutiv či různých opisů (v souladu s charakterem cílového jazyka). Poslední vyzorovaná role překladatele je role

---

<sup>44</sup> Jak jasně by si asi dětští čtenáři představili například Griffindor (Nebelvír) nebo Dumbledore (Brumbál), pokud by zde překladatel nezapůsobil jako „mediátor“ a ponechal tyto názvy a jména v originále? Příklady z knih o Harrym Potterovi od J. K. Rowlingové, překladatelé Vladimír a Pavel Medkovi.

„ortoepická“, v níž cílovému čtenáři pomáhá k správné výslovnosti při vnitřním i hlasitém čtení u jmen a názvů, které ponechal v originále a které by mohly dětskému čtenáři způsobovat v tomto ohledu problémy.

## 6 ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit překlad vybraných kapitol z knihy „A Little Princess“ od autorky Frances Hodgson Burnettové jako základ kvalitativního výzkumu, při němž byly sledovány reakce cílových dětských čtenářů na přesně zvolená místa v textu. Provedený výzkum měl zmapovat vliv překladatele a jeho výběru jazykových prostředků na komunikaci mezi čtenářem a textem.

Ve druhé kapitole této diplomové práce bylo na základě odborné literatury vytvořeno teoretické východisko, které slouží pro práci na vlastním překladu a pro zrealizování kvalitativního výzkumu. Soustředili jsme se primárně na teorii týkající se komunikace cílového dětského čtenáře s textem a interpretace textu; dále pak na problematiku překladu. Ve třetí kapitole následoval samotný překlad vybraných kapitol z knihy „A Little Princess“ zaměřený na cílové dětské čtenáře. Při překladu byly aplikovány rozmanité translatologické postupy a metody, které byly popsány již v bakalářské práci autorky. Kapitola čtyři sestává z analýzy provedeného překladu, která částečně vycházela z teoretické části a částečně též z výše zmíněných překladatelských metod a postupů. Na základě této analýzy byla zvolena problematická místa textu v cílovém jazyce, na která bylo třeba se zaměřit v průběhu výzkumu. Provedený kvalitativní výzkum byl popsán v páté kapitole. Skládal se ze dvou fází, přičemž obě byly provedeny s cílovými dětskými čtenáři ze Základní školy Josefa Václava Myslbeka a Mateřské školy Ostrov, a to formou práce s textem a řízených rozhovorů s dětskými čtenáři na základě předem vytvořených dotazníků. Průběh obou fází výzkumu byl nahráván. Výsledky kvalitativního výzkumu byly porovnány s hypotézami formulovanými na základě analýzy.

V přeloženém textu do cílového jazyka byly využity dva druhy úprav – úpravy jazykové a úpravy podle věku cílového čtenáře. Po srovnání výchozího textu s vytvořeným překladem byla identifikována konkrétní místa v textu, která by mohla cílovému dětskému čtenáři způsobovat potíže. Bylo potvrzeno, že překladatel může text přizpůsobit cílovému dětskému čtenáři a usnadnit mu tak jeho čtení a interpretaci. Text přeložený pro účely této diplomové práce byl přizpůsoben cílovému dětskému čtenáři například tak, že delší věty nebo nepřehledné odstavce byly vhodně rozděleny na věty a odstavce kratší. Dále byl obohacen například o deminutiva, která jsou typická pro české jazykové prostředí a která text přiblížila dětským čtenářům. Pouze minimální množství slov, slovních spojení nebo vět bylo ponecháno v původním znění, a to zcela záměrně za účelem zdůraznění atmosféry příběhu. Aby byli dětské čtenáři schopni nepřeložené pasáže správně přečíst a porozumět jim, měl by být text doplněn v těchto nutných případech vysvětlivkami.

Po realizaci výzkumu se ovšem zároveň vyvrátila hypotéza, podle které by měl překladatel vstupovat do komunikace mezi dětským čtenářem a textem právě prostřednictvím informačně nosných poznámek překladatele a vysvětlivek ve větším množství, protože pro dětského čtenáře nejsou tak důležité; proto se přikláníme k co nejnižšímu počtu přiložených vysvětlivek a poznámek překladatele. O to pečlivější a citlivější tedy musí být jazykové ztvárnění překladu, aby mohla fungovat intenzivní komunikace mezi cílovým dětským čtenářem a textem. Recepce textu dětského čtenáře probíhá jiným způsobem a na jiných úrovních a má odlišný ráz než u dospělého. Proto je pro překladatele velmi důležité seznámit se s teorií týkající se problematiky dětského čtenáře, aby nedělal zbytečné kroky a soustředil se na to, co cílový dětský čtenář vnímá. Měl by mu ponechat prostor na identifikaci s textem a s hlavními postavami a dále na rozvoj fantazie a na prostředky jeho komunikace s textem, které jsou pro tento věk a pro

tento typ čtenáře zásadní, protože pokud tam nebudou, pak je pravděpodobné, že dětský čtenář nebude text správně vnímat.

Hypotéza, že cílový dětský čtenář bude alespoň částečně schopen správně přečíst a porozumět slovům, slovním spojením a větám ponechaným v jazyce originálu, byla též při výzkumu vyvrácena.

Problematika týkající se dětského čtenáře by měla být dále zkoumána i proto, aby mohl překladatel co nejlépe přizpůsobit literární dílo jeho potřebám. Protože v současné době televize, počítačů a internetu (dětských) čtenářů znatelně ubývá, je o to důležitější, aby jim byla literární díla a jejich překlady co možná nejbližší a aby se tento vývoj podařilo alespoň zpomalit. Doufejme, že k tomu napomůže i tato diplomová práce.

## 7 RESUMÉ

The aim of this dissertation named: *The role of the translator in the process of communication between the child reader and the text on the example of the book A Little Princess by F. H. Burnett*, was translating of two chosen chapters from the book by F. H. Burnett as the source for qualitative research performed with the target child readers and identification of the role of the translator during the communication between the target child reader and the target text. The theoretical part of this dissertation deals with individual components of the communication scheme: Author – Source Text – Translator – Target Text – Reader and also with the theory of interpretation and with the process of translating – especially with adjustments and corrections of the source text executed by the translator. From the book *A Little Princess* there were chosen the first two chapters, namely *Sara* (chapter one) and *A French Lesson* (chapter two), which were translated by different methods of translation. The suggestion of the translation into the Czech language is supplemented with the translation analysis. On the basis of this analysis there were identified specific parts of the text. The qualitative research performed with the target child readers is focused on these parts. The reactions of the child readers to the problematic parts of the text were observed during the research in order to identify the role of the translator in the communication process between the child reader and the target text.

## 8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

### 8.1 Prameny

- HODGSON BURNETT, Frances. *A Little Princess*. London: Wordsworth Editions, 1994. ISBN 1-85326-136-X.

### 8.2 Literatura

#### 8.2.1 Literatura tištěná

- DOLEŽEL, L. Od neexistujících entit k možným světům. In *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0735-2.
- ECO, U. *Šest procházek literárními lesy: Přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-248-2.
- ECO, U. Intentio lectoris: stav umění. In *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, s. 52 – 72. ISBN: 80-246-0740-9.
- FIŠER, Z. *Překlad jako kreativní proces*. Brno: Host, 2009. ISBN 978-80-7294-343-2.
- GADAMER, H.-G. Člověk a řeč. In *Člověk a řeč: výběr textů*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-76-3.
- HOLLÁ, P. *Frances Hodgson Burnett: Malá princezna. Srovnání anglického originálu s německým překladem a vytvoření českého překladu textu*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Andrea Königsmarková.
- HRDLIČKA, M. *K otázce překladatelových zásahů do předlohy*. In Viator Pilsnensis, neboli, Plzeňský poutník: literárnímu vědci Viktoru Viktorovi k sedmdesátinám: kolektivní monografie. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012, s. 240-247. ISBN: 978-80-261-0071-3



- KITTEL, H.; HOUSE, J.; SCHULTZE, B. et al. *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004. ISBN 3-11-013708-9.
- Kol. autorů Lingea, s.r.o. *Školní slovník českých synonym*. Brno: Lingea, 2010. ISBN 978-80-87062-87-6.
- KUFNEROVÁ, Z. *Čtení o překládání*. Jinočany: H&H Vyšehradská s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7319-088-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: ZČU, 2010, ISBN 978-80-7043-891-6.
- ŘEŠETKA, M. *Anglicko-český / česko-anglický slovník*. Olomouc: Fin Publishing, 2002. ISBN 80-86002-80-2.
- QUINE, V. W. *Word and Object*. New Edition. Cambridge: MIT Press, 2013. ISBN 0-26-251831-7.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- STEINER, G. *Po Bábelu. Otázky jazyka a překlada*. Praha: Triáda, 2010. ISBN 978-80-87256-38-1.
- VAJDOVÁ, L. *Myslenie o preklade*. Bratislava: Kalligram, 2007, ISBN 8-08-101006-4.

### 8.2.2 Literatura dostupná online

- *Seznam.cz slovník* [online]. 1996 - 2014. [cit. 2014]. Dostupné z: [slovník.seznam.cz](http://slovník.seznam.cz)
- *The Free Dictionary by Farlex* [online]. 2014. [cit. 2014]. Dostupné z: <http://www.thefreedictionary.com/>

## 9 SEZNAM PŘÍLOH

- 1 Tabulka spontánních reakcí čtenářů při četbě
- 2 Dotazník 1
- 3 Tabulka výsledků kvízu na porozumění textu
- 4 Výběr z obrázků dětských čtenářů
- 5 Tabulka analýzy obrázků
- 6 Dotazník 2
- 7 Překládané kapitoly z anglického originálu

Příloha č. 1: Tabulka spontánních reakcí čtenářů při četbě

Místo v textu	Význam slova	Význam věty	Význam delšího úseku textu	Výslovnost	Formulace otázky	Poznámka
Odst. 3 s. 15				X	Creweová	
Odst. 6 s. 16	X			X	Missee Sahib	
Tabulka s. 18				X	Minchinová	
Posl.odst. s. 19				X	Grange	
Posl.odst. s. 20				X	Crewe	
Posl.odst s. 24				X	Barrow a Skipworth	
Posl.odst. s. 26				X	Lottie Leghovou	
Posl.odst. s. 28; odst. 2, s. 29				X	Francouzské věty	Při čtení jsme tyto věty přeskočili
Posl.odst. s. 30				X	Monsieur Dufarge	Autorka dětem vysvětlila, jak správně vyslovit francouzské jméno a oslovení
Odst. 2 s. 32	X			X	Mademoiselle	

## Příloha č. 2: Dotazník 1

1. Úvodní otázky: Učíte se rádi cizí jazyky? Jaké jazyky byste chtěli umět a proč? Uměl by někdo z vás něco říct nějakým cizím jazykem?
2. Čtení textu, zaznamenávání dotazů a spontánních reakcí dětských čtenářů do tabulky.
3. Otázky na porozumění textu: Vyhledání jednotlivých slov z kvízu přímo v textu, kvíz. Poté vysvětlení významů jednotlivých slov.
  - a) Co je to Bombaj?
  - b) Co je to bungalov?
  - c) Kdo je to rádža?
  - d) Co je to spodnička?
  - e) Co je to katedra?
4. Úkol: Nakreslete jednu z postav – Sáru, Sářina tatínka nebo slečnu Minchinovou, a to v přijímacím salónku. Popište, kterou z postav jste nakreslili.
5. Úkol: Nakreslete, jak si představujete „velký rybí úsměv slečny Minchinové“.
6. Řízené rozhovory: V průběhu kreslení se děti rozdělí do skupinek po šesti a každá ze skupinek dostane postupně jinou sadu otázek. Rozhovory budou nahrávány.

Skupinka 1:

  - a) Čtete rádi knížky? Máte nějaké oblíbené?
  - b) Znáte příběh Malá princezna (viděli jste filmové zpracování)?
  - c) Proč myslíte, že Sára říká své škole „to místo“? Jak tomu rozumíte?
  - d) Proč se kniha jmenuje „Malá princezna“? Je Sára princezna?
  - e) Pojem „Misse Sahib“ – co to znamená? Víte, ze kterých jazyků to pochází?

### Skupinka 2:

- a) Čtete rádi knížky? Máte nějaké oblíbené?
- b) Chtěli byste si knížku „Malá princezna“ dočíst? Proč ano? Proč ne?
- c) Přečtete anglická jména: Sára Creweová, slečna Minchinová, Lavinia, Jessie? Monsieur Dufarge, pan Barrow a pan Skipworth, plukovník Grange; Jak si osoby s takovými jmény představujete? Co taková jména o jednotlivých postavách vypovídají?
- d) Najděte v textu zdobněliny. Jaký cit dodávají? Proč tam jsou? Jak by se posunul význam textu, kdyby tam byla slova v základních tvarech?

### Skupinka 3:

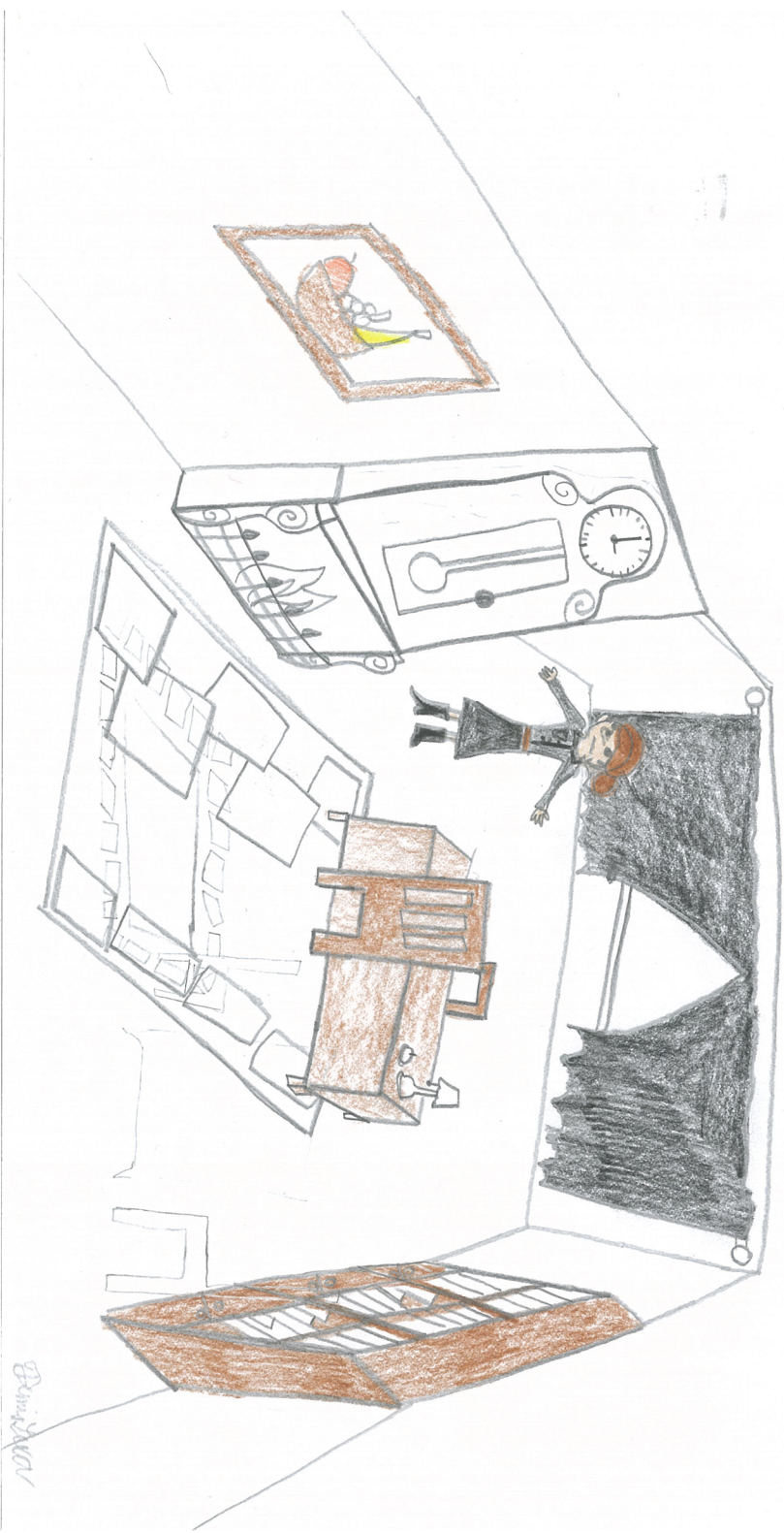
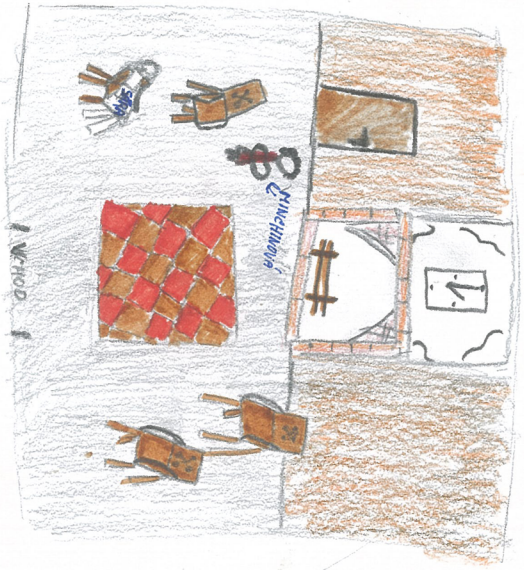
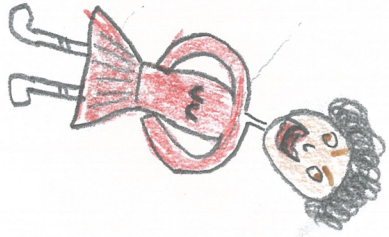
- a) Čtete rádi knížky? Máte nějaké oblíbené?
- b) V jaké době se podle vás příběh odehrává? Ve které zemi?
- c) Která z následujících postav je vám nejsympatičtější a která nejméně? Proč? (Kapitán Crewe – Lavinia – Monsieur Dufarge – Sára – Sárina maminka – slečna Minchinová)
- d) Co znamenají francouzské věty ponechané v textu v originále? („Comme elle est drôle!“ a „Elle a l'air d'une princesse, cette petite.“) Kdo z vás by tam chtěl raději jejich překlad? Je mezi vámi někdo, komu nevádí, že větám nerozumí?

### Skupinka 4:

- a) Čtete rádi knížky? Máte nějaké oblíbené?
- b) Kolik je Sáře let?
- c) Je Sára rozmazlená? Chtěli byste s ní kamarádit?
- d) „To je ale úžasná malá holčička!“ – Čím byste mohli slovo „holčička“ nahradit? Jak se mění význam textu, když tam bude jiné slovo?

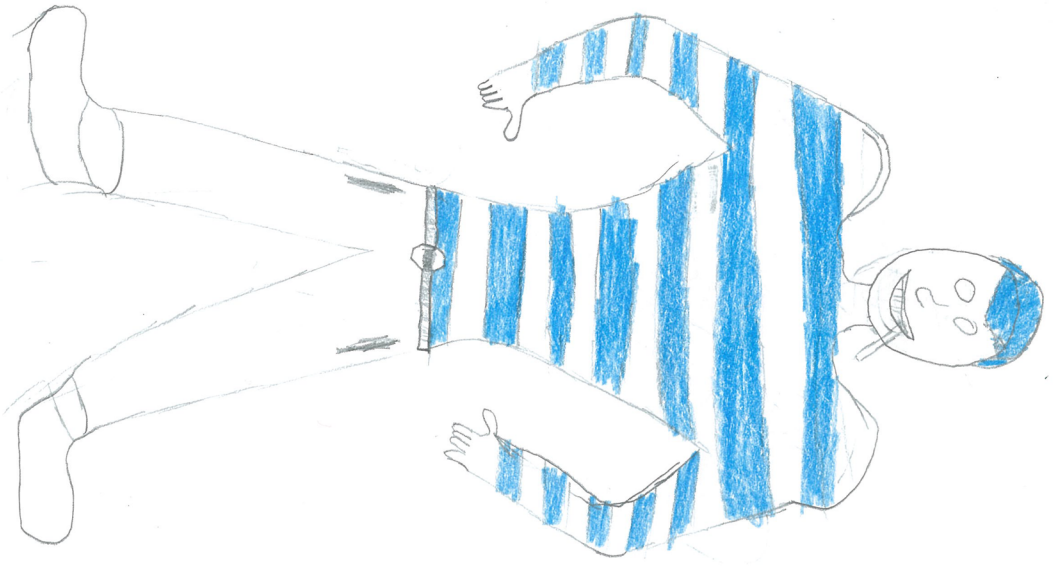
Příloha č. 3: Tabulka výsledků kvízu na porozumění textu.

Číslo otázky	Chlapci				Dívky			
	ANO	ANO/NE	NE	Bez odpovědi	ANO	ANO/NE	NE	Bez odpovědi
1	3	7	3	X	6	3	3	X
2	12	1	X	X	6	2	4	X
3	1	11	1	X	X	8	3	1
4	11	X	2	X	12	X	X	X
5	4	X	9	X	4	X	8	X
Celkový výsledek								
Číslo otázky	ANO	ANO/NE	NE	Bez odpovědi				
1	9	10	6	X				
2	18	3	4	X				
3	1	19	4	1				
4	23	X	2	X				
5	8	X	17	X				

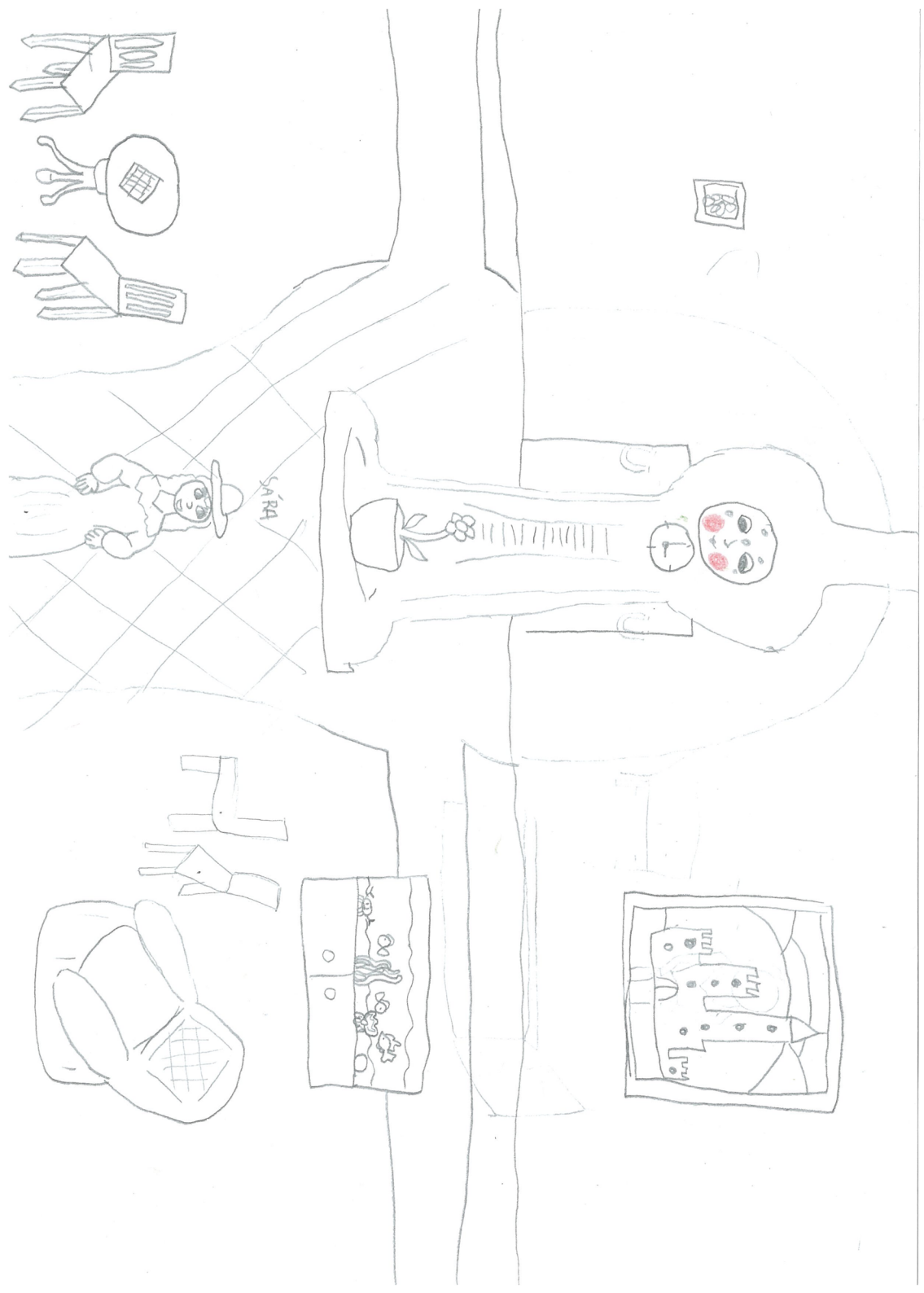
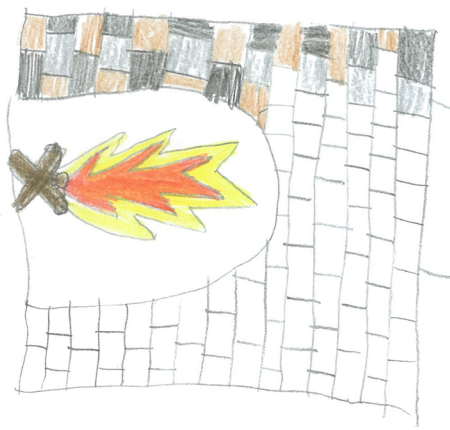


Munchhausen





SARA





Příloha č. 5: Tabulka analýzy obrázků

Č. obrázku	Koberec	Hranaté židle	Hodiny nad krbem	Krb	Vše	Obraz	Okno nebo dveře	Stůl	Gauč nebo křeslo	Knihovna	Hodiny mimo krb	Květiny	Ostatní
1	X	X	X	X	X	X							
2	X	X		X			X						
3	X	X	X										
4	X	X		X				X	X	X			
5	X					X	X	X				X	
6	X	X	X	X	X		X						
7				X			X	X			X		PC
8	X	X		X							X		
9	X			X					X		X		
10	X	X	X	X	X	X	X	X				X	
11	X	X	X	X	X		X	X	X				
12				X									
13	X	X	X	X	X						X		Moon face
14	X	X	X	X	X			X					
15	X			X							X		
16		X		X				X			X	X	
17	X	X	X	X	X		X	X					Hrnky na čaj
18	X	X	X	X	X	X	X			X			
19	X	X		X				X			X	X	
20		X				X	X	X	X		X	X	Moon face, akvárium
21								X	X				Židle na kolečkách

## Příloha č. 6: Dotazník 2

1. Úvod: Rekapitulace obsahu dvou přeložených kapitol knihy „Malá princezna“. Rozdání textů.
2. Hra (časové zařazení textu): Obrázky různých předmětů (počítač, židle na kolečkách, klasický a mobilní telefon, gramofon, letadlo z druhé světové války, kočár tažený koňmi), zapisování odpovědí na dotazy.
  - a) Kdy byly podle vás tyto předměty vynalezeny?
  - b) Do kdy se tyto předměty používaly? Používají se i dnes?
3. Přečtěte tento pojem: „Misse Sahib“.
  - a) Z jakých jazyků podle vás pochází?
  - b) Víte něco o historickém nebo politickém spojení Velké Británie a Indie? Říká vám něco kolonizace?
  - c) Myslíte si, že je Velká Británie dodnes v nějakém spojení s Indií?
  - d) Slepá mapa světa a Evropy: Najděte na mapách Českou republiku, Velkou Británii a Indii.
  - e) Proč Sára neletěla z Indie letadlem? Proč pluli lodí?
4. Kapitán Crewe:
  - a) Kde podle vás kapitán Crewe pracuje? Co dělá?
  - b) Proč si podle vás říká „kapitán“?
5. Slova z kvízu (Bombaj, bungalov, rádža, spodnička, katedra).
  - a) Chtěli byste k těmto slovům vysvětlivky?
  - b) Proč ano? Proč ne?
6. „To je ale úžasná malá holčička!“
  - a) Jak by se posunul význam této věty, kdyby bylo slovo „holčička“ nahrazeno slovem „holka“?
  - b) Jaké jiné slovo by tam mohlo být místo „holčičky“?
7. Zdrobněliny: Zopakování, o co se jedná; uvedení příkladů.
  - a) Přijímací salónek: Jaký je rozdíl mezi přijímacím salónekem a přijímacím salónekem? Jak si představujete salón a jak salónek? Mělo by to stejný význam, kdyby tam bylo přijímací salón?

- b) Zdrobněliny týkající se Sáry: tvářička, hlásek, malá postavička v bílých šatech, holčička, nosík; Proč to v tom textu je takhle? Co tato slova o Sáře vypovídají?
  - c) „Měla také krajkové šaty a sametové a mušelinové; také kloboučky a kabátky a nádherné, krajkou zdobené spodní prádlo a rukavičky, kapesníčky a kožešinky.“ Najděte v této větě všechny zdrobněliny. Jak by se změnil její význam, kdyby tam byly všechny zdrobněliny v základních tvarech?
  - d) Maminka, dceruška, srdíčko, tatínek, štěstíčko; Co vypovídají tyto zdrobněliny? Měly by například jiný význam, kdyby byly proneseny v jiném kontextu, například kdyby je řekla slečna Minchinová?
  - e) „Ani trochu nebyla jako Isobel Grangeová, která byla krásná jako obrázek.“ Jak by se zde změnil význam, kdyby bylo slovo „obrázek“ v základním tvaru? Proč je tam použita zdrobnělina?
  - f) Pasáž s Isobel Grangeovou, kde o ní Sára říká, že Isobel má růžové tvářičky s droličky a dlouhé vlasy barvy zlata. Pak mluví o sobě: „Já mám krátké černé vlasy a zelené oči; kromě toho jsem hubená a ani trochu blond.“ Proč Sára používá zdrobněliny, když hovoří o Isobel Grangeové, zatímco u sebe používá základní tvary?
8. Pasáž s popisem domu, vstupní haly a přijímacího salónu.
- a) Přečtěte nahlas tento odstavec.
  - b) Zakryjte si ho rukou a postupně popište, jak vypadala vstupní hala a jak přijímací salónek.
  - c) Pokud na prvním místě budou děti popisovat krb nebo koberec: Proč jste si právě těchto věcí všimli více než jiných věcí?

CHAPTER I

Sara 1

Once on a dark winter's day, when the yellow fog hung so thick and heavy in the streets of London that the lamps were lighted and the shop windows blazed with gas as they do at night, an odd-looking little girl sat in a cab with her father, and was driven rather slowly through the big thoroughfares.

She sat with her feet tucked under her, and leaned against her father, who held her in his arm, as she stared out of the window at the passing people with a queer old-fashioned thoughtfulness in her big eyes.

She was such a little girl that one did not expect to see such a look on her small face. It would have been an old look for a child of twelve, and Sara Crewe was only seven. The fact was, however, that she was always dreaming and thinking odd things, and could not herself remember any time when she had not been thinking things about grown-up people and the world they belonged to. She felt as if she had lived a long, long time.

At this moment she was remembering the voyage she had just made from Bombay with her father, Captain Crewe. She was thinking of the big ship, of the lascars passing silently to and fro on it, of the children playing about on the hot deck, and of some young officers' wives who used to try to make her talk to them and laughed at the things she said.

Principally, she was thinking of what a queer thing it was that at one time one was in India in the blazing sun, and then in the middle of the ocean, and then driving in a strange vehicle through strange streets where the day was as dark as the night. She found this so puzzling that she moved closer to her father.



'Papa,' she said in a low, mysterious little voice which was almost a whisper, 'papa.'

'What is it, darling?' Captain Crewe answered, holding her closer and looking down into her face. 'What is Sara thinking of?'

'Is this the place?' Sara whispered, cuddling still closer to him. 'Is it, papa?'

'Yes, little Sara, it is. We have reached it at last.' And though she was only seven years old, she knew that he felt sad when he said it.

It seemed to her many years since he had begun to prepare her mind for 'the place', as she always called it. Her mother had died when she was born, so she had never known or missed her. Her young, handsome, rich, petting father seemed to be the only relation she had in the world. They had always played together and been fond of each other. She only knew he was rich because she had heard people say so when they thought she was not listening, and she had also heard them say that when she grew up she would be rich too. She did not know all that being rich meant. She had always lived in a beautiful bungalow, and had been used to seeing many servants who made salaams to her and called her 'Missee Sahib', and gave her her own way in everything. She had had toys and pets and an ayah who worshipped her, and she had gradually learned that people who were rich had these things. That, however, was all she knew about it.

During her short life only one thing had troubled her, and that thing was 'the place' she was to be taken to someday. The climate of India was very bad for children, and as soon as possible they were sent away from it - generally to England and to school. She had seen other children go away, and had heard their fathers and mothers talk about the letters they received from them. She had known that she would be obliged to go also, and though sometimes her father's stories of the voyage and the new country had attracted her, she had been troubled by the thought that he could not stay with her.

'Couldn't you go to that place with me, papa?' she had asked when she was five years old. 'Couldn't you go to school too? I would help you with your lessons.'

'But you will not have to stay for a very long time, little Sara,' he had always said. 'You will go to a nice house where there will be a lot of little girls, and you will play together, and I will send you plenty of books, and you will grow so fast that it will seem scarcely a year before you are big enough and clever enough to come back and take care of papa.'

She had liked to think of that. To keep the house for her father; to ride with him and sit at the head of his table when he had dinner-parties; to talk to him and read his books - that would be what she would like most in the world, and if one must go away to 'the place' in England to attain it, she must make up her mind to go. She did not care very much for other little girls, but if she had plenty of books she could console herself. She liked books more than anything else, and was, in fact, always inventing stories of beautiful things, and telling them to herself. Sometimes she had told them to her father, and he had liked them as much as she did.

'Well, papa,' she said softly, 'if we are here I suppose we must be resigned.'

He laughed at her old-fashioned speech and kissed her. He was really not at all resigned himself, though he knew he must keep that a secret. His quaint little Sara had been a great companion to him, and he felt he should be a lonely fellow when, on his return to India, he went into his bungalow knowing he need not expect to see the small figure in its white frock come forward to meet him. So he held her very closely in his arm as the cab rolled into the big, dull square in which stood the house which was their destination.

It was a big, dull, brick house, exactly like all the others in its row, but that on the front door there shone a brass plate on which was engraved in black letters:

#### MISS MINCHIN

Select Seminary for Young Ladies

'Here we are, Sara,' said Captain Crewe, making his voice sound as cheerful as possible. Then he lifted her out of the cab and they mounted the steps and rang the bell. Sara often thought



afterwards that the house was somehow exactly like Miss Minchin. 10  
 It was respectable and well-furnished, but everything in it was 2  
 ugly; and the very armchairs seemed to have hard bones in them.  
 In the hall everything was hard and polished – even the red  
 cheeks of the moon face of the tall clock in the corner had a 12  
 severe varnished look. The drawing-room into which they were 14  
 ushered was covered by a carpet with a square pattern upon it,  
 the chairs were square, and a heavy marble timepiece stood upon  
 the heavy marble mantel.

As she sat down in one of the stiff mahogany chairs, Sara cast 3  
 one of her quick looks about her. 8

'I don't like it, papa,' she said. 'But then I dare say soldiers – 3  
 even brave ones – don't really like going into battle.'

Captain Crewe laughed outright at this. He was young and full  
 of fun, and he never tired of hearing Sara's queer speeches.

'Oh, little Sara,' he said. 'What shall I do when I have no one 6  
 to say solemn things to me? No one else is quite as solemn as 6, 12  
 you are.'

'But why do solemn things make you laugh so?' enquired Sara. 3

'Because you are such fun when you say them,' he answered,  
 laughing still more. And then suddenly he swept her into his  
 arms and kissed her very hard, stopping laughing all at once and  
 looking almost as if tears had come into his eyes. 14

It was just then that Miss Minchin entered the room. She was 8  
 very like her house, Sara felt: tall and dull, and respectable and 9  
 ugly. She had large, cold, fishy eyes, and a large, cold, fishy  
 smile. It spread itself into a very large smile when she saw Sara 14  
 and Captain Crewe. She had heard a great many desirable things 14  
 of the young soldier from the lady who had recommended her  
 school to him. Among other things, she had heard that he was a 12  
 rich father who was willing to spend a great deal of money on his  
 little daughter. 1

'It will be a great privilege to have charge of such a beautiful  
 and promising child, Captain Crewe,' she said, taking Sara's 8, 12  
 hand and stroking it. 'Lady Meredith has told me of her unusual  
 cleverness. A clever child is a great treasure in an establishment  
 like mine.' 12, 9

Sara stood quietly, with her eyes fixed upon Miss Minchin's 6  
 face. She was thinking something odd, as usual. 14

'Why does she say I am a beautiful child?' she was thinking. 'I  
 am not beautiful at all. Colonel Grange's little girl, Isobel, is 6, 18  
 beautiful. She has dimples and rose-coloured cheeks, and long 9  
 hair the colour of gold. I have short black hair and green eyes;  
 besides which, I am a thin child and not fair in the least. I am 14  
 one of the ugliest children I ever saw. She is beginning by 4, 6, 19  
 telling a story.'

She was mistaken, however, in thinking she was an ugly child. 4, 9  
 She was not in the least like Isobel Grange, who had been the  
 beauty of the regiment, but she had an odd charm of her own. 4, 15  
 She was a slim, supple creature, rather tall for her age, and had 14  
 an intense, attractive little face. Her hair was heavy and quite 9, 12  
 black and only curled at the tips; her eyes were greenish grey, it 3  
 is true, but they were big, wonderful eyes with long, black 9  
 lashes, and though she herself did not like the colour of them,  
 many other people did. Still she was very firm in her belief that 8  
 she was an ugly little girl, and she was not at all elated by Miss  
 Minchin's flattery.

'I should be telling a story if I said she was beautiful,' she 6, 9, 16  
 thought, 'and I should know I was telling a story. I believe I am 5  
 as ugly as she is – in my way. What did she say that for?' 9, 3

After she had known Miss Minchin longer she learned why she  
 had said it. She discovered that she said the same thing to each 3  
 papa and mamma who brought a child to her school. 9, 6

Sara stood near her father and listened while he and Miss 3  
 Minchin talked. She had been brought to the seminary because  
 Lady Meredith's two little girls had been educated there, and 6, 3  
 Captain Crewe had a great respect for Lady Meredith's experi-  
 ence. Sara was to be what was known as 'a parlour-boarder', 7  
 and she was to enjoy even greater privileges than parlour-  
 boarders usually did. She was to have a pretty bedroom and 12  
 sitting-room of her own; she was to have a pony and a carriage,  
 and a maid to take the place of the ayah who had been her 8  
 nurse in India.

'I am not in the least anxious about her education,' Captain



Crewe said, with his gay laugh, as he held Sara's hand and patted it. 'The difficulty will be to keep her from learning too fast and too much. She is always sitting with her little nose burrowing into books. She doesn't read them, Miss Minchin; she gobbles them up as if she were a little wolf instead of a little girl. She is always starving for new books to gobble, and she wants grown-up books - great, big, fat ones - French and German as well as English - history and biography and poets, and all sorts of things. Drag her away from her books when she reads too much. → Make her ride her pony in the Row or go out and buy a new doll. She ought to play more with dolls.'

'Papa,' said Sara. 'You see, if I went out and bought a new doll every few days I should have more than I could be fond of. Dolls ought to be intimate friends. Emily is going to be my intimate friend.'

Captain Crewe looked at Miss Minchin and Miss Minchin looked at Captain Crewe.

'Who is Emily?' she enquired.

'Tell her, Sara,' Captain Crewe said, smiling.

Sara's green-grey eyes looked very solemn and quite soft as she answered.

'She is a doll I haven't got yet,' she said. 'She is a doll papa is going to buy for me. We are going out together to find her. I have called her Emily. She is going to be my friend when papa is gone. I want her to talk to about him.'

Miss Minchin's large, fishy smile became very flattering indeed.

'What an original child!' she said. 'What a darling little creature!'

'Yes,' said Captain Crewe, drawing Sara close. 'She is a darling little creature. Take great care of her for me, Miss Minchin.'

Sara stayed with her father at his hotel for several days; in fact, she remained with him until he sailed away again to India. They went out and visited many big shops together, and bought a great many things. They bought, indeed, a great many more things than Sara needed; but Captain Crewe was a rash, innocent young man, and wanted his little girl to have everything she

admired and everything he admired himself, so between them they collected a wardrobe much too grand for a child of seven. There were velvet dresses trimmed with costly furs, and lace dresses, and embroidered ones, and hats with great, soft ostrich feathers, and ermine coats and muffs, and boxes of tiny gloves and handkerchiefs and silk stockings in such abundant supplies that the polite young women behind the counters whispered to each other that the odd little girl with the big, solemn eyes must be at least some foreign princess - perhaps the little daughter of an Indian rajah.

And at last they found Emily, but they went to a number of toy-shops and looked at a great many dolls before they finally discovered her.

'I want her to look as if she wasn't a doll really,' Sara said. 'I want her to look as if she listens when I talk to her. The trouble with dolls, papa' - and she put her head on one side and reflected as she said it - 'the trouble with dolls is that they never seem to bear.' So they looked at big ones and little ones - at dolls with black eyes and dolls with blue - at dolls with brown curls and dolls with golden braids, dolls dressed and dolls undressed.

'You see,' Sara said, when they were examining one who had no clothes. 'If, when I find her, she has no frocks, we can take her to a dressmaker and have her things made to fit. They will fit better if they are tried on.'

After a number of disappointments they decided to walk and look in at the shop windows and let the cab follow them. They had passed two or three places without even going in, when, as they were approaching a shop which was really not a very large one, Sara suddenly started and clutched her father's arm.

'Oh, papa!' she cried. 'There is Emily!'

A flush had risen to her face, and there was an expression in her green-grey eyes as if she had just recognised someone she was intimate with and fond of.

'She is actually waiting for us!' she said. 'Let us go in to her.'

'Dear me!' said Captain Crewe. 'I feel as if we ought to have someone to introduce us.'



'You must introduce me and I will introduce you,' said Sara. 'But I knew her the minute I saw her - so perhaps she knew me, too.'

Perhaps she had known her. She had certainly a very intelligent expression in her eyes when Sara took her in her arms. She was a large doll, but not too large to carry about easily; she had naturally curling golden-brown hair, which hung like a mantle about her, and her eyes were a deep, clear, grey blue, with soft, thick eyelashes which were real eyelashes and not mere painted lines.

'Of course,' said Sara, looking into her face as she held her on her knee - 'of course, papa, this is Emily.'

So Emily was bought and actually taken to a children's outfitter's shop, and measured for a wardrobe as grand as Sara's own. She had lace frocks, too, and velvet and muslin ones; and hats and coats and beautiful lace-trimmed underclothes, and gloves and handkerchiefs and furs.

'I should like her always to look as if she was a child with a good mother,' said Sara. 'I'm her mother, though I am going to make a companion of her.'

Captain Crewe would really have enjoyed the shopping tremendously, but that a sad thought kept tugging at his heart. This all meant that he was going to be separated from his beloved, quaint little comrade.

He got out of his bed in the middle of that night and went and stood looking down at Sara, who lay asleep with Emily in her arms. Her black hair was spread out on the pillow and Emily's golden-brown hair mingled with it; both of them had lace-ruffled nightgowns, and both had long eyelashes which lay and curled up on their cheeks. Emily looked so like a real child that Captain Crewe felt glad she was there. He drew a big sigh and pulled his moustache with a boyish expression.

'Heigh-ho, little Sara!' he said to himself. 'I don't believe you know how much your daddy will miss you.'

The next day he took her to Miss Minchin's and left her there. He was to sail away the next morning. He explained to Miss Minchin that his solicitors, Messrs Barrow & Skipworth, had

charge of his affairs in England, and would give her any advice she wanted, and that they would pay the bills she sent in for Sara's expenses. He would write to Sara twice a week, and she was to be given every pleasure she asked for.

hover. 'She is a sensible little thing, and she never wants anything it isn't safe to give her,' he said.

Then he went with Sara into her little sitting-room, and they bade each other goodbye. Sara sat on his knee and held the lapels of his coat in her small hands, and looked long and hard at his face.

'Are you learning me by heart, little Sara?' he said, stroking her hair.

'No,' she answered. 'I know you by heart. You are inside my heart.' And they put their arms round each other, and kissed as if they would never let each other go.

When the cab drove away from the door, Sara was sitting on the floor of her sitting-room, with her hands under her chin and her eyes following it until it had turned the corner of the square. Emily was sitting by her, and she looked after it, too. When Miss Minchin sent her sister, Miss Amelia, to see what the child was doing, she found she could not open the door.

'I have locked it,' said a queer, polite little voice from inside. 'I want to be quite by myself, if you please.'

Miss Amelia was fat and dumpy, and stood very much in awe of her sister. She was really the better-natured person of the two, but she never disobeyed Miss Minchin. She went downstairs again, looking almost alarmed.

'I never saw such a funny, old-fashioned child, sister,' she said. 'She has locked herself in, and she is not making the least particle of noise.'

'It is much better than if she kicked and screamed, as some of them do,' Miss Minchin answered. 'I expected that a child as much spoiled as she is would set the whole house in an uproar. If ever a child was given her own way in everything, she is.'

'I've been opening her trunks and putting her things away,' said Miss Amelia. 'I never saw anything like them - sable and ermine on her coats, and real Valenciennes lace on her



underclothing. You have seen some of her clothes. What *do* you think of them?' 2

'I think they are perfectly ridiculous,' replied Miss Minchin sharply, 'but they will look very well at the head of the line when we take the schoolchildren to church on Sunday. She has been provided for as if she were a little princess.' 3

And upstairs in the locked room Sara and Emily sat on the floor and stared at the corner round which the cab had disappeared, while Captain Crewe looked backward, waving and kissing his hand as if he could not bear to stop. 6, 14

## CHAPTER II

### *A French Lesson*

When Sara entered the schoolroom the next morning everybody looked at her with wide, interested eyes. By that time every pupil - from Lavinia Herbert, who was nearly thirteen and felt quite grown up, to Lottie Legh, who was only just four and the baby of the school - had heard a great deal about her. They knew very certainly that she was Miss Minchin's show pupil and was considered a credit to the establishment. One or two of them had even caught a glimpse of her French maid, Mariette, who had arrived the evening before. Lavinia had managed to pass Sara's room when the door was open, and had seen Mariette opening a box which had arrived late from some shop. 6, 9, 11, 2

'It was full of petticoats with lace frills on them - frills and frills,' she whispered to her friend Jessie as she bent over her geography. 'I saw her shaking them out. I heard Miss Minchin say to Miss Amelia that her clothes were so grand that they were ridiculous for a child. My mamma says that children 12, 4, 12

should be dressed simply. She has got one of those petticoats on now. I saw it when she sat down.' 6

'She has silk stockings on!' whispered Jessie, bending over her geography also. 'And what little feet! I never saw such little feet.' 3, 6

'Oh,' sniffed Lavinia spitefully, 'that is the way her slippers are made. My mamma says that even big feet can be made to look small if you have a clever shoemaker. I don't think she is pretty at all. Her eyes are such a queer colour.' 6, 3, 14

'She isn't pretty as other pretty people are,' said Jessie, stealing a glance across the room, 'but she makes you want to look at her again. She has tremendously long eyelashes, but her eyes are almost green.' 6, 12

Sara was sitting quietly in her seat, waiting to be told what to do. She had been placed near Miss Minchin's desk. She was not abashed at all by the many pairs of eyes watching her. She was interested, and looked back quietly at the children who looked at her. She wondered what they were thinking of, and if they liked Miss Minchin, and if they cared for their lessons, and if any of them had a papa at all like her own. She had had a long talk with Emily about her papa that morning. 12, 6

'He is on the sea now, Emily,' she had said. 'We must be very great friends to each other and tell each other things. Emily, look at me. You have the nicest eyes I ever saw - but I wish you could speak.' 6

She was a child full of imaginings and whimsical thoughts, and one of her fancies was that there would be a great deal of comfort in even pretending that Emily was alive and really heard and understood. After Mariette had dressed her in her dark-blue schoolroom frock and tied her hair with a dark-blue ribbon, she went to Emily who sat in a chair of her own, and gave her a book. 14, 6, 4, 2, 15

'You can read that while I am downstairs,' she said; and, seeing Mariette looking at her curiously, she spoke to her with a serious little face. 4

'What I believe about dolls,' she said, 'is that they can do things they will not let us know about. Perhaps, really, Emily can read and talk and walk, but she will only do it when people are 11, 15



out of the room. That is her secret. You see, if people knew that dolls could do things, they would make them work. So, perhaps, they have promised each other to keep it a secret. If you stay in the room, Emily will just sit there and stare, but if you go out, she will begin to read, perhaps, or go and look out of the window. Then if she heard either of us coming, she would just run back and jump into her chair and pretend she had been there all the time.'

'*Comme elle est drôle!*' Mariette said to herself, and when she went downstairs she told the head housemaid about it. But she had already begun to like this odd little girl who had such an intelligent small face and such perfect manners. She had taken care of children before who were not so polite. Sara was a very fine little person, and had a gentle, appreciative way of saying: 'If you please, Mariette,' 'Thank you, Mariette,' which was very charming. Mariette told head housemaid that she thanked her as if she was thanking a lady.

'*Elle a l'air d'une princesse, cette petite,*' she said. Indeed, she was very much pleased with her new little mistress and liked her place greatly.

After Sara had sat in her seat in the schoolroom for a few minutes, being looked at by the pupils, Miss Minchin rapped in a dignified manner upon her desk.

'Young ladies,' she said, 'I wish to introduce you to your new companion.' All the little girls rose in their places, and Sara rose also. 'I shall expect you all to be very agreeable to Miss Crewe; she has just come to us from a great distance - in fact, from India. As soon as lessons are over you must make each other's acquaintance.'

The pupils bowed ceremoniously, and Sara made a little curtsey, and then they sat down and looked at each other again.

'Sara,' said Miss Minchin in her schoolroom manner, 'come here to me.'

She had taken a book from the desk and was turning over its leaves. Sara went to her politely.

'As your papa has engaged a French maid for you,' she began, 'I conclude that he wishes you to make a special study of the

French language.'

Sara felt a little awkward.

'I think he engaged her,' she said, 'because he - he thought I would like her, Miss Minchin.'

'I am afraid,' said Miss Minchin, with a slightly sour smile, 'that you have been a very spoiled little girl and always imagine that things are done because you like them. My impression is that your papa wished you to learn French.'

If Sara had been older or less punctilious about being quite polite to people, she could have explained herself in a very few words. But, as it was, she felt a flush rising on her cheeks. Miss Minchin was a very severe and imposing person, and she seemed so absolutely sure that Sara knew nothing whatever of French that she felt as if it would be almost rude to correct her. The truth was that Sara could not remember the time when she had not seemed to know French. Her father had often spoken it to her when she had been a baby. Her mother had been a Frenchwoman, and Captain Crewe had loved her language, so it happened that Sara had always heard and been familiar with it.

'I - I have never really learned French, but - but - ' she began, trying shyly to make herself clear.

One of Miss Minchin's chief secret annoyances was that she did not speak French herself, and was desirous of concealing the irritating fact. She, therefore, had no intention of discussing the matter and laying herself open to innocent questioning by a new little pupil.

'That is enough,' she said with polite tartness. 'If you have not learned, you must begin at once. The French master, Monsieur Dufarge, will be here in a few minutes. Take this book and look at it until he arrives.'

Sara's cheeks felt warm. She went back to her seat and opened the book. She looked at the first page with a grave face. She knew it would be rude to smile, and she was very determined not to be rude. But it was very odd to find herself expected to study a page which told her that '*le père*' meant 'the father', and '*la mère*' meant 'the mother'.

Miss Minchin glanced toward her scrutinisingly.



'You look rather cross, Sara,' she said. 'I am sorry you do not like the idea of learning French.'

'I am very fond of it,' answered Sara, thinking she would try again; 'but -'

'You must not say "but" when you are told to do things,' said Miss Minchin. 'Look at your book again.'

And Sara did so, and did not smile, even when she found that 'le fils' meant 'the son', and 'le frère' meant 'the brother'.

'When Monsieur Dufarge comes,' she thought, 'I can make him understand.'

Monsieur Dufarge arrived very shortly afterward. He was a very nice, intelligent, middle-aged Frenchman, and he looked interested when his eyes fell upon Sara trying politely to seem absorbed in her little book of phrases.

'Is this a new pupil for me, madame?' he said to Miss Minchin. 'I hope that is my good fortune.'

'Her papa - Captain Crewe - is very anxious that she should begin the language. But I am afraid she has a childish prejudice against it. She does not seem to wish to learn,' said Miss Minchin.

'I am sorry of that, mademoiselle,' he said kindly to Sara. 'Perhaps, when we begin to study together, I may show you that it is a charming tongue.'

Little Sara rose in her seat. She was beginning to feel rather desperate, as if she were almost in disgrace. She looked up into Monsieur Dufarge's face with her big, green-grey eyes, and they were quite innocently appealing. She knew that he would understand as soon as she spoke. She began to explain quite simply in pretty and fluent French. Madame had not understood. She had not learned French exactly - not out of books - but her papa and other people had always spoken it to her, and she had read it and written it as she had read and written English. Her papa loved it, and she loved it because he did. Her dear mamma, who had died when she was born, had been French. She would be glad to learn anything monsieur would teach her, but what she had tried to explain to madame was that she already knew the words in this book - and she held out the little book of phrases.

When she began to speak Miss Minchin started quite violently

and sat staring at her over her eyeglasses, almost indignantly, until she had finished. Monsieur Dufarge began to smile, and his smile was one of great pleasure. To hear this pretty childish voice speaking his own language so simply and charmingly made him feel almost as if he were in his native land - which on dark, foggy days in London sometimes seemed worlds away. When she had finished, he took the phrase-book from her, with a look almost affectionate. But he spoke to Miss Minchin.

'Ah, madame,' he said, 'there is not much I can teach her. She has not learned French; she is French. Her accent is exquisite.'

'You ought to have told me,' exclaimed Miss Minchin, much mortified, turning on Sara.

'I - I tried,' said Sara. 'I - I suppose I did not begin right.'

Miss Minchin knew she had tried, and that it had not been her fault that she was not allowed to explain. And when she saw that the pupils had been listening, and that Lavinia and Jessie were giggling behind their French grammars, she felt infuriated.

'Silence, young ladies!' she said severely, tapping upon the desk. 'Silence at once!'

And she began from that minute to feel rather a grudge against her show pupil.

### CHAPTER III

#### *Ermengarde*

On that first morning, when Sara sat at Miss Minchin's side, aware that the whole schoolroom was devoting itself to observing her, she had noticed very soon one little girl, about her own age, who looked at her very hard with a pair of light, rather dull, blue eyes. She was a fat child, who did not look as if she were in the least clever, but she had a good-naturedly pouting mouth. Her