

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Mgr. Bc. Žofie Nedbalová

**Využití videí s titulky ve výuce českého jazyka
pro české neslyšící žáky**

Using Subtitled Videos in Teaching Czech for the Czech Deaf Pupils

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé práce, Mgr. Svatavě Škodové, Ph. D., a konzultantce, Mgr. Andree Hudákové, Ph. D., za jejich čas, trpělivost a podnětné připomínky, které mi poskytly. Děkuji také dalším vyučujícím z oborů Učitelství češtiny jako cizího jazyka a Čeština v komunikaci neslyšících, pod jejichž vedením jsem trávila studijní léta. Bez souběžného studia těchto dvou oborů by práce pravděpodobně nevznikla. Děkuji též všem, kteří mi byli při psaní práce jakkoli nápomocni – děkuji za pomoc a podporu své rodině, přátelům, kolegům a v neposlední řadě také neslyšícím dětem, které mohu učit.

Prohlášení:

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

V Praze, 22. 5. 2020

.....
Mgr. Bc. Žofie Nedbalová

Abstrakt

Práce je věnována výuce českého jazyka pro neslyšící žáky, mluvčí českého znakového jazyka, na prvním stupni základní školy. Konkrétně se zabývá možností využití otitulkovaných videí v jazykové výuce. Úvodní kapitoly práce stručně představují legislativní ukotvení vzdělávání neslyšících žáků a terminologické vymezení cílové skupiny, již je v práci věnována pozornost. Dále je popsán smysl opatřování audiovizuálních děl titulky, a to se zřetelem k jazykové výuce a rozvoji komunikační kompetence v češtině jako druhém/cizím jazyce. Důraz je kladen především na kompetenci čtenářskou, a proto je důkladněji představen čtenářský proces. Na základě těchto poznatků vymezuje práce složky audiovizuálního díla opatřeného titulky a přibližuje benefity, které může jeho sledování mít. Východiskem efektivního učení se z textu titulků je předpoklad, že titulky musejí odpovídat potřebám svých adresátů, tj. musejí splňovat určité náležitosti po stránce technického zpracování a jazykové náročnosti. V opoře o odbornou literaturu jsou proto vysvětlena omezení titulků časová (rychlost titulků pro děti, minimální a maximální doba zobrazení, mezera mezi titulky aj.) a prostorová (počet řádků, počet znaků na řádek, velikost, písmo, barva a podklad titulků aj.). Dále je přiblížena náplň výuky českého jazyka pro (neslyšící) žáky prvního stupně základní školy. To proto, že každá prováděná úprava musí kromě technických limitů titulků respektovat žáka – jeho dosaženou jazykovou úroveň (osvojené komunikační funkce, lexikum a gramatiku), jeho potřeby a s nimi spojený cíl jazykové výuky. Po stanovení toho, co je v titulcích nezbytné upravit, navazuje komentovaný výčet návrhů postupů, jak titulky pro neslyšící žáky pro jazykovou výuku upravovat. Postupy jsou doloženy konkrétními příklady z vlastních materiálů a je také upozorněno na některá úskalí, jimž by se měl titulkář vyhnout. Součástí práce je příloha obsahující výukový materiál založený na sledování titulkovaného videa.

Klíčová slova: audiovizuální dílo, čeština jako cizí jazyk, jazyková výuka, komunikační funkce, komunikační kompetence, neslyšící, titulky, úprava textu

Abstract

This thesis focuses on teaching Czech language to deaf Czech-signing children in the first five grades of elementary school. It analyses the use of videos with subtitles in language teaching. In the introductory chapters, the legislation regarding the education of deaf children is outlined, together with the terminology delimiting the target group for the thesis. The following part looks at the reasons why subtitles are added to audiovisual works, considering the language learning and the development of communication competence in Czech as a second/foreign language. Here, it is especially the reading competence that is stressed, and the process of reading is therefore also discussed here. Based on these, the thesis then lists the various components of an audiovisual work with subtitles and also the benefits that come from watching such a work. The condition for effective learning from the subtitles is the relevancy of the subtitles for their addressees. The subtitles have to fulfill certain requirements, both on the technical level and the appropriate language demands. Supported by relevant research literature, this thesis explains the *time limitations of subtitles* (speed of the subtitles aimed at children, minimal and maximal duration of the projection, breaks between the subtitles, etc.) and *spatial limitation of subtitles* (number of lines, number of characters, size, font, color, background, etc). Furthermore, it explores the language education of Czech language for (deaf) children in the first five grades of elementary school. Apart from technical limits of the subtitles, every adjustment has to respect the child, their language level (acquired communicative functions, lexical and grammatical skills), their needs, and, in connection to that, the aims of language education. The thesis brings a list of necessary adjustments for subtitles which is followed by the suggested steps on how to proceed when adapting subtitles for language teaching. These are underlined by specific examples from the author's own materials and this section also lists potential difficulties. The thesis also contains educational material based on watching a video with subtitles.

Key words: Audiovisual Work, Czech as a Foreign Language, Language Teaching, Communicative Function, Communicative Competence, the Deaf, Subtitles, Text Adaptation.

Obsah

Úvod	9
1. Jazykové vzdělávání neslyšících žáků	12
2. Opatřování audiovizuálních materiálů titulky – vývoj, cílové skupiny, přínos	18
2.1. Co jsou titulky.....	18
2.2. Historický vývoj titulků	19
2.3. Typy titulků a jejich uživatelé.....	21
2.4. Složky audiovizuálního díla opatřeného titulky	26
3. Čtení a čtenářská kompetence (nejen) neslyšících žáků.....	29
3.1. Komunikační a čtenářská kompetence.....	30
3.2. Proces čtení s porozuměním	32
3.3. Význam ilustrací, resp. obrazu v porozumění textu	38
3.4. Výběr vhodného textu.....	39
3.5. Čtenářská gramotnost neslyšících.....	41
4. Titulkování pro dětské neslyšící diváky	45
4.1. Písmo titulků	46
4.1.1. <i>Font písma</i>	46
4.1.2. <i>Barva písma</i>	46
4.1.3. <i>Barva pozadí</i>	47
4.1.4. <i>Velikost písma</i>	48
4.2. Řádkování titulků.....	49
4.2.1. <i>Počet znaků na řádek</i>	49
4.2.2. <i>Počet řádků</i>	49
4.2.3. <i>Členění textu titulků</i>	50
4.2.4. <i>Zarovnání textu</i>	50
4.2.5. <i>Umístění titulku na obrazovce</i>	51
4.3. Časování titulků	52
4.3.1. <i>Čas na čtení</i>	52
4.3.2. <i>Nasazení (začátek) titulku</i>	55
4.3.3. <i>Konec zobrazení titulku</i>	56
4.3.4. <i>Mezera mezi titulky</i>	57
4.3.5. <i>Minimální a maximální doba zobrazení titulku</i>	57
4.4. Specifika titulků pro neslyšící publikum	57
4.4.1. <i>Indikace postav</i>	58
4.4.2. <i>Jazykový projev mluvčího</i>	59
4.4.3. <i>Zvukové efekty</i>	60
4.4.4. <i>Hudba</i>	61
5. Co v titulcích upravovat s ohledem na náplň výuky českého jazyka jako L2 na prvním stupni základní školy.....	62
5.1. Tematické celky	63
5.2. Komunikační funkce – co se žáci učí v komunikačních situacích zvládnout.....	64
5.3. Lexikum	67
5.4. Gramatika.....	70
6. Jak titulky upravovat – editace jazykové stránky titulků.....	75
6.1. Možné postupy editace titulků	75
6.2. Možné postupy editace titulků – komentáře a příklady	78
6.2.1. <i>Zkracování textu</i>	78
6.2.2. <i>Zpřehlednění textu</i>	79
6.2.3. <i>Volba snáze interpretovatelných výrazů</i>	82

6.2.4. Snižování expresivity vyjádření	83
6.2.5. Zjednodušování funkčně-stylového rejstříku	85
6.2.6. Zjednodušování rejstříku použitých jazykových variet	86
7. Návrh vlastních výukových materiálů založených na titulkovaných videích.....	89
7.1. Postup tvorby výukových materiálů	89
7.2. Postup tvorby titulků.....	90
7.2.1. Obecná nastavení vlastností titulkovacího programu a vytvářených titulků	90
7.2.2. Import videa	93
7.2.3. Vkládání titulků.....	93
7.2.4. Úpravy času nasazení a trvání titulku	94
7.3. Obsah a struktura výukových materiálů	96
7.3.1. Soubor s videem	96
7.3.2. Soubor s titulky	96
7.3.3. Metodika pro učitele	97
7.3.4. Pracovní list pro žáka	99
7.3.5. Prezentace do výuky	99
Závěr	100
Seznam použité literatury	103
Přílohy	112

Úvod

Titulky představují pro osoby, které nemohou vnímat mluvenou řeč sluchem, významný nástroj celoživotního vzdělávání. Proto se jeví jako vhodné rozvíjet kompetenci ke čtení titulků již u neslyšících¹ žáků základních škol a využívat audiovizuálního materiálu opatřeného titulky jakožto inputu také v jazykové výuce. Kromě rozvoje kompetencí lingvistických² tak totiž můžeme přispívat i k osvojování kompetencí sociokulturních³. Podle našeho názoru není nutné sečkávat s tímto jazykovým materiálem až do staršího školního věku, resp. doby, kdy již mají žáci větší kompetence v českém jazyce. V případě pečlivého výběru materiálu a zejména jeho kvalitního didaktického zpracování je možné, a domníváme se, že i vhodné, zařazovat otitulkovaná videa do výuky již u neslyšících žáků mladšího školního věku – a to jako cíle výuky (kompetence číst titulky) i jako prostředku (titulky jako východisko pro rozvoj dalších kompetencí v jazyce). Právě možnostem využití otitulkovaného videa v jazykové výuce těchto žáků je věnována tato diplomová práce.

Práce je rozdělena do sedmi kapitol.

V **první kapitole** bude vymezena cílová skupina žáků, tj. neslyšící žáci, a to především na základě jazyků jimi užívaných v komunikaci a způsobu jejich osvojování, resp. učení. To proto, že právě toto kritérium má pedagogický přesah, tedy ovlivňuje to, jakým způsobem a jakým jazykům bude dítě vyučováno v průběhu školní docházky.

Ve **druhé kapitole** bude předmětem našeho zájmu samotné titulkování – smysl a politika opatrování audiovizuálních materiálů titulky, a to jak z pohledu historického vývoje titulků, tak z pohledu příjemců titulků. Představeni budou možní adresáti titulkovaných audiovizuálních děl, a to s ohledem na jejich jazykovou situaci. Pozornost bude věnována také benefitům, resp. složkám, kterými titulkované audiovizuální médium v porovnání s pouhým psaným textem disponuje.

Třetí kapitola uvede výše zmíněné do kontextu jazykové výuky a jejích cílů. Budeme se zabývat čtenářskou kompetencí v širších souvislostech – bude vymezeno její místo mezi dílčími kompetencemi kompetence komunikační. Pozornost bude dále soustředěna zejména na proces čtení, jehož pochopení považujeme za jeden z klíčových předpokladů pro vhodné plánování a vedení jazykové výuky zaměřené na rozvoj čtenářské kompetence. Specifikovány budou jak složky čtecího procesu (technika čtení a čtení s porozuměním), tak mentální zpracovávání čteného textu – zejm. využívání předpokladových bází a inferencí. S odkazem

¹ To, v jakém smyslu zde používáme označení *neslyšící*, je vysvětleno v kap.1.

² Srov. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 13 (dále jen SERRJ).

³ Nebo terminologií SERRJ kompetence sociolingvistické (SERRJ, 2001, tamtéž).

na složky audiovizuálního díla z kapitoly druhé a v souvislosti s představeným průběhem procesu čtení s porozuměním vysvětlíme, jak do recepce psaného textu může zasáhnout a jak ji může pozitivně ovlivnit přítomnost ilustrací, resp. vizuální složky. Na základě všeho výše uvedeného pak stanovíme několik elementárních zásad pro výběr vhodného textu pro jazykovou výuku a upozorníme i na některá úskalí a jejich příčiny, které čtenářství neslyšících často vykazuje a které je proto žádoucí při plánování a vedení výuky zohledňovat. Tím vytvoříme širší, spíše teoretický, ale nezbytný rámec dané problematiky, abychom v dalších kapitolách mohli formulovat praktické náměty pro tvorbu učebních materiálů vycházejících z práce s titulkovaným audiovizuálním jazykovým inputem.

Kapitola čtvrtá objasní pravidla a zásady pro tvorbu titulků. S východiskem v odborné literatuře zabývající se titulkováním a s ohledem na dětské neslyšící adresáty – čtenáře titulků, budou popsány náležitosti technické stránky titulků. Věnovat se budeme jednotlivým parametrům titulků – časovým a prostorovým omezením a také specifikům titulků pro neslyšící diváky.

Základní rámec rozvoje čtenářské kompetence s využitím titulkovaných audiovizuálních děl představený ve třetí kapitole a praktické informace k technické tvorbě titulků z kapitoly čtvrté budou rozvedeny v kapitole páté a šesté. **Kapitola pátá** se zaměří na to, co v titulcích pro jazykovou výuku upravovat. Podle několika učebních materiálů češtiny jako cizího/druhého jazyka pro žáky mladšího školního věku uvedeme, jaké komunikační funkce si žáci na tomto stupni vzdělávání v češtině jako cizím jazyku osvojují a jakému lexiku a gramatice jsou v návaznosti na to vyučováni.⁴

V **kapitole šesté** budou s ohledem na komunikační kompetence a na proces čtení dětí, které se teprve stávají samostatnými čtenáři, ale také s ohledem na technické možnosti a limity titulků navrženy způsoby úprav textu titulků pro odpovídající jazykovou úroveň žáků.

Kapitola sedmá ukáže aplikaci všeho předchozího v praxi. Vlastní vytvořené materiály budou, včetně metodických pokynů k nim, přiloženy k práci jako praktická ukázka možnosti rozvíjení komunikační kompetence neslyšících žáků skrze využití otitulkovaných pořadů v jazykové výuce. Sedmá kapitola popíše, jakým způsobem byly tyto materiály vytvářeny a jak jsou koncipovány.

Cílem práce tedy je nabídnout vhled do dané problematiky jak po stránce teoretické, tak i praktické. Práce by mohla být přínosem pro všechny učitele nejen žáků neslyšících, ale i pro

⁴ V popisu náplně výuky českého jazyka pro neslyšící žáky vyjdeme z několika vybraných učebních materiálů. To proto, že žádný kurikulární dokument neupravuje a nestanovuje obsah výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka. Tento obsah popisují až školní vzdělávací programy, příp. individuální vzdělávací plány pro konkrétní žáky. Z toho důvodu budeme čerpat z učebnic, které jsou určeny dílem pro žáky neslyšící, dílem pro slyšící, pro něž je čeština jazykem druhým, popř. cizím.

učitele žáků s odlišným mateřským jazykem. V konečném důsledku však přinese práce užitek především neslyšícím žákům, a to jak v osvojování a upevňování nových kompetencí, tak v zatraktivnění výuky za použití moderních technologií a zvýšení motivace pro učení se českému jazyku.

1. Jazykové vzdělávání neslyšících žáků

Cílem této práce je nabídnout vzhled do tvorby a využití jednoho druhu didaktického materiálu, a sice audiovizuálního materiálu opatřeného titulky ve výuce českého jazyka jedné specifické skupiny žáků – žáků neslyšících. V této kapitole proto bude představena a vymezena cílová skupina žáků, jejímž vzděláváním se budeme v této práci zabývat. Vymezení se bude opírat především o to, jakým jazykem (příp. jakými jazyky) tito žáci komunikují a jakým jazykům a jak jsou v závislosti na tom ve škole vyučováni.⁵

Jak již bylo zmíněno, zde i dále budeme naši cílovou skupinu označovat termínem *neslyšící žáci*.

Termín **žák** odkazuje k tomu, že máme na mysli dítě plnící povinnou školní docházku, resp. dítě navštěvující základní školu (srov. zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon). Konkrétně se budeme soustředit především na žáky mladšího školního věku (tj. prvního stupně základní školy).

Specifikace označení *neslyšící* je mírně složitější. Při definování toho, jakého žáka považujeme za neslyšícího, nebudeme vycházet primárně z medicínských měřítek a čísel,⁶ ale z pohledu komplexnějšího, především tzv. kulturně-lingvistického. Ten nahlíží dítě, v souladu s moderními vzdělávacími přístupy (srov. Vališová, Kasíková, 2011, s. 18; RVP ZV, 2017⁷ aj.), jako osobnost utvářenou mnoha složkami. Lingvistický přístup hledí na dítě, a potažmo na jeho vzdělávání, podle způsobu komunikace. „Jakkoli se lingvistika touto problematikou zabývá mnohem kratší dobu než medicína, její poznatky, přístupy a postupy považujeme pro naši pedagogickou koncepci za mnohem důležitější a využitelnější. **Za hlavní pedagogické kritérium považujeme první jazyk dítěte**“ (Hudáková in NÚV, 2018, online;⁸ zvýraznila ŽN).

⁵ Bohužel v této oblasti chybí systematické výzkumy a nemáme k dispozici žádné testy jazykového vývoje v českém znakovém jazyce a podobné nástroje, o jejichž výsledky a závěry bychom se mohli opřít. Vycházet proto můžeme jen z hypotéz a informací z odborné literatury.

⁶ V medicínském pojetí bývá za osobu neslyšící považován ten, kdo má ztrátu sluchu větší než 81 dB (WHO), resp. 90 dB (srov. Lejska, 2003, s. 36). Vzhledem k tomu, jak složitá je osobnost každého člověka, jaké množství kompenzačních pomůcek (především sluchadel a kochleárních implantátů) je v současné době k dispozici a jak moc individuální a nepaušalizovatelný je profit každého dítěte z dané pomůcky (ačkoli „podle čísel“ je jejich sluchová vada totožná), nezdá se pro účely této práce definice podle čísel udávajících velikost sluchové ztráty zcela využitelná, nebo přinejmenším ne samostatně. Částečně nosná (ačkoli ne zcela dostačující (viz dále)) se jeví pouze taková definice, která za neslyšícího považuje jedince, jenž není schopen ani s použitím kompenzačních pomůcek porozumět plnohodnotně mluvené řeči sluchem.

⁷ Zkratkou RVP ZV označujeme *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2017).

⁸ Zkratkou NÚV, 2018 označujeme elektronickou publikaci *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, část I., metodická podpora pro učitele* (Cícha Hronová, Zbořilová, 2018, online).

Pro úplnost dodejme, že v kontextu zaměření této práce je klíčové to, že pro dané dítě není prvním/mateřským jazykem čeština, nýbrž že je pro ně jazykem druhým/cizím.

Za *první, resp. mateřský jazyk*⁹ označuje obvykle odborná literatura (srov. např. Šebesta a kol., 2017, s. 114, 124; Saville-Troike, 2006, s. 4 aj.) jazyk, který si osvojujeme¹⁰ v raném dětství, tj. do 3 let věku. Zpravidla jde o jazyk (minimálně jednoho z) rodičů. Tento jazyk si tak osvojujeme v prostředí, kde se jím běžně hovoří (rodina a obvykle i širší prostředí – národ).

V praxi však mnoho lidí kromě mateřského ovládá také jazyk(y) další. V takovém případě hovoříme o jazyce druhém nebo cizím (srov. Šebesta a kol., 2017, s. 24, 34). *Druhým jazykem* je ten, který si osvojujeme až poté, co již ovládáme jazyk první, a osvojujeme si ho v prostředí, kde se tohoto jazyka běžně užívá (např. pro dospělého Čecha, rodilého mluvčího češtiny, který žije a pracuje ve Velké Británii a učí se tam anglicky, je angličtina jazykem druhým). Naproti tomu *jazyk cizí* je z pohledu odborné terminologie takový, který se sice učíme také až po jazyce prvním, ale mimo prostředí, kde se tento (cizí) jazyk užívá běžně pro komunikaci (např. pro česky mluvící dítě, tj. Čecha, které se v české škole učí anglicky, je angličtina jazykem cizím). Souhrnně se o jazyce druhém a cizím, zejm. v souvislosti s institucionálním vyučováním, mluví jako o jazyce cílovém (Šebesta a kol., 2017, s. 25). Tím je myšlen jazyk, který si jedinec osvojuje ať už v přirozeném prostředí, nebo se ho učí v „umělém“ prostředí školy, kurzů apod. po nabytí znalosti jazyka prvního.¹¹

Ve vztahu (nejen) k neslyšícím, u kterých je vzhledem k jejich potřebám, výchově a vzdělávání a životu v majoritně slyšící společnosti velmi častá vícejazyčnost a u kterých často jeden z jazyků (čeština nebo český znakový jazyk) nabývá na větším významu bez ohledu na to, zda si ho jedinec osvojoval/učil se jako první nebo druhý, se někdy můžeme setkat ještě s pojmem *preferovaný jazyk*. Tím bývá označován „jazyk, kterým vícejazyčný jedinec hovoří nejplynněji, nejčastěji, popřípadě nejraději, byť se třeba ani nejedná o jeho mateřštinu“ (Šebesta, 2017, s. 114).

⁹ Odborná literatura pracuje s oběma těmito pojmy. Bude-li to potřeba, budeme první, resp. mateřský jazyk dále v textu označovat zkratkou L1 (podle anglického *first language*).

¹⁰ Osvojováním je myšlen přirozený proces nabývání jazyka, který postupně vede k jeho plnému ovládnutí. V případě dětí s vadou sluchu bychom tedy mohli mluvit o osvojování mateřského (českého znakového) jazyka u neslyšících dětí z neslyšících (znakujících) rodin.

¹¹ Nebude-li potřeba mezi těmito pojmy rozlišovat, budeme na některých místech dále v textu druhý/cizí/cílový jazyk označovat souhrnně L2 (podle anglického *second language*).

Odborná veřejnost má tedy na poli terminologie poměrně jasno. Ovšem praxe ve vztahu k žákům s vadou sluchu takto přehledná není. Množství, míra a pořadí osvojení/učení jazyků, které neslyšící dítě v komunikaci užívá, se už před jeho nástupem do základní školy různí (srov. NÚV, 2018, online; Hronová, Motejzíková, 2002, 2010 aj.), což ovlivňuje i množství, cíle a pořadí výuky jazyků dalších. Rozrůzněnost plyne z mnoha faktorů – především z toho, jaký jazyk se užívá v rodině dítěte (zda český znakový jazyk a/nebo český jazyk, popř. jiný) a mimo rodinu (s vrstevníky, dospělými; v předškolním zařízení, při volnočasových aktivitách aj.). Vliv má dále i to, jak velkou ztrátu sluchu dítě má a jaké kompenzační pomůcky užívá, resp. nakolik si může osvojit – „naposlouchat“ – mluvený jazyk svého okolí, jaké má další dispozice pro osvojení si jazyka aj. **Při nástupu dítěte do základní školy je tak jazyková situace jednotlivých dětí s vadou sluchu velmi různorodá.**

Co se týče prvního/mateřského jazyka, některé děti mají při zahájení školní docházky první/mateřský jazyk již osvojený na úrovni srovnatelné s úrovní znalosti mateřštiny jejich slyšících vrstevníků (např. mnohé neslyšící děti z neslyšících rodin, pro které je prvním/mateřským jazykem český znakový jazyk). Jiné děti pocházejí z rodin, kde je hlavním jazykem komunikace s dítětem a ostatními členy mluvený český jazyk. Ten ovšem dítěti není plně smyslově dostupný, a tak ho neovládá v míře obvyklé pro rodilé mluvčí v jeho věku (např. neslyšící dítě ve slyšící rodině, které se v ní ani mimo ni neseťká s českým znakovým jazykem, tj. jeho prvním/mateřským jazykem je český jazyk, ale neovládá ho na dostatečné úrovni). Jiné děti jsou zase vychovávány v obou jazycích, které pak ovládají v různé míře – lepší kompetence mohou mít v jednom nebo druhém jazyce, příp. oba umět jen „nedokonale“ (může jít např. o rodinné prostředí, kde je hlavním nástrojem dorozumívání čeština a kde je český znakový jazyk (na velmi proměnlivých úrovních) používán jen v přímé komunikaci s dítětem; nebo dítě vyrůstá ve slyšící rodině, jejíž členové neovládají český znakový jazyk, ale setkává se i s neslyšícími, znakujícími vrstevníky a dospělými aj. – tyto děti mohou mít dva „první“ jazyky, ale možná ani jeden z nich neovládají na dostatečné úrovni). Setkáváme se ale i s dětmi, které při příchodu do školní lavice neovládají ani jeden z jazyků alespoň na minimální úrovni (nemají žádný L1, tonou v tzv. bezjazyčí – srov. Macurová, 1998, s. 186; NÚV, 2018, online; Zpráva ASNEP z 1. 9. 2015, online). Jak je tedy patrné, **není možné jednoduše obecně konstatovat, který jazyk je prvním/mateřským a/nebo preferovaným jazykem neslyšících dětí** a že dítě takový jazyk vůbec má. Situace každého neslyšícího dítěte je při zahájení školní docházky, kdy se rozhoduje o jeho dalším (nejen jazykovém) vzdělávání, striktně specifická a pedagog by ji měl ve své práci s žákem patřičně zohledňovat. **Naše práce se bude věnovat vzdělávání těch dětí s vadou sluchu, které ani s použitím kompenzačních pomůcek nerozumějí**

plnohodnotně mluvené řeči sluchem a jejichž prvním/mateřským a/nebo preferovaným jazykem je český znakový jazyk.

Stejně jako je komplikovaná otázka jazyka prvního, **je (ruku v ruce s tím) složitá i otázka jazyka druhého/cizího.** Složitost nespočívá jen v tom, že pro každé dítě může být jazykem druhým/cizím jiný ze dvou zde uvažovaných jazyků, ale také v tom, že se dítě i jazyk, s nímž přichází z rodiny jako s jazykem prvním/mateřským (ale ovládá ho jen v omezené míře), v některých případech ve školním prostředí učí postupy užívanými ve výuce jazyků cizích. V neposlední řadě musíme zmínit též **problematičnost vztahování pojmu *druhý a cizí jazyk* na situaci neslyšících.**

Výše byl uveden rozdíl v tom, co je jazyk cizí a co jazyk druhý podle toho, zda je jedinec v kontaktu s jazykovým a kulturním prostředím, v němž se konkrétní jazyk užívá. Ovšem uvažme následující situaci. Máme před sebou neslyšící dítě, jehož L1 a/nebo preferovaným jazykem je český znakový jazyk, a protože pochází z neslyšící znakové rodiny a/nebo je v těsném kontaktu s komunitou Neslyšících,¹² osvojuje si toto dítě přirozenou cestou jazyk a kulturu Neslyšících. Ve školním prostředí se pak jako L2 učí český jazyk (v jeho psané podobě). Je pro takové dítě čeština jazykem druhým nebo cizím? V porovnání se slyšícími cizinci je ve zvláštní situaci. Toto dítě, resp. žák, totiž **žije v české, majoritní, „slyšící“ kultuře, ale nemá plný přístup k jazyku majoritního společenství.** Tudíž **je pro něj čeština svým způsobem jazykem cizím.** Na druhou stranu stráví v České republice pravděpodobně celý život, bude se muset domluvit u lékaře, na úřadech, v bance, v práci atd. **Jeho potřeby budou v tomto ohledu velmi podobné potřebám cizinců, kteří k nám přijíždějí a delší dobu zde pobývají.** Zároveň **bude mít toto dítě díky vzdělávání v české škole v porovnání se slyšícím cizincem povědomí o českých realitách** – bude se učit o české historii, zeměpisu atd. **a bude mnohé z české kultury znát ze své vlastní zkušenosti** – bude vědět, jak v České republice vypadá slavení Vánoc, jak vypadá školní rok, kdy jsou prázdniny, jaké máme státní svátky atd. Pro neslyšící, jejichž L1/preferovaným jazykem je český znakový jazyk má proto český jazyk a kultura v porovnání s cizinci specifické postavení. Částečně je pro ně česká kultura kulturou jejich vlastní, zároveň jí ale nerozumí zcela v její komplexnosti, protože nemají přirozený přístup k češtině ve všech jejích formách. **Učení se českému jazyku a kultuře (a cíle této výuky) pak vykazuje rysy, které jsou podobné jak učení se jazyku cizímu, tak druhému.**

¹² Velké N odkazuje k sebepojetí a sebeidentifikaci neslyšících osob jako příslušníků jazykové a kulturní menšiny – komunity Neslyšících, která je příznačná především svým jazykem, ale i sociálními a kulturními zvyklostmi a pravidly (srov. Lane, 2014; Horáková, 2012 aj.).

Na to, že český jazyk nemusí být L1 neslyšících dětí, pamatuje i česká legislativa. Ta se vzdělávání neslyšících žáků věnuje především v § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) a ve vyhlášce o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Tyto **právní dokumenty** spolu se zákonem o znakové řeči (zákon č. 155/1998 Sb., ve znění zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob) **zaručují neslyšícím žákům právo na vzdělávání v komunikačním systému podle jejich potřeb**¹³. Dále (od r. 2016) uvádějí, že **pokud je žák vzděláván v českém znakovém jazyce, poskytuje se mu souběžně vzdělávání v psané formě českého jazyka, který je vyučován metodami užívanými ve výuce češtiny jako cizího jazyka**.¹⁴

Při pohledu do školských statistik¹⁵ se může zdát, že cílová skupina žáků, jimž se zde věnujeme, je velmi malá a práce možná zbytečná.¹⁶ Ovšem každý má právo na vzdělání, a to co nejkvalitnější. Podle zprávy Expertní komise pro vzdělávání pod Asociací neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých (Zpráva ASNEP z 1. 5. 2015, online), ale i podle dalších autorů (např. Fuková, 2013; Makovská, 2013; NÚV, 2018, 2019,¹⁷ 2020,¹⁸ online; Šormová, Hudáková, 2019; aj.) jsou často (kromě jiného) postupy výuky českého jazyka pro neslyšící uživatele českého znakového jazyka nevhodné, pomůcky a materiály pro výuku těchto žáků neodpovídají jejich věku, jsou obsahově i didakticky neaktuální, nevyužívají moderní

¹³ Srov. „Pro tyto žáky se volí taková podpůrná opatření, která jim zajistí vzdělávání v tom komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá jejich potřebám“ (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon), resp. ve vyhlášce „Pro žáka, u něhož je potřebné při vzdělávání užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajišťuje škola vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje“ (§ 6 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.), nebo též jinde „Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv“ (§ 1 odst. 2 zákona č. 384/2008 Sb.).

¹⁴ Srov. „Pokud se žák vzdělává v českém znakovém jazyce (dále jen ČZJ), pak se mu souběžně poskytuje vzdělání v psané češtině (dále jen ČJ) a to metodami výuky ČJ jako cizího jazyka“ (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb.), resp. ve vyhlášce „(2) Žákům, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, poskytuje škola souběžně vzdělávání v psaném českém jazyce; při jeho výuce se používají metody používané při výuce českého jazyka jako jazyka cizího. (3) Výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině“ (§ 6 odst. 2, 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

¹⁵ Viz Statistické ročenky školství (MŠMT, online), které mj. evidují počty žáků se sluchovým postižením v české vzdělávací soustavě, ve školním roce 2018/2019 bylo podle tabulky C1.7.1 na základních školách celkem 1089 žáků se sluchovým postižením, z toho 523 s těžkým sluchovým postižením.

¹⁶ Věrohodností uváděných čísel se zde nebudeme dopodrobna zabývat. Ačkoli je v porovnání s lékařskými údaji nasnadě, že neslyšících žáků je v českých školách mnohonásobně více, než ročenky uvádějí (srov. např. Hudáková, 2014; Zpráva ASNEP z 1. 9. 2015, online), budeme se dále zabývat jen těmi žáky, jejichž L1/preferovaným jazykem je český znakový jazyk. Kolik přesně takových žáků je, není možné určit. Řádově se jedná zřejmě o stovky.

¹⁷ Zkratkou NÚV, 2019 označujeme elektronickou publikaci *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, část II., metodická podpora pro učitele* (Cícha Hronová, Zbořilová, 2019, online).

¹⁸ Zkratkou NÚV, 2020 označujeme elektronickou publikaci *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením, část I., metodická podpora pro učitele* (Motežčíková, 2019, online).

vzdělávací technologie apod. I proto bychom chtěli v této práci věnovat pozornost materiálu audiovizuálnímu, který skýtá mnoho zajímavých možností a mohl by být pro neslyšící žáky ve výuce přínosem. Věříme, že inspiraci zde budou moci najít i učitelé vzdělávající slyšící žáky s odlišným mateřským jazykem. Avšak cílovou skupinou, která bude stát v popředí našeho zájmu, budou **neslyšící žáci, tj. ti, kdo ani s kompenzačními pomůckami nerozumí plnohodnotně mluvené řeči sluchem** (srov. § 2 odst. 1 zákona č. 384/2008 Sb.) **a jejichž L1/preferovaným jazykem je český znakový jazyk a kteří se, v souladu s tím, co jim zaručuje zákon, učí češtinu metodami využívanými pro výuku cizích jazyků.**

V současné době je na českém trhu dostupných nemálo učebnic češtiny jako cizího jazyka. Zpravidla ale bývají určeny pro dospělé slyšící cizince a z toho důvodu se nehodí pro žáky základních škol (nebo se s úpravami hodí, ale spíše pro starší žáky). Učebních materiálů pro výuku češtiny jako cizího jazyka pro žáky mladšího věku je dostupných jen pomálu¹⁹ a ty, které jsou, „[j]sou založeny na dominujícím přístupu komunikační metody – takový způsob výuky cizího jazyka funguje na orálním základě a přímých řečových aktivitách²⁰, pro neslyšící žáky zcela nevhodných“ (Hronová, Zemánková in NÚV, 2018, online). A tak **s ohledem na nedostatek vhodných didaktických pomůcek pro neslyšící žáky mladšího školního věku nabídne tato práce návrh materiálu právě pro ně.**

¹⁹ Srov. „Současný trh nabízí značné množství učebnic češtiny jako cizího/druhého jazyka pro dospělé, nabídka pro děti mladšího školního věku je chudší a pro děti staršího školního věku téměř nulová“ (Šormová, Hudáková, 2019, s. 55).

²⁰ Pojmem *orální základ* autoři zřejmě myslí takové postupy výuky cizích jazyků, u nichž je upřednostňován princip výuky užívající především poslech mluveného slova a vlastní mluvenou produkci, tj. metody, v nichž je dán prostor čtení a psaní méně či vůbec. Pojem *přímá řečová aktivita* je autory citátu pravděpodobně myšlen jako aktivita užívaná při ústní interakci, tedy poslech a mluvení (jakožto dvě z tzv. základních řečových dovedností/komunikačních činností, tj. poslechu, mluvení, čtení a psaní (srov. Šebesta a kol., 2017, s. 126–127)).

2. Opatřování audiovizuálních materiálů titulky – vývoj, cílové skupiny, přínos

Záměrem této práce je představit možnosti a konkrétní náměty, jak pro cílovou skupinu neslyšících žáků, jež byla vymezena v předchozí kapitole, využít ve výuce češtiny jako L2 otitulované audiovizuální materiály jako prostředek jazykového vyučování a jak u nich rozvíjet dovednost titulky číst a sledovat tak dané video s porozuměním.

Neslyšící žáci však nejsou jedinou skupinou, která může mít/má z titulkování videí prospěch pro osvojování L2 nebo jeho psané podoby. Domníváme se, že inspirativní náměty k tomu, co lze (ve výuce i mimo ni) získat z titulků, můžeme najít i u jiných skupin jejich uživatelů. V této kapitole proto bude definováno, co titulky vlastně jsou (kap. 2.1.), ve stručnosti bude nastíněn jejich historický vývoj (kap. 2.2.), budou představeni možní adresáti titulků a zmíněny některé zahraniční výzkumy věnující se smyslu a politice opatřování audiovizuálních materiálů titulky pro slyšící (kap. 2.3.), popsány budou i složky audiovizuálního díla opatřeného titulkou (kap. 2.4.). To vše bude usouvztažněno s tím, jaký přínos mohou mít, zejm. v jazykové výuce, titulky pro neslyšící.

2.1. Co jsou titulky

Titulky (v angličtině *subtitles* nebo *captions*) jsou „přepis filmových nebo televizních dialogů, který je simultánně²¹ zobrazován na obrazovce“²² (Baker, 1998, s. 244–245). Tvorbou titulků se **zabývá specializovaný obor *audiovisual translation*** (audiovizuální překlad), který má kořeny v 60. letech 20. stol. a výrazně se začal utvářet od 90. let. 20. stol. „Audiovizuální překlad je užíván v situacích, při nichž divák nerozumí audiovizuálnímu dílu ve výchozím jazyce a je tudíž třeba ho pomocí některé z metod převést do jazyka cílového v takové podobě, které je divák schopen porozumět“²³ (Bláhová, 2017, s. 9). **Titulky tedy představují text promítaný současně s obrazem, který divákovi zprostředkovává informace, které jsou jinak nesený zvukem a jimž divák rozumí nedostatečně nebo nerozumí vůbec.**

²¹ Tj. synchronně se zvukem, v případě titulků v úpravě pro neslyšící diváky někdy spíše synchronně s obrazem – podrobněji viz kap. 4.

²² Překlad ŽN. V originále: „Subtitles (...) are transcriptions of film or TV dialogue, presented simultaneously on the screen.“

²³ Metodami převodu textu díla do podoby jazyka či do jazyka srozumitelného divákovi může být dabing, titulky, voice-over aj. (podrobněji např. Baker, 1998, s. 244).

2.2. Historický vývoj titulků pro neslyšící

Za předchůdce dnešních titulků²⁴ můžeme považovat **mezititulky**, které se na počátku 20. století začaly objevovat u některých němých filmů. Ty divákovi zprostředkovávaly dialogy a průvodní slovo ke scénám, které se odehrávaly na plátně. Mezititulky se obvykle vkládaly mezi úseky děje bílým písmem na černé pozadí. Takové titulky se poprvé objevily v roce 1903 ve snímku Edwina S. Portera *Uncle Tom's Cabin* (Georgakopolou, 2003, s. 40).

S příchodem zvukových filmů, poprvé v roce 1927 film *The Jazz Singer* (srov. Georgakopolou, 2003, s. 41), však ztratily mezititulky na významu a audiovizuální díla začala být pro neslyšící diváky nepřístupná. Objevily se proto různé pokusy, jak situaci vyřešit. Např. kubánský neslyšící herec Emerson Romero v roce 1947 získal v USA velké množství zvukových filmů, do nichž vložil mezititulky s dialogy herců, a takto upravené filmy pak půjčoval organizacím neslyšících. Tím se sice filmy staly této skupině přístupnější, ovšem technicky šlo o velmi náročný proces a také délka filmů se neúměrně protáhla, proto se tento postup neujal (srov. Boatner, 1980, s. 3; Zarate, 2014, s. 37 s odkazem na Kovalik, 1992).

Další pokusy o zpřístupnění filmů neslyšícím divákům skrze titulky byly činěny nezávisle jednak v Americe, jednak v Evropě, konkrétně ve Velké Británii. Jednalo se zejm. o experimenty, kdy byly **titulky vytvořeny na samostatný filmový pás** a ten byl následně **promítán paralelně s filmem mimo obraz filmu** – např. v horní části plátna nebo vedle něj (srov. např. Boatner, 1980, s. 4). Tyto pokusy byly vesměs úspěšné, avšak stále ne zcela vyhovující a na sledování spíše nepohodlné.

Další posun v tvorbě titulků přišel se zaváděním televizního vysílání. **V Americe se titulky začaly vysílat na 21. řádku** – poprvé v roce 1972 v podobě otevřených titulků snímku *The French Chef* od Julie Child (Captioning Timeline Highlights, online). Na základě pozitivního ohlasu se rozvíjela technika, která by umožnila vysílání titulků skrytých, tj. takových, jejichž zobrazení by bylo volitelné, nikoli obligatorně dané pro všechny diváky. Díky tomu „[se v] roce 1980 na několika stanicích (ABC, NBS, PBS) poprvé objevily programy s možností skrytých titulků pro neslyšící diváky. V tomtéž roce měli obyvatelé USA možnost zhlédnout 16 hodin otitulkovaných programů za týden a toto číslo se s přibývajícím lety zvyšovalo. O dva roky později, v roce 1982, byly poprvé uvedeny živé titulky ve zpravodajství (Neves, 2005), vše pod záštitou *National Captioning Institute*“ (Bláhová, 2017, s. 38). Zpočátku nebyly všechny televizní přijímače uzpůsobeny příjmu těchto titulků, ale to se změnilo v roce 1993 zákonným zavedením povinnosti opatřovat televizory dekodérem 21. řádku (srov.

²⁴ Ať už skrytých nebo otevřených, interlingválních nebo intralingválních aj., podrobněji viz dále.

Bláhová, 2017, tamtéž). Tím se otevřela všem neslyšícím cesta ke sledování pořadů se skrytými titulky.

Stejně jako v Americe se i v **Evropě** (především díky francouzským a britským televizním stanicím) začaly v 70. letech 20. stol. objevovat titulky pro neslyšící diváky. Ty fungovaly na jiném principu než v Americe, a sice na **vysílání skrytých titulků přes teletextové stránky**. Hlavním impulsem k rozvíjení této technologie byla nejprve snaha zpřístupnit cizojazyčné filmy slyšícím divákům, ale systém se osvědčil, a začal se proto používat pro zpřístupňování pořadů pro neslyšící. Teletext se pak v 80. a 90. letech rozšířil i do dalších evropských, posléze i mimoevropských zemí (srov. Bláhová, 2017, s. 38–40). Každý stát si určil stránku teletextu, na níž titulky vysílá.

V České republice byl zaveden teletext 1. května 1988 (Holubová, 2004, s. 8) a **titulky pro neslyšící diváky** na něm byly na straně 888 **poprvé vysílány 1. července 1992** (Salzman, 2014, online). S přechodem na nové vysílací standardy nejsou již titulky na mnohé televizní přijímače přenášeny skrze teletext, ale digitálně jako DVB podtitulky, které jsou součástí DVB vysílání (srov. Česká televize, Skryté titulky, online). Ať už jsou ovšem v televizi vysílány jakoukoli technologií, vztahuje se na ně zákon z roku 1997, který z titulkování pro neslyšící učinil pro televizní stanice povinnost. V té době ukládal zákon povinnost opatřovat titulky 25 % vysílaných pořadů (§ 9 odst. 2 zákona č. 135/1997 Sb.). **V současné době povinností provozovatele celoplošného televizního vysílání s licenci opatřit titulky pro neslyšící 15 % vysílaných pořadů, povinností veřejnoprávní televize je 70 % titulkovaných pořadů** (§ 32 odst. 2 zákona č. 231/2001).²⁵ Kromě televizního vysílání mají neslyšící v České republice podle zákona z roku 2006 (zákon č. 249/2006 Sb.) **právo na opatřování všech českých celovečerních filmů vydávaných od roku 2007 na DVD nosičích titulky** a producenti mají povinnost tyto titulky zajistit.²⁶ Neslyšící diváci tak mají možnost čerpat mnohé informace nejen z titulků v televizi, ale i na DVD a **ve vysílání internetových televizí a některých internetových kanálů**, např. Youtube, které jsou někdy opatřené titulky. Kompetence číst titulky je tak pro ně užitečným nástrojem pro další vzdělávání, ale také pro trávení volného času a pro zábavu.

²⁵ Česká televize (podle Salzmana, 2014, online) v roce 2010 titulkovala dokonce více, než jí ukládá zákon (v roce 2009: ČT 1 78,5 %, ČT 2 78,9 %; v roce 2010: ČT 1 82,4 %, ČT 2 79,6 %). Je však otázkou, zda je toto číslo počítáno z množství vysílaných pořadů nebo z celkového vysílacího času (k této problematice podrobněji viz např. Bláhová, 2017; Koplík, Strnadová, 2008).

²⁶ Podrobně o naplňování této povinnosti v praxi viz Bláhová, 2017.

2.3. Typy titulků a jejich uživatelé

Jak bylo zmíněno (kap. 2.2.), impulsem k tvorbě titulků byl zejm. v Evropě záměr zpřístupnit cizojazyčné filmy slyšícím divákům, kteří jazyk filmu neovládali. Posléze se ukázal přínos titulků i pro neslyšící diváky. **Škála uživatelů, jimž mohou titulky sloužit, je široká.** Nejde jen o dvě oddělené skupiny – slyšící vs. neslyšící, které z titulků profitují. Uživatele můžeme totiž charakterizovat ne (jen) podle stavu sluchu, ale podle toho, jaký jazyk/jaké jazyky ovládají a proč film s titulky sledují. Z této perspektivy můžeme (mj. na podkladě různých studií uvedených dále) rozdělit diváky do několika skupin.

Pro úplnost ale nejprve uvedme, že film, který se skládá z mluveného slova a je opatřen titulky, má čtyři možné varianty práce s jazykem, resp. jazyky (viz *tab. 1*).

JAZYK MLUVENÉHO SLOVA	JAZYK TITULKŮ	PŘÍKLAD
A	A	český film s českými titulky
B	A	cizojazyčný film s českými titulky
A	B	český film s cizojazyčnými titulky
B	B	cizojazyčný film s cizojazyčnými titulky

Tabulka 1: Jazyk filmu a jazyk titulků – mluvené a psané jazyky (autor ŽN).

Odborná literatura věnující se titulkování tyto varianty obvykle označuje jako (a) *titulky interlingvální* (jazyk titulků se liší od jazyku mluveného slova) a (b) *titulky intralingvální* (jazyk titulků se shoduje s jazykem mluveného slova).^{27, 28}

Uživatelé pak můžeme rozdělit do skupin, a to podle toho, jaký jazyk/jaké jazyky ovládají a co je jejich cílem při sledování filmu opatřeného titulky (resp. co pro ně může být přínosem při sledování filmů s titulky v jednotlivých jazykových alternacích – viz *tab. 1*). Jazyková situace každého, kdo sleduje film s titulky, může být velmi specifická – např. v množství jazyků, které mluvčí ovládá, v tom, jak jsou si tyto jazyky příbuzné aj. Stranou nyní proto ponecháváme zájem a motivaci uživatele na samotném sledování filmu z hlediska jeho obsahu a to, jaký podíl má na porozumění filmu jeho vizuální – dějová – složka.²⁹

²⁷ Základ tohoto dělení vychází z díla Romana Jakobsona (1959, viz Bláhová, 2017, s. 9), který vydělil tři druhy překladu – *interlingvální* (mezijazykový), *intra lingvální* (vnitrojazykový) a *intersémiotický* (interpretace mezi verbálním a neverbálním).

²⁸ Toto dělení vychází z lingvistického pohledu. Z technického pohledu bychom mohli rozlišovat titulky jinak, a sice jako *titulky otevřené* (pevně svázané s obrazovkou, objevující se „vždy“) a *titulky skryté* (volitelně zobrazitelné, fakultativní). Pro naše další účely však není otázka skrytých a otevřených titulků klíčová.

²⁹ Nebudeme při tom uvažovat ani žádná specifika diváků (tj. jedná se o uživatele, kteří nemají žádné specifické poruchy učení jako dyslexie apod., nejsou nedoslyšaví aj.).

Pro zjednodušení a zpřehlednění výčtu možných kombinací a situací nebudeme brát v potaz ani příbuznost českého a ruského jazyka³⁰ a budeme uvažovat jen ty případy, kdy jazyky „A“ a „B“ mají jak mluvenou, tak psanou formu. Zaměříme se tedy pouze na to, s jakými různými typy (slyšících) uživatelů titulků se můžeme setkat a **jaký (jazykový) přínos může mít pro tyto uživatele sledování titulkovaného filmu** v závislosti na tom, jaký jazyk/jaké jazyky a v jaké jejich podobě divák ovládá a jaký jazyk/podobu jazyka (pokud vůbec nějakou) se chce učit. Z tohoto hlediska můžeme uživatele rozdělit do čtyř skupin.³¹

A) Uživatel ovládá L1 v mluvené i psané podobě, jeho cílem není učit se L2, ale chce sledovat cizojazyčný film (např. uživatel je Čech, jeho L1 je čeština, žádný cizí jazyk neovládá a ani se žádný nechce učit) – takový divák nejvíce asi ocení cizojazyčný (např. ruský) film s českými titulky (*tab. 2*).

JAZYK MLUVENÉHO SLOVA	JAZYK TITULKŮ	příklad situace v praxi	Učí se skrze to L2 (ruštinu)?
česky	česky	uživatel je Čech, české titulky jsou pro něj svým způsobem na obrazovce „navíc“	NE a není to jeho cíl
rusky	česky	uživatel je Čech, české titulky mu poskytují informace k pro něj nesrozumitelnému ruskému slovu	NE a není to jeho cíl
česky	rusky	uživatel je Čech, filmu v mluvené češtině rozumí, titulky jsou pro něj svým způsobem na obrazovce „navíc“, nevyužívá je ke sledování filmu	NE a není to jeho cíl
rusky	rusky	uživatel je Čech, rusky neumí ani číst, ani nerozumí poslechu, obsah filmu si domýšlí jen z viděného	NE a není to jeho cíl

Tabulka 2: Film s titulky – uživatel A (autor ŽN).

³⁰ Ruský jazyk dále používáme v příkladech pro jeho písmo odlišné od češtiny.

³¹ Níže je popsána „jazyková situace“ každé skupiny a to, jakou jazykovou variaci zvukové a vizuální, resp. titulkové složky díla budou nejspíše lidé z této skupiny s ohledem na své potřeby vyhledávat. Pro úplnost jsou v tabulkách zmíněny všechny možné jazykové variace audiovizuálního díla a je uvedeno, jestli a k čemu může být danému divákovi která kombinace užitečná.

B) Uživatel ovládá L1 v mluvené i psané podobě, jeho cílem je učit se L2 v mluvené i psané podobě (např. uživatel je Čech, jeho L1 je čeština a učí se rusky, tj. jeho L2 je ruština, kterou se učí v mluvené i psané podobě) – takovému divákovi může pomoci sledování ruského filmu s ruskými titulky, českého filmu s ruskými titulky, ruského filmu s českými titulky (*tab. 3*).

JAZYK MLUVENÉHO SLOVA	JAZYK TITULKŮ	příklad situace v praxi	Učí se skrze to mluvený a/nebo psaný L2 (ruštinu)?
česky	česky	uživatel je Čech, české titulky jsou pro něj svým způsobem na obrazovce „navíc“	NE
rusky	česky	uživatel je Čech, české titulky jsou mu oporou pro porozumění ruskému mluvenému slovu	ANO (zejm. porozumění poslechu v L2 s oporou v překladu z psaného L1)
česky	rusky	uživatel je Čech, při sledování filmu v češtině se snaží číst titulky v ruštině, mluvené slovo v češtině je mu oporou pro porozumění psanému textu v ruštině (např. vybraných slov nebo celého textu)	ANO (zejm. porozumění čtenému v L2 s oporou v překladu z mluveného L1)
rusky	rusky	uživatel je Čech, ruské titulky jsou mu oporou pro orientaci v toku řeči v ruštině a pro porozumění mluvenému ruskému slovu	ANO (zejm. porozumění poslechu v L2 s oporou ve čteném v L2)

Tabulka 3: Film s titulky – uživatel B (autor ŽN).

C) Uživatel ovládá L1 v mluvené i psané podobě, ale L2 jen v mluvené podobě, jeho cílem je učit se psanou podobu L2 (např. uživatel je Rus, jeho L1 je ruština, přistěhoval se do České republiky, česky se domluví – v mluvené podobě je jeho čeština srovnatelná s úrovní rodilých mluvčích, ale psanou podobu češtiny neovládá) – pro rozvoj kompetence v psané podobě L2 mu může pomoci sledování českého filmu s českými titulky nebo ruského filmu s českými titulky (*tab. 4*).

JAZYK MLUVENÉHO SLOVA	JAZYK TITULKŮ	příklad situace v praxi	Učí se skrze to psanou podobu L2 (češtiny)?
česky	česky	uživatel je Rus, českému mluvenému slovu rozumí a skrze titulky se učí psanou podobu češtiny – mluvená čeština je mu oporou pro porozumění českému textu	ANO (porozumění čtenému v L2 s oporou v poslechu v L2)
rusky	česky	uživatel je Rus, skrze titulky se učí psanou podobu češtiny – mluvená ruština je mu oporou pro porozumění českému textu	ANO (porozumění čtenému v L2 s oporou v překladu z poslechu v L1)
česky	rusky	uživatel je Rus, filmu v mluvené češtině rozumí, titulky jsou pro něj svým způsobem na obrazovce „navíc“	NE
rusky	rusky	uživatel je Rus, ruské titulky jsou pro něj svým způsobem na obrazovce „navíc“	NE

Tabulka 4: Film s titulky – uživatel C (autor ŽN).

D) **Uživatel ovládá L1 jen v mluvené podobě, chce se učit L1 v psané podobě** (např. uživatel je Čech, jeho L1 je čeština, ale pouze v mluvené podobě, protože během školní docházky pobýval s rodiči v zahraničí – např. v Anglii, a proto neovládá psanou podobu češtiny) – pomoci by mu mohlo sledování českého filmu s českými titulky, ev. ruského filmu s českými titulky (*tab. 5*).

JAZYK MLUVENÉHO SLOVA	JAZYK TITULKŮ	příklad situace v praxi	Učí se skrze to psanou podobu L1 (češtiny)?
česky	česky	uživatel je Čech, českému mluvenému slovu rozumí a skrze titulky se učí psanou podobu češtiny – mluvená čeština je mu oporou pro porozumění českému textu	ANO (porozumění čtenému v L1 s oporou v poslechu v L1)
rusky	česky	uživatel je Čech, ruskému mluvenému slovu vůbec nerozumí, snaží se jen o porozumění českému textu v titulcích	ANO (porozumění čtenému v L1 bez opory v jiném jazyce/v jiné podobě stejného jazyka)
česky	rusky	uživatel je Čech, filmu v mluvené podobě rozumí, titulcům vůbec	NE
rusky	rusky	uživatel je Čech, rusky neumí ani číst, ani nerozumí poslechu, obsah filmu si domýšlí jen z viděného	NE

Tabulka 5: Film s titulky – uživatel D (autor ŽN).

Z výše uvedeného zde v kap. 2.3. je patrné, že skupina (slyšících) uživatelů titulků, kteří díky sledování takto zpracovaného jazykového inputu mohou vykazovat pokroky v osvojování si L2 nebo nějaké podoby jazyka (L1 nebo L2), je heterogenní a že každá z možných kombinací použitých jazyků může být přínosná pro jinou skupinu uživatelů. Je také zřejmé, že pro slyšící uživatele titulků, jejichž cílem je zdokonalit se v L2 nebo v podobě L1 či L2, kterou plně neovládají, mohou být přínosem jak titulky interlingvální, tak intralingvální. U titulků intralingválních je dotyčným pro rozvíjení jeho lingvistických kompetencí oporou jiná podoba téhož jazyka, u titulků interlingválních, pokud jeden z nich je L1 uživatele, se může dotyčný při rozvíjení kompetence v L2 opřít o překlad ze svého L1. **Neplatí tedy jednoduchá rovnice, že interlingvální titulky jsou určeny slyšícím divákům, kteří neovládají mluvený jazyk filmu, zatímco titulky intralingvální jsou určeny neslyšícím divákům.**

Toho, že audiovizuální materiál opatřený titulky může mít velký přínos pro rozvoj jazykových dovedností diváka, si všímají odborníci z řad tvůrců titulků, lingvodidaktiků, uživatelů titulků a také z řad státních úředníků. To především ve vícejazyčných společnostech nebo v oblastech, kde není všem dostupné kvalitní vzdělávání a mnoho obyvatel proto neumí číst a psát. Přínosu titulkování pořadů se zvukovou složkou, které započalo s rozmachem filmové a televizní tvorby ve 2. polovině 20. století, se proto věnuje nemálo studií a odborných publikací – některé z nich se po teoretické stránce věnují možnostem didaktického využití a zpracování audiovizuálního materiálu v jazykové výuce (např. Lonergan, 1988; Sherman, 2003; Talaván, 2006, 2010; Mayer, 2009; Blyznyuk, 2016; Solodkova, Ismagylova, 2016; Lertola, 2019 aj.), další se snaží o objektivní zjišťování závislosti pokroku v učení se jazyku, nebo některé z jeho podob či rovin (resp. pokroku v rozvoji gramotnosti) na množství, pravidelnosti a délce sledování titulkovaných pořadů a na způsobu jejich (technického) zpracování (např. Neumann, Koskinen, 1992; Huang, Eskey, 1999; Kothari a kol., 2002, 2004; Kuppens, 2010 aj.). Většina těchto studií uvádí, že sledování titulkovaných audiovizuálních děl lidem v rozvoji kompetencí v L2, či v psané podobě L1 pomáhá, a proto se domníváme, že je vhodné tohoto nástroje využít i v jazykové výuce.

Nemálo studií je věnováno také přímo neslyšícím divákům a tomu, jaký přínos může mít titulkování televizních pořadů a filmů pro ně (např. Matamala, Orero (eds.), 2010; Zarate, 2014; Zarate, Elijahoo, 2014; Szarkowska a kol., 2014; Iriarte, 2014 aj.). V porovnání se slyšícími uživateli je totiž skupina neslyšících uživatelů – konkrétně ta, kterou jsme vymezili v první kapitole naší práce – specifická. Její L1 představuje jazyk, který nemá psanou podobu. Nyní ale uvažujeme o situaci, kdy se skrze sledování videa s titulky učí L2, který sice má jak mluvenou, tak psanou podobu, ovšem mluvená je těmto uživatelům z fyziologických důvodů nepřístupná.³²

Když se vrátíme zpět k přehledu v *tabulce 1* a dosadíme do ní jazyky naší cílové skupiny (A = čeština, B = český znakový jazyk), zjistíme, že **pro neslyšícího uživatele může být pro rozvoj porozumění psané češtině přínosný jak otitulkovaný film v češtině (příp. jiném mluveném jazyce), tak v českém znakovém jazyce. Neslyšící uživatel však musí své kompetence v psaném jazyce skrze titulky rozvíjet pouze buď zcela bez opory v jiném**

³² Do mnohých z uvedených studií jsou zahrnuti nejen neslyšící (jak byli definováni v kap. 1), ale i nedoslýchaví a lidé s kochleárním implantátem, tedy ti, kdo i přes určitou ztrátu sluchu mohou mít díky kompenzačním pomůckám ve větší či menší míře přístup k mluvenému slovu i sluchovou cestou, proto je potřeba přistupovat k závěrům některých těchto studií obezřetně.

jazyce, který je v materiálu obsažen, nebo s oporou v překladu ze svého mateřského jazyka (viz tab. 6). Taková situace se jeví být pro neslyšící žáky mladšího školního věku kognitivně velmi náročná. Zde je ovšem potřeba si uvědomit, z jakých složek se skládá audiovizuální dílo s titulky. Podrobněji se této otázce budeme věnovat v následující kapitole (č. 2.4.).

JAZYK MLUVENÉHO SLOVA	JAZYK TITULKŮ	příklad situace v praxi	Učí se skrze to psanou podobu češtiny?
A (čeština)	A (čeština)	neslyšící uživatel (Čech) sleduje český film s českými titulky	ANO (bez opory v mluvené podobě L2)
B (český znakový jazyk)	A (čeština)	neslyšící uživatel (Čech) sleduje film v ČZJ s českými titulky	ANO (s oporou v překladu z L1)
A (čeština)	B (XXX)	neslyšící uživatel (Čech) sleduje český film bez titulků	NE
B (český znakový jazyk)	B (XXX)	neslyšící uživatel (Čech) sleduje film v ČZJ bez titulků	NE

Tabulka 6: Jazyk filmu a jazyk titulků – čeština a český znakový jazyk (autor ŽN).

2.4. Složky audiovizuálního díla opatřeného titulky

Pokud bychom za užitečné považovali jen ty filmy, kde má divák pro rozvoj svých kompetencí v L2 k dispozici oporu v jiném jazyce/jiné podobě téhož jazyka, museli bychom pro neslyšící za jediné vhodné považovat pouze ty filmy, ve kterých by mluvčí používali ČZJ, aby tak neslyšícím uživatelům poskytly oporu alespoň v překladu z L1. Takovým zúžením využitelného materiálu bychom však zcela pominuli snad největší benefit, který filmy do jazykové výuky neslyšících přinášejí, a to jejich vizuální složku. **V audiovizuálním médiu jsou totiž informace přenášeny čtyřmi kanály** (srov. Lertola, 2019; Zabalbeascoa, 2008):³³

- 1) *neverbálně vizuálně* (obraz),
- 2) *neverbálně audiálně* (hudba a zvukové efekty),
- 3) *verbálně audiálně* (dialogy),
- 4) *verbálně vizuálně* (titulky)

³³ Srov. schéma 1.

	Audio	Visual
Verbal	Words heard	Words read
Non-verbal	Music + special effects	The picture Photography

Schéma 1: Komponenty audiovizuálního textu (převzato ze Zabalbeascoa, 2008, s. 24).

Uvedené čtyři složky, které nesou informaci v titulkovaném videu (pro slyšící diváky), se však pro neslyšící diváky realizují jiným způsobem, neboť to, co je v titulkovaném videu nesené zvukem, musí být pro neslyšící převedeno do viditelné podoby.³⁴ **Snad by tedy bylo možné definovat složky videa s titulky pro neslyšící takto:**

- 1) *složka neverbálně vizuální „netextová“* (obraz),
- 2) *složka neverbálně vizuální „textová“* (upozornění na zvuky a paralingvální složku řeči formou titulků),
- 3) *složka verbálně vizuální („textová“)* (dialogy, promluvy v titulcích).

Zatímco slyšícím divákům může být v porozumění titulkům oporou kromě obrazu také jiný jazyk (či podoba jazyka), neslyšícím mohou být oporou pro porozumění psaného textu titulky uvádějící mimojazykový kontext, ale výrazně především vizuální složka díla. **Pro didaktické účely výuky češtiny u neslyšících žáků je proto vhodné volit taková audiovizuální díla, jejichž vizuální složka bude co nejexplicitnější.**

Závěrem můžeme konstatovat, že titulky mají již téměř stoletou historii a že mohou být přínosem pro velké množství diváků. Mohou sloužit „jen“ jako překlad z jazyka, který divák neovládá, ale také mohou být nástrojem pro učení se jazyku. Využití nacházejí jak u slyšících, tak neslyšících, kteří se nějaký jazyk/podobu jazyka učí.

Bylo zmíněno, že titulky mohou být různého typu:

- A) lingvistické hledisko:
 - a. interlingvální
 - b. intralingvální
- B) technické hledisko:
 - a. otevřené
 - b. skryté
- C) uživatelské hledisko:
 - a. pro slyšící (jazykové informace (vyjma nápisů aj.) jsou nesené zvukem)
 - b. v úpravě pro neslyšící (jazykové a některé parajazykové a mimojazykové informace jsou uvedeny v textu).

³⁴ Jaké informace je potřeba neslyšícím divákům v titulcích zprostředkovat a jakým způsobem, viz kap. 4.4.

My se dále budeme věnovat už jen tvorbě a lingvodidaktickému využití (skrytých³⁵) titulků k původně českým pořadům (tj. titulkům intralingválním) v úpravě pro dětské neslyšící diváky. Tomu, jak je možné skrze takto zpracované audiovizuální médium rozvíjet čtenářské kompetence neslyšících žáků v českém jazyce, a obecně vybraným důležitým otázkám čtení a čtenářské gramotnosti bude věnována následující kapitola.

³⁵ To, zda budou titulky ve filmu skryté nebo otevřené, není pro výuku klíčové, ale s ohledem na to, že v praxi bývají neslyšícím divákům určeny titulky skryté, budeme pracovat s nimi. Navíc ve výuce může být vhodné pro některé činnosti titulky nezobrazit a zaměřit se jen na obraz.

3. Čtení a čtenářská kompetence (nejen) neslyšících žáků

V předchozí kapitole jsme se věnovali tomu, proč se v minulosti začaly audiovizuální materiály opatřovat titulky. Jednou z cílových skupin byly osoby, kterým byla sluchovou cestou zvuková složka pořadů nedostupná, druhou skupinu tvořili, a samozřejmě i nadále tvoří, ti (slyšící), kdo neovládají (nebo ovládají, ale ne dokonale) jazyk, v němž je pořad natočen. Jak již bylo řečeno, v této a následujících kapitolách se zaměříme už jen na dětské neslyšící diváky, potažmo na titulky intralingvální, skryté a s úpravou pro neslyšící.

Protože se potenciálu využití titulků v jazykové výuce věnujeme s cílem posílit čtenářskou gramotnost a rozvíjet komunikační kompetence neslyšících žáků, zaměříme nyní pozornost na to, jak čtenářství neslyšících žáků vypadá, v čem spočívají jeho specifika a jak s nimi ve výuce pracovat. Nejprve kompetenci k recepci psaného textu zařadíme mezi další složky komunikační kompetence (kap. 3.1.). Dále se pak už budeme věnovat jen kompetenci čtenářské. Její nabytí spočívá v ovládnutí čtení jako procesu v celé jeho komplexnosti. A právě proto se v kap. 3.2. zaměříme na proces čtení – tj. na to, co vše musí člověk zvládnout a udělat, aby četl s porozuměním. V kapitole 3.3. se budeme věnovat tomu, jak do procesu čtení mohou zasáhnout ilustrace – budeme se zabývat jejich významem v recepci textu. Následná kapitola 3.4. představí zásady, podle nichž by měl vyučující vybírat audiovizuální díla opatřená titulky pro rozvoj čtenářské kompetence neslyšících žáků. Specifika čtenářství těchto žáků, k nimž by měl vyučující při plánování a především při samotné výuce přihlídnout, budou uvedena v kap. 3.5.

Celkově se tedy pokusíme představit čtení, resp. čtenářskou kompetenci v celé její šíři, neboť se domníváme, že bez porozumění souvislostem a procesu čtení (neslyšících žáků) a bez jejich respektování při vytváření výukových materiálů a práci s nimi by mohla být výuka nesrozumitelná a neúčelná.

Následné kapitoly (kapitoly 4–6) přinesou už konkrétní náměty pro technickou i „obsahovou“ (jazykovou) stránku tvorby titulků, aby pak v další části práce (kapitola 7 a přílohy) mohly být představeny ukázkové výukové materiály a způsob jejich didaktického uchopení ve výuce.

3.1. Komunikační a čtenářská kompetence

Cílem výuky cizích jazyků by mělo být, aby žáci byli tzv. **komunikačně kompetentní**. Komunikační kompetenci bychom mohli definovat jako „všechno, co mluvčí potřebuje znát, aby byl schopen adekvátně komunikovat v rámci určitého společenství“³⁶ (Saville-Troike, 2006, s. 134), tj. „takové osvojení cizího jazyka, aby mohl sloužit jako nástroj dorozumívání“ (Škodová, 2012b, s. 55).

K tomu, aby byl žák komunikačně kompetentní, si musí osvojit a být schopen užít několik dílčích kompetencí. Společný evropský referenční rámec pro jazyky do tzv. komunikační³⁷ jazykové kompetence řadí (srov. SERRJ, 2001, s. 110–125):³⁸

- 1) **kompetence lingvistické**, tj. znalosti jazykových prostředků a schopnosti tyto prostředky z jednotlivých rovin jazyka využít, zjednodušeně řečeno jde o pochopení jazyka jako systému (tj. znalosti a dovednosti na všech jeho jednotlivých rovinách);³⁹
- 2) **kompetence sociolingvistické**, tj. to, jak se do jazyka promítá kompetence sociokulturní, čímž se v SERRJ rozumí znalosti toho, jak vypadá život a kultura daného jazykového společenství (každodenní život, životní podmínky, společenské vztahy, zvyklosti konverzační i společenské...), jinými slovy jde o chápání a produkci jazyka s ohledem na sociokulturní podmínky jeho užívání;⁴⁰
- 3) **kompetence pragmatické**, tj. schopnost své sdělení vhodně strukturovat, uspořádat myšlenky a vystavit text s ohledem na to, čeho chce mluvčí dosáhnout, a s ohledem na zvyklosti daného jazykového společenství, tj. funkční využití osvojených jazykových prostředků lingvistických a sociolingvistických aspektů užívání jazyka.⁴¹

³⁶ Překlad ŽN. V originále: „...everything that a speaker needs to know in order to communicate appropriately within a particular community“ (Saville-Troike, 2006, s. 134).

³⁷ SERRJ hovoří o tzv. komunikativní kompetenci. My pracujeme s pojmem komunikační kompetence, neboť za cíl jazykové výuky považujeme komunikaci, nikoli komunikativnost (tj. určitý povahový rys) studenta.

³⁸ Podobné složky komunikační kompetence zmiňuje i Šebesta (1999, s. 60), ačkoli jeho práce je zaměřena především na výuku češtiny jako mateřského jazyka. Uvádí, že komunikační kompetenci tvoří zejm. tyto složky: „a) ovládnutí jazyka, resp. jazyků, nebo širší kódů (i jiných než jazyka přirozeného);

b) **interakční dovednosti** (dovednost brát ohled na podstatné rysy komunikační situace a prostředí a volit jí přiměřené, vhodné komunikační prostředky a postupy; respektovat komunikační, interakční a interpretační normy, zvládat strategie dosahování cílů),

c) **kulturní znalosti** (znalost sociální struktury, hodnot a postojů, kognitivních map a schémat).“

³⁹ Tato kompetence někdy bývá v rámci publikací o didaktice cizích jazyků označována jako kompetence gramatická v protikladu ke kompetenci komunikační, kterou si za cíl kladou některé „modernější“ lingvodidaktické směry (srov. např. Richards, 2006, s. 2).

⁴⁰ Do kompetence sociolingvistické bychom mohli zařadit osvojování sociokulturní kompetence, jak ve smyslu vnějších, tak vnitřních reálií (srov. Hasil, 2008, s. 36–38).

⁴¹ Velmi zjednodušeně můžeme tyto roviny ilustrovat na oblasti tykání a vykání. V rovině lingvistické kompetence student ovládá tvoření tvarů 2. slovesné osoby jednotného a množného čísla a např. problematiku jmenného rodu, v rovině sociolingvistické kompetence ví, že a komu jsou Češi zvyklí vykat a tykat, v rovině pragmatické

Komplexnost komunikační kompetence můžeme podrobněji vidět na následujícím schématu 2.

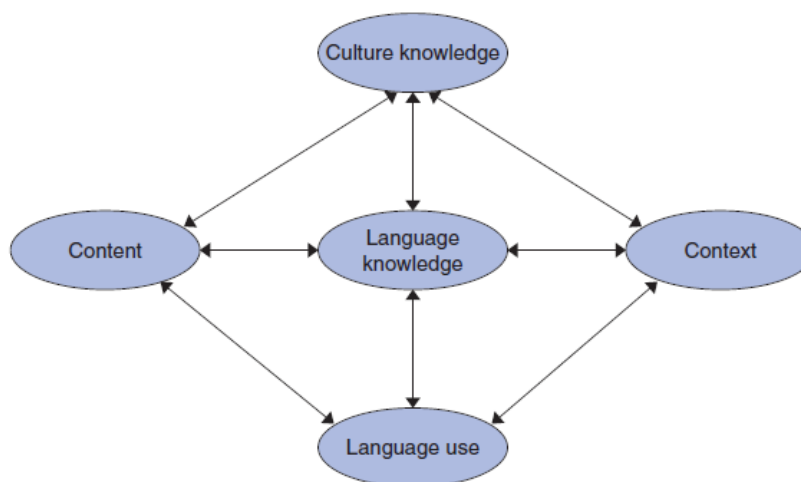


Schéma 2: Složky komunikační kompetence a jejich vztahy (převzato ze Saville-Troike, 2003, s. 134).

Abychom mohli říci, že je jedinec komunikačně kompetentní, musí mít znalosti kultury (resp. kompetenci sociokulturní, zde *culture knowledge*), musí mít znalosti jazykové (kompetence lingvistická, zde *language knowledge*), musí vnímat kontext a rozumět mu (*context*), musí chtít předávat v jazyce nějaký obsah/rozumět mu (*content*), a to vše uplatňovat skrze jednotlivé řečové dovednosti (*language use*).

Je proto nasnadě, že aby byl uživatel schopen vhodně používat jazyk, jemuž se učí, musí si osvojit minimálně výše uvedené kompetence (lingvistické, sociolingvistické a pragmatické). Ale ne jen teoreticky. Všechny tyto dílčí kompetence tvoří **komunikační kompetenci, která se uplatňuje a realizuje ve čtyřech oblastech užívání jazyka – tzv. čtyřech řečových dovednostech:**⁴² poslech, čtení (receptivní dovednosti), psaní a mluvení (produktivní dovednosti) (srov. Saville-Troike, 2006, s. 137). Jinými slovy, aby byl mluvčí v interakci s mluvčími daného jazyka úspěšný, potřebuje jim (jejich mluvě a psanému textu) rozumět a dokázat sám v jazyce srozumitelný a vhodný text vyprodukovat. Součástí komunikační kompetence tedy jsou (1) **kompetence poslouchat s porozuměním**, (2) **kompetence číst s porozuměním**, (3) **kompetence produkovat srozumitelný text mluvený** a (4) **kompetence produkovat srozumitelný text psaný**.

Zmíněné čtyři řečové dovednosti (kompetence) nejsou oddělené, nýbrž spolu úzce souvisejí, a jak upozorňují moderní lingvodidaktické směry, zejm. tzv. komunikační přístup

kompetence umí student tykání a vykání spolu s dalšími jazykovými prostředky vhodně použít a být tak úspěšný jak v komunikaci formální (např. s lékařem, úředníkem aj.), tak neformální (např. s kamarádem, se členy rodiny aj.).

⁴² U Šebesty (1999, s. 61) označovány jako tzv. *komunikační činnosti*.

k výuce cizích jazyků, je potřeba všechny tyto kompetence rovnoměrně rozvíjet (srov. Šebesta a kol., 2016, s. 45). To proto, že každá z nich úzce souvisí se třemi zbývajících – skrze jednu se jedinec učí nějaké složce řečové dovednosti jiné (např. skrze čtení se učí, jak je běžné v daném jazyce formulovat myšlenky, jak je uspořádávat atd., což nezbytně nutně potřebuje mj. pro psaní atd.), a především proto, že **v kontaktu s mluvčími určitého jazyka si člověk pouze s jednou z těchto dovedností nevystačí.**

Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou této práce jsou neslyšící žáci, kteří se ve škole učí češtinu pouze v psané formě, nebudeme zde **brát zřetel na ty kompetence**, které jsou spojené s mluvenou češtinou (poslech a ústní interakce), ale jen na ty, **které jsou nutné k funkčnímu využívání psané češtiny, tj. jsou nesené vizuálním médiem** (srov. Šebesta, 1999, s. 61). Konkrétně se zaměříme na rozvoj čtenářské kompetence, zatímco produktivním dovednostem (psaní) bude pozornost věnována méně, ačkoli jak bylo naznačeno, porozumění psanému textu z hlediska jeho obsahu i formy přispívá také k rozvoji kompetence produkovat srozumitelný text psaný. Je tudíž žádoucí, a bude i naší snahou, aby aktivity zaměřené na čtenářství měly přesah i do rozvoje kompetence psaní.⁴³

Při podpoře a rozvoji čtenářství **je tedy naším cílem přispívat k tomu, aby byl jedinec čtenářsky kompetentní neboli čtenářsky gramotný.**

Čtenářská gramotnost má v odborné literatuře mnoho různých definic, které se v menší či větší míře prolínají. Mezinárodní organizace OECD, která se v rámci projektu PISA zabývá hodnocením úrovně některých oblastí vzdělávání ve vybraných státech, mj. také mírou čtenářské gramotnosti, definuje čtenářskou gramotnost jako **schopnost porozumět textu, hodnotit ho, přemýšlet o něm, používat ho k dosahování svých cílů, k rozvoji svých znalostí a schopností a k začlenění do společnosti** (srov. OECD PISA, online).⁴⁴

3.2. Proces čtení s porozuměním

Čtenářská gramotnost, resp. čtenářská kompetence je někdy nazývána jako kompetence čtení s porozuměním. To, že jedinec dokáže číst, natož číst s porozuměním, však není nic

⁴³ Srov. Šebesta (1999, s. 62), který zmiňuje dva aspekty komunikačních dovedností – izolované (vhodné zejm. k nácviku izolovaných jevů a zvládnutí základů gramotnosti, např. technika čtení aj.), a tzv. skutečně komunikační, funkční, tj. nácvik komunikačních dovedností tak, jak skutečně fungují v komunikačním procesu.

⁴⁴ V originále: „The PISA definition of reading literacy (...) can be summarised as understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society“ (OECD PISA, online).

samozřejmého. Podle Hendricha (1988, s. 224) **zahrnuje čtení dvě oblasti**: techniku čtení a porozumění čtenému.

(1) **Technikou čtení** je myšlena dovednost zrakem vnímat a chápat grafickou podobu jazyka (velmi zjednodušeně schopnost rozlišit jednotlivé grafémy, vnímat hranice slov, vět, odstavců atd., grafickou podobu slova asociovat s jeho významem), tedy jde o porozumění formě textu.

Zvládnutí formy je nutným předpokladem a součástí (2) **porozumění čtenému**, totiž pochopení smyslu, obsahu sdělení (a pochopený obsah je pak nástrojem k formování vlastních názorů, postojů, rozvíjení vědomostí a dovedností atd.).

Obdobné složky jako Hendrich zmiňuje i Šebesta (1999).

První oblast označuje jako zvládnutí (a) **jazykových dovedností**, které jsou zaměřené „na jazykový systém a technické dovednosti, které umožňují jednak korektní manifestaci jazyka v psaných a mluvených projevech (dovednosti produktivní), jednak korektní rozpoznání jeho prostředků (dovednosti receptivní)“ (Šebesta, 1999, s. 67).⁴⁵

Oblast druhou považuje za (b) **dovednosti komunikační**, tj. „dovednost užívat jazyka funkčně jako prostředku komunikace v relevantních komunikačních situacích, přičemž se produktivní a receptivní dovednosti vzájemně doplňují“ (Šebesta, 1999, tamtéž).⁴⁶

V souvislosti se zaměřením této práce na vizuálně nesenou oblast komunikace můžeme na ilustračním *schématu 3* vidět, jakou roli v jazykové výuce, resp. v komunikačním procesu, zastávají které komunikační činnosti spojené s vizuálním médiem (čtení – „technické“ a „s porozuměním“, psaní – „technické“ a „s porozuměním“). Chceme-li vzdělávat a vychovávat dítě tak, aby bylo komunikačně kompetentní, nesmíme žádnou z těchto komunikačních činností zanedbat.

Obr. 12: Komunikační činnosti vázané na vizuální médium
(Podle G. H. Widdowsona, upravil K. Š.)

Činnosti		Zaměření na
produktivní	receptivní	
psaní (writing)	interpretování (interpreting)	užívání jazyka (language use)
písemný projev (composing)	základní čtení (comprehending)	jazykovou normu (language usage) a technické dovednosti

Schéma 3: Komunikační činnosti vázané na vizuální médium (převzato z Šebesta, 1999, s. 65).

⁴⁵ Ve *schématu 3* tzv. *language usage*.

⁴⁶ Ve *schématu 3* tzv. *language use*.

Takto komplexně (tj. nejen technicky) pojímá jazykovou výchovu v současné době i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), jemuž podléhá i výuka neslyšících žáků. RVP ZV v očekávaných výstupech výuky českého jazyka a literatury na prvním stupni základní školy uvádí, že na konci prvního stupně by dítě mělo zvládat v rámci **čtení „praktické čtení** (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); **věcné čtení** (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)“ (RVP ZV, 2017, s. 19; zvýraznila ŽN) a v rámci **písemného projevu „základní hygienické návyky** (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); **technik[uj] psaní** (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); **žánry písemného projevu**: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování“ (RVP ZV, 2017, tamtéž; zvýraznila ŽN). Ačkoli výuka českého jazyka neslyšících žáků je realizována jinými postupy než u žáků slyšících, je potřebné a účelné k těmto výstupům směřovat i ve výuce neslyšících. Můžeme tedy konstatovat, že **výuka českého jazyka na prvním stupni základní školy, výuku českého jazyka pro neslyšící žáky nevyjímaje, musí zahrnovat jak výuku techniky čtení a psaní** (gramotnost formální – viz Šebesta, 1999, s. 79), **tak také výuku čtení a psaní s porozuměním** (gramotnost funkční – viz Šebesta, 1999, tamtéž).

Metod, jak vyučovat techniku čtení, tzv. **prvopočáteční neboli elementární čtení a psaní**,⁴⁷ je několik (pro bližší seznámení se s nimi viz např. Černá, Havel, Grycová, 2012; Doležalová, 2001; Fabiánová, Havel, Novotná, 1999; Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1991; Mertin, 2001; Křivánek, Wildová, 1998; Novotná, 1997; Santlerová, 1995; Wildová, 2002, 2005; z prací zaměřených přímo na výuku českého jazyka u neslyšících žáků např. Fuková, 2013; Hudáková, 2008; Siková, 2014; Vaněčková, 1996).

Ať už děti zvládnou základní techniku čtení (a psaní) jakoukoli metodou, pro praktický život nezbytně nutně potřebují zvládnout také čtení a psaní funkční, tj. s porozuměním. Nyní se proto zastavíme u toho, jakým způsobem proces porozumění čtenému probíhá, abychom následně mohli tyto poznatky aplikovat v tvorbě výukových materiálů.

⁴⁷ Tato dovednost bývá rozvíjena především v rámci prvních dvou ročníků základní školy. Ovšem je potřeba s ní pracovat i v ročnících vyšších, aby se dovednost zautomatizovala (Šebesta, 1999, s. 85).

Proces čtení (porozumění čtenému) se skládá z již několikrát zmiňovaných dvou složek – z technického dekodování grafického sdělení a z porozumění obsahu. Obě tyto složky jsou komplementární a bez jedné či druhé nikdy nemůže k porozumění textu dojít.

Odborná literatura uvádí, že proces čtení, resp. porozumění čtenému, může probíhat **dvěma způsoby** (srov. např. Hudáková, 2008, s. 147; Šebesta, 1999, s. 85):

- a) tzv. **bottom-up model** (neboli text-based model či syntetický postup) – postup, kdy čtenář vychází v textu od nejmenších jednotek, rozlišuje jejich lexikální a gramatický význam⁴⁸ a postupuje k vyšším významovým jednotkám a celkům;
- b) tzv. **top-down model** (neboli reader-based model či analytický postup) – postup, kdy čtenář vychází z toho, co je mu známo z obsahu, k postupnému dekodování jednotek textu.

V praxi se oba postupy při čtení kombinují – čtenář se neobejde bez rozpoznání významových prvků, čtené zasazuje do kontextu svých zkušeností a znalostí a zároveň své dosavadní zkušenosti a znalosti využívá k tomu, aby textu i jeho jednotkám porozuměl. Tyto zkušenosti a znalosti světa, tj. „schémata“, která se v souvislosti s čteným dotyčným vybavují, se nazývají **předpokladové báze** (srov. Nebeská, 1992; Poláková, 2000). „Předpokladová struktura (báze) obsahuje výsledky veškerých komunikačních zkušeností receptora uspořádané na různých stupních obecnosti: věcné znalosti, znalosti komunikačních norem (tj. za jakých okolností lze daných komunikačních prostředků použít) a komunikačních dovedností“ (Poláková, 2000, s. 22–23). Jinými slovy **jedinec při čtení vychází z toho, co zná a s čím se už setkal** (znalosti světa a společnosti a fungování v ní, znalosti jazyka a norem komunikace (v L1 i L2)). „[Č]tenář si na základě znalostí jazyka, předcházejícího kontextu a obecných souvislostí (situačních faktorů, pravidel společenské situace atd.) tvoří odhady a hypotézy, které pak čtením „testuje““ (Hudáková, 2008, s. 147–148). Očekávání (obsahová i textová⁴⁹), která si čtenář vytváří, mu tak mohou pomoci lépe text pochopit a odhadovat, jak se bude dále odvíjet. Zároveň ho případné odchylky od očekávaného nutí další očekávání pozměňovat, formují jeho zkušenosti, poskytují mu nové informace, pomáhají mu tvořit vlastní postoje a názory a rozvíjet komunikační kompetenci.

⁴⁸ O důležitosti identifikace nejen lexikálního, ale i gramatického významu u neslyšících čtenářů viz např. Macurová (2000).

⁴⁹ Podrobně a přehledně viz Poláková, 2000, s. 21–26 s odkazem na King-Quingley, 1985, Nebeská, 1992, Pearson, 1982, Schirmerová, 1994.

Potvrzování, vyvracení a další formulování hypotéz vycházejících z předpokladovýchází probíhá na základě čtení toho, co je v textu řečeno nejen explicitně, ale také implicitně. K tomu, aby čtenář implicitní sdělení textu pochopil, mu pomáhá psychický proces zvaný **inference**. Pojem inference má mnoho různých definic, a to jak v oblasti psychologie, tak lingvistiky.⁵⁰ Obecně řečeno jde o proces, který čtenáři pomáhá propojovat **text – mysl (paměť, znalost aj.) – svět (zkušenost)**. „Inferenční mechanismy hrají významnou úlohu v komplexu myšlenkových pochodů spojených s procesy porozumění textu. Jejich prostřednictvím čtenář či posluchač spojuje poznatky získané z textu se svými znalostmi a zkušenostmi uloženými v paměti a vyvozuje závěry, které sice nejsou v textu samotném doslovně vyjádřeny, ale pro pochopení jeho významu jsou nezbytné“ (Poláková, 2000, s. 27).

Inference tedy slouží k tomu, abychom byli s to **vyvozovat závěry z řečených faktů a doplňovat chybějící, resp. nevyřčené informace díky svým zkušenostem, znalostem a dříve řečenému, a tím textu porozumět** (srov. Nebeská, 1992, s. 63).⁵¹ Termínem inference označujeme jak samotný proces, tak jeho výsledek (srov. Singer, 2013, s. 169).

Autoři odborné literatury uvádějí, že inference jsou několikerého druhu – každý klasifikuje trochu jinak. Např. Singer (2013, s. 169–179) a podobně Nováková (2005, s. 110–112) vyděluje mj. tyto:⁵²

1) inference pravdivostní

a. **logické** – tj. doplňování, vysuzování takových informací, které jsou skrytě obsaženy v původním textu a logicky, tj. nutně z něj vyplývají, např.

- *Maminka koupila čtyři koláče. Petr tři snědl.* – inferencí čtenář pochopí, že mamince zbývá už jen jeden koláč;

⁵⁰ Významnými osobnostmi na tomto poli bádání byli lingvisté Nils Erik Enkvist či Murray Singer; z českých autorů např. Iva Nebeská.

⁵¹ Inference se částečně překrývají i s dalšími procesy, které člověku pomáhají pochopit význam sdělení, resp. jsou nutné k jeho správné interpretaci. Nebeská (2001) uvádí např. **rozlišení inferencí a konotací**. Obě jsou sice spojeny s implicitním významem, obě souvisí se zkušeností a obě jsou nutné pro pochopení (podílejí se na vnímání souvislosti a mohou být proměnlivé v čase), ale **konotace** se odlišují tím, že jsou spjaty se slovy a jsou systémové, tj. lze je ověřit v různých kontextech, zatímco **inference** jsou spjaty s výpověďmi a texty a jsou vázané na aktuální kontext. Nicméně konotace se podílejí na vytváření inferencí a úzce tedy spolu souvisí.

Dalším pojmem, od kterého je možné inference odlišit, je **presupoziice** (srov. Honková, 2010, s. 18). **Presupoziice** můžeme charakterizovat jako zkušenostní podmíněnost významu věty, tedy jako souhrn podmínek, které musí být splněny, aby věta byla správně pochopena. Presupoziice jsou tedy podmínky, které mluvčí při vyslovení věty pokládá za splněné a posluchač následně také, protože jinak by mluvčí dané sdělení neřikal. Naproti tomu **inference** jsou aktivitou adresáta, kdy z implicitních informací vyvozuje to, co mluvčí nezmínil, a díky tomu mu text dává smysl.

Inference je také možné odlišit od konverzačních implikatur (srov. Honková, 2010, s. 19–20; Singer, 2013, s. 168). Tvoření **implikatur** je totiž vždy záležitostí mluvčího, který jazykovými prostředky může naznačit význam, který adresát může, ale nemusí pochopit. Naproti tomu **inference** jsou vždy tvořeny adresátem. Adresátovi tak právě inference mohou pomoci pochopit význam naznačeného (implikatury).

⁵² Jiné dělení např. Enkvist, 1985 – viz Poláková, 2000, 27–29.

- *Maminka koupila indiánka a větrník.* – inferencí čtenář pochopí, že maminka koupila dva zákusky, tj. zařadí konkrétní objekty do kategorie;
- b. **pragmatické** – tj. doplňování pravděpodobných, nikoli však nutných významů původních vět, např.
 - *Toník zakopl a spadl.* – inferencí si čtenář doplní, že Toník má zřejmě rozbité koleno, že asi nedával pozor na cestu nebo se mu do ní něco připletlo atd., tyto vývody však nemusí být nutné, díky tomu je lze od inferencí logických odlišit skrze „ale-ne test“, tj. díky možnosti vytvořit souvětí, které existenci pravděpodobné, nikoli však nutné souvislosti věty vyloučí, např. *Toník zakopl a spadl, ale nic se mu nestalo.*⁵³;

2) inference „textové výstavby“

- a. **přemost'ovací** – tj. vytvoření souvislosti mezi výpověďmi, např.
 - *Když učitelka vešla do třídy, byla první lavice prázdná. Anička přišla pozdě.* – inferencí čtenář vyvodí, že prázdná lavice je Aničky;
- b. **elaborativní = instrumentální** – tj. pochopení prostředku, např.
 - *O prázdninách poletíme do Francie.* – inferencí si čtenář doplní informaci, že cestovat se bude letadlem.

Je patrné, že skutečností, které si čtenář může⁵⁴ a často i musí⁵⁵ k porozumění textu domýšlet, je poměrně hodně.

Pochopení této součásti čtecího procesu je velmi důležité i pro příp. úpravu textu a práci s ním, aby text i činnosti s ním svázané odpovídaly schopnostem vyučovaných žáků. Jak totiž upozorňuje Nováková (2005, s. 112): „[i]nferenční přemost'ování mezi textovými jednotkami je také ovlivněno jejich vzdáleností – např. děti mají menší kapacitu operační paměti, takže pokud jsou předpoklady pro přemost'ovací inference vzdálenější od sebe, např. v samostatných odstavcích, vykazují děti menší míru porozumění.“ Stejně tak děti při čtení zaměstnává tvorba, uvědomování si a využívání dalších inferencí (tj. nejen přemost'ovacích), ačkoli je schopnost je tvořit a využívat pro rozvoj čtenářské kompetence nezbytná. Učitel by si proto měl být této součásti čtecího procesu vědom a měl by umět ve výuce tuto skutečnost zohlednit a vhodně s ní pracovat.

⁵³ U inferencí logických takové „ale-ne“ smysluplné souvětí vytvořit nelze – srov. např. **Maminka koupila indiánka a větrník, ale ne zákusky.*

⁵⁴ Podle Singera pragmatické a elaborativní inference.

⁵⁵ Podle Singera logické a přemost'ovací inference.

Je tedy zřejmé, že proces čtení je náročným a komplexním mechanismem. Aby byl čtenář při své činnosti úspěšný, musí ovládat jak výše zmiňovanou techniku čtení, tak také strategie, které mu pomáhají text pochopit. K porozumění textu jedinci pomáhá jednak to, že pracuje se svými předpokladovými bázemi, a jednak to, že díky inferenčním procesům může během mentálního zpracovávání textu doplňovat nevyřčené. Tyto činnosti jsou ovšem poněkud složité a dítě se je musí v průběhu jazykové výuky, resp. života postupně učit. I proto materiály prezentované v této práci cílí na žáky, kteří již elementární čtení (technické čtení) zvládají. Pokusíme se představit možnosti práce s titulkovanými videi, neboť se domníváme, že porozumění textu je sice založené na spojování čteného s vlastními zkušenostmi (s textem i mimo něj), ale že případný nedostatek informací zkušenostního charakteru, potažmo nedostatky na rovině porozumění gramatickým či lexikálním významům nesených textem, je možné alespoň do jisté míry kompenzovat doplněním informací netextových, v našem případě vizuálních. Právě v přítomnosti vizuální netextové složky spatřujeme jednu z výrazných předností titulkovaných audiovizuálních materiálů. Pokusíme se také k výuce volit audiovizuální díla i po vizuální stránce co nejexplicitnější, aby náročnost čtení příliš nepřesahovala kapacitu adresátů a nebyli tak zahlcováni nutností využívat nadměrné množství inferenčních procesů.

3.3. Význam ilustrací, resp. obrazu v porozumění textu

V předchozí podkapitole jsme zmínili, že ilustrace mohou čtenářům pomoci v porozumění textu. I proto bývají dětské knihy bohatě ilustrované. Nyní se zaměříme na to, jakou roli mohou mít ilustrace, potažmo vizuální složka televizního či filmového díla v interakci s jeho textovou složkou v dílech (nejen těch) určených dětským adresátům (srov. např. Fang, 1996, s. 131–136):⁵⁶

- 1) **vykreslují prostředí** – zasazují děj do místa a času, znázorňují dobové/místní/kulturní prostředí, náladu příběhu atd.;
- 2) **vymezují postavy a vykreslují jejich charakter** – znázorňují postavy děje, jejich nálady, emoce...;
- 3) **doplňují a rozvíjejí děj** – to, co někdy musí být v textové podobě podáno dětskému čtenáři zjednodušeně, zredukovaně, může být dovysvětleno obrazem, tj. obraz poskytne adresátovi více a detailnějších informací než samotný text;

⁵⁶ Ilustrace nemusí vždy zastávat všechny tyto funkce. Mohou plnit jen některé z nich, a to navíc v různé míře.

- 4) **nabízí „jiný úhel pohledu“** – např. text vypráví o Červené karkulce, která jde vesele lesem, ale obrázek znázorňuje lstivého vlka, který ji v dálce vidí a brousí si na ni zuby;
- 5) **přispívají k textové koherenci** – buď ve smyslu toho, že co není řečeno v textu, je řečeno obrazem, nebo tím, že konkretizují jinak málo zřetelné významy deiktických odkazů v textu (ať už jde o deixi personální nebo místní);
- 6) **poskytují textu pevnou oporu**– tj. nepřidávají informace navíc oproti textu, ale v netextové – obrazové – podobě předkládají čtenáři stejné informace jako text.

Vizuální složka díla tedy může text výrazně doplnit, rozvinout a/nebo upřesnit a ujasnit. „Kombinace psaného jazykového sdělení s obrazovými a jinými prostředky je podstatně běžnější než pouhý psaný jazykový text; zejména o mediálních sděleních to platí ve vysoké míře. (...) Tím se zároveň stírá ostrá hranice mezi komunikací realizovanou pouze zvukově a pouze vizuálně. Převážná většina komunikačních aktů jazykově mluvených obě média kombinuje“ (Šebesta, 1999, s. 64).

A tak vzhledem k tomu, že jsou v současné době **audiovizuální díla běžnou součástí našeho každodenního života** a že se těší velké oblibě jak u dětí, tak u dospělých, a že také mohou být díky pestrosti nabídky těchto děl atraktivním nástrojem dalšího (celoživotního) vzdělávání pro naši cílovou skupinu, domníváme se, že **je vhodné je ve výuce vedené komunikačním přístupem využívat** ⁵⁷ a věnovat psanému textu kombinovanému s dynamickou vizuální složkou patřičnou pozornost. To proto, **aby se žáci naučili z kombinace informací nesených těmito dvěma cestami (textem a obrazem) co nejvíce profitovat.**

3.4. Výběr vhodného textu

V předchozí podkapitole jsme se zabývali tím, jaká je role ilustrací především u tištěného textu a proč je důležité, aby práce s obrazem, resp. s textem doplněným obrazem, měla ve výuce své místo. Za hlavní benefity takových (heterogenních) textů můžeme považovat autentičnost díla, potenciál k usnadnění porozumění, přitažlivost média samotného, zprostředkování reálné komunikace a praktickou využitelnost dovednosti práce s tímto typem inputu v běžném životě.

⁵⁷ Srov. Šebesta (1999, s. 65): „Podstatným rysem komunikačně pojatého jazykového vyučování je (...) to, že pohlíží na komunikaci jako na komplexní sémiotický proces, že podstatně rozšiřuje repertoár dorozumívacích kódů, kterým se při výuce věnuje soustavná pozornost, a respektuje sémiotickou heterogenost dorozumívání.“

Ve výuce ovšem není možné sáhnout po libovolném videu opatřeném titulky.⁵⁸ Při výběru bychom měli dbát některých klíčových zásad.

Kompetence číst je úzce svázaná s kompetencí psát, a tak je dobré si uvědomit, **jaké typy komunikátů mohou nejspíše využívat (i v psané podobě) děti na prvním stupni základních škol v běžném životě.**⁵⁹ Velmi pravděpodobně půjde o **texty spíše konverzačního charakteru** (SMS zprávy, chatování apod.) než o delší texty narativní, výkladové aj. Právě s ohledem na to se nám zdá vhodné volit pro práci s audiovizuálním materiálem taková **díla, která dětem mohou zprostředkovat informace o sociokulturních podmínkách užívání českého jazyka.**⁶⁰ Jeví se proto jako vhodné volit takové texty, resp. díla, která **zobrazí konverzace zaměřené na situace jako je pozdrav, představování se, prosba o pomoc, omluva, poděkování, pochvala aj.** Z výše uvedených důvodů je také žádoucí, aby se jednalo o **díla původně česká**, protože právě ta mohou potřebné informace z oblasti komunikace v českém jazyce a v české kultuře zprostředkovat v nejryzejší podobě.

Pro usnadnění porozumění je vhodné vybírat takové z těchto **textů, které budou co nejvíce explicitní**, resp. které budou mírně nad úrovní dětí.⁶¹

Kromě toho, že žáky budeme motivovat vhodně zvoleným textem z hlediska jeho autentičnosti, smysluplnosti (textu samotného a úkolů s ním spojených) a náročnosti, musíme zohledňovat také **tematické zaměření**. Tomu, aby žáci měli o práci s videem zájem, můžeme napomoci jednak **zohledňováním jejich zájmů a věku**, ale také tím, jakými činnostmi (úkoly) sledování videa doplňujeme a rozvíjíme.

⁵⁸ Nebo po libovolném videu a opatřit ho titulky.

⁵⁹ Jen tak bude naplněna jedna ze základních charakteristik komunikačního přístupu, a sice, že to, co se dítě, resp. student ve škole učí, má mít přesah do jeho praktického života, aby v něm naučené smysluplně uplatňovat a bylo mu to k užítku (tzv. *task-based learning* – srov. Ellis, 2003; Nunan, 2004 aj.).

⁶⁰ Např. o důležitých společenských a komunikačních normách; informace o typické struktuře rozhovoru v české slyšící společnosti; vhodná jsou např. videa, která jim nabídnou užitečné fráze potřebné pro každodenní styk se svým okolím, aby si mohli osvojit základní komunikační funkce. Volit bychom tedy měli takové texty, skrze které si žáci budou moci osvojovat kompetence sociolingvistické a pragmatické (srov. kap. 3.1.).

Zastánci komunikačního přístupu k výuce cizích jazyků apelují na vyučující, aby k rozvoji čtenářských, potažmo komunikačních dovedností používali v maximální možné míře autentické texty (srov. např. Richards, 2006, s. 20). To proto, že „autentické texty mohou být využívány k rozvoji komunikační kompetence, v tomto případě sociolingvistické kompetence ve smyslu pravidel diskurzu“⁶⁰ (Liu, 2017, s. 5). (Překlad ŽN. V originále: „Those authentic texts can be used to cultivate communicative competence, in this case, sociolinguistic competence in terms of the rules of discourse.“)

⁶¹ Jedním z takových materiálů mohou být např. večerničky. To proto, že „[p]ro Večerníček, jakožto dětský pořad, je typická velká míra redundance, která chrání před dezinterpretací obsahu. Obrazová složka často dominuje nad složkou zvukovou (resp. verbální) a poskytuje dostatek vodítek pro směřování ke správné interpretaci. Vzájemný vztah mezi obrazovou a jazykovou složkou je tedy vztah paralelnosti – tzn. obraz bývá doslovnou ilustrací řečeného a obě složky vlastně vyjadřují dvakrát tentýž význam“ (Holubová, 2004, s. 44–45).

Můžeme tedy shrnout, že pro potřeby jazykové výuky bychom měli vyhledávat audiovizuální materiály, které budou především:

- a) **autentické** (co do prezentovaného jazyka a kultury),
- b) **smysluplné** (co do potřeb dětí),
- c) **srozumitelné** (co do úrovně, tj. mírně nad aktuální úroveň ovládnutí jazyka žáky),
- d) **poutavé** (co do tematického zaměření a vizuálního zpracování).

Další zásady (délka pouštěného videa, jazyková náročnost a práce s ní, rychlost titulků, velikost a barva písma, volba vhodných úkolů – před sledováním, při něm a po něm aj.), které by vyučující měl také zohledňovat, se týkají už spíše technického a didaktického zpracování vybraného materiálu, a proto se jim budeme věnovat v dalších kapitolách (kap. 4 až 7).

3.5. Čtenářská gramotnost neslyšících

V této kapitole bylo doposud popsáno, co je cílem jazykové výuky, a sice podpora komunikační kompetence žáka. Podrobněji jsme se věnovali čtenářské kompetenci a jejím složkám (kap. 3.1.), představen byl proces čtení, jehož pochopení je nezbytné pro vhodný výběr a didaktické zpracování psaného textu ve výuce. Bylo vysvětleno, jakou roli mají v tomto procesu čtenář a jeho schopnosti, znalosti a zkušenosti (s texty i se světem), které ovlivňují míru porozumění textu (kap. 3.2.). Uvedeno také bylo to, jak mohou čtenáři v porozumění psanému textu pomoci ilustrace (kap. 3.3.). Zabývali jsme se též výběrem vhodného textu, resp. vhodného audiovizuálního díla opatřeného titulky (kap. 3.4.). To vše bylo uváděno s cílem představit dostatečné teoretické zázemí pro práci s psaným textem ve výuce češtiny jako cizího jazyka, aby byl v co největší míře podpořen rozvoj čtenářské gramotnosti žáka.

To, aby čtenářské gramotnosti (v širokém slova smyslu, jak je uveden v definici OECD, viz kap. 3.1.) dosáhl každý, i neslyšící, žák, by mělo být a snad i je cílem každého pedagoga. Ovšem podle výsledků (bohužel jen malého množství kvalitních) testů dosažených čtenářských dovedností žáků se sluchovým postižením⁶² a podle zkušeností mnohých pedagogů „[j]e spíše

⁶² Z prací, které byly v této oblasti realizovány, můžeme jmenovat: Mühlová, 1990; Kuchler, Velehradská, 1997; Poláková, 2000; Ptáčková, 2007; Pinkasová, 2010; Benediktová, 2013; Makovská, 2013; Dusbabová, 2016; Horáková, 2016 (z oblasti testování předčtenářské gramotnosti neslyšících Siková, 2014).

Je patrné, že diplomových či bakalářských prací, příp. studií provedených v oblasti testování úrovně čtenářské gramotnosti neslyšících není úplně málo, ačkoli by jí mohla být věnována pozornost ještě větší. Jak ale uvádí Makovská (2013, s. 43), „o jejich relevantnosti a validitě by mohlo být v řadě případů pochybováno, a to především z důvodů nejasné metodiky výzkumu a malého vzorku respondentů (...). Z mnoha těchto prací, které k šetření užívají metodu přímého kontaktu s testovaným žákem – metodu přímého rozhovoru, kterým se ověřuje

obvyklé, že čeští neslyšící běžným textům psaným v češtině nerozumějí, nebo jim nerozumějí dostatečně tak, aby v nich dokázali vyhledat potřebné a důležité informace a ty účelně využívat pro svůj osobní i profesní život“ (Komorná in Macurová, Zbořilová, 2019, s. 201).⁶³

Potíže neslyšících čtenářů se projevují v různých oblastech (srov. Poláková, 2000, s. 33–41):⁶⁴

- 1) **nedostatečná znalost jazyka textu (jazyk textu není L1 žáků)** – žáci mohou mít problémy s porozuměním na různých jazykových rovinách
 - a) **fonologická rovina** – obtíže s identifikací grafémů (pomalé tempo rozlišování grafémů, čímž je přetěžována krátkodobá paměť);
 - b) **morfologická rovina** – obtíže s porozuměním významotvorných jednotek v lexémech – ať už jde o morfémy lexikálního a/nebo gramatického významu; nedostatečné pochopení gramatických morfémů zapříčiňuje obtíže s pochopením vzájemného vztahu jednotlivých lexémů (problém se promítá i do lexikální roviny, kdy čtenář může mít problém poznat známý lexém v neznámém tvaru);
 - c) **lexikální rovina** – obtíže s pochopením významu lexémů – čtenář má např. malou slovní zásobu, zná jen jeden z mnoha významů daného lexému, nespojí si lexém s pojmem; neslyšícím podle výzkumů činivají problémy lexémy abstraktní povahy; zaměňovány bývají lexémy vizuálně podobné; potíže mívají s porozuměním frazeologismům a idiomatickým spojením aj.;
 - d) **syntaktická rovina** – obtíže s porozuměním vzájemného vztahu lexémů, ale i vyšších jednotek (věty, odstavce aj.);
 - e) **textová rovina** – obtíže s porozuměním obsahu (např. z důvodu nedostatečných znalostí a zkušeností, viz níže), stejně jako obtíže vyplývající z nedostatečné znalosti formální výstavby a struktury textu.

Mnohé z těchto obtíží se jistě podobají i obtížím, které s recepcí psaného textu mívají žáci cizinci. Avšak problémy nemívají neslyšící žáci jen s případným nedostatečným osvojením

porozumění danému textu, není zcela zřejmý užitý jazykový kód (...), ve kterém byl rozhovor veden. Dále můžeme zpochybnit validitu výsledků (často překvapivě pozitivních) tím, že úroveň čtenářské gramotnosti nebyla testována pomocí standardizovaných testů nebo autentických textů, ale prostřednictvím uměle vytvořených textů na míru konkrétní skupině žáků.“

⁶³ Recepce titulků neslyšícími žáky u nás podle našich informací doposud zatím nikdy zkoumána nebyla.

⁶⁴ Poláková klasifikuje problémy jiným způsobem a detailně je popisuje, místy s odkazy na zahraniční výzkumy; zde je pro přehlednost charakterizujeme podle jazykových rovin.

si jazyka (jednotek jeho jednotlivých rovin), v němž je text napsán. Jejich obtíže mohou pramenit i z dalších příčin:

- 2) **jejich L1 nemá psanou podobu** – s psaným textem se proto neslyšící žáci setkávají jen v cizím jazyce, nezdědka až během školní docházky, proto jim **mohou chybět návyky k práci s psaným textem**, které mívají (měly by mít) slyšící české děti již před zahájením školní docházky (tzv. „předčtenářská gramotnost“, která zahrnuje např. schopnost pracovat s knížkou – vědět, odkud kam se čte, mít zkušenost se stavbou textu, s nadpisy; umění si knížku vybrat – např. i podle ilustrací; zvyk číst, resp. poslouchat předčítaný text, diskutovat o něm, klást otázky k textu a hledat odpovědi, spojovat si čtené s vlastními zkušenostmi a skrze čtené nové zkušenosti získávat atd.);
- 3) **nedostatečná motivace** – vztah ke čtení a chuť se v něm zdokonalovat a čtenému rozumět může vzniknout jen tak, že jedinec ve čtení vidí smysl, nachází v četbě poučení, nové informace, zábavu aj.; nedostatečná motivace může být způsobena mnoha příčinami, např. **nevhodnou volbou textů (co do jazykové úrovně a výstavby)** – ať už příliš složitých, které jsou daleko za hranicí možností daného žáka, a velká míra neporozumění ho tak od četby odrazuje; nebo naopak textů příliš jednoduchých, či takových, které **nejsou příliš využitelné v praktickém životě** např. v komunikaci se slyšícími; roli může hrát i **nevhodné téma textu** – neodpovídající věku, znalostem, zkušenostem a povaze žáka; slabší motivace číst může být možná způsobena i tím, že neslyšící žáci začínají zpravidla číst texty až během školní docházky, tj. zejm. zpočátku je jejich čtenářská zkušenost omezena na **text, který je často pod jejich mentální úroveň** kvůli snaze respektovat jejich dosaženou úroveň v českém jazyce aj.;⁶⁵
- 4) **nedostatek zkušeností se světem** – mnohým neslyšícím dětem chybí zkušenosti, které mají jejich slyšící vrstevníci; může to být zapříčiněno např. nedostatečnou (nebo i dítěti smyslově nepřístupnou) komunikací v rodině, takže dítěti chybí jak zkušenosti vlastní, tak zprostředkované z vyprávění rodinných příslušníků, kamarádů, lidí venku na ulici apod.; problémem může být i špatně nastavená komunikace ve škole, a to i ve škole určené pro žáky se sluchovým postižením (srov.

⁶⁵ Hlediska, která mohou ovlivnit motivaci žáků číst ve vztahu k vybíranému textu – viz kap. 3.4.

Zpráva o šetření ombudsmana spis. zn. 4958/2012/VOP, online), kdy se nezřídka jazyk výuky liší od jazyka, který dítě preferuje a ke svému nejlepšímu rozvoji potřebuje;

- 5) ***problémy pramenící z nevhodných didaktických postupů*** – stává se, že ne vždy je rozvoji čtenářství věnována u neslyšících patřičná pozornost a kompetence číst s porozuměním není rozvíjena systematicky, na promyšlených didaktických základech; při čtení se často zůstává u doslovného porozumění a vyhledávání informací z textu, ale bývá opomíjena práce s jeho dalším zpracováním, která je pro život velmi důležitá – zobecňování, interpretace, hodnocení, srovnávání s vlastními zkušenostmi, formulování názoru na základě přečteného aj. (srov. Makovská, 2013; Poláková, 2000 aj.).

Výše zmiňované obtíže ani jejich příčiny nepředstavují kompletní výčet. Problémů i jejich pramenů samozřejmě může být mnohem více, mnohé se v různé míře kombinují, navíc každý žák je individualita s jinými zájmy, zkušenostmi, vlohami, rodinným a sociálním zázemím, s jinou úrovní jazykové i mentální vybavenosti. Přesto je dobré na jmenované skutečnosti myslet při plánování výuky a snažit se překážky ve čtení spolu s dětmi překonávat. I proto považujeme za vhodné, aby ve výuce měly svou roli také titulkovaná audiovizuální díla, neboť v pevné opoře o vizuální složku díla by žáci mohli zvládnout porozumět více, než kolik by zvládli čtením pouhého textu. Kromě toho audiovizuální díla mohou na děti působit motivačně, aby měly o čtení zájem a aby postupnou prací s těmito texty zlepšovaly svou čtenářskou kompetenci ve všech aspektech. V následné, čtvrté, kapitole bude představen návod, jak titulky zpracovat po technické stránce. Další kapitoly se budou věnovat tomu, co a jak v titulcích upravovat, aby byly pro jazykovou výuku dětí vhodné.

4. Titulkování pro dětské neslyšící diváky

V předchozí kapitole jsme představili různé aspekty čtení a čtenářství (nejen) neslyšících žáků. Tyto poznatky budou důležité především při vytváření materiálů a plánování jednotlivých činností pro výuku. Kapitola o komunikační a čtenářské kompetenci (3.1.) představila, co by mělo být cílem naší výuky, následně jsme se věnovali procesu čtení, jehož pochopení může lépe pomoci plánovat a vést výuku (3.2.), a zabývali jsme se také tím, jaké obtíže v recepci psaného textu mnoho neslyšících vykazuje, tedy čemu je vhodné věnovat ve výuce pozornost (kap. 3.5.). Dosud bylo zdůrazňováno, že pořady s titulky v úpravě pro neslyšící mohou být vhodným materiálem k jazykové výuce neslyšících žáků. Bylo zmíněno, jakou roli při recepci takového textu může hrát obrazová složka díla (kap. 3.3.) a představeny byly též zásady pro výběr vhodného textu (kap. 3.4.).

Nyní se již zaměříme na samotné titulky – na jejich „technické náležitosti“, které je dobré dodržet, aby byly titulky dětem co nejpřístupnější (např. font, barva a velikost písma titulků, rychlost zobrazování, délka řádků atd.). Vysvětleno také bude to, jaké úpravy titulků je nutné provádět s ohledem na to, že jejich adresáti jsou neslyšící, tj. ukážeme, co je potřeba v titulcích uvést navíc, aby divák dostal plné informace, které nemůže získat sluchovou cestou (a jednalo se tak o titulky v *úpravě pro neslyšící*). Žádný ucelený přehled nastavení technických náležitostí titulků pro neslyšící dětské diváky nám není znám. Pokládáme ovšem za nezbytné, aby čtenář – učitel českého jazyka pro neslyšící děti – dostal k dispozici praktický návod s odůvodněním, jaké „parametry“ titulků a jak by měl nastavit, pokud si titulky k audiovizuálním dílům do výuky bude opatřovat či upravovat samostatně (např. v některém z volně dostupných titulkovacích programů), a také aby byly vysvětleny důvody, proč a jak jsou titulky po technické stránce zpracovány ve výukových materiálech, které jsou součástí této práce. Právě pro dosavadní absenci návodu pro tvorbu titulků pro neslyšící dětské diváky a pro jeho potřebnost je této problematice věnována celá čtvrtá kapitola.

Následná pátá kapitola se pak zaměří na to, jaké jazykové úpravy je příp. možné a vhodné v textu titulků provádět, aby jazyková úroveň odpovídala úrovni žáků. Protože se může stát, že některé úpravy textu titulků oproti mluvenému slovu bude nutné provádět i právě kvůli technickým limitům – prostorovým a časovým – začneme nyní právě u těchto „technických náležitostí“.

Vycházet budeme z doporučení některých titulkářských autorit – ze zahraničí zejm. guidelines (2005, 2006, 2019) od organizace Ofcom⁶⁶, dále z *Code of Good Subtitling Practise*

⁶⁶ Ofcom je zkratka pro *Office of communication*, britskou vládní instituci, jejíž náplň práce se podobá náplni práce

(Carroll, Ivarsson, 1998), který byl přijat na zasedání European Association for Studie in Screen Translation (Pošta, 2011, s. 19), z *A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe* (Karamitroglou, online) a z dílčích výzkumů a publikací, které se věnovaly technickým náležitostem titulků. Z českého prostředí budeme čerpat především z publikace Miroslava Pošty (2011), z Interního materiálu České televize pro editory titulků z Oddělení služeb pro smyslově postižené diváky České televize (dále jen Interní materiál ČT), které pro účely této práce laskavě zapůjčil vedoucí tohoto oddělení, pan Vladimír Salzman. Vycházet budeme rovněž z jeho zkušeností (emailová korespondence, 17. 3.–17. 4. 2020).

4.1. Písmo titulků

4.1.1. Font písma

Zdroje zpravidla uvádějí, že pro titulkování je vhodné užívat bezpatkové proporční písmo. Bezpatková písma jsou vhodná proto, že jsou vizuálně jednodušší, a tím i na obrazovce čitelnější (srov. Pošta, 2011, s. 43; Karamitroglou, online). Proporční písma jsou výhodná z toho důvodu, že šetří místo, a tudíž se na obrazovku vejde požadovaný počet znaků na řádek (srov. tamtéž). Takovými (volně dostupnými)⁶⁷ písmy, které navíc obsáhnou celou českou abecedu, jsou např. Arial, Helvetica, Tahoma aj.

4.1.2. Barva písma

Česká televize uvádí, že nejčitelnějšími barvami písma titulků jsou žlutá, bílá, tyrkysová a zelená, zatímco není vhodné používat červenou a fialovou, protože na černém a šedém pozadí jsou špatně čitelné (Tisková zpráva České televize z 29. 4. 2016, online; Interní materiál ČT, s. 1). Podobně i Karamitroglou (online) doporučuje bílou, konkrétně odstín *pale white* (tj. ne sněhově bílou, která by příliš dráždila oči), a stejně tak bílé písmo uvádí jako vhodné i Ofcom (2005, s. 21–22), přičemž zmiňuje nutnost jinými světlými barvami odlišit hovořící postavy (k tomu viz kap. 4.4.1.).

české Rady pro rozhlasové a televizní vysílání.

⁶⁷ Některé televizní stanice mohou mít svůj vlastní font pro tvorbu titulků, který ovšem není volně přístupný (srov. Ofcom, 2006, s. 38).

4.1.3. Barva pozadí

Karamitroglou (online) uvádí, že je vhodné, aby písmo bylo umístěno na šedém pozadí, aby divák nemusel číst písmo vůči měnícímu se pozadí obrazové složky audiovizuálního díla. Pozadí má totiž tu přednost, že utvoří stabilní podklad písma, což recepci titulků usnadňuje. Karamitroglou doporučuje jako barvu pozadí šedou, která je dostatečně kontrastní k písmu, ale zároveň ne tak ostrá jako černá, která by byla příliš dráždivá pro oči při delším sledování. Šedá podle jeho názoru navíc evokuje, že patří k textu a není pevnou součástí obrazové složky díla.

Ofcom (2005, s. 21–22) se spíše přiklání k černému pozadí. Konkrétně uvádí, že podle jejich výzkumu, který prověřoval dosavadní titulkovací praxi, diváci kvitovali titulky bílým písmem na černém pozadí, popř. odlišení hovořících postav jinými světlými barvami na tomto pozadí.

Je tedy otázkou, zda je vhodnější pozadí v černé nebo šedé barvě, popř. zda je vhodné, aby pozadí bylo částečně průhledné, jak se s tím v současné době setkáváme např. v novém standardu vysílání České televize.⁶⁸

V úvahu by teoreticky mohla připadat i varianta, že písmo titulků nebude umístěno na žádném pozadí. S takovou praxí se můžeme setkat zejm. u amatérských titulkářů nebo u filmových titulků, kde funkci pozadí do jisté míry supluje barevné ohraničení písma. Z našeho pohledu však není takový přístup pro dětské diváky, tj. pro začínající čtenáře vhodný. Domníváme se, že užití pozadí za písmem titulků může dětem usnadnit oční fixaci textu (text titulků „snáze očima najdou na obrazovce“) a zároveň je při čtení tolik nebude rušit pohybující se obraz, takže titulky pro ně mohou být čitelnější. Tato problematika by si jistě zasloužila hlubší prozkoumání, ale jeví se nám jako vhodné držet se dosavadní titulkovací praxe televizních stanic, které v tomto ohledu (alespoň v některých případech) spolupracují s organizacemi neslyšících, zastupujícími příjemce titulků, aby kvalita titulků v maximální možné míře odpovídala potřebám neslyšících diváků.⁶⁹ Z tohoto důvodu budeme v navržených didaktických materiálech, které jsou součástí této práce, vycházet z dlouholeté praxe České televize a titulky budeme podkládat pozadím.⁷⁰

⁶⁸ Při vysílání titulků přes teletext bylo voleno pozadí v podobě černého boxu. S přechodem na nový standard vysílání (DVBT) se titulky vysílají jako pevná součást obrazu a jsou umístěny na částečně průhledném šedém boxu, aby divák viděl celý obraz komplexně.

⁶⁹ V České republice jednotlivé organizace osob se sluchovým postižením zastřešuje Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP), pod níž funguje Komise pro skryté titulky (pod vedením Mgr. Věry Strnadové). Tato komise spolupracuje především s některými televizními stanicemi a snaží se konzultovat a kontrolovat kvalitu poskytovaných titulků.

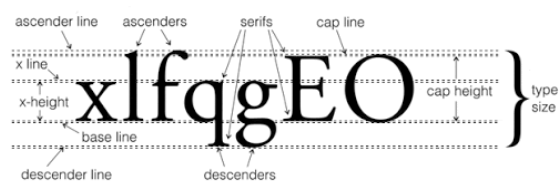
⁷⁰ Česká televize nyní užívá částečně průhledné šedé pozadí, my kvůli limitům volně dostupného titulkovacího programu Subtitle Edit 3.5.4, v němž vytvoříme titulky, jež jsou přílohou této práce, budeme používat jako pozadí černý neprůhledný box.

4.1.4. Velikost písma

Ofcom (2019, s. 21) uvádí, že za použití speciálního titulkovacího písma Tiresias font by velikost kapitálky ‚V‘ neměla být méně než 20 televizních řádek.⁷¹ Toto doporučení se vztahuje na typ televizního vysílání s 576 viditelnými televizními řádky (Ofcom, 2019, tamtéž). Jak ale zjistit, jakou velikost písma nastavit v titulkovacím programu, pokud si tvoříme titulky sami? Velikost písma je dána výškou linky teoretického písmene daného fontu, které by zasahovalo pod linku, do linky a přesahovalo by i nad linku.⁷² Protože písmo Tiresias font není volně dostupné, budeme uvažovat, jako by údaj byl určený pro písmo Arial (srov. kap. 4.1.1.). U písma Arial tvoří kapitálka ‚V‘ 78,9 % celkové velikosti písma (Boffito, Patience G, Patience P., 2015, s. 76), tedy font písma na obrazovce má zabírat ne 20 řádek, ale $\frac{20}{78,9} \cdot 100$, tedy zaokrouhleně 25,35 řádku. Při výšce obrazovky 576 řádek tak písmo (jeden řádek) zabere zhruba 4,4 % výšky obrazu. Titulkovací guidelines televize BBC uvádí, že písmo (myšleno jeden řádek) by mělo zabírat 8 % výšky vysílaného videa, to je ale myšleno včetně pozadí (BBC, online). Pokud tedy pracujeme s některými volně dostupnými titulkovacími programy⁷³, musíme si velikost písma titulků nastavit ručně. Výše uvedená procenta v praxi znamenají při rozlišení obrazovky *fullHD* titulky ve velikosti písma 36.⁷⁴

⁷¹ Podobné je i dřívější doporučení: „The current guidance suggests that, on digital terrestrial services, subtitles should make use of the Tiresias font, and that the nominal size of subtitles should be 24 television lines for the capital ‘V’“ (Ofcom, 2006, s. 38).

⁷² Srov. obr. 1.



Obrázek 1: Vlastnosti fontu (zdroj: Typesetting, online).

⁷³ Titulky přiložené k této práci jsou vytvořeny v programu Subtitle Edit 3.5.4.

⁷⁴ Velikost fontu není závislá na rozlišení daného videa, ani na velikosti monitoru, ale na rozlišení obrazovky konkrétního počítače. Velikost písma však lze jednoduše spočítat i pro jiná rozlišení než *fullHD*. Víme totiž, že se britská norma vztahuje k televiznímu vysílání, které má 576 řádek, a z výšky písmene V také jsme spočítali, že velikost fontu Arial odpovídá 4,4 % obrazovky. Na základě tohoto údaje a skutečnosti, že 1 řádek má výšku 1 pixel a že 1 pixel představuje obvykle 0,75 typografického bodu (viz např. W3C, online), můžeme jednoduše dovést vzorec pro výpočet velikosti písma, kterou je potřeba do titulkovacího programu zadat s ohledem na rozlišení dané obrazovky. Vzorec pro výpočet tedy vypadá takto:

$$\frac{\text{výška obrazovky (v pixelech)}}{100} \cdot 4,4 \cdot 0,75 = \text{velikost písma (v pointech)}$$

V praxi tedy podle rozlišení obrazovky, kterou zjistíme v systémových informacích daného zařízení, je doporučena tato velikost písma titulků:

rozlišení obrazovky	velikost písma titulků
640 x 480	16 (přesně 15,84)
800 x 600	20 (přesně 19,8)
1024 x 768	25 (přesně 25,344)
1280 x 800	26 (přesně 26,4)
1920 x 1080 (<i>fullHD</i>)	36 (přesně 35,64)

4.2. Řádkování titulků

Text titulků na obrazovce se od běžného psaného textu liší tím, že podléhá určitým omezením. Omezení bychom mohli rozdělit na omezení časová a prostorová. Nejprve se zaměříme na prostorová. Ta určují, kolik textu je vhodné, resp. kolik textu můžeme najednou na obrazovce promítnout a jak text přizpůsobit, aby byl pro diváka co nejčitelnější.

4.2.1. Počet znaků na řádek

Počet znaků na řádek souvisí se šířkou obrazovky. Jiný standard počtu znaků na řádek se užívá pro kina, jiný pro televize. Protože my budeme pracovat s televizními pořady, budeme se držet normy pro televize, která v českém prostředí, tj. pro českou abecedu (resp. pro latinku) představuje 30–37 znaků na řádek, vč. mezer (Pošta, 2011, s. 43).⁷⁵ Karamitroglou (online) doporučuje na jeden řádek umístit **cca 35 znaků**. Zdá se, že právě 35 znaků by mohla být ideální délka řádku (tento počet uvádí jako maximální Interní materiál ČT, s. 1).⁷⁶ V žádném případě, zejm. pro dětského diváka, by **délka řádku neměla překročit 40 znaků**.

4.2.2. Počet řádků

Titulky na obrazovce překrývají obraz pod nimi promítaný. Z toho důvodu není myslitelné zabrat textem titulků příliš velké množství obrazu. Doporučené jsou proto **maximálně dva řádky** (Pošta, 2011, s. 43; Karamitroglou (online); Ofcom, 2006, s. 67; Carroll, Ivarsson, 1998, s. 2). Pokud by měl text být delší než dva řádky, je nutné ho rozdělit na více samostatných titulků. Nikdy by se nemělo však stát (viz kap. 4.2.3.), že titulky předělíme uprostřed slova. Každý zobrazený titulek by měl obsahovat logický a srozumitelný segment textu (Ofcom, 2006, s. 67–68; Carroll, Ivarsson, 1998, s. 1).

⁷⁵ Pro srovnání – u titulků tvořených pro vysílání v kinech bývá obvyklé, že jeden řádek má cca 40 znaků (Pošta, 2011, s. 43).

⁷⁶ Zda případně titulkář počet znaků na řádek s ohledem na dětského diváka ještě sníží, je čistě na jeho uvážení a citu (Salzman, emailová korespondence, 17. 4. 2020)

4.2.3. Členění textu titulků

„Většina autorů se shoduje v tom, že **každý titulek by měla ideálně představovat jedna úplná věta**“ (Pošta, 2011, s. 54; zvýraznila ŽN).

Může dojít k tomu, že věta, nebo i po sobě následující věty budou velmi krátké. V takovém případě je možné do jednoho titulku umístit věty dvě, ev. i tři. Otázkou je pak řádkování takového titulku. Možností je jeden dlouhý řádek, nebo dva kratší. Pošta (2011, s. 55) uvádí, že záleží na autorovi titulků, ale doporučuje spíše věty umísťovat na jednotlivé řádky, aby nemusel divák sledovat tak dlouhý řádek. Domníváme se, že zejm. u dětí je rozřádkování takového titulku většinou vhodnější.

Pokud je tvůrce titulků v situaci, kdy věta překračuje množství znaků na dvou řádcích, je pak nutné zvážit, zda lze větu rozdělit. Pokud ne, pak je možné nechat souvětí a pokračovat v něm na dalším titulku. Domníváme se ovšem, že především pro dětského diváka by toto mohlo být velmi náročné. Pokud uvážíme, že by si dítě mělo zapamatovat začátek věty, ještě oční pozornost zaměřit na obrazovou složku díla a vzápětí si u nového titulku vybavit syntaktickou strukturu věty, na kterou titulek navazuje, a opět vše spojit s obrazem, mohlo by to vést přehlcení kognitivních možností dítěte. Proto bychom doporučili spíše se držet pravidla, že **jedna věta nepřekročí hranice jednoho titulku**.

Co se týče dělení dvojřádkových titulků na jednotlivé řádky, je nutné, aby text každého řádku tvořil logické celky, tedy aby respektoval sémantické a syntaktické jednotky. V žádném případě se v titulcích nepoužívá dělení slova na konci řádku. „Konec řádku (...) tvoří jakousi minipauzu a je vhodné, aby tato minipauza nastala v místě, kde se nachází nějaký logický, a tedy i syntaktický předěl, např. hranice mezi větami v rámci souvětí nebo hranice mezi jmennou a slovesnou frází“ (Pošta, 2011, s. 56). Vzhledem k tomu, že se text titulků na obrazovce neustále objevuje a mizí, není pro recipienta možné, aby se v textu v případě potřeby vracel a rozklíčoval syntaktickou strukturu sdělení. Při dělení musí tvůrce titulků tyto jednotky sám předem rozdělit do celků a tak čtenáři recepci usnadnit.

4.2.4. Zarovnání textu

Při zarovnávání titulků je možné uvažovat buď o jejich centrování, nebo o zarovnání doleva. Většinou je zvykem používat zarovnání vycentované. To proto, že „většina obrazového dění se odehrává kolem středu obrazovky, což umožňuje, aby divák dosáhl začátku textu titulků kratším pohybem oka“ (Karamitroglou, online).⁷⁷

⁷⁷ Překlad ŽN. V originále: „Since most of the image action circulates around the centre of the screen, this would

Karamitroglou (tamtéž) doporučuje, aby v tomto ohledu byly výjimkou dialogy, kde v jednom titulku jsou obsaženy dvě repliky. V takovém případě považuje za vhodné zarovnat tyto repliky vlevo. Argumentuje při tom zvyklostí zarovnávat v tištěném textu takové repliky k levému okraji stránky. Je však otázkou, nakolik je přenos této zvyklosti nutné přenášet do textu titulků, zejm. v našem českém prostředí. Podle výzkumu King a kol. (1994 in Giovanni, Gambier, 2018, s. 206) navíc při recepci titulků nebyly zaznamenány rozdíly ve výsledcích v závislosti na tom, zda jsou titulky centrované či jinak zarovnané. Zdá se tedy, že záleží spíše na uvážení tvůrce titulků a můžeme se proto klidně držet stabilně centrovaného zarovnávání (stejně jako je to praxí České televize, srov. Interní materiál ČT, s. 1).

4.2.5. Umístění titulku na obrazovce

Titulky je běžné umísťovat ke spodnímu okraji obrazovky, aby tak pokud možno nezakrývaly nic zásadního z obrazu. Titulek se ovšem nezarovná k samému spodnímu okraji obrazovky, protože by pak divák musel očima překonávat příliš velkou vzdálenost mezi obrazovým dějem, zpravidla umístěným v centru obrazovky, a textem titulků. Doporučuje se proto, aby vzdálenost levého, spodního a pravého okraje titulků byla alespoň 1/12 obrazovky (srov. Karamitroglou, online).

V případě, že se na obrazovce zobrazuje jen jednořádkový titulek, je otázkou, která nemá jasnou odpověď, zda je vhodnější umísťovat ho na spodní řádek potenciálního dvojřádku nebo naopak do horního. Pro první variantu by svědčila skutečnost, že tím bude méně zasažena obrazová složka díla, pro variantu druhou to, že může být vhodné, aby každý nový text začínal vždy ve stejné výšce a byl pro „oko diváka snáze najitelný“.

S ohledem na praxi České televize, která pro děti ve velké míře titulkuje, a tak se s jejich titulky neslyšící žáci budou moci pravděpodobně nejspíše setkat v mimoškolním prostředí, se domníváme, že je vhodnější umísťovat jednořádkový titulek na horní řádek pomyslného dvojřádku.

enable the eye of the viewer to travel a shorter distance in order to reach the start of the subtitle“ (Karamitroglou, online).

4.3. Časování titulků

Aby byl titulek pro čtenáře čitelný, je potřeba dodržovat pravidla pro to, jak dlouho se má titulek na obrazovce zobrazovat. To podléhá několika okolnostem – např. času, který oko potřebuje, aby titulek na obrazovce zaregistrovalo, dále také významně tomu, kolik času potřebuje divák na to, aby titulek stihl přečíst, a tomu, kolik času potřebuje na to, aby zároveň stihl sledovat obraz. Těmto a dalším aspektům se budeme věnovat na následujících řádcích.

4.3.1. Čas na čtení

Složkou, která ve výsledku nejvýrazněji ovlivní to, jak dlouho je nutné titulek na obrazovce ponechat, aby divák stihl text pokud možno pohodlně přečíst (a ještě si čtené spojit s obrazem), je tzv. čtecí čas. **Čtecí čas určuje, kolik slov za minutu, potažmo znaků za sekundu přečte průměrný divák při čtení textu průměrné náročnosti** (srov. Pošta, 2011, s. 48). Tato rychlost se logicky mění s věkem, resp. úrovní čtenářských dovedností recipienta. Zdá se, že právě tato hodnota je mezi titulkaři jednou z nejdiskutovanějších.

Ofcom (2005, s. 34; 2006, s. 68) doporučuje, aby titulky byly zobrazovány rychlostí 160–180 slov za minutu. Víceméně shodně i Karamitroglou (online) tvrdí, že průměrný divák ve věku 14–64 let z vyšší střední vzdělanostně-sociální třídy přečte průměrný text, tj. takový, ve kterém se kombinuje formální a neformální jazyk, rychlostí 150–180 slov za minutu. Tyto výpočty uskutečňované v anglicky mluvícím prostředí však vycházejí z toho, že v angličtině „jedno slovo má průměrně 5 znaků. (...) V českém textu je však průměrné slovo o něco delší než v angličtině, konkrétně má 5,5–5,8 písmen“ (Pošta, 2011, s. 48). Proto je vhodné tyto hodnoty přepočítat na počet znaků za vteřinu, což vychází na **15(16)–18 znaků za sekundu pro průměrného dospělého čtenáře.**⁷⁸

Jaká je ovšem průměrná čtecí rychlost dětí? A jaká průměrná čtecí rychlost neslyšících dětí? Karamitroglou (online) zmiňuje, že u dětí ve věku 6–14 let je průměrná rychlost čtení

⁷⁸ Ani toto číslo však není nutně závazné. Jak bylo řečeno, jde pouze o průměr. Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují to, jak jednotliví čtenáři rychlost titulků hodnotí – srov. výzkum Ofcomu (2005, s. 34), který uvádí především tyto proměnné:

- zda je L1 divák britský znakový jazyk nebo mluvená angličtina;
- jak dlouho a jak pravidelně divák filmy s titulky sleduje;
- jakého věku divák je (lepší výsledky vykazují osoby mladší 54 let, které pravidelně používají počítač a jsou více gramotní);
- jak kvalitní titulky jsou – k lepším výsledkům přispívá např. identifikace hovořících postav apod.;
- jak divákovi vyhovuje sledovaný program a nakolik ho zná (např. pokud zná postavy seriálu a jejich typické chování, lépe může předvídat, a tím pádem rychleji a s větším porozuměním číst titulky).

Zabýváme-li se v této práci neslyšícími, jejichž preferovaným jazykem je český znakový jazyk, budou pravděpodobně vyžadovat nižší čtecí rychlost titulků, protože musí titulky číst v L2.

90-120 slov za minutu, což v přepočtu na znaky vychází 9–12 znaků za sekundu. Jiní autoři (srov. Tamayo 2016, s. 278 s odkazem na Padmore 1994, in De Linde and Kay 1999) ale upozorňují, že pro neslyšící děti ve věku 8–15 let je i rychlost 90 slov za minutu příliš náročná, a proto najdeme doporučení (srov. Tamayo, 2016, s. 278 s odkazem na Baker a kol., 1984; Baker, 1985; De Linde and Kay, 1999), aby titulky pro neslyšící děti měly rychlost kolem **60 slov za minutu**, což by mělo neslyšícím dětem umožnit titulky nejen „technicky“ přečíst, ale také mít prostor jim porozumět. Jiná studie (srov. Tamayo, 2016, s. 278 s odkazem na Tyler a kol., 2009) ovšem naproti tomu na základě výzkumu vzorku dvaceti 9–16letých neslyšících žáků při porovnání rychlosti titulků 90, 120 a 180 slov za minutu dospěla k doporučené rychlosti **120 slov za minutu**. Je patrné, že autoři výzkumů se ve svých doporučeních poměrně značně rozcházejí. To je dáno především tím, že jejich, byť empirické závěry, bývají opřeny jen o malý vzorek žáků (většinou 10–20 osob) a ne vždy je zcela patrné, jaká byla jazyková vybavenost těchto participantů.

Tamayo (2016) také upozorňuje, že stejně jako se různí doporučení, různí se i reálná praxe v titulkování televizních stanic. Své tvrzení opírá o rozsáhlý průzkum titulkovací praxe tří španělských televizních stanic, jejichž pořady cílí na dětské diváky. Tamayo srovnávala rychlost zobrazování jejich titulků a nutných pauz mezi titulky (viz kap. 4.3.5) se španělskou normou UNE 153010 upravující pravidla pro tvorbu titulků pro neslyšící diváky, jež doporučuje rychlost titulků **maximálně 15 znaků za sekundu**. Tamayo zjistila, že sledované televizní stanice tuto rychlost v 16–25 % překračují, místy i velmi výrazně. Zároveň také ale došla ke zjištění, že **tyto televize v cca 50 % vysílají titulky o rychlosti 12 znaků za sekundu nebo i méně**. Je tedy patrné, že se co do doporučené rychlosti vhodného titulkování pro neslyšící děti není možné jednoznačně inspirovat ani praxí titulkování televizních stanic.

K jaké rychlosti z uváděných návrhů od 60 do 120 slov za minutu, tj. v přepočtu na češtinu⁷⁹ 6,5–13 znaků za sekundu se nakonec titulkář rozhodne, je proto do velké míry na jeho uvážení.⁸⁰ Úměrně svému rozhodnutí a zároveň úměrně konkrétnímu audiovizuálnímu dílu je pak nutné případně text oproti mluvenému slovu upravovat, aby požadované rychlosti

⁷⁹ Králík (1983, online) uvádí, že průměrná délka českého slova kolísá nad hranicí 5,5 hlásek (záleží na tom, v jakém funkčním stylu je text vystaven a zda v mluvené či psané formě). Při uvážení 5,5 znaku slova plus jeden znak mezery se tak v češtině jedná o $60 \cdot (5,5 + 1)$ až $120 \cdot (5,5 + 1)$, tj. 390–780 znaků za minutu, což je 6,5–13 znaků za sekundu.

⁸⁰ Pro srovnání – Interní materiál České televize (s. 5) dokonce doporučuje zobrazování titulků rychlostí zhruba 10 znaků za vteřinu, a to pro dospělé čtenáře. Jedná se ovšem o nepříliš závazné doporučení. Větší důraz se klade na cit titulkáře, jehož úkolem je uvážít, kdo asi bude s ohledem na charakter pořadu text titulků číst a s ohledem na to načasování textu případně měnit a přizpůsobovat (Salzman, emailová korespondence, 17. 4. 2020). Z toho můžeme dovozovat, že rychlost titulků pro děti by pravděpodobně neměla překročit právě oněch 10 znaků za vteřinu.

bylo docíleno. V každém případě je ale nasnadě, že při vytváření titulků pro děti nemůžeme jednoduše vycházet z doporučené rychlosti titulků pro dospělé diváky.

Nižší tempo čtení je dáno tím, že děti nejsou ještě tak pohotové ve zrakové percepci textu a v jeho dekódování. Je zajímavé, že již po zahájení školní docházky „se jeví od počátku u dětí táž pohybová tendence jako u dospělých, avšak fixace jsou delší a četnější, pátravé regresivní pohyby častější“ (Příhoda, 1967, s. 7).⁸¹ Jinými slovy děti nemívají problém s tím, že by jim oči „bloudily“ po stránce, naopak se očima pohybují přibližně po řádku stejně jako dospělí, avšak častěji a na delší dobu se při čtení jejich oční pohyb zastaví nebo se vrací v textu zpět. Tato tendence pak postupně ustává, a tak se s vyspíváním zrakové fixace a percepce postupně zvyšuje počet přečtených slov za vteřinu (srov. obr. 3).

Třída	Počet slov přečtených za vteřinu		Počet řádek přečtených za minutu	
	Čtení tiché	hlasité	Čtení tiché	hlasité
II.	—	—	16	13 řádek
III.	2.3	2.1 slovo	22	16
IV.	2.6	2.3	21	14
V.	3.1	2.4	20	15
VI.	3.9	2.8	24	16
VII.	4.7	3.1	21	16
VIII.	4.8	3.9	21	16

Obrázek 3: Vývoj počtu slov a řádek přečtených za vteřinu tichým vs. hlasitým čtením (převzato z Příhoda, 1967, s. 8).

Uváděné počty v obr. 3 můžeme přepočítat na znaky za vteřinu. Budeme-li vycházet z toho, že průměrné české slovo má 5,5 znaku, pak vidíme, že při (tichém) čtení se u dětí na prvním stupni základní školy postupně zvyšuje rychlost od 2,1 na 2,4 slova za vteřinu, tj. z 11,55 na 13,2 znaku za vteřinu. Na horní hranici doporučovaných hodnot rychlosti

⁸¹ Je zajímavé, jakou rychlostí se počet fixací při čtení u dětí (zkoumáno na čtení textu v mateřském jazyce) přibližuje pohybům očí při čtení u dospělých – viz obr. 2. Fixace byly zkoumány na textu o řádcích délky 9 cm, což odpovídá cca 50 znakům textu v písmu Times New Roman o velikosti 12. Délka fixací je uváděna v 1/25 sekundy (při převodu na milisekundy je nutné časy násobit 40krát).

Třída	Počet fixací na řádku		Délka fixací		Počet regresivních pohybů	
	Čtení: tiché	hlasité	tiché	hlasité	tiché	hlasité
I. 1. sem.	18.6	16.0	16.5	19.2	5.1	4.4
2. sem.	15.5	14.5	10.8	12.8	4.0	3.1
II.	10.7	12.0	9.1	9.8	2.3	2.5
III.	8.9	10.4	7.9	10.1	1.8	1.8
IV.	7.3	10.3	6.7	7.7	1.4	2.0
V.	6.9	8.7	6.3	7.2	1.3	1.4
Dospělí	5.9	8.4	6.3	7.5	0.5	1.2

Obrázek 2: Délka a vývoj oční fixace dětí při čtení (převzato z Příhoda, 1967, s. 7).

zobrazování titulků se tedy dostane průměrné české dítě (podle výzkumu V. Příhody) přibližně po pěti letech výuky a nácviku čtení.

Nesmíme však zapomenout, že počty slov uvedených na *obr. 3* vycházejí z výzkumu, kde čtený text byl v mateřském jazyce zkoumaných dětí. U dětí neslyšících je proto nutné uvážit, že titulky čtou v L2.⁸² Zvýšení rychlosti čtení tak u nich není závislé zdaleka takovou měrou jen na zrakové percepci textu, ale také na celkovém rozvoji komunikační kompetence. Domníváme se proto, že **při tvorbě titulků pro naši cílovou skupinu tvořenou neslyšícími žáky prvního stupně základní školy, tj. cca ve věku 6–12 let, bude s ohledem na výuku češtiny jako cizího jazyka vhodnější držet se spíše dolní poloviny rozpětí doporučených rychlostí (tj. rozmezí 6,5–13 znaků za vteřinu).**

Nutné je též ale pamatovat na to, že příliš pomalé tempo zobrazování titulků může vést k tomu, že čtenář začne číst titulek opakovaně, což také není žádoucí. Správné načasování titulků je proto poměrně složitá záležitost. Oproti běžnému tištěnému textu, kde vyučující může lépe zohlednit individuální čtecí tempo jednotlivých žáků a s rychlejšími např. zatím dělat jiné činnosti, než ostatní dočtou, u titulků takováto individualizace není možná. Může se stát, že zvolíme určité tempo titulků, které bude jednomu žákovi vyhovovat, pro druhého bude příliš pomalé a pro třetího moc rychlé. Práce s titulkovaným videem ve výuce proto přináší nové výzvy pro didaktické uchopení tohoto materiálu a vedení výuky.

4.3.2. Nasazení (začátek) titulků

Kromě samotného času na čtení musíme při časování titulků také uvážit to, kdy titulek zobrazit. V titulkovacích příručkách bývá doporučováno, aby čas, kdy se titulek na obrazovce objeví (a kdy zmizí), respektoval filmové dialogy, stříhy a hudbu (srov. např. Ivarsson, Carroll, 1998, s. 2). Podle odborníků by se obsah dialogu neměl v titulcích objevit dříve, než zazní (srov. Fox, 2018, s. 16).

Pro účely práce s titulky zejm. ve výuce neslyšících žáků se však domníváme, že **synchronizace titulků se zvukem není zcela nezbytná, především u animovaných filmů**, kde ani pohyby úst (pokud jsou vůbec přítomny) nekorrespondují se skutečně vyslovovaným textem. Jako důležitější aspekt načasování začátku titulků se více než zvuk jeví obraz, „protože nedostatečná synchronizace mezi titulky a obrazem by mohla negativně ovlivnit čitelnost

⁸² Na tomto místě můžeme připomenout mnohé výzkumy čtenářské gramotnosti neslyšících žáků, které ve většině případů poukazují na to, že podle dosažených výsledků je čtenářský věk těchto žáků hluboko pod jejich fyzickým věkem (viz např. výzkumy uvedené v kap. 3.5.). Ačkoli jsou tyto výzkumy různé kvality, obecné tvrzení, že čtenářská gramotnost neslyšících (v tom smyslu, jak bylo vymezeno v první kapitole této práce) je nižší než u jejich slyšících vrstevníků, je zřejmě platné.

titulků“ (Tamayo, 2016, s. 278 s odkazem na De Linde, Kay, 1999, s. 57). Domníváme se proto, že je vhodné, aby text titulků především odpovídal tomu, co je právě na obrazovce promítáno.

Karamitroglou (online) upozorňuje, že „[t]itulky by neměly být vkládány simultánně s okamžikem vyřčení, ale o čtvrt sekundy později, neboť testy ukázaly, že mozek potřebuje čtvrt sekundy k tomu, aby zaznamenal začátek mluveného jazykového materiálu a nasměroval oči k dolnímu okraji obrazovky v očekávání objevení titulků. Simultánní zobrazení titulků by bylo předčasné, protože by oči byly tímto vjemem zaskočené a mozek by půl sekundy byl zmaten, neboť by jeho pozornost oscillovala mezi textem zobrazeného titulků a mluveným jazykovým materiálem a on by nebyl schopen pochopit, kam zaměřit pozornost.“⁸³ Je otázkou, jestli mozek potřebuje stejné nebo jiné množství času na to, aby zvládl přepínat pozornost mezi vizuálním podnětem nejazykové povahy, tj. obrazem audiovizuálního díla, a vizuálním podnětem neseným jazykově v podobě titulků, a jestli je tudíž nutné či žádoucí, aby by titulek nasazován se zpožděním 0,25 sekundy (případně jinak dlouhou dobu) za obrazem.⁸⁴ Zdá se, že minimálně pro účely školní výuky není tato otázka pro tvorbu titulků příliš zásadní a není třeba tuto prodlevu mezi nasazením repliky/obrazu a titulků dělat.

4.3.3. Konec zobrazení titulků

Pošta (2011, s. 46) uvádí, že „v zájmu iluze synchronu by teoreticky titulek měl zmizet v okamžiku, kdy dozní daná replika nebo část repliky.“ S uvážením výše uvedeného (kap. 4.3.2.) bychom mohli říct, že **by titulek měl zhasnout ve chvíli, kdy neodpovídá obrazu**. Toto základní pravidlo však **není možné a vhodné dodržovat zcela rigidně**. Přednostně musí autor titulků myslet na to, aby se titulek zobrazil dostatečně dlouho na to, aby ho divák stihl v klidu přečíst a vnímat i další složky audiovizuálního díla.

⁸³ V originále: „Subtitles should not be inserted simultaneously with the initiation of the utterance but 1/4 of a second later, since tests have indicated that the brain needs 1/4 of a second to process the advent of spoken linguistic material and guide the eye towards the bottom of the screen anticipating the subtitle. A simultaneously presented subtitle is premature, surprises the eye with its flash and confuses the brain for about 1/2 a second, while its attention oscillates between the inserted subtitled text and the spoken linguistic material, not realising where it should focus“ (Karamitroglou (online), překlad ŽN).

⁸⁴ Podle dostupných informací se domníváme, že touto otázkou se zatím nikdo nezabýval.

4.3.4. Mezera mezi titulky

Mezi vypnutím jednoho titulku a nasazením nového titulku je nutné, aby byla vložena alespoň krátká mezera, a to proto, aby titulky nespíjaly a divák změnu titulku zaznamenal. **Rozestup mezi titulky se doporučuje 0,08–0,16 sekundy** (Pošta, 2011, s. 47).

4.3.5. Minimální a maximální doba zobrazení titulku

Protože někdy je titulek jen velmi krátký, např. jednoslovný, nelze vycházet jen z výpočtu délky zobrazení titulku podle čtecí rychlosti. Odborníci uvádějí (Karamitroglou, online), že aby titulek nebyl jen nečitelným zábleskem na obrazovce, je nutné, aby se zobrazil minimálně na 1,5 vteřiny, Česká televize doporučuje minimálně 2 sekundy (Interní materiál ČT, s. 5).

Zároveň někteří uvádějí, že by titulky neměly být na obrazovce ponechány příliš dlouho. „[P]okud je titulek zobrazen déle než cca 6 sekund,⁸⁵ diváci mají tendenci číst jej znovu, a to je nežádoucí“ (Pošta, 2011, s. 46). Otázkou je, zda pravidlo 6, potažmo 3,5 vteřin je platné i pro dětské neslyšící čtenáře. Pokud by titulek i pro ně neměl být na obrazovce déle než 6 (nebo 3,5) vteřin, je otázkou, zda je na místě uvažovat o snížení počtu znaků na řádek, resp. celkového počtu znaků ve dvouřádkovém titulku, nebo jestli je vhodnější dodržet doporučenou délku řádků, ale prodloužit čas zobrazení titulku úměrně čtecí rychlosti dětí (ačkoli je velmi proměnlivá a neurčitá, viz kap. 4.3.1.). Stejně jako v doporučeních zmiňovaných příruček a analýzy praxe některých televizních stanic je potřeba vycházet především z citu a zkušeností toho, kdo titulky vytváří, neboť empirická data, která by nabídla jasnější odpověď, bohužel k dispozici nemáme.

4.4. Specifika titulků pro neslyšící publikum

Výše uvedená pravidla pro technické (časové a prostorové) požadavky (kap. 4.1., 4.2., 4.3.), které by tvůrci titulků měli zohledňovat, byla ve většině případů platná jak pro slyšící, tak pro neslyšící diváky. Jen na několika místech bylo upozorňováno na specifické potřeby neslyšícího diváka (čtecí rychlost, synchronizace titulků s obrazem). Avšak neslyšící pro plné porozumění filmu potřebují, aby mu skrze titulky byly zprostředkovány ještě další informace,

⁸⁵ Resp. 3,5 sekundy u jednořádkových titulků (Karamitroglou, online).

kteře slyšící divák slyší a kteře jsou klíčové pro děj odehrávající se na obrazovce. Jsou to (srov. Bláhová, 2017, s. 23):

- **indikace postav** (protože neslyšící divák nemůže sluchem přiřadit jednotlivé repliky příslušným mluvčím v ději, zejm. jsou-li mimo záběr nebo pokud hovoří více postav společně);
- **jazykový projev mluvčího** (protože paralingvální složka nesená v mluveném jazyce zvukem je často do psané podoby bez explicitního upozornění nepřenositelná, např. hlasitost, tempo, intonace, které se podílí na tvorbě významu dané výpovědi apod.; nutné je upozornit i na verbální jazykovou složky promluvy – např. když postava hovoří jiným jazykem, s výrazným přízvukem apod.);
- **zvukové efekty, resp. zvuky v pozadí** (protože pro porozumění ději a jednání jednotlivých postav jsou některé zvuky zásadní – např. zvonění telefonu, blížící se kroky, když nějaká postava jinou pronásleduje, ozývající se střelba, nstartující motor atd.)
- **hudba** (protože někdy může hrát v ději významnou roli; v titulcích se „[o]znamuje její hlasitost, tempo či nenadále započetí nebo ukončení hudby, např. HRAJE FALEŠNĚ, HRAJE RYCHLE, HUDBA PŘESTALA HRÁT“ (Bláhová, 2017, s. 35)).

Tyto informace, které v titulcích potřebuje neslyšící divák oproti slyšícímu vidět „navíc“, se v různých státech, televizních stanicích a titulkovacích institucích oznamují různě (detailně Bláhová, 2017, s. 24–36). Níže uváděná doporučení vycházejí především z praxe České televize (zpracováno dle Interního materiálu ČT), protože cílem není poskytnout kompletní přehled užívaných možností, ale spíše návod, kterého se v případě potřeby může držet učitel při tvorbě titulků pro jazykovou výuku neslyšících žáků.

4.4.1. Indikace postav

Indikaci postav je nejlépe provádět **barvou písma**. Nejvhodnějšími jsou **žlutá, bílá, tyrkysová a zelená**, přičemž žlutá je pokládána za hlavní. Podle vybraného pořadí je prospěšné **bílou, tyrkysovou a zelenou přiřadit hlavním postavám děje, žlutou pak ponechat na komentáře a případně další postavy**.⁸⁶ Zarate (2014, s. 255) ve svém výzkumu realizovaném v rámci disertační práce při přidělování barev titulků jednotlivým postavám vycházela z toho, jak postavy vypadají a snažila se o **korespondenci barvy oblečení postavy**

⁸⁶ „Pokud je ve filmu či jiném pořadí dvojice hlavních postav, která spolu nejčastěji hovoří, nekombinujeme modrou a zelenou barvu, ale raději bílou a tyrkysovou“ (Interní materiál ČT, s. 1).

s **barvou titulků** (kupř. postavě s výrazným modrým šátkem přidělila modrou barvu).⁸⁷ Děti, které se účastnily jejího výzkumu, tuto strategii chválily. Je-li to tedy možné, můžeme tento postup při tvorbě titulků zohlednit.

Pokud je v pořadu více mluvčích, resp. používáme-li více než jednu barvu, je dobré **začátek každé promluvy (bez ohledu na barvu) ještě označit pomlčkou (bez mezery)**. To proto, že divák lépe zaznamená změnu mluvčího, a také proto, aby bylo jednotně uvedeno, že se mění hovořící postavy (např. i pro situaci, kdy spolu hovoří dvě vedlejší postavy, jimž je přiřazena „univerzální“ žlutá barva).

Jestliže hovoří **postava, která v záběru není vidět, je dobré, když je její jméno uvedeno před začátkem promluvy, velkými bílými písmeny** (viz obr. 4).



Obrázek 4: Indikace postavy hovořící mimo záběr (Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku).

4.4.2. Jazykový projev mluvčího

Do jazykového projevu mluvčího můžeme zařadit odchylky od normy specifické pro promluvu konkrétního mluvčího (např. ráčkování, koktání aj.). Česká televize tyto skutečnosti zachycuje v titulcích fonetickým přepisem. **Je k úvaze, zda fonetický přepis je pro neslyšící děti vhodný.** Pokud tuto variantu zvolíme (a např. nepřepíšeme text do spisovné podoby), je dobré **navýšit čtecí čas**, aby žáci měli prostor nestandardní text zpracovat. Také je vhodné na specifikum textu děti **upozornit a vysvětlit** jim, proč je titulek zapsán tak, jak je zapsán.

Způsob mluvy (parajazykovou složku výpovědi – intonace, hlasitost, tempo, ironie...) můžeme zapsat **stejně jako zvuk** (viz níže kap. 4.4.3.) **bílými kapitálkami nebo stejnou barvou, jakou jsme přidělili dané postavě, a to v závorkách na úvod její promluvy.** Ať se

⁸⁷ Výhodou je, že v animovaných pořadech se zpravidla osoby nepřevlékají a korespondence barvy a vzhledu postavy tak může být velmi funkční.

rozhodneme pro jednu nebo druhou variantu, je samozřejmě nezbytné dodržet ji v celém pořadu jednotně.

Velkými bílými kapitálkami můžeme zaznamenat i to, když postavy hovoří např. jiným jazykem. Pokud titulkař jazyk ovládá, může promluvu v daném jazyce zapsat (ale nepřekládat). Zejm. pro dětské diváky však bývá zvykem spíše kapitálkami zapsat jazyk promluvy (např. MLUVÍ ANGLICKY) a pokračovat překladem textu do češtiny (srov. Salzman, emailová korespondence, 17. 4. 2020).⁸⁸

4.4.3. Zvukové efekty

Na zvuky, které nejsou patrné z obrazu a jsou klíčové pro průběh děje, je nutné upozornit prostřednictvím titulku (srov. obr. 5). Ten **píšeme kapitálkami, bíle na černé pozadí, na konci bez tečky.** Česká televize tyto zvuky popisuje **podstatnými jmény, nikoli slovesy.** Je otázkou, zda je tento postup vhodný i pro děti, které se s češtinou teprve seznamují. Domníváme se, že je zde **nutné výrazně zohlednit komunikační kompetenci žáků a případně se doporučení České televize neдрžet zcela striktně.** I kvůli délce titulku může být lepší uvést např. „HÁDKA ZA DVEŘMI“ než „NĚKDO SE HÁDÁ ZA DVEŘMI“, avšak např. místo „MARNÉ STARTOVÁNÍ MOTORU“ se pro žáky na nižších úrovních osvojení českého jazyka jeví vhodnější napsat např. „MOTOR NESTARTUJE“.⁸⁹



Obrázek 5: Indikace zvuku (Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku).

⁸⁸ V námi vytvořených materiálech jsme žádný takovou situaci nenalezli, proto zde neuvádíme příklad.

⁸⁹ Titulek na obr. 5 je příkladem toho, že může být nelehké používat substantiva. Domníváme se, že ten, kdo titulky vytváří, zde má na výběr z možností ZAVŘELY SE DVEŘE nebo ZAVŘENÍ DVEŘÍ. První varianta obsahuje sloveso v reflexivním pasivu, druhá podstatné jméno slovesné následované genitivem. My jsme se rozhodli dát přednost variantě se slovem *dveře* v nominativu, který by dětem měl být známý a mohl by jim porozumění titulku usnadnit.

4.4.4. Hudba

Na hudbu je potřeba upozorňovat **jen v situaci, kdy zvukový doprovod ovlivňuje význam děje**. Případně je dobré **hudbu specifikovat** (např. POMALÁ HUDBA, HUDBA PŘESTALA HRÁT apod.). Stejně jako zvukové efekty můžeme hudbu zapsat **kapitálkami, bíle na černé pozadí, na konci bez tečky**.

Pokud je v pořadu nějaký **zpěv**, což u pořadů pro děti nebývá zcela neobvyklé, není podle České televize nutné na tuto skutečnost vždy upozorňovat, protože často je charakter textu patrný z obrazu. Domníváme se však, že s ohledem na to, že písňe mívají specifický charakter (často veršovaný), může být vhodné na to žáky upozornit. Buď můžeme **začátek písňe napsat opět bílými kapitálkami ZPĚV a pak pokračovat v běžných titulcích**. Nebo můžeme **text, který je v pořadu zpíváný, označit symbolem hudby, např. ♪ nebo ♫** (na začátku každého titulku, který zaznamenává zpíváný text). V případě televizního vysílání se tento způsob zápisu zpravidla neuzivá, neboť některé televizní přijímače neumí symbol noty dekodovat (Bláhová, 2017, s. 35). Pokud si však titulky vytváříme sami a promítáme pomocí přehrávače, který s tímto zápisem nemá problém, může být takový způsob vhodný (viz obr. 6). To i proto, že tak snadno ohraničíme zpěv nejen na začátku, ale také na jeho konci (jednoduše tím, že když se hlas vrátí k běžné řeči, symboly not dále neuziváme). Je ovšem nezbytné počítat s tím, že neslyšícím dětem není symbol not automaticky znám. Pravděpodobnost, že by s ním měly osobní zkušenost, je nízká. **Proto je potřeba jim symbol not ve výuce vysvětlit**.



Obrázek 6: Indikace hudby (Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku).

5. Co v titulcích upravovat s ohledem na náplň výuky českého jazyka jako L2 na prvním stupni základní školy

V předchozích kapitolách jsme se věnovali různým aspektům procesu čtení, a to především v souvislosti se čtením titulků audiovizuálních děl (kap. 2 a 3). Bylo také uvedeno, že titulky musí splňovat určité požadavky – časové a prostorové (kap. 4). Tato specifika spolu s nárokem, aby text titulků odpovídal jazykové úrovni (neslyšících) žáků, resp. jen mírně ji překračoval, nutí tvůrce titulků věnovat se otázce toho, jak text pro jazykovou výuku editovat, aby všechny kladené nároky splnil. Mluvené slovo totiž zpravidla obsáhne více, než kolik je možné v titulcích zaznamenat, a zároveň může být pro neslyšící žáky nepřiměřeně svou jazykovou úrovní. Učitel proto musí být schopen text svým žákům vhodně přizpůsobit.⁹⁰ Než se však budeme věnovat tomu, jak při editaci textu titulků postupovat (kap. 6), zaměříme se na obsah učiva v českém jazyce pro neslyšící žáky na prvním stupni základní školy. Před samotnou úpravou titulků je totiž nejprve třeba specifikovat, jaké aspekty mluveného textu budou upravovány a z jakého důvodu.⁹¹

V otázce, co upravit, bychom měli vycházet z toho, čemu jsou žáci na elementárních úrovních osvojování si češtiny jako L2 vyučováni (tedy co si osvojují ať už aktivně, nebo pasivně⁹²). Objem učiva pro neslyšící žáky je však velmi proměnlivý. Záleží totiž na přístupu učitele, na metodě výuky, na materiálech, které vyučující využívá a/nebo si vytváří, na tom, co žáci již znají, jaké jsou jejich jazykové potřeby, osobnostní předpoklady, zkušenosti atd. (srov. zejm. kap. 1 a 3). Přesný obsah výuky češtiny jako L2 nestanovují ani žádné metodické a kurikulární dokumenty. Z mnoha důvodů zde proto není možné uvést kompletní a přesný výčet toho, co a v jaké třídě se neslyšící žáci učí. Lze ovšem alespoň předložit obvyklá témata, komunikační situace (resp. funkce), lexikální oblasti a gramatiku, jež bývají do výuky zahrnuty. Právě to bude předmětem této kapitoly. Informace uvedené v této kapitole tak budou důležitým vodítkem k tomu, co v titulcích upravovat. Velmi významně přispějí i k otázce toho, jaká videa do jazykové výuky vůbec zařazovat (podrobněji srov. především 5.1.2.).

⁹⁰ O tom, zda je vhodné texty upravovat (adaptovat) se vede mnoho diskuzí. Někteří vyučující preferují používání originálních textů, jiní vyzdvihují přínos právě adaptovaných textů, než žáci nabydou takové kompetence, aby byli s to číst texty originální. I příznivci adaptovaných textů se však shodují, že cílem by vždy mělo být dovedení žáků ke čtení originálních textů. My se domníváme, že i upravené texty mohou mít ve výuce své místo, a proto se zaměříme se na texty adaptované, potažmo na to, co a jak v textech (titulcích) upravovat pro potřeby jazykové výuky.

⁹¹ Tomu, jak je možné text upravovat bude věnována kapitola 6.

⁹² Při editaci titulků je možné opírat se i o ty jazykové kompetence, které by žáci měli mít osvojené pasivně. U navazujících úloh zaměřených na produkci pak musíme důkladně zvažovat, co můžeme po žácích vyžadovat aktivně.

Nejprve jsou v kapitole 5.1.1. představeny tematické celky, které bývají předmětem výuky češtiny pro neslyšící děti na prvním stupni základní školy (a tedy témata, kterých by se vybraná videa mohla týkat, aby s výukou korespondovala a obohacovala ji). Dále je v kapitole 5.1.2 uveden seznam toho, jaké komunikační funkce si v rámci tematických celků žáci osvojují. Právě komunikační funkce jsou pro výběr vhodného videa a jeho další didaktické zpracování klíčové. Následující kapitola 5.1.3. představuje okruhy slovní zásoby, již si žáci postupně osvojují, a kapitola 5.1.4. gramatiku, která bývá v rámci výuky žákům prezentována. Především kapitoly 5.1.2., 5.1.3. a 5.1.4. pomohou čtenáři lépe uchopit úpravy titulků, tj. poskytnou mu východisko k tomu, u jakých jednotek zejm. z roviny lexikálně-sémantické a z roviny morfologicko-syntaktické by měl zvažovat nutnost úprav.

Veškeré informace uvedené v této kapitole jsou zpracovány v opoře o učebnice češtiny jako cizího jazyka určené pro žáky prvního stupně základní školy. Konkrétně vycházíme z učebních materiálů Domino 1, 2 (Škodová, 2010, 2012), Čeština pro malé cizince 1, 2 (Kotýková, Lejnarová, 2005), z připravované učebnice Český jazyk pro žáky se sluchovým postižením 1, 2, 3 (Chudomelová, Chuchmová, rukopis) a z tzv. situačního sylabu,⁹³ který v rámci své diplomové práce vypracovala Lisá (2019). Obsahy jednotlivých podkapitol tak představují průnik tematických celků (5.1.1.), komunikačních funkcí (5.1.2.), lexika (5.1.3.) a gramatiky (5.1.4.) obsažených v těchto učebních materiálech.

5.1. Tematické celky

Níže uvedená témata se v učebnicích často objevují a žáci se k nim opakovaně vrací. V rámci těchto tematických celků jsou žáci vyučováni lexikální zásobě a gramatice, a to se zřetelem k tomu, co potřebují umět vyjádřit v komunikačních situacích navázaných na daná témata, tj. o čem a jak by měli umět komunikovat. Jsou tedy určitým zastřešením a východiskem k následujícím třem kapitolám (5.1.2., 5.1.3., 5.1.4.).

⁹³ Situační sylabus není sám o sobě učebnicí. „[V]ychází ze skutečných životních situací, ve kterých se mohou studenti ocitnout. (...) Situační sylabus je pro žáky motivující, protože jim předkládá jazyk v ‚použitelné‘ formě, tzn. žáci vidí, jaké konstrukce mohou v dané situaci použít“ (Lisá, 2019, s. 39). Jde tedy o výběr komunikačních témat, která by mohla být pro žáky či studenty v komunikační praxi užitečná a potřebná. Lisá ve své práci stanovila 15 základních témat pro žáky (cizince) mladšího školního věku na úrovni A1. Ke každému tématu přiřadila komunikační cíle – co by měl žák v dané situaci komunikačně zvládnout, a k tomu vymezila, s jakými gramatickými konstrukcemi se skrze to setká, resp. jakou gramatiku se bude učit ovládat aktivně a jakou pasivně v „naučených“ frázích, jež jsou v dané komunikační situaci vhodné. Upozorňuje zároveň, že „[s]ituační sylabus rezignuje na posloupnost gramatiky ve výuce, pouze informuje o gramatických jevech použitých v dané komunikační situaci“ (Lisá, 2019, tamtéž).

Témata probíraná ve výuce češtiny pro neslyšící děti na prvním stupni základní školy bývají tato:

- 1) Já, seznámení, představení, pozdravy
- 2) Moje rodina
- 3) Můj domov
- 4) Moje škola a třída
- 5) Barvy
- 6) Čísla
- 7) Oblečení
- 8) Jídlo, pití, nakupování, stravování
- 9) Můj den
- 10) Sport a volný čas
- 11) Kalendář, měsíce, roční období
- 12) Moje tělo, nemoc, u lékaře
- 13) Město
- 14) Doprava, cestování
- 15) Zvířata doma a v ZOO
- 16) Pohádky
- 17) Svátky

5.2. Komunikační funkce – co se žáci učí v komunikačních situacích zvládnout

Kromě pojmenování osob, věcí, místností, budov, zvířat, rostlin, vlastností, činností, okolností a vztahů mezi těmito jevy atd. (viz lexikum – kap. 5.1.3.) se žáci učí vyjádřit následující komunikační funkce:⁹⁴

- pozdravit, rozlišovat tykání a vykání
- oslovit kamaráda i dospělého
- rozloučit se

⁹⁴ Z každého zpracovávaného učebního materiálu byly vypsány komunikační situace, resp. funkce, kterým jsou žáci vyučováni – z učebnice Domino 1,2 (Škodová 2010, 2012) jsme vycházeli z přehledu komunikačních dovedností rozvíjených v jednotlivých lekcích, který je uveden v metodice k těmto učebnicím; u učebnic Čeština pro malé cizince 1,2 (Kotýková, Lejnarová, 2005) a Český jazyk pro žáky se sluchovým postižením (Chudomelová, Chuchmová, rukopis) jsme komunikační funkce sledovali v jednotlivých cvičeních a úlohách, které jsou do těchto učebních materiálů zařazeny. Porovnáním takto vzniklých seznamů s tím, co se žáci učí v komunikaci zvládnout v situačním sylabu Lisé (2019) a následným průnikem ze všech těchto materiálů vznikl přehled funkcí, který zde předkládáme. Jednotlivé kategorie byly z terminologického hlediska zpracovány především podle Lisé (2019).

- uvést informace o sobě: jméno, věk, datum narození, odkud je (původ), adresa, v jakém patře bydlí, telefon, do jaké chodí třídy; umět odpovídat na otázky na tato témata a otázky umět jako hotové fráze také klást
- uvést informace o blízkých rodinných příslušnících
- poprosit (nejprve jednoduše „jednoslovně“, později poprosit o něco konkrétního)
- poděkovat (nejprve jednoduše „jednoslovně“, později poděkovat za něco konkrétního)
- omluvit se (nejprve jednoduše „jednoslovně“, později omluvit se za něco konkrétního, příp. uvést důvod) a na omluvu reagovat
- poprosit o pomoc
- nabídnout pomoc
- porozumět pravidlům, příp. je umět sám formulovat (co můžu, nemůžu, musím, nesmím)
- zeptat se na datum a čas a na tyto otázky odpovědět, orientovat se v základních časových údajích
- zeptat se na cestu a umět ji popsat, vč. dopravních prostředků
- zeptat se, kde co je; zjistit, kde je to, co hledá, a popsat, kde co je
- zeptat se, zda druhý má to, co on potřebuje, chce, hledá a na totéž odpovědět
- zeptat se na cenu
- zeptat se na množství a umět na tuto otázku odpovědět
- popsat, co dělá a jaké má plány (denní režim, každodenní činnosti, volný čas)
- popsat své oblíbené a neoblíbené činnosti (popsat, kdo co dělá nebo má rád a nerad)
- popsat své povinnosti
- vyjádřit své přání v danou chvíli (*chtěl bych*), i v budoucnosti (*až budu velký, chci být...*)
- domluvit se na společné činnosti
- říct, čím co je, a zeptat se na to
- popsat vzhled osob, vlastnosti věcí
- popsat jednoduše, co a proč potřebuje
- říct, jaké je počasí
- popsat svůj zdravotní stav, jak se cítí, co ho bolí, jak moc ho to bolí
- vysvětlit, co se stalo
- zjistit, zda jídlo obsahuje to, na co je alergický
- vyprávět o svých zážitcích a zkušenostech
- popřát k narozeninám, svátku, Vánocům, Velikonocům

Výše uvedené komunikační funkce by měly být učiteli námětem k tomu, jaká videa vyhledávat – na jaké komunikační situace by měla být tato videa zaměřena, aby odpovídala komunikačním potřebám žáků a bylo je tak možné ve výuce efektivně využít.

Kromě výběru videomateriálu jsou ale tyto komunikační funkce významným faktorem ovlivňujícím i výběr toho, co v titulcích upravíme. V rámci každé komunikační situace, tj. u každé z uvedených komunikačních funkcí, je možné pracovat s tzv. **interakčním modelem**. To je „zjednodušeně řečeno určitý sled obvyklých vět, které se střídají v rozhovoru dvou osob o určitém tématu. Lze si ho představit jako scénář, který se odehrává mezi herci – komunikačními partnery. Ti mezi sebou vedou dialog, v jehož průběhu střídají roli mluvčího a posluchače (střídají se tedy také v činnostech produktivních a receptivních). (...) Jednoduchým interakčním modelem je například omluva následovaná přijetím omluvy: „Promiňte.“ – „Nic se nestalo.““ (Komorná, Nedbalová in NÚV, 2019, online). Pro každou funkci si tak učitel může (se zohledněním původního textu) stanovit podobu interakčního modelu, kterou chce skrze videomateriál a výuku na něm založenou žákům předat.⁹⁵ Pokud je pak stejná komunikační funkce vyjádřena v textu videa i jinými slovy, je třeba zvážit, zda neupravit text do podoby dříve vymezeného interakčního modelu, aby mu žáci byli opakovaně vystavováni a mohli si ho skrze sledování titulkovaného videa osvojit. (Např. bude-li výuka zaměřena na omluvu a přijetí omluvy, můžeme si stanovit tento jednoduchý interakční model: „Promiň, že...“ – „Nic se nestalo.“ Bude-li ve videu omluva vyjádřena slovy: „Je mi líto, že...“ nebo „Omlouvám se ti, že...“, může učitel zvážit s ohledem na úroveň žáků a na cíl výuky, zda nebude vhodnější užívat stále stejnou strukturu „Promiň, že...“, a titulky případně do této podoby upravit apod.)

⁹⁵ To, že pracujeme ve výuce s interakčním modelem, neznamená, že tento model bude představovat zcela neměnnou strukturu. „[N]aopak jeho podoba se bude měnit (jednak v závislosti na obsahu dialogu, jednak např. v závislosti na vztahu konkrétních mluvčích)“ (Komorná, Nedbalová in NÚV, 2019, online). Interakční model však nabízí žákům především vodítko k tomu, jak danou komunikační situaci uchopit, tj. jaké struktury lze s úspěchem v komunikaci pro vyjádření dané komunikační funkce užít.

5.3. Lexikum

V úvodu kap. 5 jsme zmínili, že v rámci této práce není možné uvést celý výčet lexikálních jednotek, které by si žáci měli osvojit.⁹⁶ Je navíc zcela nereálné se domnívat, že by případný takový seznam měl sloužit k tomu, aby vyučující vše, co seznamu neodpovídá, v titulcích upravil. Uvádíme zde proto jen okruhy slovní zásoby, které bývají v souvislosti s tématy uvedenými v 5.1.1. a komunikačními funkcemi (kap. 5.1.2.) v učebnicích probírány. Tyto okruhy poskytují základní přehled pro představu toho, jaké slovní zásobě jsou neslyšící žáci na prvním stupni základní školy vyučování a u jakých lexikálních jednotek by tedy učitel měl uvažovat o případných úpravách.

Stejně jako eventuelní seznam lexika, ani níže předložené okruhy lexikální zásoby však nemohou sloužit k tomu, aby vše, co v nich není obsaženo, bylo v titulcích upraveno. Při úpravách titulků by měl učitel zvážit následující:

- 1) ***Jaké lexikální jednotky z uvedených okruhů lexika, resp. z lexika obsaženého v daném audiovizuálním díle, konkrétní žáci skutečně ovládají?*** Ve výuce jde totiž vždy jen o výběr slovní zásoby z daných okruhů. Žáci se k tématům opakovaně vrací a jejich slovní zásoba se postupem času rozšiřuje.⁹⁷ Jinými slovy žáci na různých úrovních neovládají stejné lexikální okruhy⁹⁸ a ty, které ovládají, neovládají ve stejné míře.⁹⁹ Při úpravě titulků by si tak vyučující měl být vědom, jakou slovní zásobu mají osvojenou jeho žáci a jaké lexikální jednotky už jejich momentální jazykovou úroveň natolik překračují, že je nutné přistoupit k jejich úpravě.¹⁰⁰
- 2) ***Jaké významy daných lexémů žáci ovládají?*** Žáci se totiž mnohé lexémy učí v ustálených frázích a větách společně s gramatikou, aniž by na této úrovni byla nutně

⁹⁶ O výčet lexika, které odpovídá úrovním A1 a A2 se snaží např. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt – úrovně A1, A2* (Cvejnová a kol., 2014, s. 202–291). S jednotlivými položkami by však bylo možné na mnoha místech polemizovat (např. výrazy *rušno, laboratoř, polyester, metalový* aj.). Zároveň je publikace zaměřena na dospělé mluvčí, jejichž jazykové potřeby se od potřeb dětí logicky liší (dětí např. zajisté nepotřebují na nižším stupni základní školy znát slova jako *živnostenský list, zavazadlový lístek, rozsudek, pojistné* apod.).

⁹⁷ Tj. např. z tématu *rodina* se nejprve naučí pojmenování osob *máma, táta, bratr, sestra*, později se slovní zásoba rozšíří o *babička, dědeček* a až posléze se ve výuce přidají slova jako *teta, strýc, sestřenice, bratranec* atd.

⁹⁸ Např. začátečníci neznají slovní zásobu z tématu povolání, neznají řadové číslovky aj., zatímco pokročilejší už se určitou slovní zásobu z těchto okruhů učili.

⁹⁹ Tj. i začátečníci i pokročilejší např. mohou znát názvy zvířat, u začátečníků však bude repertoár pojmenování poměrně úzký, zatímco u pokročilejších může být slovní zásoba k tomuto tématu obsáhlejší.

¹⁰⁰ V souvislosti s úpravou je pak nutné též zvážit, zda je neznámé lexémy vhodné upravit, nebo je (a které z případných více neznámých lexémů) ponechat a spolehnout se na obrazovou složku daného pořadu, jež může být v porozumění novým lexémům velmi užitečná (srov. kap. 3.3.).

pozornost věnována detailnímu výkladu těchto struktur po stránce gramatické i lexikální.¹⁰¹

Při úpravě titulků z hlediska obsaženého lexika je tedy **nutné zohledňovat jednak rozsah slovní zásoby**, kterou žáci ovládají,¹⁰² **jednak to, jaké lexikální a gramatické významy jednotlivých lexémů žáci znají** (potažmo jakým lexémům a jakým jejich lexikálním a gramatickým významům chceme žáky vystavit).

Slovní zásoba, která bývá na prvním stupni v rámci češtiny jako cizího jazyka vyučována ke zvládnutí komunikace v rozsahu uvedeném v kap. 5.1.2. je v analyzovaných materiálech následující:

1. Kdo?

- rodina
- lidé kolem nás
- povolání
- ukazovací zájmena (*ten, ta, to*)
- osobní zájmena (*já, ty, on, ona, ono, my, vy, oni*)
- zájmena tázací a vztažná (*kdo, co, ...*)
- pohádkové postavy
- zvířata (domácí a v ZOO)

2. Co?

- hračky
- věci a místnosti doma
- věci a místnosti ve škole
- věci, místa a budovy venku
- dopravní prostředky
- jídlo, pití, ovoce, zelenina
- příroda kolem nás (květiny, stromy...)
- moje tělo, nemoci
- oblečení
- počasí
- divadlo, kino, výlet, dovolená

¹⁰¹ Např. se žáci v rámci tématu Vánoce a komunikační funkce přání naučí strukturu *Všechno nejlepší k narozeninám.*, ale mohou mít problém s porozuměním zájmena *všechno* v jiných jmenných rodech, číslech a pádech; nemusí rozumět významu slova *nejlepší* ve významu srovnávání, resp. stupňování (*dobrý, lepší, nejlepší*), neznají význam předložky *k* atd.

¹⁰² Tj. jaké z níže uvedených okruhů a v jakém rozsahu mají žáci osvojené.

3. Kde? Kam?
 - předložky umístění (*na, v, pod, nad, za, před, mezi, u*)
 - předložky směru (*do, na, pod, nad, za, před, mezi, k*)
 - příslovce umístění (*tady, daleko, blízko, vpravo, vlevo...*)
 - příslovce směru (*tam, nahoru, dolů, doprava, doleva, rovně...*)
4. Čí?
 - přivlastňovací zájmena (*můj, tvůj, náš, váš*)
5. Jaký?
 - barvy
 - základní vlastnosti věcí a osob (velikost, povaha...)
6. Kdy?
 - denní doby
 - dny v týdnu, *včera, dnes, zítra*
 - měsíce
 - roční období
 - příslovce času (*ted', potom, kdy...*)
 - svátky
7. Kolik? Kolikátý? Kolikrát?
 - základní číslovky
 - řadové číslovky
 - násobné číslovky (*jednou, dvakrát*)
8. Co dělá?
 - základní činnosti doma, ve škole, venku, v práci, ve volném čase
 - základní pokyny (slovesa v rozkazovacím způsobu)
 - základní činnosti na hřišti, sport
9. Jak?
 - příslovce pro vyjádření míry (*málo, moc, trochu, hodně*)
 - příslovce pro vyjádření způsobu (*rychle, krásně...*)
 - některá další příslovce (*ráno, zítra...*)
10. Spojky
 - *a, ale, protože, nebo, protože, když...*
11. Částice
 - *ano, ne, prosím, určitě, možná, asi, taky...*

12. Cítoslovce

- *au, pst, ...*

13. Fráze

- pozdravy
- přání
- základní otázky (*Jak se jmenuješ? Kolik ti je? ...*)¹⁰³

5.4. Gramatika

Ještě obtížnější než představení obvyklé slovní zásoby, kterou se neslyšící žáci na prvním stupni základní školy v češtině učí, je přehled gramatiky. Na základě excerpce zmíněných učebních materiálů (viz úvod kap. 5) zde uvádíme souhrn toho, čemu bývají žáci vyučováni.

Je však nanejvýš nutné si uvědomit, že žáci svou **komunikační kompetenci rozvíjejí postupně** (tedy bude velký rozdíl např. v tom, co ovládají žáci např. třetí a páté třídy základní školy, a tedy co a jak případně v titulech upravíme pro jejich potřeby). Mnohé z gramatiky se navíc zprvu učí v podobě hotových frází¹⁰⁴ a až později se přistupuje k elementárním gramatickým výkladům.¹⁰⁵ **Prezentace gramatiky by vždy měla respektovat jazykové potřeby žáků** a měla by být **svázána s komunikačními situacemi** (viz kap. 5.1.2.), nikoli být odtržená z kontextu.

Zdaleka **ne vše** z níže uvedeného výčtu také **musí žáci ovládat aktivně**. Gramatická pravidla jsou nástrojem k vyjádření komunikačních cílů a k porozumění komunikačním cílům partnera. Výběr a posloupnost prezentace gramatiky tedy musí striktně zohledňovat, o jakých tématech a jak žáci potřebují a zvládnou v češtině komunikovat.

¹⁰³ Je zcela běžné a dané úrovni odpovídající, že žák ovládá tyto otázky a odpovědi jako ustrnulé komunikační fráze. Jejich strukturu (lexikální a gramatické) zcela nerozumí a na dané úrovni ani rozumět přesně nepotřebuje (tj. setkává se pasivně např. druhou pozicí *si* a *se* v českém slovosledu, s dativem zájmen, který ovšem jinak než mimo tyto fráze neovládá). Je také normální, že mluvčí na úrovních odpovídajících zhruba A1 a A2 podle SERRJ – což je i osvojovaná úroveň neslyšícími žáky na prvním stupni základní školy – nezvládá odpovídat na obsahově stejné otázky, pokud jsou položeny jinými slovy než v podobě fráze, kterou důvěrně zná (např. nerozumí otázce *Z jakého jsi města?*, ale na otázku *Odkud jsi?* patřičně odpoví např. *Jsem z Prahy.*) (srov. SERRJ, 2001, s. 24).

¹⁰⁴ Např. při probírání tématu představení a seznámení žák používá předložkovou vazbu *z + genitiv*, *v + lokál* ačkoli pravidla pro tvoření genitivu nezná; vazby se učí jako fráze (ucelené „lexikální jednotky“) – např. *z Prahy, z Plzně, z Hradce Králové; v Praze, v Plzni, v Hradci Králové* aj.)

¹⁰⁵ Ačkoli je v přehledu níže uveden výčet toho, co z české deklinace, konjugace, syntaxe aj. se žáci mladšího školního věku v češtině jako cizím jazyku učí, nezdá se účelné žáky vyučovat např. celým deklinačním a konjugacním vzorům vertikálně. S ohledem na věk a s ním spojené kognitivní možnosti těchto žáků by přednost měla být dána horizontální prezentaci promyšleně parcelovaného gramatického obsahu.

V souvislosti s editací titulků proto musíme pečlivě **zvažovat, co z gramatiky v jakých komunikačních situacích žáci ovládají (aktivně a pasivně) a co je chceme naučit.** Na základě těchto kritérií a s vědomím, že **žáci mohou mít problém známé slovo** (lexikální význam, viz 5.1.3) **rozpoznat v jiném tvaru** (tedy s jiným gramatickým významem, viz kap. 3.5.),¹⁰⁶ pak můžeme citlivě přistoupit k případné úpravě gramatické struktury textu titulků.

Gramatika, kterou si postupně žáci na prvním stupni základní školy osvojují, je v analyzovaných materiálech následující:

PODSTATNÁ JMÉNA

- nominativ sg., pl. (v pl. někdy rozlišování životnosti a neživotnosti maskulin nebo probírání jen nom. pl. neživotných maskulin)
- akuzativ sg., pl. po tranzitivních slovesech, číslovkách a s předložkami směru
- vokativ sg.
- lokál sg. po předložkách místa, času, předložce *o* (*ve škole, na hřišti, v pondělí, v listopadu, o Vánocích...*)
- genitiv sg. po předložkách určení místa a po základních číslovkách, příp. ve významu přivlastňovacím (*do divadla, z Prahy; hodin, korun; maminka Anežky...*)
- instrumentál sg. po předložkách místa, předložce *s* a jako prostředek (*pod stolem, s maminkou, s tatínkem, metrem, vlakem, tramvají...*)
- rozlišování gramatického rodu a deklinačních typů
- přechylování (*učitel – učitelka...*)

PŘÍDAVNÁ JMÉNA

- rozlišování deklinačních typů přídavných jmen (tvrdá, měkká)
- shoda přídavných jmen s podstatným, rod přídavných jmen
- přídavná jména tvrdá
 - o nominativ sg., pl.
 - o akuzativ sg., pl.
- přídavná jména měkká
 - o nom. sg.
- stupňování vybraných pravidelných i nepravidelných přídavných jmen

¹⁰⁶ Žáci tak např. mohou znát lexém *pes*, ale nemusí mu rozumět, bude-li v textu titulků jiném pádu než např. v nominativu (tvary *psovi, psa, psem* aj.). Právě to může být motivace pro úpravu daného titulku.

ZÁJMENA

- zájmena osobní
 - nominativ
 - pasivně ostatní pády
- zájmena ukazovací
 - rozlišení rodu
 - nominativ sg., pl.
 - shoda s přídavným a podstatným jménem
- zájmena přivlastňovací
 - rozlišení rodu
 - shoda s přídavným a podstatným jménem
 - nominativ sg., pl.
 - akuzativ sg., pl.
- zájmena tázací, vztažná
 - nominativ
 - pasivně i jiné pády

ČÍSLOVKY

- číslovky základní
 - slovně 0–100
 - rod číslovek *jeden, dva, oba* a shoda s podstatným jménem
 - pád po číslovkách (*hodiny, koruny*)
 - otázka *kolik?*
- číslovky řadové
 - nominativ, shoda rodu s podstatným jménem (*první třída, druhé patro...*)
 - genitiv po předložce *z, do* (*chodím do třetí třídy...*)
 - lokál po předložce *v* (*v prvním patře...*)
 - otázky *kolikátý? kolikátého?*
- číslovky násobné (*jednou, dvakrát*)

SLOVESA

- konjugace indikativu přítomného času aktiva v pozitivu i negativu
 - sloves *být, mít*
 - pravidelných sloves všech typů

- modálních sloves *moci, muset, smět, chtít, umět*
- vybraných nepravidelných sloves a sloves pohybu
- konjugace indikativu perfekta aktiva
 - sloves *být, mít*
 - vybraných pravidelných sloves
 - vybraných nepravidelných sloves
- konjugace futura aktiva
 - slovesa *být*
 - sloves nedokonavých s opisným futurem
 - sloves pohybu
- kondicionál přítomný slovesa *chtít*
- imperativ vybraných sloves
- infinitiv vybraných sloves
 - v opisném futuru
 - ve vazbě *modální sloveso + inf.*
 - ve vazbě *umět + inf.*
- fráze *mít rád, nemít rád*

PŘÍSLOVCE

- rozlišení rodu *rád/ráda*
- stupňování příslovce *rád*

PŘEDLOŽKY

- ve vazbách – viz lexikum a gramatika podstatných jmen
- slovosled, resp. pozice předložky před jménem

SPOJKY

- spojka *a, i* ve slučovacím poměru
- spojka *ale* v odporovacím poměru
- spojka *nebo* ve vylučovacím poměru
- spojka *protože* ve vedlejších větách příčinných
- spojka *když* ve vedlejších větách časových a podmínkových

SYNTAX

- pozice přívlastku shodného před rozvíjeným jménem
- druhá pozice ve větě (*si, se, pomocné sloveso být*)
- slovosled věty jednoduché oznamovací a souvětí
- slovosled otázky zjišťovací
- slovosled otázky doplňovací

DALŠÍ TÉMATA

- abeceda a dělení hlásek české abecedy
- dělení slov na slabiky – dělení slov na konci řádku
- dělení slovních druhů
- základní větné členy

Jak je patrné z této kapitoly, toho, co v titulcích můžeme upravit, je poměrně mnoho (ať už se jedná o komunikační funkci např. promítnutou do interakčního modelu, nebo o lexikum či gramatiku). **Každá úprava, kterou budeme provádět, musí vždy zohledňovat žáka, jeho dosaženou úroveň a jeho potřeby a s nimi spojený cíl výuky.** Teprve po stanovení těchto kritérií (tj. jakou komunikační funkci chceme žáky vyučovat, jaké lexikum a gramatiku žák ovládá a jaké lexikum a gramatiku s ohledem na něj můžeme a chceme ve videu prezentovat) je na místě se zabývat tím, jak titulky upravit. Postupům pro úpravu titulků bude věnována následující kapitola (kap. 6).

6. Jak titulky upravovat – editace jazykové stránky titulků

V předchozí kapitole (kap. 5) jsme uvedli, s čím se ve výuce češtiny jako cizího jazyka setkávají žáci prvního stupně základní školy po stránce témat a s nimi spjatých komunikačních situací a také po stránce na ně navázaného lexika a gramatiky. Zároveň bylo řečeno, že obsah toho, co bude nutné v titulcích upravit, závisí především na aktuální úrovni osvojení českého jazyka konkrétními žáky a na tom, co je cílem výuky. Kromě toho vstupují do otázky, co upravit, časová a prostorová omezení titulků, kterým je potřeba výsledný text přizpůsobit (viz kap. 4).

V kapitole 6 se budeme věnovat již konkrétním postupům při úpravě titulků. Uvedeme (zejm. v opoře o Holubovou (2004)), z jakých postupů může vybírat ten, kdo titulky vytváří¹⁰⁷ (kap. 6.1.). Tyto postupy následně okomentujeme s ohledem na žáky prvního stupně základní školy a ilustrujeme na příkladech (kap. 6.2.). Pro ilustraci nám poslouží titulky k výukovým materiálům předloženým v této práci (podrobněji viz kap. 7 a přílohy) – jedná se o titulky k videím *Kosí bratři – Jak to bylo na pouti* a *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku*.¹⁰⁸ Spolu s komentáři postupů pro úpravu titulků upozorníme v kap. 6.2. i na některé úpravy, jichž by se měl autor titulků vyvarovat.

6.1. Možné postupy editace titulků

Některé návrhy na to, co a jak je možné v titulcích upravovat, nabízí např. Pošta (2011, 62–75) a velice detailní analýzu titulků pro děti uvádí ve své práci Holubová (2004).¹⁰⁹ Ta formuluje obecné tendence, ke kterým při tvorbě českých titulků pro dětské neslyšící diváky na základě intuice titulkářů pracujících v České televizi dochází. Tyto tendence dokládá rozsáhlým výčtem příkladů a upozorňuje na to, že úpravy jsou někdy nesystematické. I přesto

¹⁰⁷ V rámci kapitoly 6, označujeme kohokoliv vytvářejícího titulky jako titulkář, nejedná se o další osobu vstupující do procesu tvorby titulků, ale používáme toto konatelské substantivum jako hyperonymické označení pro všechny potenciální osoby, které mohou ve vyučovacím procesu titulky vytvářet.

¹⁰⁸ U jednotlivých příkladů neuvádíme, ze kterého ze dvou videí pochází, neboť je to ve většině případů patrné z textu, příp. z doprovodného obrázku. V příloze 5 je pro úplnější představu podoby prováděných úprav přiložen tabulkový přehled se srovnáním originálního mluveného slova a vytvořených titulků k videu *Kosí bratři – Jak to bylo na pouti*. Tabulka obsahuje stručné odůvodnění jednotlivých úprav textu, které mají ozřejmit motivaci provedených změn, ačkoli je nutné je vždy vnímat v kontextu obrazové složky díla, nikoli odtrženě.

¹⁰⁹ Autorka se věnuje analýze titulků u devíti večerníčků, vždy po třech dílech od každého, tj. celkem 27 dílů. Nejprve každý z vybraných večerníčků charakterizuje (postavy, provázanost dílů, vztah a poměr informací nesených obrazem a zvukem). Meritem výzkumu je pak srovnávání textu mluveného s textem titulků. Autorka sleduje především stránku obsahovou a jazykovou, ale vedle toho i technickou (poměr jedno/dvouřádkových titulků, rychlost zobrazování titulků, označení postav...). V analýze uvádí a na konkrétních příkladech dokládá, jakým způsobem titulkáři titulky pro děti vytváří, resp. k jakým úpravám v titulcích oproti původnímu textu dochází. Zamýšlí se nad tím, které úpravy z oblasti lexikální, syntaktické, funkčně-stylové nebo práce s jazykovými varietami jsou účelné a které nikoli. Apeluje na to, aby titulky procházely korekturou nějaké autority, která je obeznána jak s problematikou tvorby titulků, tak se čtenářstvím recipientů titulků.

pro nás mohou být inspirativním východiskem. Obecně se podle Holubové můžeme setkat s úpravami, v nichž jsou patrné tyto tendence (srov. Holubová, 2004, s. 56–85):

- 1) **text zkrátit** (např. *vypouštění* citoslovcí, částic, kontakto­vých prostředků, vypravěčových komentářů a vět označujících mentální činnost, některých větných členů/vedlejších vět, pleonasmů, frazémů aj.);
- 2) **text zpřehlednit** (např. *zosobňování neosobních konstrukcí* – např. nahrazení infinitivu, citoslovce či elize verbem finitem, převod pasiva na aktivum, změny subjektu – snaha o explicitní vyjádření subjektu např. místo všeobecného nebo neurčitého podmětu; *změny segmentace* – např. rozdělení souvětí do vět jednoduchých,¹¹⁰ změny slovosledu či větosledu, změny samostatného větného členu – jejich začlenění do syntaxe zbytku věty; *změny kondicionálu na indikativ, úprava slovesných časů* s tendencí inklinovat k préteritu, *konkretizace a zprůhlednění valenčních aktantů*, tj. tendence konkretizovat jednotlivé větné členy, vyjádřit je, jsou-li nevyjádřené, a posunout je do větné pozice, která odpovídá jejich funkci aj.);
- 3) **volit snáze interpretovatelné výrazy** (např. *nahrazování obrazných vyjádření vyjádřeními neobraznými; omezování frazeologie, nahrazování méně běžných výrazů výrazy běžnějšími* – nahrazení synonymem, obecnějším či nadřazeným pojmem, *změna negativního vyjádření na pozitivní, zexplicitňování implicitního obsahu řečeného, de­kondenzace* aj.);
- 4) **snižovat expresivitu vyjádření** (např. *nahrazování expresivních vyjádření kladného nebo záporného hodnocení skutečnosti výrazy méně příznakovými* (nahrazování expresivity na úrovni fonetické, morfologické, lexikální či syntaktické));
- 5) **zjednodušovat funkčně-stylový rejstřík** (např. *nahrazování úseků textu v publicistickém, odborném aj. funkčním stylu stylem uměleckým, typickým pro dětské večerníčkové a podobné pořady*);
- 6) **zjednodušovat rejstřík použitých jazykových variet** (změny zejm. na úrovni *posunu od nespisovnosti ke spisovnosti*).

Z tendencí uvedených výše a především z konkrétních podob jejich realizace v praxi můžeme shrnout, že základními postupy pro úpravy titulků jsou (1) **nahrazování**, (2) **vypouštění**, (3) **přidávání** (srov. Fuková, 2010, s. 26).

¹¹⁰ Někdy však i naopak spojování vět jednoduchých do souvětí.

„Náhrada je často užívána pro lexikální zjednodušení, popřípadě bývá nahrazována složitější větná struktura strukturou méně komplexní“ (Fuková, 2010, tamtéž). U Holubové (viz tendence výše) vidíme, že se jedná o jednu z nejčastějších úprav (srov. tendence č. 2–6, kde právě náhrada pomáhá čtenáři překonat bariéru v oblasti porozumění lexikálnímu či gramatickému významu lexémů a celkově jejich vzájemným vztahům).

„Vynechání je podmíněno faktory sémantickými, textovými a syntaktickými“ (Fuková, 2010, tamtéž). U Holubové je vynechání prostředkem především pro zkrácení textu, které může být nutné s ohledem na úroveň čtenářských kompetence adresáta titulků, kdy může být potřeba vynecháním některých jednotek textu snížit jeho komplexnost, ale také s ohledem na časová a prostorová omezení, která titulky mají (srov. kap. 4).

„Přidání se využívá především v těch místech textu, která vyjadřují informace implicitně, zatímco je pro čtenáře přínosnější jejich explicitní vyjádření“ (Fuková, 2010, tamtéž). Domníváme se, že tato tendence se spíše uplatňuje u úprav beletristických textů pro čtenáře, kteří jazyk textu ovládají jen v omezené míře a přidané vysvětlivky (v textu nebo mimo něj) mu pomáhají textu porozumět. Jak je patrné z výzkumu Holubové, přidávání není užívaným způsobem úpravy titulků pro dětské neslyšící publikum. Ovšem za přidání, které pomáhá neslyšícím dětem textu titulků porozumět, můžeme považovat i přidání některých informací, které jsou jinak nesený pouze zvukem a pro porozumění zobrazené situaci je nezbytné je do titulků přidat (srov. kap. 4.4.).

Náhrada, vynechání, popř. přidání jsou tedy postupy, jimiž můžeme upravit text titulků pro potřeby neslyšících žáků a jejich výuku českému jazyku. Tyto postupy se při úpravách kombinují a uplatňují na rovině **morfologicko-syntaktické (gramatické), lexikálně-sémantické, textové, dialektické a idiolektické a příp. kulturní** (srov. Fuková, 2010, tamtéž).¹¹¹

Jednotlivé postupy, které jsme na základě výzkumu Holubové (2004) uvedli výše a spolu s Fukovou (2010) shrnuli, nyní okomentujeme detailněji a ukážeme na konkrétních příkladech.¹¹²

¹¹¹ Kulturní úpravou je myšlena taková adaptace textu, která zohledňuje rozdílnost kultur původního textu a kultury, z níž pochází adresát. V našem případě se může jednat např. o dovysvětlení některých situací, které souvisí se „slyšící“ kulturou (např. reakce na zvuk aj.), pokud by neporozumění takové situaci vedlo k neporozumění obsahu textu ze strany čtenáře z kultury Neslyšících. „Způsob úpravy je v tomto případě nelehký. Upravovatel může zvolit možnost text přizpůsobit prostředí, ze kterého pochází předpokládaný receptor textu, popřípadě může doplnit text takovým přídatným aparátem, který vysvětlí kulturní souvislosti nutné k pochopení celkového kontextu“ (Fuková, 2010, 27). Otázkou je, nakolik je případně ke kulturním úpravám v titulcích prostor a zda jsou nutné s ohledem na explicitní obrazovou složku.

¹¹² Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly (kap. 6), jako konkrétní příklady nám poslouží ukázky z úprav titulků, které jsme provedli v návrhu výukových materiálů přiložených k této práci (videa *Kosí bratři – Jak to bylo na pouti* a *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku*).

6.2. Možné postupy editace titulků – komentáře a příklady

6.2.1. Zkracování textu

Zkracování textu, které se realizuje především vypouštěním určitých částí původního textu, bývá motivováno zejména časovými a prostorovými limity titulků. Ty vyplývají jednak z „technických“ nároků na titulky (počet znaků na řádek, množství řádků aj. – srov. zejm. kap. 4.2.), jednak – výrazně – z potřeb žáků na prvním stupni základní školy zejm. co se týče jejich čtecí rychlosti (podrobně viz kap. 4.3.). Rychlost mluveného slova totiž může významně převyšovat to, co jsou titulky schopny obsáhnout v množství zobrazeného textu (prostorové hledisko), ale i to, co je schopen divák vstřebat čtenářsky – tj. co je schopen stihnout přečíst a přečtenému porozumět (časové hledisko). S ohledem na tyto limity je možné přistoupit k vypuštění vybraných prvků. Jejich vypuštění by však nemělo zabránit porozumění přinejmenším základní dějové linii.

Příklad zkracování textu vypuštěním vypravěčových komentářů (označeno červeně), kontaktních prostředků (označeno zeleně) a pleonasmů (označeno modře) můžeme vidět zde:

OT: ¹¹³ A už volali dvojhlasně: Strejčku, strejčku, my si to u vás odpracujeme, ano? My si to odpracujeme.	UTT: ¹¹⁴ Pane, prosím, můžeme pro vás pracovat?
--	---

Příklad zkracování textu vypuštěním citoslovce či částice můžeme ilustrovat např. zde:

OT: Kšá! Ať už jste pryč. Pak se ale svorně shodli, že na pouti je nejlepší vlastně všechno.	UTT: Běžte pryč! Nakonec oba řekli, že na pouti je nejlepší všechno.
--	--

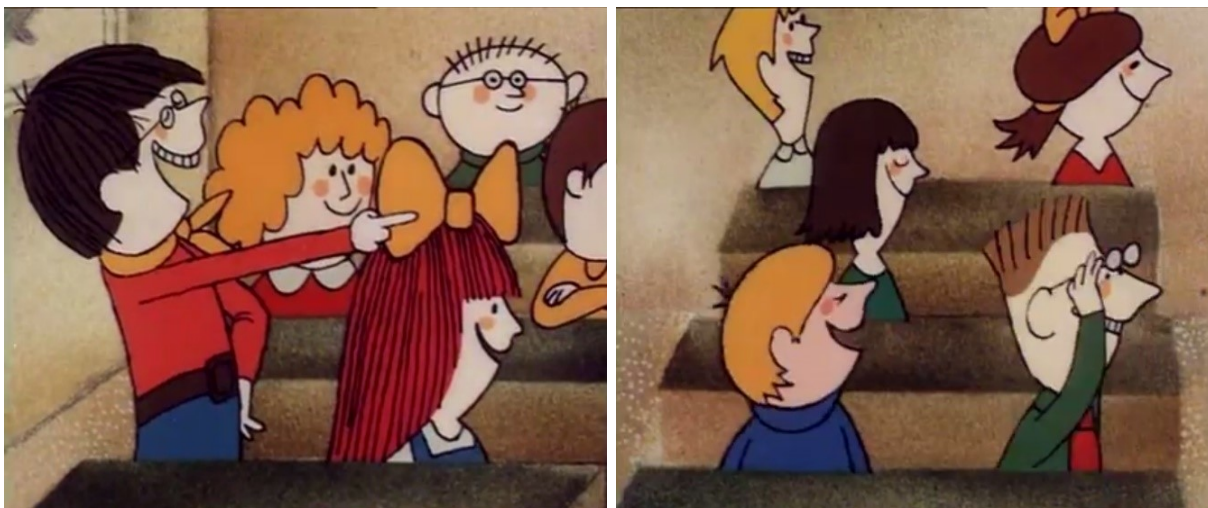
Při zkracování nám může výrazně pomoci také obrazová složka díla, která mnohé informace explicitně vyjádří, a tak vypuštěním příslušných částí textu neochudíme čtenáře o zásadní informace a nesnížíme obsah a hodnotu díla. Vidět to můžeme např. na obr. 7, kde by nasazení původního textu k obrazu představovalo velkou zátěž. Čtecí rychlost by totiž dosáhla 26 znaků za sekundu. Zobrazený úsek děje je navíc obklopen obsáhlým vyprávěním, jehož zařazení do titulků je pro pochopení nezbytné (přímé řeči postav aj.), a proto není možné ponechat titulek zobrazený děle. Právě na takových místech je nutné text zkracovat, a to někdy i vypuštěním větných členů nebo celých vět. Tím můžeme vyhovět časovým a prostorovým

¹¹³ OT = originální text mluveného slova.

¹¹⁴ UTT = upravený text titulků.

omezením titulků, příp. i dopřát žákům čas na krátký odpočinek od čtení (aby množství textu celkově zobrazeného v titulcích nepřetížilo jejich kapacitu, která je s ohledem na jejich věk nižší než u dospělých čtenářů). V tomto případě jsme se rozhodli pro úplné vypuštění vypravěčova komentáře, resp. celých vět, a ponechání celé informace jen v obrazu.

OT: Ale Mach se dal najednou do smíchu a s ním celá třída. Všichni se smáli jako pominutí, chachachachá, chechecheché, chichichichí.	UTT:
---	------



Obrázek 7: Vypuštění textu (Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku).

6.2.2. Zpřehlednění textu

Zpřehlednění textu úzce souvisí zejm. s gramatikou, kterou mají žáci osvojenou, a se schopností rozumět vzájemným vztahům mezi větnými členy. S ohledem na to, že upravujeme texty pro začínající čtenáře, kteří mají komunikační kompetence v češtině zatím jen na nízké úrovni, může být zapotřebí některé pasáže textu přizpůsobit jejich potřebám a usnadnit jim tak porozumění. To můžeme provést jak úpravami gramatických struktur, které jsou žákům neznámé (např. převodem pasiva na aktivum, změnou slovesných časů aj.), tak změnami na úrovni syntaktické (např. změny slovosledu) a textové (např. segmentace textu).

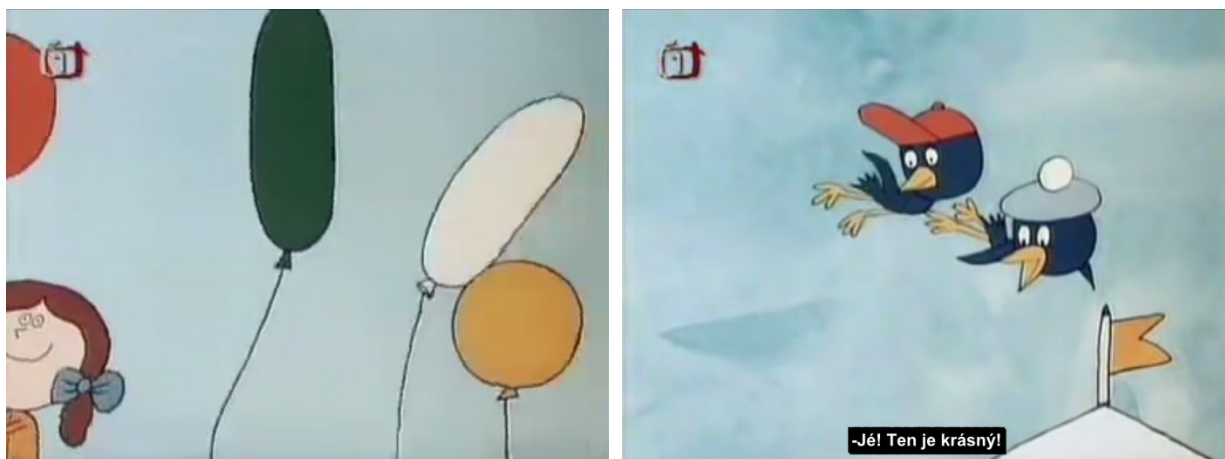
Příklad zpřehlednění textu užíváním základního sémantického schématu *někdo – dělá – něco* a preferencí konstrukcí s nominativem:

OT: Mach a Šebestová byli žáky 3.B.	UTT: Mach a Šebestová chodí do 3. B.
V domě bydlela paní Kadronožková se psem Jonatánem .	Bydlí tam taky paní Kadronožková a pes Jonatán.
Jen si pojd' přivonět .	Pojd' sem! Ta voní!
Chacha. Vy? Vy takhle odhánět mouchy nebo šimrat pod nosem . Kšá! Ať už jste pryč.	Vy chcete pracovat? Nic neumíte. Běžte pryč!

Příklad zpřehlednění textu změnou segmentace a konkretizací participantů:

OT: Ale Josef s Václavem neměli ani pětník a tak se vlastně nebylo oč hádat.	UTT: Ale bratři neměli peníze. Nemohli koupit červený, ani žlutý.
100 balónků nafouknete a máte 2 zdarma.	Nafouknete 100 balónků a já vám dám 2 zadarmo.
Jonatána to zlobilo, ale jinak to byl kamarád a často paní Kadrnožkové utekl, aby Macha a Šebestovou do školy doprovodil.	Jonatán se zlobil, ale byl to kamarád. Rád chodil s Machem a s Šebestovou do školy.

Za příklad zpřehlednění textu považujeme i sesynchronizování titulků s obrazem. I to může významně přispět k jejich snazší percepci a také k jejich lepšímu pochopení (např. tím, že jsou patrnější účastníci děje, předmět hovoru aj.). Jako příklad můžeme uvést video *Kosí bratři – Jak to bylo na pouti*. V tomto večerníčku kosí bratři postupně navštěvují atrakce poutě a dohadují se, která z nich je nejlepší. Ve chvíli, kdy se objeví na obrazovce balónky, zní přímá řeč jednoho z kosů, který balónky obdivuje. Až o 4 sekundy později se záběr přesune na kosy dívající se na balónky a hraje hudba. Domníváme se, že je vhodnější repliku o obdivování krásy balónků přesunout právě až do záběru na mluvčího, protože časový posun nijak nelimituje jiné titulky a je znám předmět, o kterém se mluví (balónek) i mluvčí (kos) (viz obr. 8).



Obrázek 8: Synchronizace titulků s obrazem. Vlevo snímek obrazovky ve chvíli začátku promluvy. Vpravo titulek synchronizovaný s obrazem (Kosí bratři – Jak to bylo na pouti).

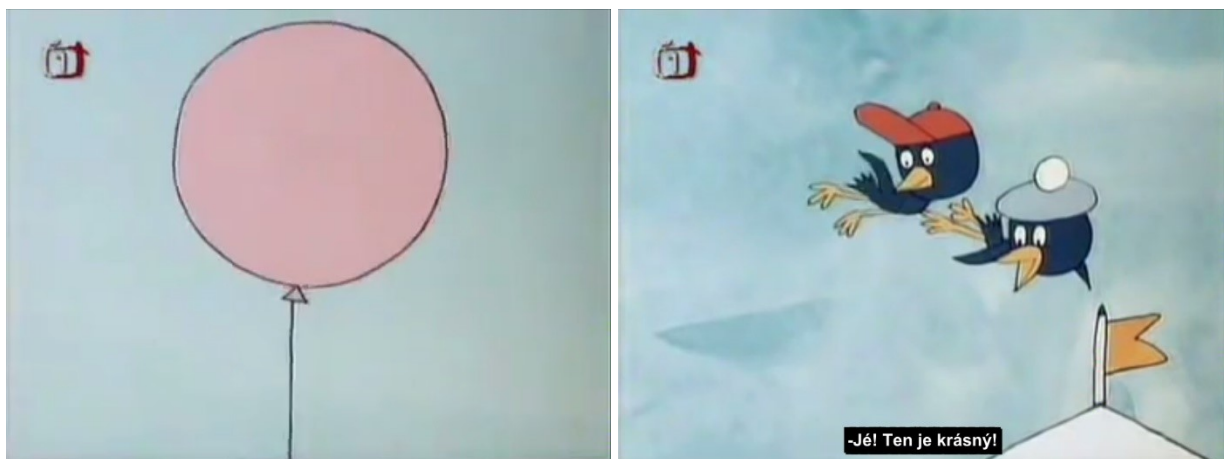
Zároveň je třeba upozornit na to, že ne každé „zpřehledňování textu“ recepci pomůže. Např. nepovažujeme za vhodné konkretizovat a zpřehledňovat valenční aktanty vyjadřováním nevyjádřených větných členů vždy a důsledně.

Domníváme se totiž, že zejm. ve spolupráci s obrazovou složkou díla mohou být i některé věty s nevyjádřenými větnými členy dobře pochopitelné. Příkladem titulku, kde se zdá zcela dobře funkční originální text, je ukázka z *Kosích bratrů* (viz obr. 9). V obrazové složce díla je vidět, že kosí bratři Josef a Václav přilétají ke stánku s balónky, stojí frontu, a když přijdou na řadu, řeknou: „*Prosíme jeden červený.*“ Ačkoli je ve větě nevyjádřený předmět (*balónek*), domníváme se, že není třeba ho vyjadřovat a je možné ponechat větu v originálním znění.



Obrázek 9: Titulek s vypuštěným větným členem, který je však pochopitelný z obrazu (Kosí bratři – Jak to bylo na pouti).

Tendencí konkretizovat jednotlivé větné členy by se dalo rozumět i zexplicitnění textu tím, že místo zájmen v textu použijeme jména, jež jsou zájmeny nahrazena. Ovšem takový postup nepovažujeme za vhodný. Kdybychom text zprostili všech, nebo alespoň většiny zájmen, výrazně by se změnil charakter textu oproti originálu. Taková úprava není ani vždy nutná a přínosná. Porozumění rolím účastníků komunikace (tj. významu osobních zájmen) či odkazům na osoby a předměty (např. osobní a ukazovací zájmena) může totiž usnadnit obrazová složka díla (viz obr. 10). I proto jsme např. ponechali titulek ve znění *Jé, ten je krásný!* a nepovažovali jsme za nutné nahrazovat ukazovací zájmeno *ten*, resp. do věty přidávat ještě slovo *balónek* (*Jé, ten balónek je krásný*). Domníváme se, že deixe je zde dostatečně srozumitelná skrze obraz.



Obrázek 10: Titulek s deixí. Předmět deixe zobrazený vizuálně (Kosí bratři – Jak to bylo na pouti).

6.2.3. Volba snáze interpretovatelných výrazů

Volba snáze interpretovatelných výrazů je postup, který je potřebný a vhodný zejm. v souvislosti s rozsahem lexika, které mají žáci osvojené nebo které si skrze sledování videa mají osvojit (srov. kap. 5.1.3.). Při úpravách titulků se jedná o postup velmi frekventovaný. I v úpravách titulků, které jsme prováděli u videí přiložených k této práci, se jednalo o jednu z nejčastějších změn oproti původnímu textu.

Příklad nahrazování obrazných vyjádření neobraznými a omezování frazeologie je zřetelný např. zde:

OT: Žili byli dva kosí bratři. Žádní svatouškové.	UTT: Žili byli dva kosí bratři. Uměli hodně zlobit.
Starší Josef za osmnáct , mladší Václav bez dvou za dvacet.	Starší byl Josef a mladší Václav.
A jeden bez druhého ani ránu.	Byli to dobří kamarádi. Všechno dělali spolu.

Příklad nahrazování méně běžných výrazů výrazem běžnějším, ve druhém případě se změnou negativního vyjádření na pozitivní můžeme ilustrovat např. zde:

OT: Jenomže paní Kadrnožková mu tyhle výlety jen tak netrpěla.	UTT: Paní Kadrnožkové se to nelíbilo.
A dost! Tohle není žádné vyučování!	A dost! Tady je škola.

V souvislosti s úpravou textu titulků ve smyslu nahrazování méně běžných či žákům méně známých slov slovy běžnějšími, resp. slovy ze slovní zásoby, již mají osvojenou, je potřeba opět upozornit na to, že není vhodné nahrazovat nutně každý žákům neznámý lexém. I v tomto ohledu totiž můžeme využít obrazové složky díla, která může sloužit jako dostatečné vysvětlení nových, neznámých lexémů. Vidět to můžeme například na této ukázce z Kosích bratrů: Můžeme předpokládat, že děti na 1. stupni základní školy neznají sloveso *nafouknout*. Ovšem toto sloveso je zřetelně vyjádřeno v obraze. Nejprve je ukázáno jen v animaci, následně několikrát užito v řeči (a v titulcích) a opět doprovázeno obrazem (srov. obr. 11). Domníváme se, že v tomto případě tedy obrazová složka představuje dostatečnou oporu pro porozumění neznámému lexému. Není proto nutné ho nijak měnit – vynechávat, nahrazovat ani přidávat jeho vysvětlení.



Obrázek 11: Vysvětlení neznámého lexému obrazem (Kosí bratři – Jak to bylo na pouti).

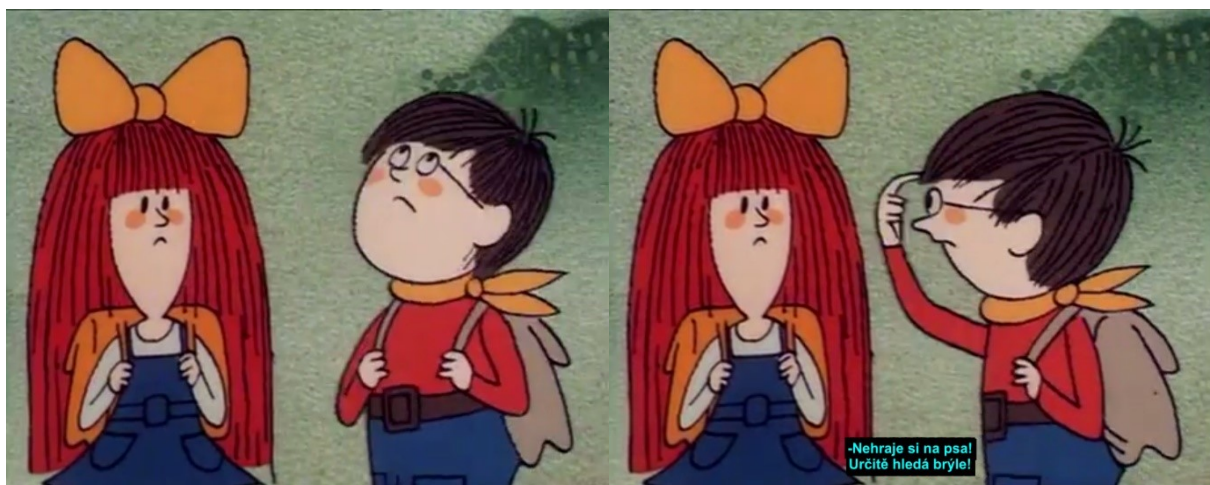
6.2.4. Snižování expresivity vyjádření

Snižování expresivity vyjádření může být motivováno snahou o zexplicitnění významu, užitím bezpříznakového, po gramatické i lexikální stránce dětem pochopitelnějšího vyjádření. To můžeme vidět na příkladu z *Kosích bratrů*. Kosi mají radost, že si nafouknutím domluvených sta balónků odpracovali dva balónky zdarma. Když už své dva odměnou za nafukování balónky drží, majitel stánku je vyžaduje zpátky a nutí je nafukovat další:

<p>OT: Já jsem si to, kamarádi, trošičku rozmyslel, pchecheche. Nafouknete mi ještě 100 balónků a pak vám dám, co potřebujete.</p>	<p>UTT: Dej mi ho zpátky. Nafouknete mi ještě 100! A potom vám dám 2 zadarmo.</p>
---	--

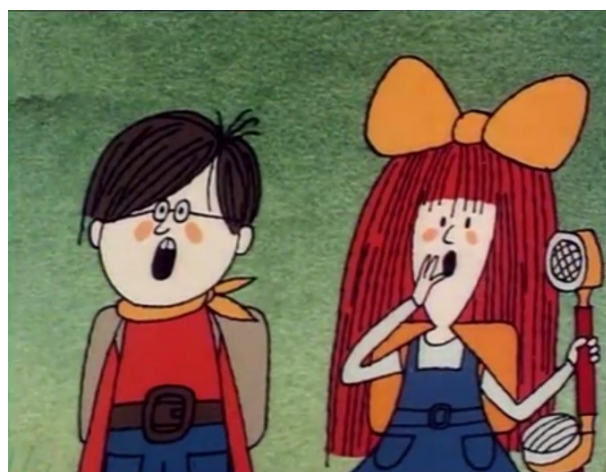
V souvislosti s tímto druhem úprav titulků můžeme opět vyzdvihnout obrazovou složku díla. Ani vypuštěním expresivního vyjádření nebo jeho úpravou totiž divák nemusí být o expresivitu, která dílu přidává napětí a přitažlivost, ochuzen. Právě v tom spatřujeme velký přínos titulkovaných audiovizuálních děl. Expresivita vyjádřená slovně bývá totiž často vyjádřena i obrazem (srov. *obr. 12, 13, 14*), viz např. zde:

<p>OT: Ale Mach řekl: „Šebestová, ty seš přece trdlo. Co by si hrál na psa? Takovej starej člověk si nebude hrát na psa. Ten ztratil brejle. Vsad' se.“</p>	<p>UTT: Nehraje si na psa! Určitě hledá brýle!</p>
---	--



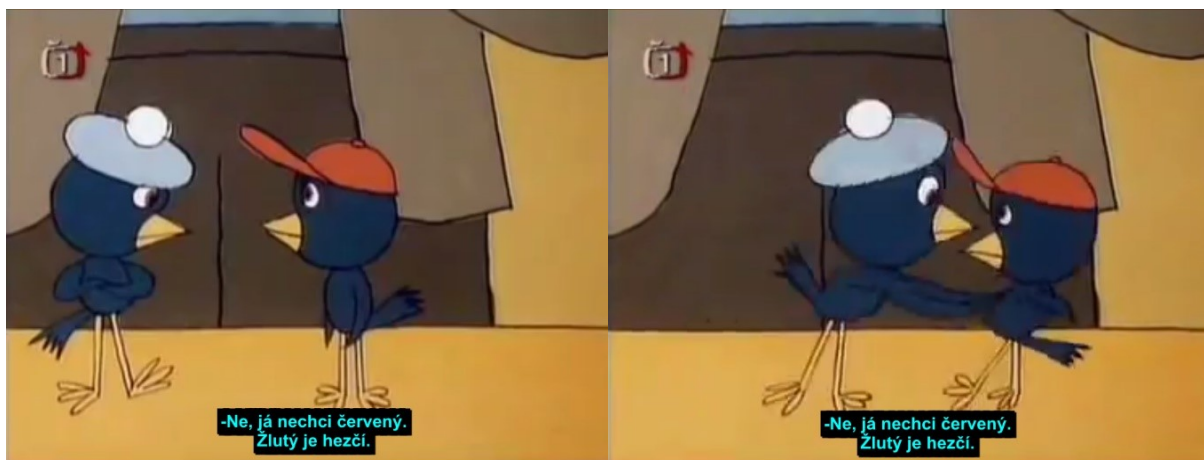
Obrázek 12: Expresivita vyjádřená obrazem (Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku).

<p>OT: Oba na to koukali jako vyjevení, protože tolik koček v životě neviděli.</p>	<p>UTT:</p>
--	-------------



Obrázek 13: Expresivita vyjádřená obrazem (Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku).

OT: Počkej, počkej. Jakýpak červený. Žlutý je hezčí.	UTT: Ne, já nechci červený. Žlutý je hezčí.
---	---



Obrázek 14: Expresivita vyjádřená obrazem (Kosí bratři – Jak to bylo na pouti).

6.2.5. Zjednodušování funkčně-stylového rejstříku

Komunikační situace, v nichž se žáci učí být komunikačně úspěšní, jsou zpravidla ve stylu prostě-sdělovacím. Pro večerníčky je však typický styl umělecký a v rámci zpestření děje někdy autoři zařadí části textu např. ve stylu odborném či publicistickém.¹¹⁵ Každý styl je však charakteristický svými prostředky, a právě prostředky některých stylů nemusí být žákům známé. V takových situacích může být někdy zapotřebí text upravit a funkčně-stylový rejstřík zjednodušit.

Ve videích, s nimiž pracujeme v ukázkových výukových materiálech přiložených k této práci, jsme takto upravili např. tento titulek:

OT: Řekni nám, čím se žíví, kolik má zubů a tak dále.	UTT: Ale co jí? Kolik má zubů?
---	-----------------------------------

Lexém *živit se*, příznačný pro odborné texty z oblasti biologie, bychom však nemuseli upravovat nutně. Stále totiž musíme mít na paměti konkrétní žáky a jejich potřeby. V kap. 1 jsme vysvětlovali, že potřeby neslyšících žáků se v mnoha aspektech podobají žákům přicházejícím do naší republiky a osvojujícím si český jazyk jako jazyk druhý. Tito žáci, stejně jako žáci neslyšící procházejí českou vzdělávací soustavou a během výuky si osvojují i jazykové prostředky užívané v naukových předmětech. Legislativa dokonce ve vztahu

¹¹⁵ V některých večerníčkových seriálech se např. postavy dívají na televizní zpravodajství, účastní sportovních utkání (výrazně kupř. ve večerníčku *Káťa a Škubánek*). Právě tyto pasáže může být někdy nutné upravit

ke vzdělávání neslyšících žáků uvádí, že výstupy z naukových předmětů se žákům stanovují jak v českém znakovém jazyce, tak v češtině (srov. kap. 1). I z toho důvodu se může učitel rozhodnout ponechat v titulku originální (v biologii frekventovaný) lexém *živit se*, aby žáci viděli jeho užití nejen v učebnicích přírodovědy či biologie, ale také v reálné komunikační situaci.

Zjednodušení funkčně-stylového rejstříku tedy může text učinit srozumitelnějším, ale někdy může být naopak zcela neúčelné. Např. video *Kosí bratři – Jak to bylo na pouti* začíná větou: *Žili byli dva kosí bratři*. My jsme se rozhodli tento text zachovat, tedy neměnit a nevypouštět frázi *žili byli*, která je typickým prvkem uvozujícím mnoho pohádek (tedy je výrazným prostředkem uměleckého stylu). Ke stejnému videu připravili titulky i titulkáři v České televizi. Ti úvodní větu otitulkovali takto: *To jsou kosí bratři*. Takovou úpravu však nepovažujeme za nutnou, ani účelnou. Domníváme se, že zbytečně text zplošťuje. Ve výchově a vzdělávání malých dětí mají pohádky, včetně jejich typické slovní zásoby, své místo a právě s ohledem na věk adresátů těchto textů jsme názoru, že lze titulek ponechat v originálním znění, a naopak ve výuce pracovat s jeho vysvětlením a demonstrací na jiných pohádkových textech. I skrze takové zdánlivé drobnosti totiž můžeme zvyšovat zkušenosti žáka s textem (srov. upozornění na nedostatky v této oblasti, kap. 3.5.) a rozvíjet jeho čtenářskou gramotnost.

6.2.6. Zjednodušování rejstříku použitých jazykových variet

Jak bylo uvedeno ve výčtu možných úprav od Holubové (kap. 6.1.), *zjednodušování rejstříku použitých jazykových variet* se týká především změn v oblasti posunu textu od nespisovnosti ke spisovnosti. Na poli výuky češtiny jako cizího jazyka se v otázce toho, zda učit cizince češtinu spisovnou či nespisovnou, vede řada diskuzí. Jedním z nejvýraznějších argumentů pro výuku češtiny nespisovné je to, že právě s touto její podobou se cizinci nejčastěji setkávají v hovoru s rodilými mluvčími a tak si ji „odposlouchají“ a následně v řeči sami užívají (srov. Cvejnová, Škodová, 2017, s. 80). Právě aspekt mluvenosti však ustupuje při vzdělávání neslyšících žáků do pozadí. Neznamená to, že by neslyšící žáci v průběhu vzdělávání neměli být s nespisovnou češtinou vůbec seznamováni. Naopak. S touto podobou češtiny se totiž budou setkávat hojně např. v písemné internetové komunikaci. Mohli bychom tedy považovat za přínosné zachovat alespoň určitou míru nespisovnosti i v titulcích, aby zůstaly co nejvěrnější originálu.¹¹⁶ Ovšem protože čeština je u neslyšících žáků zaměřena

¹¹⁶ Srov. Pošta (2011, s. 35). „Od titulků se očekává, že budou stylisticky odrážet jazyk originálu, současně jde ale

na její psanou podobu, ve které převažuje čeština spisovná, a protože nepovažujeme za rozumné žáky prvního stupně mást variabilitou např. českých koncovek (spisovných vs. nespisovných, př. z obecné češtiny), domníváme se, že je na místě upravovat titulky pro neslyšící děti do spisovné podoby. I z toho důvodu jsme do spisovné podoby upravili titulky u videa *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku*.

OT: Ten pán ztratil brejle a nemohl je najít, protože brejle se bez brejlí špatně hledají.	UTT: Ale brýle bez brýlí se špatně hledají!
„No jo,“ řekl Mach. „Jenomže co teď? Co s těma kočkama? Když je vezmu domu, tak mě naši vyhodí.“	MACH: Ale co teď uděláme? Nemůžeme vzít ty kočky domů!
A řekl: „Mohl by bejt Jonatán chvílku ptákem?“	Prosím, ať je Jonatán chvíli pták.

Shrnutí

V kapitole 6 jsme představili množství možných postupů, které může titulkář při přípravě titulků pro děti zvolit. Byly představeny jednak obecné postupy, ale také konkrétní ukázky. Jak bylo na několika místech upozorňováno (kap. 6.2.), hranice mezi úpravou účelnou a neúčelnou může být někdy poměrně tenká. **Při každé úpravě textu titulků oproti mluvenému slovu bychom měli důsledně dbát na to, aby audiovizuální materiál s upraveným textem neztratil na své osobitosti a atraktivitě.** Jak totiž upozorňuje Fuková (2010, s. 24), některé upravené texty „sice mohou být více koherentní a srozumitelné, zároveň ale takovou úpravou může dojít k odstranění dvojznačnosti, v původním textu obsažené, a tak: výsledný upravený text může ztratit zajímavost a svým způsobem jistou odlišnost v rámci ostatních literárních textů. Text, který je příliš explicitní, se stává nudným, neboť postrádá možnost domýšlení si souvislosti a vytváření vlastních závěrů.“ Nelze než s tímto názorem souhlasit. Upravený text může některými úpravami výrazně ztratit nejen na svém obsahu, ale i na originalitě, hravosti, vtipu atd. Protože však používání textů upravených, titulky nevyjímaje, by ve výuce cizího jazyka mělo vždy směřovat k tomu, aby žáci byli postupně schopni číst texty originální, měli bychom se i u audiovizuálních děl vyhýbat jejich zploštění, které by se od originálu dalece vzdalovalo.

K tomu, **abychom nemuseli provádět úprav příliš a originál mohl zůstat v co největší míře zachován, nám může pomoci i výběr textu k úpravě.** Tamayo (2016,

o jazyk psaný, a tak se od nich zároveň (alespoň do určité míry) očekává, že budou respektovat pravidla psaného textu.“

s. 279) zmiňuje, že „[d]osažení odpovídající čtecí rychlosti v audiovizuálních textech nemusí vždy vyžadovat velké množství vynechávek a/nebo redukcí informací, pokud je daný pořad určený nejmladšímu publiku.“¹¹⁷ Mnohé pořady určené nejmladšímu publiku, kam bychom mohli zařadit i večerníčky, s nimiž pracujeme v didaktických materiálech v této práci (viz kap. 7), totiž neobsahují textu příliš mnoho. To může tvorbu titulků usnadnit zejm. v relativně snadném dosažení odpovídající čtecí rychlosti (tj. nemusíme nutně mnoho textu vypouštět). Některé pořady pro děti nejsou ani přehnaně těžké svou úrovní jazyka.

I když ale zvolíme pro výuku pořad pro děti, který je textově relativně náročný (slovní zásobou, složitostí vět a souvětí, rychlostí aj.), nemusí to vždy představovat nepřekonatelný problém. **Při úpravě titulků nám totiž může výrazně pomoci** (v dětských pořadech obvykle) **explicitní obrazová složka díla**. Té můžeme využít dvojitým způsobem. Zaprvé nám tato skutečnost **umožňuje část textu upravit (vynechat či zjednodušit)**, protože díky obrazu divák nepřijde o děj, vtip apod. Zadruhé **můžeme díky doprovodnému obrazu žákům zpřístupnit informace další cestou než jen textovou**. Nemusíme se proto bát ani některých neznámých slov, gramatických struktur aj., neboť **obraz dětem pomůže jejich obsah rozklíčovat**.

V neposlední řadě můžeme na zlepšení porozumění textu titulků a na tom, aby sledování titulkovaného videa mělo přesah i mimo výuku, pracovat v rámci vyučování. Míru porozumění a zájmu o sledování titulkovaného videa ve výuce totiž do značné míry ovlivňuje učitel a to, jakým způsobem čtení takového textu didakticky zpracuje. **Úspěšnému a smysluplnému čtení titulků tedy můžeme napomoci volbou vhodných aktivit před čtením, při něm a po čtení**. Příklad didaktického materiálu pro výuku češtiny pro neslyšící děti na prvním stupni základní školy, kde je hlavním čtecím textem právě video s upravenými titulky, je součástí přílohy této práce. V následné kapitole (kap. 7) vysvětlíme, jakým způsobem byly předložené didaktické materiály vytvářeny.

¹¹⁷ Překlad ŽN. V originále: „Achieving an adequate subtitle speed in audiovisual texts might not always require a great amount of omission and/or reduction of information if the programme has been specially designed for the youngest audiences.“

7. Návrh vlastních výukových materiálů založených na titulkovaných videích

V práci jsme se dosud věnovali teoretickým východiskům pro titulkování videí a pro jejich využití ve výuce češtiny u neslyšících žáků mladšího školního věku. V této kapitole aplikujeme naše poznatky na dvě filmové ukázky. Vytvoříme k nim jednak samotné titulky (podle zásad uvedených v kapitolách 4–6), jednak k nim předložíme také výukové materiály, včetně metodických pokynů, abychom ukázali konkrétní možnosti využití otitulkovaných videí v jazykové výuce. Titulky a příslušné metodické materiály (viz kap. 7.3.) jsou součástí přílohy této práce. V této kapitole nejprve vysvětlíme, jak jsme při tvorbě postupovali (kap. 7.1.), názorně popíšeme, jak jsme vytvořili titulky ve volně dostupném titulkovacím softwaru (kap. 7.2.) a jakým způsobem jsou koncipovány námi předložené výukové materiály (kap. 7.3.).

7.1. Postup tvorby výukových materiálů

V práci předkládáme dva ukázkové výukové materiály, které pracují s otitulkovanými díly večerníčkových seriálů.¹¹⁸Při tvorbě materiálu jsme postupovali následovně:

- 1) Stanovení úrovně žáků, pro které bude materiál koncipován, a komunikačního cíle – tj. určení, jakou komunikační situaci by si měli žáci na základě výukového materiálu osvojit (viz kap. 5.1.2.) a co předpokládáme, že by žáci měli v jazyce ovládat (srov. kap. 5.1.2., 5.1.3., 5.1.4.).
- 2) Výběr konkrétního pořadu (dílu večerníčku) tak, aby se jednalo o volně dostupné video, v němž je zobrazena námi požadovaná komunikační situace adekvátní úrovni dětí.
- 3) Tvorba titulků – přepis originálního mluveného slova, úprava textu titulků s ohledem na informace uvedené v kap. 5, po technické stránce zpracováno podle kap. 4.
- 4) Tvorba doprovodných výukových materiálů.

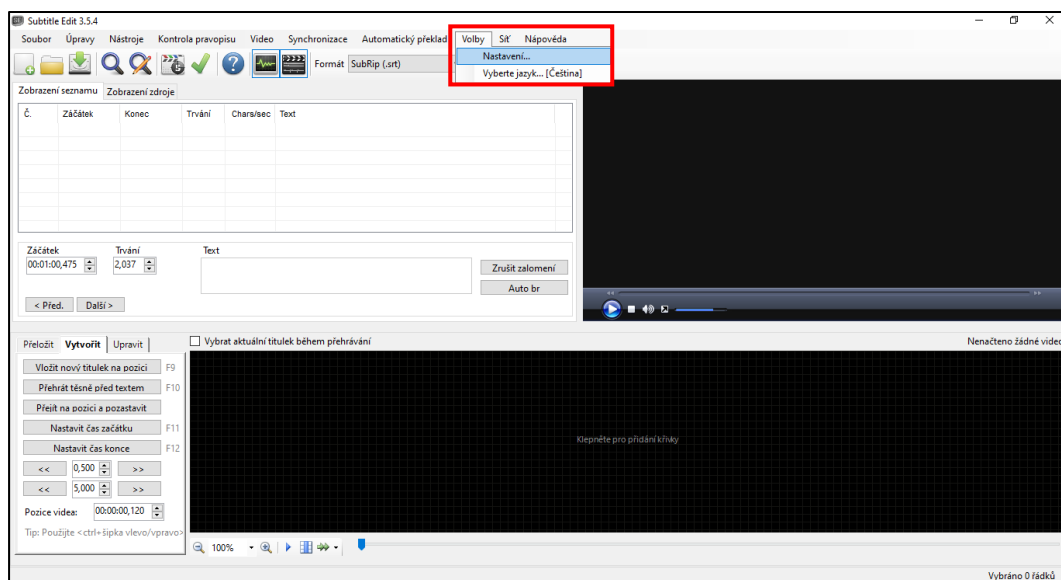
¹¹⁸ Večerníčky jsme zvolili pro jejich explicitní obrazovou složku, která výrazně pomáhá pochopit děj (srov. kap. 3.3. a 3.4.).

7.2. Postup tvorby titulků

Při tvorbě titulků byl použit volně dostupný titulkovací program Subtitle Edit 3.5.4. Zde stručně popíšeme, jakým způsobem s ním bylo pracováno, tj. bude ukázán úplně základní postup, jakým způsobem je možné titulky k videu do výuky vytvářet.

7.2.1. Obecná nastavení vlastností titulkovacího programu a vytvářených titulků

Po otevření programu bylo nejdříve provedeno nastavení jednotlivých parametrů titulků. Přes postup Volby – Nastavení (*obr. 15*) se dostaneme k jednotlivým náležitostem titulků, které můžeme ručně upravit.



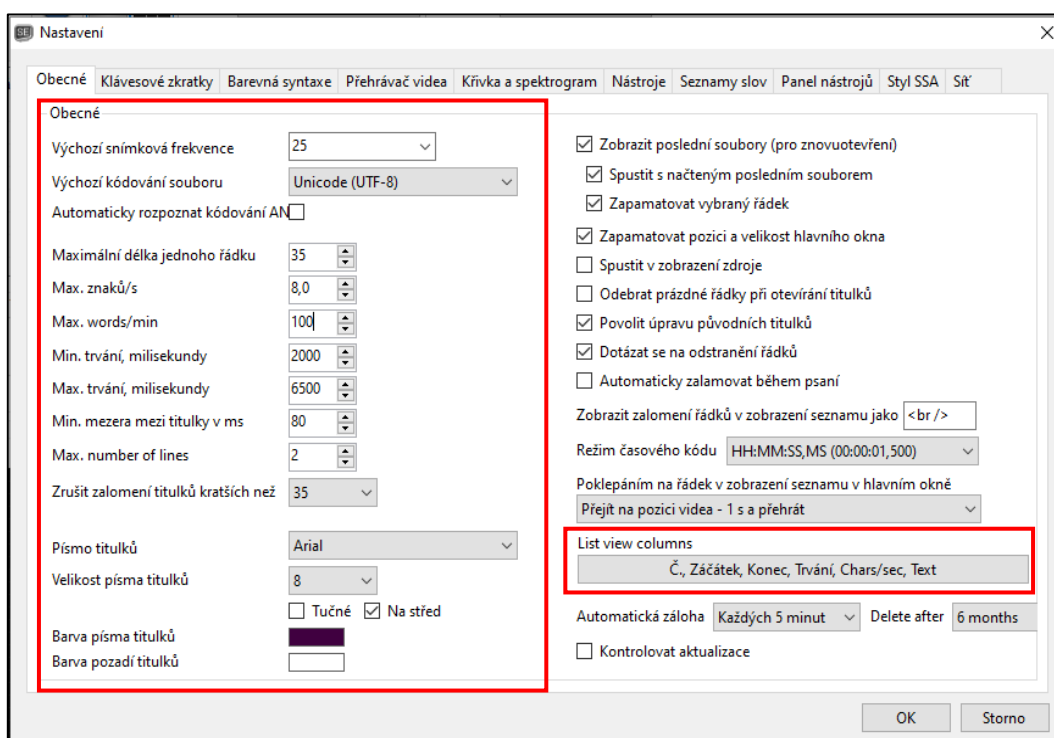
Obrázek 15: Obecná nastavení vlastností titulkovacího programu a vytvářených titulků v Subtitle Edit 3.5.4 (autor ŽN).

V Nastavení – záložka Obecné jsme na základě informací z kapitoly 4 stanovili tyto obecné hodnoty (viz *obr. 16*):

- **výchozí snímková frekvence** – ponecháme standardních 25 snímků/s;
- **maximální délka jednoho řádku** – 35 znaků;
- **max. znaků/s** – podle cílové skupiny žáků můžeme dle uvážení nastavit, vybíráme ideálně z rozmezí 6,5–10, resp. 6,5–12 znaků/s;¹¹⁹
- **max. slov/s** – tento parametr nemusíme nastavovat, protože na základě informací z kap. 4 je pro nás klíčový počet znaků za sekundu;
- **min. trvání, milisekundy** – tj. jak dlouho nejméně musí být titulek vidět na obrazovce, ideálně asi 2000 ms;

¹¹⁹ Srov. kap. 4.3.1.

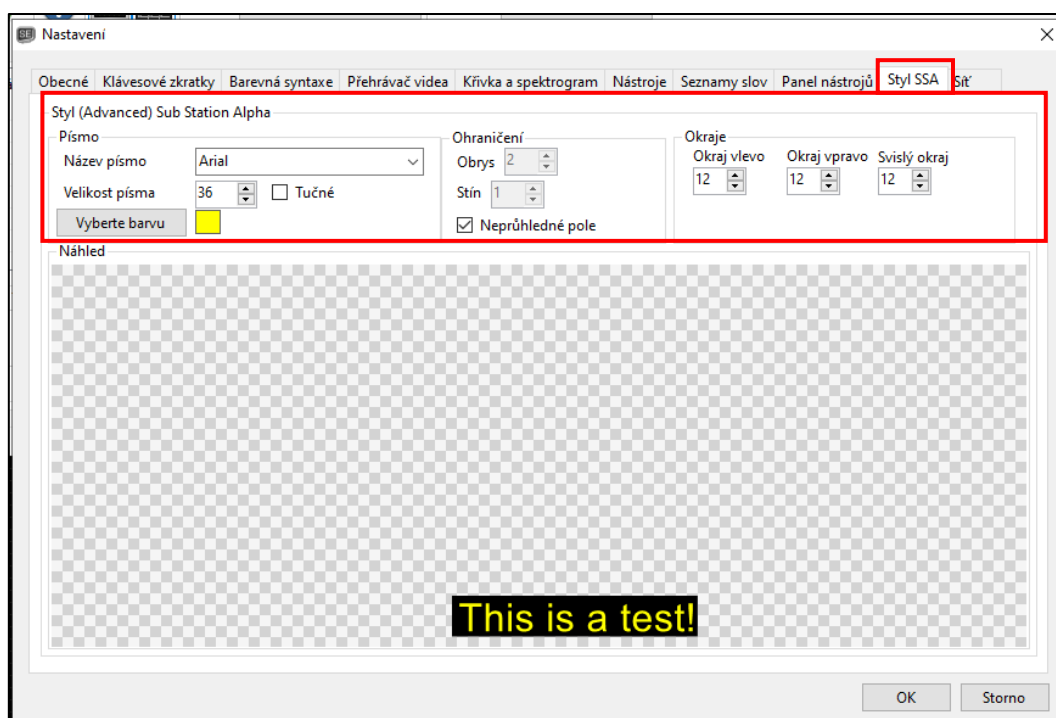
- **max. trvání, milisekundy** – tj. jak dlouho maximálně může být titulek na obrazovce, ideálně alespoň 6000 ms;
- **mezera mezi titulky v ms** – 80 ms;
- **max. počet řádků** – 2;
- **zrušení zalomení řádků kratších než** – v našem případě 35 znaků, tj. kratší než 35znakové řádky program sám automaticky nezalomí, ale můžeme to udělat my ručně;
- **písmo titulků** – netýká se vytvářených titulků, které budou vidět s videem, ale nastavení velikosti písma v titulkovacím nástroji, tj. jde vlastně o písmo náhledu titulků;
- **velikost titulků** – stejně jako předchozí, nejde o finální titulky, ale o velikost písma v titulkovacím nástroji;
- **barva titulků** – opět stejně jako předchozí;
- **barva pozadí** – taktéž jako předchozí;
- v pravé části obecných nastavení doporučujeme vybrat, aby program při tvorbě titulků ukazoval (tzv. **list view columns**) číslo titulku, čas nasazení titulku, čas konce titulku, celkové trvání titulku v ms, počet znaků/s při námi nastavené délce zobrazení titulku a text titulku, tj. vybereme možnost *Č., Začátek, Konec, Trvání, Char/sec, Text*.



Obrázek 16: Nastavení výchozích hodnot titulků v Subtitle Edit 3.5.4 (autor ŽN).

Dále byly v Nastavení – záložka Styl SSA nastaveny tyto vlastnosti písma titulků (viz obr. 17):

- **písmo** – Arial;
- **velikost** – 36;
- **barva** – žlutá; jedná se o výchozí barvu, kterou pak můžeme měnit, ale pokud je většina textu např. vyprávění vypravěče a vedlejších postav, je vhodné nastavit výchozí barvu právě žlutou (viz kap. 4.1.2., 4.4.1.);
- **ohraničení** – vybereme neprůhledné pole, čímž docílíme toho, že titulky jsou umístěny na podkladu usnadňujícím zrakovou fixaci a percepci; v tomto programu není možné dále upravovat vlastnosti tohoto pole, proto není průhledné šedé, ale neprůhledné černé (srov. kap. 4.1.3.);
- **okraje** – nastavíme po 12 bodech ve všech směrech (jde o odražení titulku od hranice obrazovky).



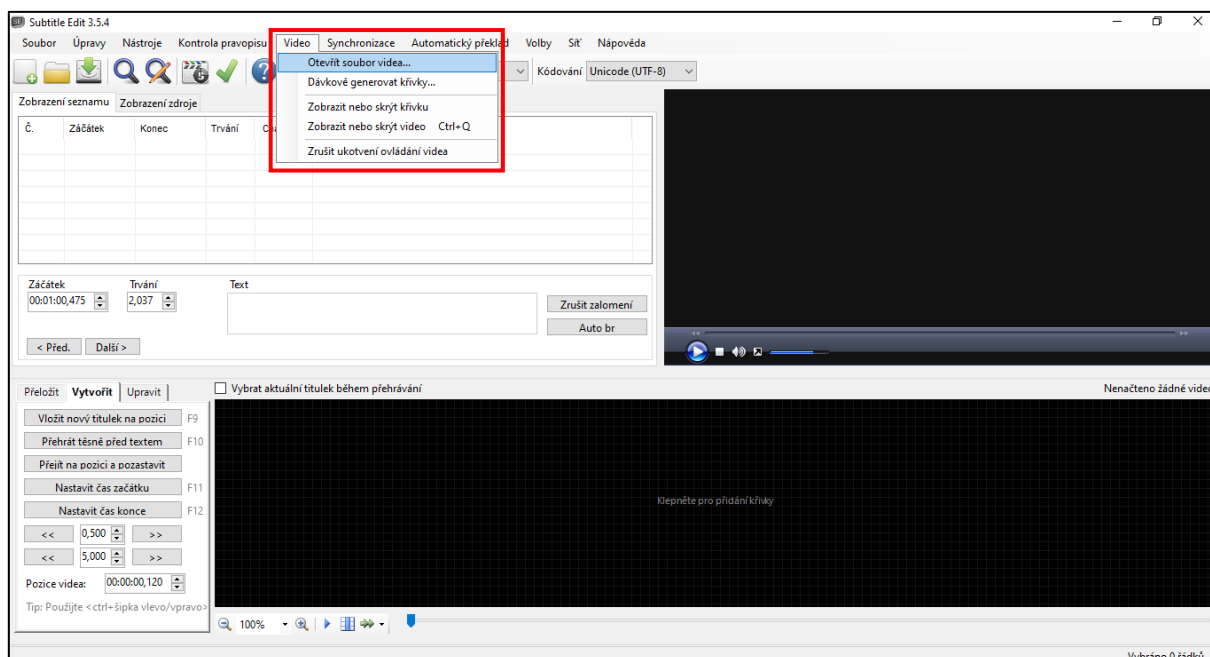
Obrázek 17: Nastavení vlastností písma titulků v Subtitle Edit 3.5.4 (autor ŽN).

Veškerá tato Nastavení (obecná a vlastnosti písma) potvrdíme na závěr kliknutím na tlačítko OK.

7.2.2. Import videa

Po nastavení obecných vlastností titulků (kap. 7.2.1.) připravíme do programu konkrétní video.

Soubor videa importujeme do programu přes volbu Video – Otevřít soubor videa (viz obr. 18). Následně v průzkumníkoví souborů vybereme video, které chceme titulkovat, a potvrdíme volbou Otevřít.



Obrázek 18: Import videa do Subtitle Edit 3.5.4 (autor ŽN).

Tím máme již vše připravené a můžeme se začít s tvorbou samotných titulků.

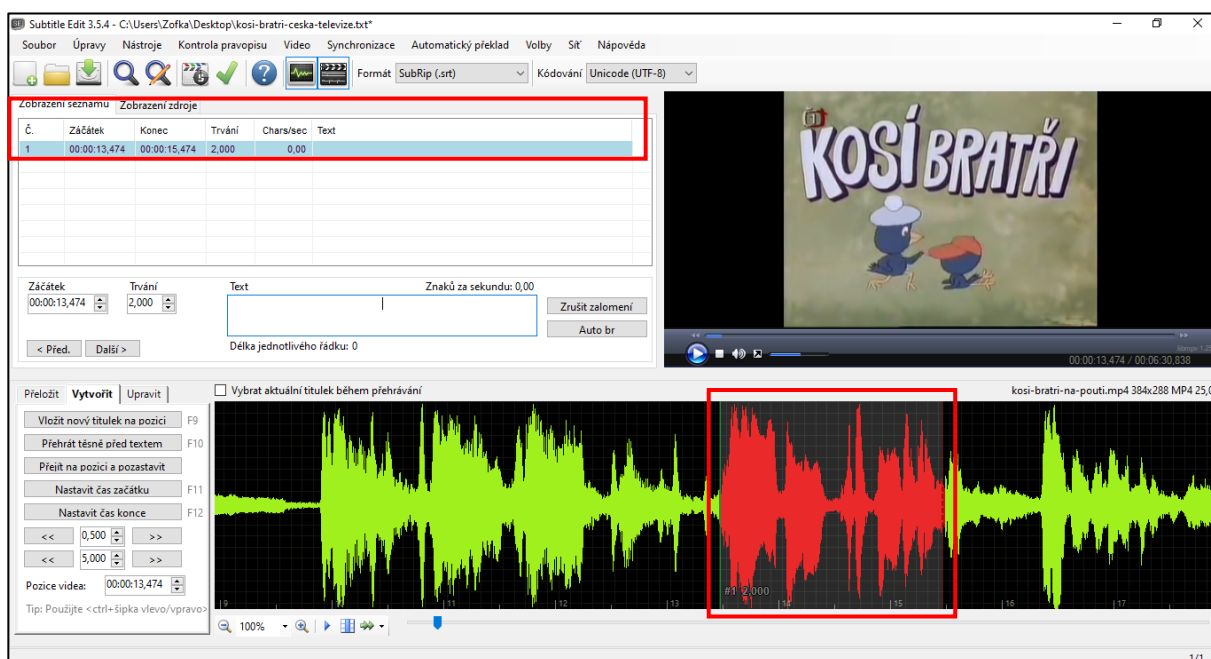
7.2.3. Vkládání titulků

Při vkládání titulků pracujeme s mluveným slovem videa (podle poslechu nebo podle přepisu, příp. u některých videí České televize můžeme vycházet z titulků již od nich vytvořených¹²⁰).

Spustíme video a sledujeme. Ve chvíli, kdy chceme nasadit titulek, postupujeme takto (viz obr. obr. 19):

¹²⁰ Ovšem tyto titulky jsou již upravené. Tj. pracujeme-li podle nich, upravujeme již upravené. V takovém případě musíme dát pozor, nakolik se odchylujeme od původního textu a záměru autora scénáře a celého příběhu.

- **klávesa F9** – při jejím stisknutí se video zastaví a na dané místo se vytvoří prostor pro vložení titulku;
- na obrázku zvukové stopy se automaticky vytvoří část stopy červeně, tj. nejkratší čas (dříve nastavených 2000 ms), po který se titulek bude zobrazovat;
- v levé horní části obrazovky se v tabulkovém přehledu objeví vlastnosti daného titulku (číslo, čas začátku, čas konce, trvání, počet znaků za sekundu, a místo pro text titulku)



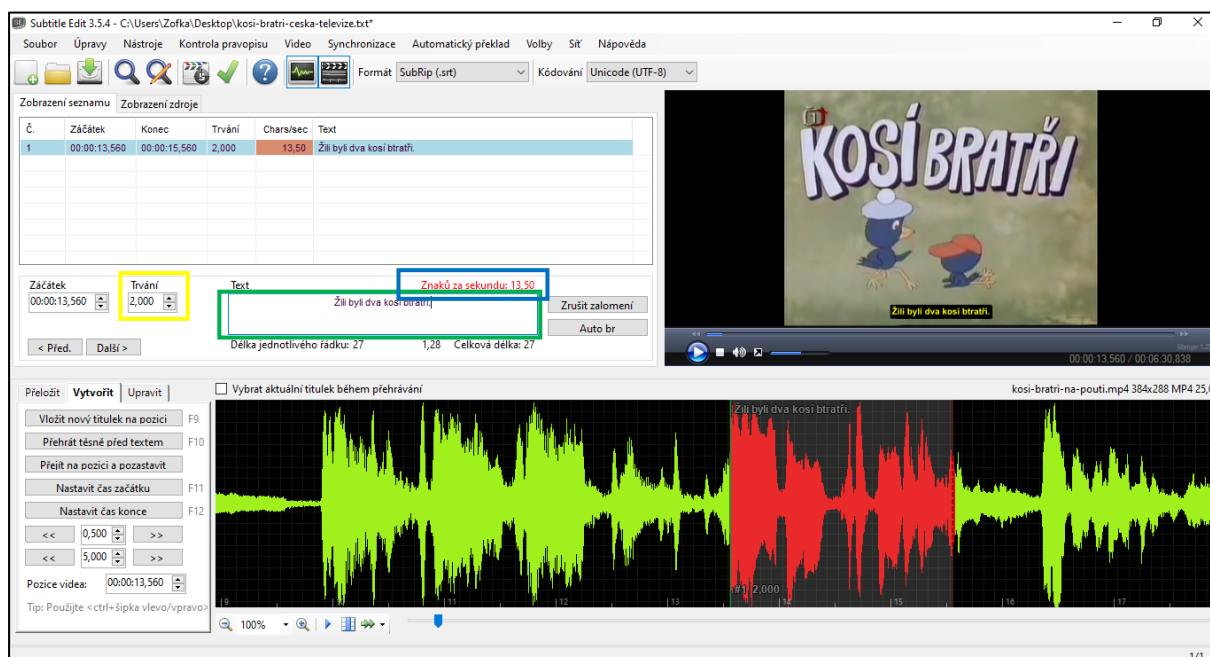
Obrázek 19: Vložení titulku do videa v Subtitle Edit 3.5.4 (autor ŽN).

7.2.4. Úpravy času nasazení a trvání titulku

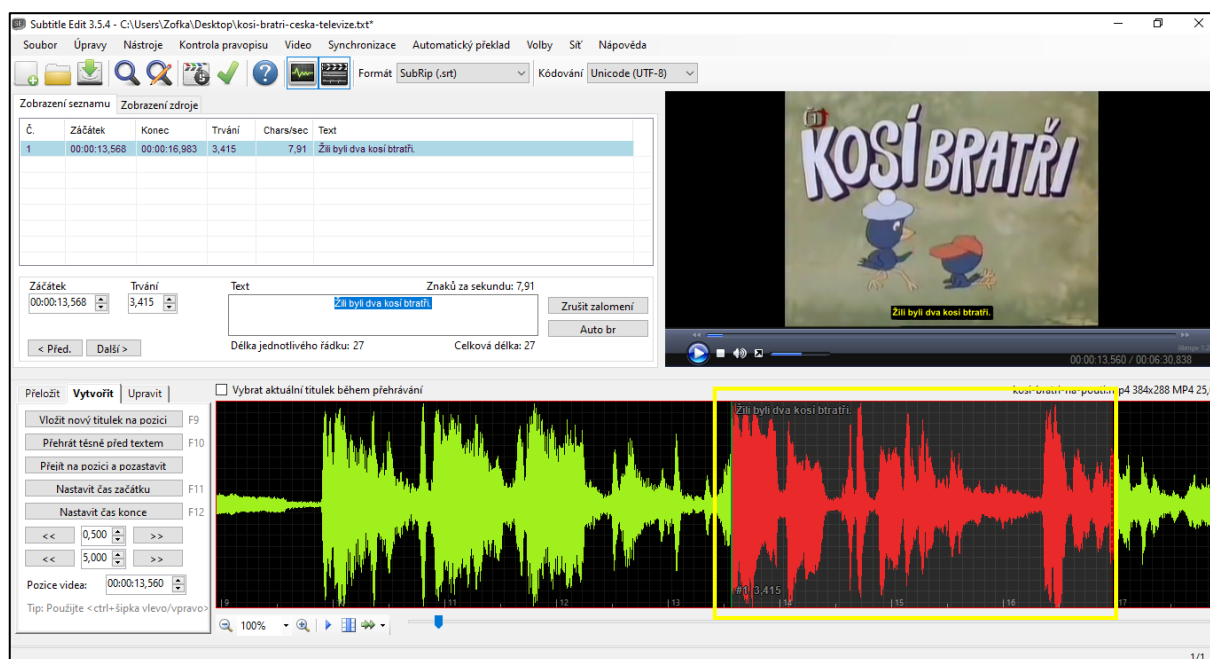
Samotný titulek napíšeme takto:

- **Do pole** (na obr. 20 zvýrazněno zeleně) **napíšeme text** titulku.
- **Nad polem** se objeví informace o tom, **jaká by byla čtecí rychlost** titulku (počet znaků/s), kdyby titulek trval automaticky nastavených výchozích 2000 ms (na obr. 20 zvýrazněno modře).
- Pokud je uvedená rychlost vyšší než rychlost, kterou jsme si v úvodu stanovili, např. 8 znaků/s, musíme **trvání ručně prodloužit** (nebo v opačném případě zkrátit). To provedeme v poli trvání (na obr. 20 zvýrazněno žlutě). Postupným zvyšováním délky trvání se mění čtecí rychlost. Takto trvání prodloužíme, aby čtecí rychlost odpovídala kritériím, která jsme si stanovili. Při změně času trvání vidíme změnu i na stopě zvuku,

kde se prodlužuje či zkracuje červený úsek. Ten nás upozorňuje, s jakým úsekem zvuku, resp. obrazu, se titulek bude zobrazovat (obr. 21, zvládnutě žlutě).



Obrázek 10: Úprava trvání titulku v Subtitle Edit 3.5.4 (zdroj: ŽN).



Obrázek 11: Úprava trvání a času nasazení titulku v Subtitle Edit 3.5.4 (zdroj: ŽN).

Takto postupně vložíme všechny titulky. V případě potřeby *můžeme titulky posouvat na časové ose*, tj. ponechat nastavené trvání, ale nasadit titulek dříve či později. To můžeme udělat kliknutím myši na úsek titulku na zvukové stopě a jeho přetažením požadovaným směrem (na dřívější či pozdější čas).

Soubor *průběžně ukládáme*. Výsledkem titulkování je soubor s příponou *.srt.

7.3. Obsah a struktura výukových materiálů

Oba výukové materiály, které jsou vloženy do přílohy této práce, se skládají z pěti částí:

- A) soubor s videem
- B) soubor s upravenými titulky
- C) metodika pro učitele, vč. materiálů k tisku
- D) pracovní list pro žáka
- E) prezentace do výuky

7.3.1. Soubor s videem

Soubory s videem (A), které jsou součástí přílohy této práce, obsahují vybrané díly večerníků ve formátu *.mp4. Tato videa byla pro výukové účely stažena z webové stránky *youtube*, kde jsou dostupná a pro výukové účely je možné je v souladu s autorským zákonem (§ 31 zákona č. 121/2000 Sb.) využít.

7.3.2. Soubor s titulky

Soubory s titulky (B) byly po technické stránce vytvářeny podle postupu uvedeného v kap. 7.2. a úpravy textu titulků oproti originálu mluvené stopy audiovizuálního díla byly provedeny s využitím informací z kap. 5 a 6. Soubory s titulky k oběma předkládaným výukovým materiálům jsou stejně jako videa součástí přílohy této práce.

Název souboru s videem a souboru s titulky v příloze se liší vždy jen příponou. To ne zdaleka jen kvůli přehlednosti, ale také kvůli praktickému využití těchto materiálů. Stejný název souborů (kromě přípon) je totiž klíčový pro možnost přehrání videa s titulky. Ne každý program dokáže přehrát stopu titulků. Vhodný je však např. poměrně rozšířený volně dostupný přehrávač *VLC media player*. Pokud video a titulky uložíme do stejné složky v počítači a tyto soubory mají stejné jméno, tj. liší se jen příponou, program sám automaticky titulky načte a spustí společně s videem.

7.3.3. Metodika pro učitele

Metodika (C) ke každému otitulkovanému videu má následující strukturu:

Cíl materiálu – v každé lekci je uveden komunikační cíl, tj. jakou komunikační situaci by si žáci měli pomoci tohoto materiálu osvojit.

Úroveň (lexikum + gramatika) – v této části materiálu je uvedena základní lexikální a gramatická charakteristika textu, aby učitel mohl lépe odhadnout, zda je daný materiál pro jeho žáky adekvátní.

Výchozí text – název videa (název večerníčkového seriálu a jeho konkrétního dílu).

Délka videa celkově – trvání celého dílu večerníčku, tj. kolik času zabere žákům jednorázové shlédnutí daného otitulkovaného videa.

Rozpětí komunikačních funkcí v textu – protože výchozí text (otitulkované video) má zpravidla širší potenciál, než jaké je konkrétní zaměření daného materiálu, jsou uvedeny i další komunikační situace, které se v materiálu vyskytují. To umožňuje učiteli snadno se v materiálu zorientovat a použít text příp. i k jinému cíli, za předpokladu, že si doprovodné materiály sám dotvoří.

Průměrná rychlost titulků – protože předpokládáme, že čtecí rychlost titulků se s rostoucím věkem žáků a rozvojem jejich čtenářské kompetence zvyšuje, neměly by mít všechny ve výuce užívané materiály stejnou čtecí rychlost. Materiály, které se zaměřují na komunikační situace vyučované spíše v začátcích výuky českého jazyka pro neslyšící děti, je vhodné opatřovat pomalejšími titulky, aby rychlost nezesnadnila práci s tímto materiálem pro mladší žáky, kteří čtou zatím pomaleji. Rychlost titulků také může odrážet náročnost, resp. množství textu (tj. např. video, které předkládá ke čtení textu více, můžeme opatřit titulky pomalejšími, abychom žáky nepřehltli).

Text titulků – materiál pro učitele obsahuje samostatně také prostý text titulků, aby učitel získal představu o jeho náročnosti a obsahu. Je nutné upozornit na to, že právě čtení titulků předpokládá jejich spojení s obrazem, která může výrazně ovlivnit porozumění textu ze strany žáků (viz kap. 3). Kromě toho jsou části děje nesené pouze obrazovou složkou díla. Z toho důvodu pokládáme za nezbytné, aby učitel při výběru materiálu nevycházel pouze z tohoto textu titulků, ale aby ho vždy hodnotil ve spojení s obrazem. Text je jen pomocným prvkem pro orientaci vyučujícího v metodickém materiálu.

Konkrétní aktivity – metodika pro učitele (C), stejně jako materiály přímo určené do výuky, tj. prezentace (D) a pracovní list pro žáka (E) jsou koncipovány podle principů komunikačního přístupu k výuce cizích jazyků. Obsahují aktivity předtextové, textové a potextové.

Předtextové jsou složeny ze *zahřívací aktivity*, jejímž cílem je uvedení do tématu, navození zájmu o něj,¹²¹ a *přípravné aktivity*, tj. aktivity před samotným čtením, přičemž tato aktivita je už přímo vztažena ke konkrétnímu textu.¹²² (Pozn. Z předkládaných zahřívacích a přípravných aktivit je možné podle uvážení učitele a s ohledem na složení třídy vybrat vždy jen po jedné, nabízí-li jich materiál vícero.)

Textové aktivity jsou dvojího zaměření. Část se věnuje *obecnému čtení*, tedy základnímu pochopení rámce příběhu. Další je pak *podrobné čtení*, v němž se výuka zaměřuje už na konkrétní úsek komunikace a porozumění jeho detailům.

Potextové aktivity mají přesah do jazykové produkce. V návaznosti na přečtené si žáci osvojují jazykové prostředky pro danou komunikační situaci a věnují se jejímu nácviku, aby v ní mohli být komunikačně úspěšní. Potextové aktivity jsou provázané, aby tvořily postupný celek a žáka provedly od osvojení si dílčích struktur ke zvládnutí celé (simulované, ale reálné) komunikační situace.

U **každé aktivity** je v metodice pro učitele popsán její cíl a návrh jejího postupu. Pomocí miniatur snímků obrazovky výukové prezentace je přiblíženo, jakou část prezentace a úkolů v ní obsažených metodika právě popisuje. U jednotlivých aktivit je snaha střídat typy činností jak z hlediska prostorového (práce v lavicích, u tabule, na zemi aj.), z hlediska počtu účastníků činnosti a jejich vztahu (práce individuální, ve dvojicích aj. malých skupinách, společně ve třídě aj.), ale také z hlediska typu činnosti a úkolu (různé druhy pohybu – sezení, pohyb, manipulace s předměty aj.; různé druhy činností a úkolů – čtení, psaní, resp. zjišťování či předávání informací, názorů, jejich propojování, porovnávání aj., diskuze, rozhovor,

¹²¹ Srov. Valková (2014, s. 29), která uvádí, že zahřívací aktivita (warm-up) „[t]ypicky zahajuje výukovou situaci, často současně otevírá hlavní obsahové téma výukové jednotky. (...) [Z]ahřívací aktivita plní rovněž funkci jednoznačného vstupu do komunikace v cílovém jazyce vyučování. Z toho plyne požadavek na její obsahovou relevanci z hlediska studentových zájmů, přístupnost a relativní snadnost provedení.“

¹²² Srov. Valková (2014, s. 30): „Přípravná aktivita (*pre-task, pre-reading, pre-writing, pre-listening, pre-speaking*) předchází čtecímu, psanému, poslechovému či mluvnímú úkolu. Obvykle plní funkci otevření diskursu, aktivace dostupných jazykových prostředků a propůjčení smyslu následujícímu úkolu. Dalším účelem bývá motivace jazykového jednání, kontextualisace úkolu a posílení autonomie studujícího tím, že se od něj žádá zaujetí stanoviska či vstupu do diskursu prostřednictvím vlastní zkušenosti. Přípravné aktivity napomáhají komplexnosti výuky tím, že poskytují příležitosti k účelnému prolínání hlavních dovedností a obměně technik (ústní sdílení vlastní zkušenosti v přípravné aktivitě je následováno zjišťováním nových informací čtením textu v aktivitě hlavní atp.).“

dramatizace aj.). Do závěru obou metodik jsou vloženy připravené obrázky k tisku, které jsou k některým navrženým cvičením potřeba.

7.3.4. Pracovní list pro žáka

Pracovní listy pro žáky obsahují jen vybraná cvičení, u nichž považujeme za vhodné, aby je žáci dostali k dispozici. Tím jim pracovní list umožní se k dané komunikační situaci jednoduše vracet. Cílem totiž není předat žákům veškerá cvičení v textové podobě. Za těžiště považujeme práci ve třídě (pod vedením učitele za použití titulkovaného videa a prezentace).

Díky prezentaci má učitel k dispozici potřebné materiály, aby případně mohl pracovní list pro žáka rozšířit, uzná-li to za vhodné. Je však dobré myslet i na to, aby žáci nebyli množstvím papírů přehlčeni a aby se v nich mohli snadno orientovat.

7.3.5. Prezentace do výuky

Jak bylo zmíněno v kapitole o metodice (kap. 7.3.3.), je pro učitele do výuky připravena prezentace, která by měla sloužit jako základ pro práci se žáky ve třídě. Kdy a k čemu jednotlivé snímky prezentace využít, je uvedeno v metodice pro učitele (viz 7.3.3.). Prezentace tak může učiteli usnadnit hodinu vést, umožňuje minimalizovat množství potištěných a rozdáváných papírů pro žáky a ulehčuje společnou práci. Učitel má totiž jejím prostřednictvím k dispozici materiál, jež stačí promítnout, a všechny děti na něj mohou dobře vidět (tj. učitel se nepotýká s problémem některých tištěných pomůcek, které mohou být malé a při větší počtu žáků tak část z nich na potřebné nevidí). V neposlední řadě prezentace umožňuje větší využití českého jazyka během výuky, neboť mnohé pokyny apod. nemusí být nutně vysvětlovány v českém znakovém jazyce, ale žáci si je mohou sami číst.

Závěr

Cílem práce bylo představit možnosti využití otitulkovaných videí ve výuce českého jazyka jako cizího/druhého jazyka pro neslyšící žáky prvního stupně základních škol. Hlavním smyslem bylo poukázat na to, jak je možné skrze začlenění těchto materiálů do výuky rozvíjet komunikační kompetenci neslyšících žáků v češtině a jakým způsobem je vést k tomu, aby dokázali sledovat titulkovaná audiovizuální díla s porozuměním. V době, kdy jsme audiovizuálními materiály obklopeni a kombinace psaného textu a obrazového sdělení je běžnější než výlučně psaný text, se jim dovednost číst titulky může stát užitečným nástrojem celoživotního vzdělávání.

V práci jsme se blíže zabývali procesem čtení, jehož pochopení, vč. porozumění specifikům čtenářství neslyšících žáků, považujeme za základní předpoklad pro výběr vhodného textu ke čtení a pro jeho odpovídající didaktické zpracování. Poukázali jsme na to, jakou roli plní ilustrace u tištěného textu, zejm. u dětských čtenářů. Můžeme shrnout, že přispívají jednak k porozumění textu, jednak mají motivační charakter.

Oba dva tyto základní přínosy obrazového materiálu se ještě výrazněji projevují a uplatňují v audiovizuálních dílech. Obrazová a textová složka se u nich ovšem realizuje odlišným způsobem než u textu tištěného opatřeného ilustracemi. Sdělení, které musí neslyšící divák přijmout a zpracovat, se skládá ze tří složek – neverbálně vizuálního sdělení skrze obraz, upozornění na neverbální informace formou titulků (např. zvuky), a složky verbálně vizuální (tj. záznamu dialogů a promluv) v podobě titulků. To, aby se žáci naučili *informace z těchto zdrojů přijímat a spojovat* a byli s to jim porozumět, nepovažujeme za samozřejmé. Rovněž nelze předpokládat, že žáci automaticky zvládnou *číst a kognitivně zpracovávat text, který se na obrazovce objevuje a mizí*. Žáci tak nemají možnost vracet se v textu zpátky a případně přečíst znovu místa, kterým ne zcela porozuměli. Systematická výuka má však potenciál jim v osvojení těchto dovedností pomoci.

Aby výuka vycházející z práce s titulkovaným audiovizuálním materiálem byla účelná, musíme *vybírat vhodná audiovizuální díla* s ohledem na potřeby, zájmy a jazykovou úroveň žáků. Následně je nutné *zpracovat titulky kvalitně po technické stránce*. K tomu potřebujeme znát, jaké „technické parametry“ mají (časová a prostorová omezení) a jakým způsobem je pro neslyšící žáky nastavit. Protože jsme žádný takový ucelený návod nenalezli, představila práce – na základě zdrojů popisujících především současnou českou i zahraniční televizní praxi – náležitosti titulků pro dětské neslyšící diváky. Dále byla pozornost zaměřena na druhou oblast úprav, totiž *na úpravy obsahové, resp. jazykové stránky titulků*. Považujeme za nevyhnutelné,

aby editace jazyka titulků vycházela ze stanovení *jazykové úrovně žáků* (ve smyslu již osvojených komunikačních funkcí a s nimi provázaného lexika a gramatiky) a *cílů výuky*. V práci jsme proto poukázali na to, *co* s ohledem na náplň výuky českého jazyka pro neslyšící žáky mladšího školního věku upravovat, a věnovali jsme se podrobně tomu, *jak* tyto úpravy provést. Návrhy možných postupů úprav (zkracování textu, zprehledňování textu, volba snáze interpretovatelných výrazů, snižování expresivity, zjednodušování funkčně-stylového rejstříku a zjednodušování rejstříku použitých jazykových variet) jsme doplnili konkrétními ukázkami z vlastních vytvořených materiálů. Upozornili jsem také, a na příkladech doložili, jak úpravy neprovádět, resp. jaké úpravy považujeme za neúčelné. Při jakýchkoli úpravách totiž *dílo nesmí ztratit na své osobitosti a atraktivitě*. I tomu naštěstí výrazně pomáhá *obrazová složka díla*. Ta zároveň přispívá ještě dvěma způsoby: (1) umožňuje části textu upravit, aniž by nutně divák přišel o část děje, o vtip atd. a (2) zpřístupňuje žákům informace jinou než textovou složkou, což může snížit množství slov, gramatických struktur aj., které tvůrce titulků bude muset upravit.

V souvislosti s technickými nároky titulků bylo v práci upozorňováno na nejednotnost některých doporučení, zejm. v otázce tzv. čtecí rychlosti. Přitom čtecí rychlost, tj. délka zobrazování jednotlivých titulků, významně ovlivňuje úspěšnost čtenáře při jejich percepci. Právě u textu, jehož významným specifíkem v porovnání s texty tištěnými je, že čtenář nemá možnost vracet se v průběhu čtení k místům, jimž dobře neporozuměl, pokládáme čtecí rychlost za jeden z klíčových parametrů, který je nutné při tvorbě titulků důkladně promýšlet. I proto se domníváme, že by si čtecí rychlost titulků pro dětské neslyšící publikum zasloužila vlastní výzkum. Bez opory v empirických datech totiž budou jinak titulky i nadále vytvářeny v mezích velmi vágních doporučení více méně na základě intuice a citu titulkaře, což ovšem nijak nezaručuje, že výsledek bude odpovídat potřebám adresátů.

Je patrné, že tvorba titulků představuje poměrně komplikovaný proces. V práci jsme se proto pokusili uvést potřebné informace v dostatečně šíři, aby bylo možné všechny nároky na kvalitní titulky naplnit. Přiložili jsme také dvě ukázky konkrétních výukových materiálů, abychom ilustrovali, jak by výuka založená na čtení titulkovaných videí mohla vypadat a jak by tento typ textu mohl být dále didakticky zpracován. S ohledem na současnou situaci a uzavření škol bohužel nebylo možné navržené materiály otestovat v praxi. Takové otestování by jistě bylo zapotřebí, neboť by umožnilo ověřit, zda materiál v předložené podobě slouží svému cíli.

Jsme si vědomi, že úpravy, které jsme v titulcích v příložených materiálech provedli, mohou na některých místech vyvolávat otázky. Jak bylo ovšem řečeno, titulky by měly zohledňovat svou cílovou skupinu a její potřeby. Není proto možné vytvořit takové titulky, které

by vyhovovaly nutně všem. Práce ovšem neměla za cíl předložit jednotná pravidla a striktně stanovit, co a jak přesně v titulcích pro jazykovou výuku upravit a co a jak neupravovat. Cílem bylo poukázat na potenciál titulkovaných audiovizuálních děl jako prostředku i cíle jazykové výuky a nabídnout učitelům nejen neslyšících žáků návod na tvorbu titulků pro děti (návod na úpravy jazykové roviny a na nastavení technických parametrů titulků), podle kterého by mohli titulky k vybraným audiovizuálním dílům pro jazykovou výuku sami připravovat.

Seznam použité literatury

- ASNEP. *Shrnutí základních problémů z oblasti vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením*. 1. 9. 2015. [online]. ASNEP. © 2004–2019 [cit. 2019-07-27]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/shrnuti-zakladnich-problemu-z-oblasti-vzdelavani-zaku-a-studentu-se-sluhovym-postizenim/2015/09/01/>
- BAKER, M. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge, 1998.
- BBC. *Subtitle Guidelines. Version 1.1.8*. 2019. [online]. BBC. © 2018 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <https://bbc.github.io/subtitle-guidelines/#Typography>.
- BENEDIKTOVÁ, D. *Pracovní návody z hlediska porozumění textu*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.
- BLÁHOVÁ, D. *Skryté titulky pro neslyšící diváky v českých celovečerních filmech na DVD*. Bakalářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017.
- BLYZNYUK, T. *Formation Of Students' Socio-Cultural And Lingual Competence at Foreign Language Lessons in Primary School*. In: *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2016, roč. 3, č. 2–3, s. 73–78. [online]. Researchgate. © 2019 [cit. 2019-03-05] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/311549090_Formation_of_Students'_Socio-Cultural_and_Lingual_Competence_at_Foreign_Language_Lessons_in_Primary_School
- BOATNER, E. B. *Captioned Films For the Deaf. National Association of the Deaf*. 1980. [online] *Described and Captioned Media Program*. © 2019 [cit. 2019-11-30] Dostupné z: <https://dcmp.org/learn/static-assets/nadh93.pdf>.
- BOFFITO, D.; PATIENCE, G.; PATIENCE, P. *Communicate Science Papers, Presentations, and Posters Effectively*. Boston: Elsevier/Academic Press, 2015.
- BORN, A.; DOUBRAVA, J.; MACOUREK, M. *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku*. Krátký film Praha. Studio bratři v triku. 1976. [online]. [cit. 2019-03-16] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XXPtYQaqcBE>.
- Captioning Timeline Highlights*. [online]. *Described and Captioned Media Program*. © 2019 [cit. 2019-11-30] Dostupné z: <https://dcmp.org/learn/25-captioning-timeline-highlights>.
- CARROLL, M.; IVARSSON, J. *Code of Good Subtitling Practise*. In: CARROLL, M.; IVARSSON, J. *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit, 1998. [online]. ESIST. © 2016 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <https://www.esist.org/wp-content/uploads/2016/06/Code-of-Good-Subtitling-Practice.PDF.pdf>.

- CÍCHA HRONOVÁ, A.; ZBOŘILOVÁ, R. (eds.) *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk. Elektronická publikace, část I. Metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018 [online]. NPI [cit. 2019-07-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026>.
- CÍCHA HRONOVÁ, A.; ZBOŘILOVÁ, R. (eds.) *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk. Elektronická publikace, část II. Metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2019 [online]. NPI [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15563>.
- CVEJNOVÁ, J.; ŠKODOVÁ, S. *Jazyková integrace a komunikace s cizinci (úroveň A2)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017.
- ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRÝCOVÁ, M. *Příručka učitele: český jazyk 1: genetická metoda: pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012.
- Česká televize. *Nejčitelnějšími barvami jsou tyrkysová, bílá a žlutá. Česká televize sjednotila podobu titulků pro neslyšící. Tisková zpráva*. 29. 4. 2016. [online]. Česká televize. © 1996–2020 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/press/tiskove-zpravy/?id=7715>.
- Česká televize. *Pravidla pro tvorbu skrytých titulků editory (Interní materiál)*.
- Česká televize. *Skryté titulky*. [online]. Česká televize. © 1996–2020 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/technika/dodatkovy-sluzby/skryte-titulky/>.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- DUSBABOVÁ, I. *Upravené texty pro neslyšící žáky a jejich využití v pedagogické praxi*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FABIÁNOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni ZŠ*. Brno, 1999.
- FANG, Z. *Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children 's Storybooks for?* In: *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 1996, roč. 37, č. 2. s. 130–142. [online]. Western Michigan University Libraries. [cit. 2019-11-30] Dostupné z:

https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1280&context=reading_hORIZONS.

- FOX, W. *Can integrated titles improve the viewing experience?: Investigating the impact of subtitling on the reception and enjoyment of film using eye tracking and questionnaire data*. Berlin: Science Language Press, 2018.
- FRŮHAUFOVÁ, V.; MIŇHOVÁ, J.; MRÁZOVÁ, E. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 1991.
- FUKOVÁ, V. *Úpravy beletristických textů pro dětské neslyšící čtenáře*. Bakalářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- FUKOVÁ, V. *Výuka českého jazyka v 1. - 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené – popis současného stavu a možnosti inovace*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.
- GEORGAKOPOULOU, P. *Reduction Levels in Subtitling: DVD Subtitling, a Convergence of Trends*. Lambert Academic Publishers, 2003.
- GIOVANNI, E.; GAMBIER, Y. (eds.) *Reception Studies and Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018.
- HASIL, J. *Realie versus sociokulturní kompetence?* In: kol. aut. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodního semináře. Poděbrady 2008. Praha: ÚJOP, 2008. s. 36–39.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HOLUBOVÁ, M. *Skryté titulky pro neslyšícího dětského diváka*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2004.
- HONKOVÁ, T. *Funkce inferencí při porozumění textu*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- HORÁKOVÁ, B. *Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením*. Bakalářská práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016.
- HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: uvedení do surdopedie*. Praha: Portál, 2012.
- HRONOVÁ, A., MOTEJZÍKOVÁ, J. *Úloha znakového jazyka v rozvoji neslyšícího dítěte*. In: *Speciální pedagogika*, 2010, roč. 20, č. 4, s. 265–274.
- HRONOVÁ, A.; MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem. Neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem. Slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: FRSP, 2002.

- HUANG, H.-CH., ESKEY, D. *The effects of closedcaptioned television on the listening comprehension of intermediate English as a Second Language (ESL) students*. In: *Journal of Educational Technology Systems*, 1999, roč. 28, č. 1. s. 75–96.
- HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Disertační práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2008.
- HUDÁKOVÁ, A. *Kolik je u nás neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých žáků?* In: *Gong*, 2014, roč. 43, č. 7–9, s. 17.
- CHUDOMELOVÁ, E.; CHUCHMOVÁ, K. *Český jazyk pro žáky se sluchovým postižením 1. díl*. Rukopis.
- CHUDOMELOVÁ, E.; CHUCHMOVÁ, K. *Český jazyk pro žáky se sluchovým postižením 2. díl*. Rukopis.
- CHUDOMELOVÁ, E.; CHUCHMOVÁ, K. *Český jazyk pro žáky se sluchovým postižením 3. díl*. Rukopis.
- IRIARTE, M. M. *Can you see what I read? Multimodal information in films with subtitles for the deaf and hard of hearing*. In: GARZELI, B.; BALDO, M. (eds.) *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and beyond*. Pisa: Editioni ETS, 2014. s. 341–360.
- KARAMITROGLOU, F. *A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe*. [online]. Translation Journal. © 1997–2014 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <https://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm>.
- KOPLÍK, R.; STRNADOVÁ, V. *Problematika tvorby skrytých titulků k předtočeným pořadům*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka o. s., 2008.
- KOTHARI, B. a kol. *Reading Out of the "Idiot Box": Same-Language Subtitling on Television in India*. In: *Information Technologies and International Development*, 2004, roč. 2, č. 1, s. 23–44. [online]. The Massachusetts Institute of Technology Information Technologies and International Development. © 2005 [cit. 2019-11-30] Dostupné z: <https://itidjournal.org/index.php/itid/article/view/191>.
- KOTHARI, B. a kol. *Same Language Subtitling: A Butterfly for Literacy?* In: *International Journal of Lifelong Education*, 2002, roč. 21, č. 1, s. 55–66. [online] Planetread. [cit. 2019-11-30] Dostupné z: https://www.planetread.org/images/pdf/research/SLS_on_TV_in_India.pdf.
- KOTYKOVÁ, S.; LEJNAROVÁ, I. *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Knižní klub, 2005.
- KOTYKOVÁ, S.; LEJNAROVÁ, I. *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Knižní klub, 2005.

- KRÁLÍK, J. *Statistika českých grafémů s využitím moderní výpočetní techniky*. In: *Slovo a slovesnost*, 1983, roč. 44, č. 4, s. 295–304. [online]. Slovo a slovesnost. © 2011 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2913>.
- KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.
- KUCHLER, K.; VELEHRADSKÁ, O. *Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu*. In: *Infozpravodaj*, 1998, roč. 6, č. 1. s. 22–23.
- KUPPENS, AN H. *Incidental foreign language acquisition from media exposure*. In: *Learning, Media and Technology*, 2010, roč. 35, č. 1. s. 65–85.
- LANE, H. *Pod maskou benevolence: Zneschopňování neslyšící komunity*. Praha: Karolinum, 2014.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003.
- LERTOLA, J. *Subtitling in Language Teaching: Suggestions for Language Teachers*. In: GAMBIER, Y.; CAIMI, A.; MARIOTTI, C. (eds.) *Subtitles and Language Learning*. Bern: Peter Lang, 2015. s. 245–267. [online]. ResearchGate. © 2019 [cit. 2019-03-05] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/270893736_Subtitling_in_Language_Teaching_Suggestions_for_Language_Teachers.
- LISÁ, M. *Jazykové hry rozvíjející kompetenci v českém jazyce žáků mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019.
- LIU, D. *The Role of Clt in Innovating the Intensive Reading Course for Second-Year English Majors in China*. *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G Linguistics & Education*, 2017, roč. 17, č. 7. s. 1–7. [online]. Semantic Scholar [cit. 2019-11-30] Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/57b2/5166747948f694cab492757c78fa79aecabd.pdf>.
- LONERGAN, J. *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- MACUROVÁ, A. *Naše řeč?* In: *Naše řeč*, 1998, roč. 81, č. 4, s. 179–188.
- MACUROVÁ, A. *Předpoklady čtení*. In: kol. aut. *Četba sluchově postižených*. Praha: FRSP, 2000. s. 35–42.
- MACUROVÁ, A.; ZBOŘILOVÁ, R. (eds.) *Jazyky v komunikaci neslyšících. Český znakový jazyk a čeština*. Praha: Karolinum, 2019.
- MAKOVSKÁ, L. *Rozumí neslyšící žáci učebním textům?* Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.

- MATAMALA, A., ORERO, P. (eds.) *Listening to Subtitles: Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Bern: Peter Lang, 2010.
- MAYER, R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- MERTIN, V. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Praha: Fortuna, 2001.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. (eds.) *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Elektronická publikace, část I. Metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2019 [online]. NPI [cit. 2020-04-020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=pzehjtA0lP9ixGLSqr4v>.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: 2017 [online]. MŠMT © 2013–2019 [cit. 2019-07-29]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/43792/
- MŠMT. *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele* [online]. MŠMT, Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT © 2019 [cit. 2019-07-27]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MÜHLOVÁ, K. *Hodnocení komunikačních dovedností u těžce sluchově postižených žáků*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1990.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.
- NEUMAN, S. B., KOSKINEN, P. *Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students*. In: *Reading Research Quarterly*, 1992, roč. 27, č. 1. s. 95–106.
- NOVÁKOVÁ, A. *Specifika recepce psaného textu: inference a manipulace*. In: *Úvahy o jazyce a literatuře*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2005, s. 109–119.
- NOVOTNÁ, M. *Pojetí výuky čtení a psaní na 1. stupni primární školy*. Brno, 1997.
- NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- OECD. *How does PISA define and measure reading literacy?* PISA in Focus, No. 101. [online]. OECD. © 2019 [cit. 2019-11-30] Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-does-pisa-define-and-measure-reading-literacy_efc4d0fe-en.
- Ofcom. *Ofcom's Code on Television Access Services*. 2019. [online]. Ofcom. © 2020 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0035/179954/tv-access-services-code.pdf.
- Ofcom. *Subtitling – An Issue of Speed?* 2005. [online]. Ofcom. © 2020 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0018/16119/subt.pdf.

- Ofcom. *Television access services. Review of the Code and guidance*. 2006. [online]. Ofcom. © 2020 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0016/42442/access.pdf.
- PINKASOVÁ, L. *Čtení s porozuměním sluchově postižených žáků*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2000.
- POŠTA, M. *Titulkujeme profesionálně*. Praha: Apostof, 2011.
- PŘÍHODA, V. *Psychologie čtení vzhledem k pravopisné struktuře*. In: *Pedagogika*, 1967, roč. 17, č. 1., s. 1–14.
- PTÁČKOVÁ, K. *Rozvoj čtenářství u sluchově postižených dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007.
- Rada Evropy. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.
- RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SALZMAN, V. *E-mailová korespondence s Vladimírem Salzmanem*. Předmět: tvorba titulků pro dětské neslyšící diváky - dotaz k diplomové práci. [online]. 17. 3. 2020–17.4.2020.
- SALZMAN, V. *Současný stav a záměry České televize pro další zpřístupňování veřejnoprávního vysílání sluchově postiženým divákům* [online]. Helpnet © 2020. [2020-03-30]. Dostupné z: <https://www.helpnet.cz/aktualne/vladimir-salzman-soucasny-stav-zamery-ceske-televize-pro-dalsi-zpristupnovani>.
- SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Introduction Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Introduction Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SEKO, G.; STŘEDA, L.; STŘEDOVÁ, J.; ŠEDIVÝ, I. *Kosí bratři – Jak to bylo na pouti*. Krátký film Praha. Studio bratři v triku. 1979. [online]. [cit. 2019-03-16] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=D86L3pdchHE>.
- SHERMAN, J. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. [online]. [cit. 2019-03-05] Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/265028375_Using_Authentic_Video_in_the_Language_Classroom.

- SIKOVÁ, K. *Předčtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením*. Bakalářská práce. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.
- SINGER, M. *Psychology of Language (PLE: Psycholinguistics): An Introduction to Sentence and Discourse Processes*. New York: Psychology Press, 2013.
- SOLODKOVA, I. M.; ISMAGYLOVA, L. R. *Acquisition of Socio-Cultural Competence via Dynamic Learning Environment*. In: VALEEVA, R. (eds.) *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. IFTE 2016: 2nd International Forum on Teacher Education*. Future Academy, 2016. s. 389–395. [online]. Future Academy. © 2006–2019 [cit. 2019-30-11] Dostupné z: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/62IFTE2016F.pdf>.
- SZARKOWSKA, A.; ŻBIKOWSKA, J.; KREJTZ, I. *Strategies for rendering multilingualism in subtitling for the deaf and hard of hearing*. In: *Linguistica Antverpiensia, New Series. Themes in Translation Studies*, 2014, 13, s. 273–291.
- ŠEBESTA, K. a kol. *Aplikovaná lingvistika*. Praha: Karolinum, 2016.
- ŠEBESTA, K. a kol. *Vyučování cizího jazyka. Terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.
- ŠKODOVÁ, S. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012b.
- ŠKODOVÁ, S. *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1. Metodika*. Praha: Wolters Kluwer, 2010.
- ŠKODOVÁ, S. *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1. Pracovní sešit*. Praha: Wolters Kluwer, 2010.
- ŠKODOVÁ, S. *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1. Učebnice*. Praha: Wolters Kluwer, 2010.
- ŠKODOVÁ, S. *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2. Metodika*. Praha: Wolters Kluwer, 2012.
- ŠKODOVÁ, S. *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2. Pracovní sešit*. Praha: Wolters Kluwer, 2012.
- ŠKODOVÁ, S. *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2. Učebnice*. Praha: Wolters Kluwer, 2012.

- ŠORMOVÁ, K.; HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. [online]. FF UK © 2015 [cit. 2020-05-01] Dostupné z: <https://books.ff.cuni.cz/cestina-jako-druhy-jazyk/>.
- TALAVÁN, N. *Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications*. In: *Approaches to Translation Studies*, 2010, roč. 32. s. 285–299.
- TALAVÁN, N. *Using Subtitles to Enhance Foreign Language Learning*. In: *Porta Linguarum*, 2006, roč. 6. s. 41–52.
- TAMAYO, A. *Reading speed in subtitling for hearing impaired children: an analysis in Spanish television*. In: *The Journal of Specialised Translation*, 2016, č. 26. [online]. JoSTrans. [cit. 2019-03-24] Dostupné z: https://www.jostrans.org/issue26/art_tamayo.pdf.
- Typesetting*. [online]. DePaul University. © 2001–2020 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <http://facweb.cs.depaul.edu/sgrais/typesetting.html>.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011.
- VALKOVÁ, J. *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*. Disertační práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996.
- Veřejný ochránce práv. *Zpráva o šetření ombudsmana, spis. zn. 4958/2012/VOP*. [online]. Evidence stanovisek ombudsmana. © 2020 [cit. 2020-04-02] Dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/3366>.
- W3C. *Cascading Style Sheets Level 2 Revision 1 (CSS 2.1) Specification. W3C Recommendation*. [online]. W3C. © 2020 [cit. 2019-03-24] Dostupné z: <https://www.w3.org/TR/CSS21/syndata.html#x39>.
- WHO. *Grades of hearing impairment*. [online]. WHO. © 2017 [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/
- WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2005.
- ZABALBEASCOA, P. *The nature of the audiovisual text and its parameters*. In: DÍAZ-CINTAS, J. (eds.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008.
- ZARATE, S. *Subtitling for deaf children: Granting accessibility to audiovisual programmes in an educational way*. Disertační práce. Londýn: UCL, 2014. [online]. UCL. © 2009–2019 [cit. 2019-03-05] Dostupné z: discovery.ucl.ac.uk/1455707/1/Thesis_Soledad_Zarate.pdf.

ZARATE, S; ELIAHOO, J. *Word recognition and content comprehension of subtitles for television by deaf children*. In: *The Journal of Specialised Translation*, 2014, č. 21, s. 133–152. [online]. JoSTrans – The Journal of Specialised Translation. [cit. 2019-03-05] Dostupné z: https://www.jostrans.org/issue21/art_zarate.pdf.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon.

Zákon č. 135/1997 Sb., o Českém rozhlasu, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 155/1998, o znakové řeči ve znění zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Zákon č. 231/2001 Sb. o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 249/2006 Sb., o některých podmínkách výroby, šíření a archivování audiovizuálních děl, o změně a doplnění některých zákonů a některých dalších předpisů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zdroje použitých obrázků:

- http://api2.pubres.cz/domeny/hmatak_cz/ftp/soubory/Vyrobky/rozvrh%20hodin/1-stupen/RH-K-krabicka-bez.jpg
- http://api2.pubres.cz/domeny/hmatak_cz/ftp/soubory/Vyrobky/rozvrh%20hodin/1-stupen/kluk/bez%20zkratky/RH-K-uvod-bez-1.jpg
- http://nd01.jxs.cz/366/859/e1dcd3cc9_28538317_o2.jpg
- http://www.clker.com/cliparts/3/7/3/d/11954448501086497047Gerald_G_Girl_Face_Cartoon_2.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/6/6/b/8/1195444732488161860Gerald_G_Man_Face_8_-_World_Label.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/6/f/e/c/11954451641676672509Gerald_G_Man_Face_5_-_World_Label.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/b/d/4/0/1195445153423960925zeimusu_Womans_face_with_red_hair.svg.med.png

- http://www.clker.com/cliparts/c/f/b/a/1195444816475588749Gerald_G_Lady_Face_Cartoon.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/e/7/8/b/11954449581778132602Gerald_G_Boy_Face_Cartoon_3.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/e/9/d/b/1195444967386716910Gerald_G_Girl_Face_Cartoon_1.svg.med.png
- <http://www.clker.com/cliparts/M/Q/Q/u/5/n/boy-face-md.png>
- <http://www.clker.com/cliparts/U/H/P/b/v/n/boy-head-md.png>
- http://www.pohadkar.cz/public/media/Mach_a_Sebestova/obrazky/obrazky-mach-a-sebestova-3.jpg
- https://1gr.cz/fotky/lidovky/19/011/lnmaxi/VLH78727e_kos.JPG
- https://cdn.pixabay.com/photo/2017/11/22/09/35/gift-2970095_960_720.png
- <https://cdn1.vectorstock.com/i/1000x1000/07/35/amusement-park-map-vector-21380735.jpg>
- https://clanky.lukasafer.cz/upload/clanky/matejska-pout-2015/IMG_20150329_124124.jpg
- <https://cz.pinterest.com/pin/639722322041033335/>
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQ50N1xXcb_QCPiFiyJ_xFe8XNrYpHvpv_tOqbwsj8s1_qhPTupOBr8Qgb_idIY&usqp=CAc
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQ6VeaoKg2ZzovDTk2wSaxeYadDkuKuB_Ebmvj0vVR9DUvsUaDOT&usqp=CAU
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcRKU5kmMt0kYSSyOpfnDROlzYSuBFZ_PpweAfbJBGMMyW6H83Kr2gdWHJd_UN1TA&usqp=CAc
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTeP7WErgZlkxrDrH0opy9swHFUUYnAv_I0gErL9UQVrmy6B_CsE&usqp=CAU
- <https://friendlystock.com/wp-content/uploads/2018/05/8-birthday-girl-cartoon-clipart.jpg>
- <https://i.pinimg.com/564x/4b/85/c/1/4b85c1c83712f8de80e1f08caee08ea2.jpg>
- <https://i.pinimg.com/564x/4e/8d/d0/4e8dd00be22cfca81360e292ce7df32a.jpg>
- <https://i.pinimg.com/736x/98/81/2f/98812f8bddf4c6a8acdea535582f1b51.jpg>
- <https://i.ytimg.com/vi/M72fEJgptIM/maxresdefault.jpg>
- https://image.freepik.com/free-vector/world-environment-day-celebration-concept_23-2148509511.jpg

- https://images.squarespace-cdn.com/content/v1/58daf01e1b631bf7eeb5a793/1492215705134-Q8A7HEZNG8PW56UYPWG5/ke17ZwdGBToddI8pDm48kMH0PPS7DSqjs-absiuAQGZZw-zPPgdn4jUwVcJE1ZvWQUxwkmyExglNqGp0IvTJZamWLI2zvYWH8K3-s_4yszcp2ryTI0HqTOaaUohrI8PIB_1vU_29euDPOvdrdFrmUHtlSwPilrUYdAXgACnSbo8/image-asset.png
- <https://img.ceskatelevize.cz/ivysilani/episodes/photos/crop/871835/210588.jpg?1565001120>
- [https://img.pixers.pics/pho_wat\(s3:700/FO/67/01/77/25/700_FO67017725_5d5e46108e0644c122dc95c85f39ed86.jpg,502,700,cms:2018/10/5bd1b6b8d04b8_220x50-watermark.png,over,282,650.jpg\)/nalepky-roztomile-kocky-kreslene-ilustrace.jpg.jpg](https://img.pixers.pics/pho_wat(s3:700/FO/67/01/77/25/700_FO67017725_5d5e46108e0644c122dc95c85f39ed86.jpg,502,700,cms:2018/10/5bd1b6b8d04b8_220x50-watermark.png,over,282,650.jpg)/nalepky-roztomile-kocky-kreslene-ilustrace.jpg.jpg)
- <https://img.youtube.com/vi/yjjBmBuxBWg/0.jpg>
- <https://imgproxy.geocaching.com/8e462df3318dbe6d3d289f1cf95b9c0f947c325c?url=https%3A%2F%2Fd1u1p2xjjiahg3.cloudfront.net%2F2577d6aa-95f6-42e8-99fe-b2ab0efa608d.jpg>
- <https://immagini.disegnidacolorareonline.com/cache/data/disegni-colorati/scuola/disegno-bambini-a-scuola-colorato-600x600.jpg>
- https://kdochce.estranky.cz/img/mid/10779/img_8018.jpg
- https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/image/RS7128_Wish%20col-low.jpg
- https://lh3.googleusercontent.com/proxy/8Io2Y_eIK8w62dEDT9Yx21-SCtx1pzMtNDoGinA7gdxr-YD2KlI2wuP37zMNv9SAFEpYely0Sjf-u6Qi0KzxxoneV82IW5UpcN13XY
- https://lh3.googleusercontent.com/proxy/KNH-rBvmhPb3L7Ghn8SJXLWxReJeSiq7vlH6ikSkwWsPW_RbIeA2pmfPcTIqEwD3HEPsdy8-alWxEaRG3w6nuGaA
- <https://lh3.googleusercontent.com/proxy/o62-cabRLJ5KSEy75MAIVH1O0dM8Zd9zfd09-Q8DDqdh7Z6zftezB4kH9dXaWNraPOy8TKhf0LE6BUxG8U7P3uDnpog8U8Fk9wPkW9v8>
- https://lh3.googleusercontent.com/proxy/tIUCaZYL8CEG8HBpucvOaiXRPd8FJie81eNWB9Dq-2u7GSsGhTOMg4bCaw10t_48F2yWVay1_w_LvTDxxvoS2tcuYnn6Y-5TNodmpUC4dpeuh3zGcAU
- <https://lh3.googleusercontent.com/proxy/ufbyGllWpra67rO7ruToMnEMunU0Fa9m9htOa3TjCb2DNA6cqBEUKLE6CJdYrdhfEKZ0Su1CrueZ1y3r0g4hShuu8A>

- <https://mapio.net/pic/p-64949106/>
- <https://pbs.twimg.com/media/DiBTd-YVAAAtyY2.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/microone/microone1706/microone170600038/79573410-fairground-games-and-amusement-park-flat-vector-icons.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/roxanabalint/roxanabalint1305/roxanabalint130500025/19589299-chair-and-umbrella-on-the-beach-with-palm-tree-vector-illustration.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/sudowoodo/sudowoodo1807/sudowoodo180700053/105377516-children-with-smartphones-illustration-cartoon-boy-and-girl-using-phones-for-texting-surfing-interne.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/usbfc0/usbfc01212/usbfc0121200040/16703619-girl-and-boy-on-white-background.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/yummybuum/yummybuum1902/yummybuum190200003/116391755-amusement-park-attractions-entertainment-joyful-amuse-carnival-fun-circus-carousel-kids-game-funfair.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/yupiramos/yupiramos1706/yupiramos170637844/81139349-cute-boy-head-avatar-character-vector-illustration-design.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/yupiramos/yupiramos1804/yupiramos180403050/98629505-happy-little-boy-head-character-vector-illustration-design.jpg>
- <https://rupayani.files.wordpress.com/2012/11/7254737-cartoon-boy-working-with-computer-vector-illustration-copy.png?w=333>
- https://st.depositphotos.com/1817356/1413/i/950/depositphotos_14131420-stock-photo-old-telephone.jpg
- https://st3.depositphotos.com/6198262/12796/v/950/depositphotos_127962020-stock-illustration-bike-icon-vector.jpg
- <https://static36.helldata.com/thumbs/36410363/2>
- https://thumbnails-4.fotky-foto.cz/400/01/31/76/FotkyFoto_kresleny-dort_13176215.jpg
- https://thumbnails-4.fotky-foto.cz/400/12/63/10/FotkyFoto_porad-to-samy-tradicni-slakosti-a-bonbony-pro-svatek-halloween-halloween-cukrovi-izolovanych-na-bilem-pozadi-retro-kresleny-styl-vektorove-ilustrace_126310352.jpg
- https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/d0/Lunapark..._-_panoramio.jpg/1200px-Lunapark..._-_panoramio.jpg
- https://vkbaniksokolov.cz/wp-content/uploads/2018/11/800x800_pohar.jpg
- <https://w7.pngwing.com/pngs/776/588/png-transparent-child-ill-children-childrens-clothing-people-children.png>

- https://www.brnan.cz/sites/default/files/styles/article_detail/public/img/article-teaser/20191007-104843.jpg?itok=ROmRe4pw
- https://www.ceskaposta.cz/documents/10180/282435/obalka_web.jpg/de64e271-9268-4d42-9e9b-94c29461070b?t=1290691172000
- <https://www.koukalek.cz/www/ir/produkt-images/mach-a-sebestova-1135--mm1024x768.jpg>
- <https://www.mall.cz/i/40230866/550/550>
- https://www.mestocernovice.cz/data/editor/217cs_1.png?gcm_date=1330966432
- https://www.obrazy-aukce.cz/catalog/636675116201767941_jonatan.jpg
- https://www.poutoveatrakcetrebic.cz/userfiles/fotografie/normal/07_autodrom.jpg
- <https://www.specialniskolychodov.cz/obrazky/jednicka.jpg>
- <https://www.vecerni-praha.cz/wp-content/uploads/2019/02/kolotoc.jpg>
- <https://www.zs-logopedicka.cz/wp-content/uploads/2020/04/ucebnice.jpg>
- <https://www.zsvm.cz/wp-content/uploads/2011/06/vylet2.png>
- <https://zslada.cz/domains/zslada.cz/sites/default/files/styles/large/public/field/image/obed.jpg?itok=LT02V39b>
- snímky obrazovky z videa BORN, A.; DOUBRAVA, J.; MACOUREK, M. *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku*. Krátký film Praha. Studio bratři v triku. 1976. [online]. [cit. 2019-03-16] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XXPtYQaqcBE>.
- snímky obrazovky z videa SEKO, G.; STŘEDA, L.; STŘEDOVÁ, J.; ŠEDIVÝ, I. *Kosí bratři – Jak to bylo na pouti*. Krátký film Praha. Studio bratři v triku. 1979. [online]. [cit. 2019-03-16] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=D86L3pdchHE>.

Přílohy

Příloha 1 – <i>Kosí bratři – Jak to bylo na pouti</i> (metodický list pro učitele, vč. materiálů k tisku).....	118
Příloha 2 – <i>Kosí bratři na pouti</i> (pracovní list pro žáka).....	144
Příloha 3 – <i>Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku</i> (metodický list pro učitele, vč. materiálů k tisku).....	147
Příloha 4 – <i>Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku</i> (pracovní list pro žáka).....	173
Příloha 5 – Srovnání originálního mluveného textu a textu titulků (<i>Kosí bratři – Jak to bylo na pouti</i>)	178

Kosí bratři – JAK TO BYLO NA POUTI (metodický list pro učitele)

Cíl lekce: žák dokáže navrhnout společnou činnost a reagovat na návrh kamaráda

Úroveň (lexikum + gramatika):

- téma pouť (*pouť, houpačka, střelnice, cukrová vata, balónek*)
- pasivní znalost imperativu (*pojď, běž, dej mi; muset + inf.*)
- pasivní znalost frekventovaných sloves v minulém čase
- pasivní znalost stupňování adjektiv (*lepší/nejlepší; větší, hezčí*)

Výchozí text: *Kosí Bratři – Jak to bylo na pouti*

Délka videa celkově: 6 minut 30 sekund

Rozpětí komunikačních funkcí:

- základní pokyny (imperativ) – nácvik porozumění
- prosba
 - o prosba základní (*prosím + co*)
 - o prosba s kondicionálem (*chtěl bych + co, příp. chtěl bych + inf.*)

Průměrná rychlost titulků: 8 znaků/s

Text titulků:

Žili byli dva kosí bratři. Uměli hodně zlobit. Starší byl Josef a mladší Václav. Byli to dobří kamarádi. Všechno dělali spolu. Jednou spolu šli na pouť. Všude byl klid.

Josef a Václav se domlouvali, co je na pouti nejlepší.

– Střelnice byla dobrá. Ale nejlepší je cukrová vata. Pojď sem! Ta voní!

Nakonec oba řekli, že na pouti je nejlepší všechno.

– Jé! Ten je krásný!

Prosíme jeden červený.

– Ne, já nechci červený. Žlutý je hezčí.

– Ale červený je větší.

– Ale já chci žlutý!

– Musíte se rychle domluvit. A připravte si peníze.

Ale bratři neměli peníze. Nemohli koupit červený, ani žlutý.

– Mám nápad!

– Já taky!

– Pane, prosím, můžeme pro vás pracovat?

– Vy chcete pracovat? Nic neumíte. Běžte pryč!

No, dobře. Umíte to. Nafouknete 100 balónků a já vám dám 2 zadarmo.

– 97, 98, 99... 100!!! Už to máme!!!

Josef měl radost a vzal si červený balónek.

– Dej mi ho zpátky. Nafouknete mi ještě 100! A potom vám dám 2 zadarmo.

– To už je 200!

– No, musíte udělat ještě 50!

Josef dál počítal. Už ho to nebavilo.

– 233, 234, 235, 236, 237...

– Pomóóóc! Pomóóóc! Kamarádi! Pomóóóc!

Pěkně letí!

– Letí pěkně. Ale musíme mu pomoci.

Josef a Václav si chytili balónky, které si přáli.

A: Předtextové aktivity

1) Zahřívací aktivita 1 – Co můžeme vidět na pouti?

Cíl: navození tématu, aktivace slovní zásoby



Postup: Při společné práci s plánkem vedeme děti k tomu, aby si všímaly, co vidí na obrázku. Obrázek je dobré vytisknout a zalaminovat.

Pokud už děti slova znají, můžeme opakovat např. takto: Děti se hlásí, co kdo zná. Vyberou si zjednodušený obrázek na plánek a k němu napíší, jak se atrakce jmenuje (děti se navzájem kontrolují). Pokud název ví, smějí vyrazit a hledat po třídě fotku „skutečné“ atrakce (tj. propojují zjednodušený s detailním obrazem). Nalezené fotky můžeme pokládat na plánek a tím vytvořit představu skutečné podoby pouti.

Pokud děti názvy míst a atrakcí na pouti neznají, může učitel slova předem na plánek napsat. Děti si mohou vybírat, jaké slovo se naučí. Přečtou si ho, zkusí zapamatovat. Zopakují ho prstovou abecedou. Když ho umí, smažou slovo napsané na zalaminovaném pláнку a vyrazí hledat fotku. Po návratu s fotkou slovo opět napíše fixem na dané místo a položí k němu fotku.

2) Zahřívací aktivita 2 – Jak vypadá pouť?

Cíl: navození tématu, aktivace slovní zásoby



Postup: Dětem ukážeme (vytištěné nebo promítneme na tabuli) dvě fotografie – pouť na vesnici versus pouť ve městě. O obrázcích si můžeme chvíli povídat – co na nich je, co se jim líbí víc atd. Poté děláme brainstorming – na tabuli píšeme slova, co všechno může být na pouti.

3) Přípravná aktivita 1 – Kdo jsou kosí bratři?

Cíl: zorientování se v postavách příběhu

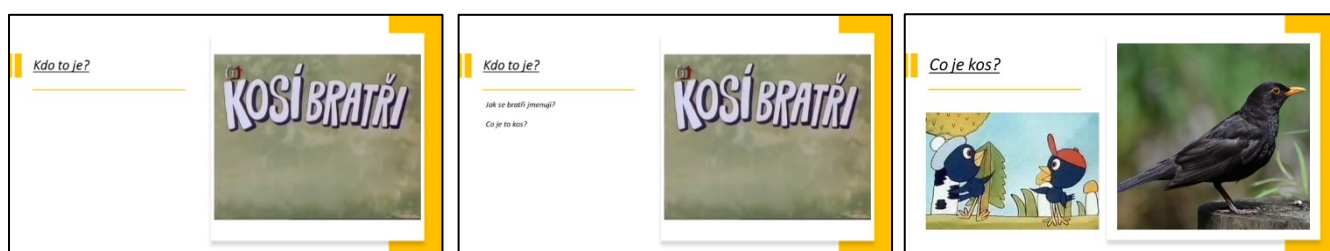


Postup: Vytrobíme hrací kostku, která má dvě stěny modré, dvě červené, jednu černou a jednu bílou. Vytiskneme obrázky kosích bratrů a rozstříháme na několik dílů (4–6). Obrázky spolu nepromícháme (!) a položíme je lícem dolů (vytvoříme buď dvě oddělené hromádky nebo zezadu označíme barvou družstva (podle barvy čepice kosů)).

Děti se rozdělí do dvou družstev (modrá a červená – podle barev čepice kosích bratrů). Každé družstvo má za cíl objevit podobu jedné z hlavních postav. Družstva na střídačku házejí kostkou. Pokud padne jejich barva, smí si vzít jednu část obrázku. Pokud jim padne bílá, házejí ještě jednou. Pokud černá nebo barva druhého družstva, neberou nic a hraje druhé družstvo. Děti tak postupně poskládají obrázek kosích bratrů a přečtou si věty v obrázku: *Jsem kos a jmenuju se Václav. Můj bratr je Josef.* Nebo opačně: *Jsem kos a jmenuju se Josef. Můj bratr je Václav.*

Věty u obrázku jsou psané barvami, které jsou v titulcích bratrům přiřazeny. Děti na tuto skutečnost můžeme upozornit nebo se k tomu vrátit po sledování videa a nechat děti přemýšlet, proč jsou věty napsané danými barvami.

(Výsledný složený obrázek obou bratrů můžeme ukázat na tabuli.)



Promítneme dětem na tabuli úvodní obrázek videa s nápisem *Kosí bratři*. Vysvětlíme, že to je název videa, na které se budeme dívat (název večerníčkového seriálu). Ověříme, že děti pochopily, kdo jsou hlavní postavy – promítneme otázky: *Jak se bratři jmenují? Co je to kos?* a necháme děti odpovědět.

Můžeme případně promítnout obrázek skutečného kosa a s dětmi hledat jeho typické rysy a srovnat je s ilustrací večerníčku.

4) Přípravná aktivita 2 – Co se ti na pouti líbí?

Cíl: uvedení do tématu – domlouvání zájmové aktivity/společné činnosti; procvičení slovní zásoby ve větách a komunikaci

<p><u>Co se ti na pouti líbí?</u> <u>Co se líbí spolužákům?</u></p> <p>Vyber si otázku a ptej se spolužáků, co mají na pouti rádi.</p> <p>Napiš jméno spolužáků a body: 1 = nemá to ráda 2 = má to trochu ráda 3 = má to moc ráda</p>		<p><u>Co se ti na pouti líbí? Co se líbí spolužákům?</u></p> <table border="1"><tr><td>Chodíš rád/a na pouti?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Jezdíš rád/a na horské dráze?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Chodíš rád/a na houpačku?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Chodíš rád/a na koletač?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Chodíš rád/a na střílnici?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Jezdíš rád/a na autodráze?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Chodíš rád/a na velké ruské kolo?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Kupuješ rád/a cukrovou vatu?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Kupuješ rád/a balónek?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Chodíš rád/a do strážnického hradu?</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Chodíš rád/a na pouti?										Jezdíš rád/a na horské dráze?										Chodíš rád/a na houpačku?										Chodíš rád/a na koletač?										Chodíš rád/a na střílnici?										Jezdíš rád/a na autodráze?										Chodíš rád/a na velké ruské kolo?										Kupuješ rád/a cukrovou vatu?										Kupuješ rád/a balónek?										Chodíš rád/a do strážnického hradu?									
Chodíš rád/a na pouti?																																																																																																						
Jezdíš rád/a na horské dráze?																																																																																																						
Chodíš rád/a na houpačku?																																																																																																						
Chodíš rád/a na koletač?																																																																																																						
Chodíš rád/a na střílnici?																																																																																																						
Jezdíš rád/a na autodráze?																																																																																																						
Chodíš rád/a na velké ruské kolo?																																																																																																						
Kupuješ rád/a cukrovou vatu?																																																																																																						
Kupuješ rád/a balónek?																																																																																																						
Chodíš rád/a do strážnického hradu?																																																																																																						

Postup: Promítáme na tabuli anketu a vysvětlíme aktivitu (nebo děti mohou samy číst); příp. vysvětlíme neznámá slova. Cílem je zjistit, jaké poutové atrakce jsou ve třídě oblíbené a jak moc. Děti si rozeberou otázky z ankety. Otázky si opíšou na lísteček a chodí se ptát spolužáků – ukážou jim otázku, spolužák odpoví jen ukázáním čísla na prstech (1 – nebaví mě to, 2 – trochu mě to baví, 3 – moc mě to baví). Při aktivitě vedeme děti k tomu, aby nepoužívaly ČZJ. Zjištěné odpovědi děti chodí zaznamenávat na tabuli. Na závěr můžeme krátce diskutovat, která atrakce je ve třídě nejoblíbenější apod. (*nácvik zápisu informací do tabulky a recepce informací takto zpracovaných*).

B: textové aktivity

5) Sledování videa a čtení titulků

Cíl: seznámení se s příběhem

<p><u>Koší bratři na pouti</u></p> <p>Podívejte se společně na video. Video má titulky.</p>	
---	---

Postup: Jednou promítáme video celé. (Pozn. Ne každý program dokáže přehrát i titulky. Vhodný je např. přehrávač VLC. Pokud video a titulky uložíme do stejné složky v počítači a tyto soubory mají stejné jméno, tj. liší se jen příponou, program sám automaticky titulky načte a spustí společně s videem).

Je vhodné chvíli po spuštění videa sledování přerušit (nejpozději v čase 00:50 u nadpisu dílu) a ověřit, že všechny děti dobře vidí, že jsou zajištěny dobré světelné podmínky atd.

6) Obecné čtení – Kosí bratři na pouti – o čem to bylo?

Cíl: ověření, že děti rámcově pochopily děj příběhu (bez zbytečných detailů)



Postup: Promítneme na tabuli otázky. Děti čtou a odpovídají (společně na tabuli nebo každý sám či ve skupinách):

Kam letěli? (pouť/na pouť)

Co tam viděli za atrakce? (střelnice, stánek/cukrová vata, houpačka, stánek/balónky).



Promítneme snímek obrazovky s titulkem *Josef a Václav se domlouvali, co je na pouti nejlepší.* Nejprve ověříme, zda děti rozumí tomu, kdo je Josef a Václav (není to kluk a muž na obrázku). Zjistíme, zda děti rozumí titulku (necháme přeložit do ČZJ).



Promítneme otázky: *Co se nejvíc líbilo Václavovi? Co se nejvíc líbilo Josefovi?*

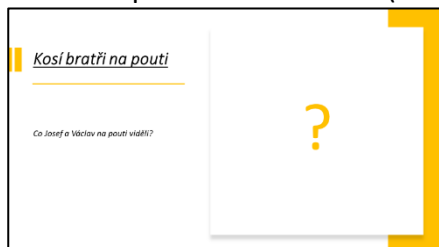
Děti si otázky přečtou. Odpovídají buď písemně nebo můžeme diskutovat v ČZJ. Odpovědi dětí neopravujeme, jen vyslechneme. Následně se podíváme na část videa znovu – viz aktivita č. 7.

7) Podrobné čtení – O čem kosí bratři přemýšleli?

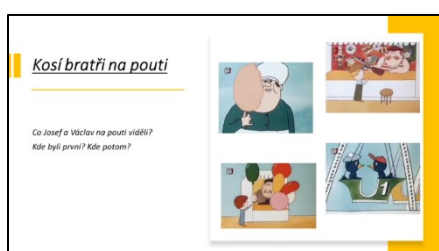
Cíl: zaměření se na detail příběhu – domlouvání se na tom, co je na pouti lepší

Postup:

Znovu se podíváme na video (čas 0:00–3:09, nebo jen 0:50–3:09).



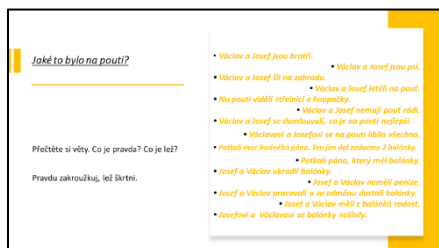
Video zastavíme a zeptáme se znovu dětí, jaké atrakce kosi viděli (promítneme otázku na tabuli). Děti mohou atrakce napsat na tabuli.



Můžeme atrakce, které kosi viděli, promítnout v promíchaném pořadí na tabuli nebo dětem dát vytištěné obrázky. Děti atrakce zkusí seřadit za sebou, jak se objevovaly ve video (pozn. pro navazující aktivity není pamatování si pořadí klíčové).

8) Podrobné čtení – O čem byl celý příběh?

Cíl: Utřídění si přečtených informací a děje



Postup: Tato aktivita není nezbytná. Můžeme ji zařadit zejm. v případě, že s textem pracujeme více vyučovacích hodin odděleně. Můžeme tak připomenout, o čem video bylo. Promítneme dětem zadání, aby si ho přečetly (případně ještě druhý snímek, kde je znázorněn význam slov zakroužkovat a škrtnout). Dětem rozdáme vytištěné listy papíru s totožnými větami jako na tabuli.

Děti mají za úkol věty odpovídající shlédnutému video zakroužkovat, nepravdivé škrtnout. Na závěr můžeme společně zkontrolovat řešení na tabuli – pravdivé věty necháme děti na tabuli kroužkovat a pak podle zakroužkovaných vět mohou děti v ČZJ převyprávět, o čem příběh byl.

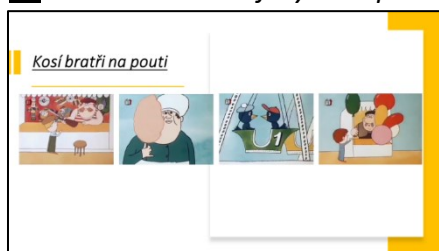
Josef a Václav jsou bratři.

Josef a Václav letěli na pout.

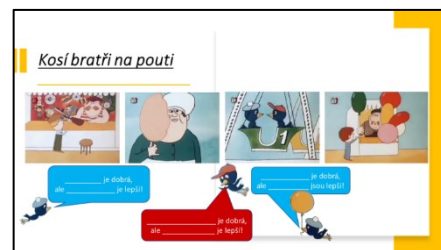
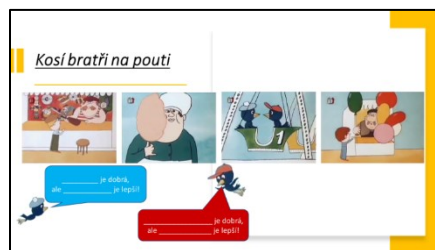
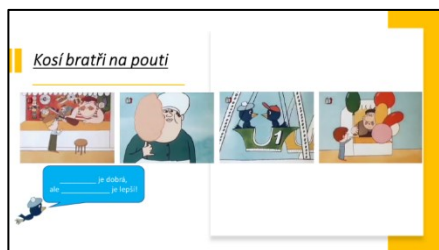
Na pouti viděli střelnici a houpačky.
 Václav a Josef se domlouvali, co je na pouti nejlepší.
 Václavovi a Josefovi se na pouti líbilo všechno.
 Potkali pána, který měl balónky.
 Josef a Václav neměli peníze.
 Josef a Václav pracovali. Pán jim slíbil, že za odměnu dostanou balónky zadarmo.
 Josef a Václav měli z balónků radost.
 Pokud se k videu vracíme s odstupem, můžeme celé video případně ještě jednou pustit.

9) Podrobné čtení – Jak se kosí bratři domlouvali?

Cíl: zaměření se na jazykové prostředky, kdy se kosí bratři dohadují, co je na pouti lepší



Postup: Můžeme promítnout pořadí navštívených atrakcí. Upozorníme děti, jestli si všimly, jak kosi přemýšleli a jak se domlouvali?

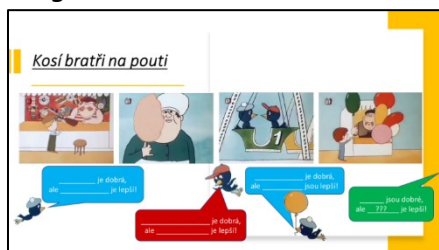


Promítneme postupně na tabuli obrázky věty, co kosi říkají (s vynechanými slovy). Promítneme první bublinu s textem a necháme děti doplnit název atrakcí. Poté promítneme řeč druhého kosa (opět věta s vynechávkami, děti doplní podle obrázků). Pokračujeme obdobně dále, až vznikne řada: *Střelnice je dobrá, ale cukrová vata je lepší. – Cukrová vata je dobrá, ale houpačka je lepší. – Houpačka je dobrá, ale balónky jsou lepší.* Poslední obrázek už je přechodem k další činnosti (viz další aktivita).

C: Potextové aktivity

10) Jednoduchý návrh a reakce na něj – Jak se kosí bratři domlouvali?

Cíl: osvojení si té části komunikace o domlouvání společné činnosti, kdy se komunikační partneři domlouvají o konkrétních činnostech – cílem je osvojit si jazykové prostředky, jak reagovat na návrh komunikačního partnera



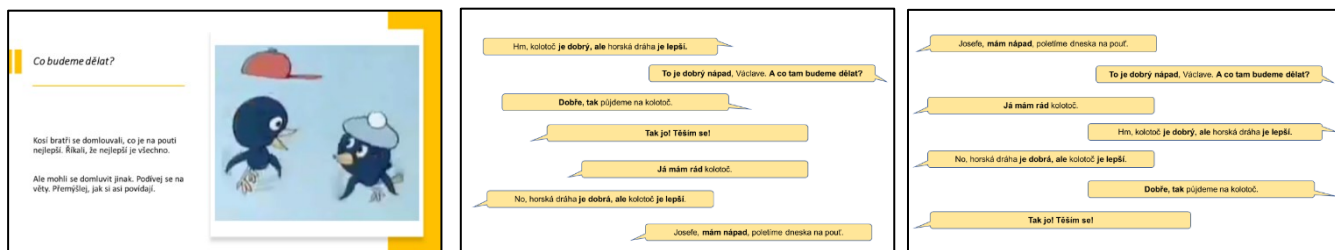
Postup:

Navážeme na předchozí aktivitu. Promítneme poslední bublinu s textem. Doplňme *Balónky jsou dobré, ale ___???___ je lepší.*

Rozdělíme děti do dvojic a ty postavíme k různým částem tabule. Děti jsou jako dohadující se kosí. Jejich úkol je pokračovat v řadě dál. Píší několik minut podle stejné struktury další věty. Učitel během psaní mezi dvojicemi chodí a je k ruce k případné pomoci. Kolik vět děti vymyslí? Závěrem můžeme společně přečíst.

11) Domluva společné činnosti (pozorování celkové struktury) – Co budeme dělat?

Cíl: pozorování strukturu celé komunikační situace – návrh a reakce na návrh



Postup: Promítneme snímek s vysvětlením následné činnosti. Necháme děti přečíst nebo vysvětlíme sami v ČZJ, že domluva kosích bratrů mohla vypadat i jinak. Promítneme, nebo ještě lépe rozdáme dětem promíchané věty. Úkolem dětí je (sami, ve skupinách či společně) seřadit věty za sebou. Na závěr můžeme správné pořadí promítnout a společně přečíst. (Cíleně jsou části textu zvýrazněny, je to přechod k následné aktivitě.)

Můžeme aktivitu rozšířit také o dramatizaci. Necháme děti hrát si na kosy. Jejich úkolem je připravit kratičkou scénku, kdy na tabuli necháme promítnutý původní rozhovor. Úkolem dětí je vyměnit netučná slova za jiná (příp. jen atrakce za jiné atrakce). Připravenou scénku pak dvojice přehrají třídě.

12) Domluva společné činnosti (reprodukce celkové struktury) – Co budeme dělat s kamarádem?

Cíl: reprodukce celé komunikační situace – návrh a reakce na návrh

The image shows two worksheets for a communication activity. The left worksheet is titled "Co budeme dělat s kamarádem?" and contains a dialogue between Tomáš and Honzo. Tomáš asks Honzo what they should do, and Honzo suggests football. Tomáš asks if Honzo likes football, and Honzo says yes. Tomáš asks if Honzo wants to play football, and Honzo says yes. The right worksheet is also titled "Co budeme dělat s kamarádem?" and contains a dialogue between Tomáš and Honzo. Tomáš asks Honzo what they should do, and Honzo suggests football. Tomáš asks if Honzo likes football, and Honzo says yes. Tomáš asks if Honzo wants to play football, and Honzo says yes. A character named Václav provides advice: "To je dobrý nápad, Václavě, ale co tam budeme dělat?" and "Já mám rád fotbal." Honzo responds: "Hm, fotbal je dobrý, ale fotbal si rád je lepší." Václav responds: "No, fotbal si rád je dobrý, ale fotbal je lepší." Honzo responds: "Dobře, tak půjdeme na fotbal." Václav responds: "Tak jo! Těším se!"

Postup: Promítneme dětem zadání. Necháme je text přečíst nebo zadání vysvětlíme v ČZJ. Povídáme se chvíli s dětmi o tom, v jakých situacích se může hodit umět se domluvit na společné činnosti, resp. s kým se např. ony mohou potřebovat domluvit.

Prohlédneme si společně vynechané věty v rozhovoru dvou chlapců. Co tam budeme doplňovat? Upozorníme děti na zvýrazněný text v předchozí aktivitě. Vysvětlíme, že se jedná o věty, které můžeme v takové situaci používat dokola. A jen málo toho měníme (jen to, co je vidět v textu rozhovoru dvou chlapců).

Necháme děti doplnit chybějící věty. Možných postupů je několik – dle úrovně žáků. Můžeme si jen znovu prohlédnout předchozí seřazený rozhovor kosích bratrů, zkusit si strukturu zapamatovat, doplnit třeba společně na tabuli a následně porovnat s textem rozhovoru kosích bratrů.

Nebo můžeme text rozhovoru kosích bratrů promítnout zároveň s bublinami rozhovoru chlapců a děti nejprve na tabuli text víceméně z bublin kosů opíšou. Následně mohou totéž udělat do svých pracovních listů.

Nebo můžeme text rozhovoru kosích bratrů umístit někde ve třídě. Děti běhají k původnímu textu, zapamatují si izolované věty a ty chodí doplňovat na tabuli. Následně řešení na tabuli zakryjeme a děti zkusí tentýž text doplňovat do svých pracovních listů. Můžeme stále nechat někde ve třídě umístěný vzorový text. Pokud děti nevědí, mohou se na něj chodit dívat.

13) Domluva společné činnosti (produkce celkové struktury) – Domlouvám se s kamarádem

Cíl: samostatná produkce celé komunikační situace – návrh a reakce na návrh

The image shows a worksheet titled "Domlouvám se s kamarádem nebo s rodinou". It contains the following text: "Představ si, že se chceš s kamarádem o něčem domluvit. Co myslíš, už to umíš? Teď to zkusíme a uvidíme! Přeju hodně úspěchů!". To the right of the text is an illustration of a girl and a boy talking.

Postup: Děti se rozdělí do dvojic. Jejich úkolem bude se na něčem domluvit.

Činnost má dvě alternativy – podle úrovně žáků (podle složení třídy můžeme aktivity také nakombinovat a pokročilejším dát těžší zadání).

Těžší varianta: Děti si vylosují jen obecné zadání (*ZOO – jaká zvířata chceme vidět?; Zvířátko domů – jaké si koupíme?; Společný dárek pro kamaráda – co mu dáme?; Příprava referátu o Africe – co tam namalujeme?; Hra – jakou hru si zahrajeme?; Společný kroužek – na jaký budeme chodit?*), rozdělí si role a zkusí napsat celý rozhovor.

Lehčí varianta: Děti si vylosují začátky rozhovorů (první dvě repliky), rozdělí si role a rozhovor dokončí.

Případně pracujeme s pracovním listem pro žáky, kde se oba postupy kombinují.

Závěrem můžeme sepsané rozhovory naskenovat, promítnout a dvojice je přehrávají jako krátké scénky.

Máme-li dostatečné technické možnosti a děti potřebnou techniku dokáží ovládat, můžeme je nechat rozhovor vést reálným způsobem, tj. např. formou chatu.

K tisku:

1) Zahřívací aktivita 1 – Co můžeme vidět na pouti?

(pozn. Tento obrázek je vhodné tisknout na větší formát, např. A3.)



1) Zahřívací aktivita 1 – Co můžeme vidět na pouti?

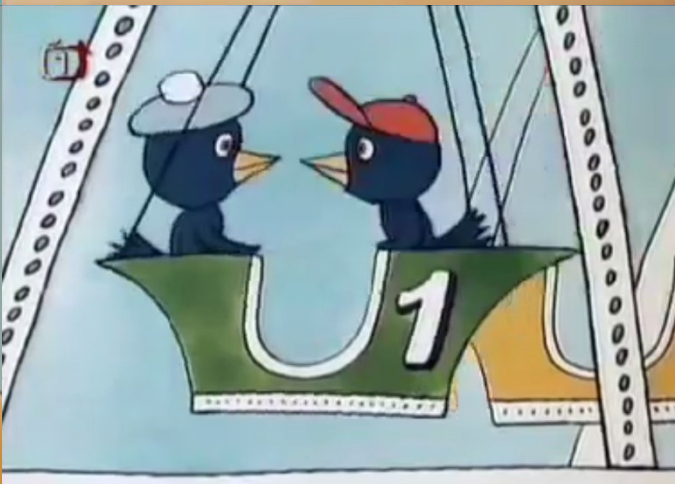
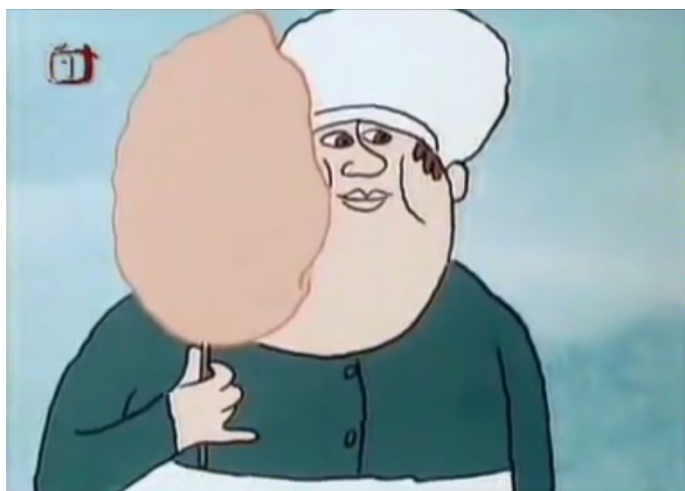




3) Přípravná aktivita 1 – Kdo to je?



7) Podrobné čtení – O čem kosí bratři přemýšleli?



8) Podrobné čtení – O čem byl celý příběh?

- *Václav a Josef jsou bratři.*
- *Václav a Josef jsou psi.*
- *Václav a Josef šli na zahradu.*
- *Václav a Josef letěli na pouť.*
- *Na pouti viděli střelnici a houpačky.*
- *Václav a Josef nemají pouť rádi.*
- *Václav a Josef se domlouvali, co je na pouti nejlepší.*
- *Václavovi a Josefovi se na pouti líbilo všechno.*
- *Potkali moc hodného pána. Ten jim dal zadarmo 2 balónky.*
- *Potkali pána, který měl balónky.*
- *Josef a Václav ukradli balónky.*
- *Josef a Václav neměli peníze.*
- *Josef a Václav pracovali. Pán jim slíbil, že za odměnu dostanou balónky zadarmo.*
- *Josef a Václav měli z balónků radost.*
- *Josefovi a Václavovi se balónky nelíbily.*

11) Domluva společné činnosti (pozorování celkové struktury) – Co budeme dělat?

Hm, kolotoč **je dobrý, ale** horská dráha **je lepší.**

To je dobrý nápad, Václave. A co tam budeme dělat?

Dobře, tak půjdeme na kolotoč.

Tak jo! Těším se!

Já mám rád kolotoč.

No, horská dráha **je dobrá, ale** kolotoč **je lepší.**

Josefe, **mám nápad**, poletíme dneska na pouť.

13) Domluva společné činnosti (produkce celkové struktury) – Domlouvám se s kamarádem

ZOO – jaká zvířata chceme vidět

Zvířátko domů – jaké si koupíme?

Společný dárek pro kamaráda – co mu dáme?

Příprava referátu o Africe – co tam namalujeme?

Hra – jakou hru si zahrajeme?

Společný kroužek – na jaký budeme chodit?

_____, mám nápad. Půjdeme do ZOO.

_____, to je dobrý nápad! A jaká zvířata tam chceš vidět?

_____, mám nápad. Koupíme si domů zvířátko.

_____, to je dobrý nápad! A jaké zvířátko chceš mít?

_____, mám nápad. Koupíme dárek pro Tomáše k narozeninám spolu.

_____, to je dobrý nápad. A co pro něj koupíme?

_____, mám nápad. Namalujeme obrázek k vyprávění o Africe.

_____, to je dobrý nápad. A co tam namalujeme?

_____, mám nápad. Zahrajeme si o víkendu spolu hru.

_____, to je dobrý nápad. A jakou hru chceš hrát?

_____, mám nápad. Budeme spolu chodit na kroužek.

_____, to je dobrý nápad! A na jaký kroužek chceš chodit?

Zdroje použitých obrázků:

- <https://cdn1.vectorstock.com/i/1000x1000/07/35/amusement-park-map-vector-21380735.jpg>
- <https://cz.pinterest.com/pin/639722322041033335/>
- <https://previews.123rf.com/images/microone/microone1706/microone170600038/79573410-fairground-games-and-amusement-park-flat-vector-icons.jpg>
- <https://lh3.googleusercontent.com/proxy/o62-cabRLJ5KSEy75MAIVH1O0dM8Zd9zfdo9-Q8DDqdh7Z6zftezB4kH9dXaWNraPOy8TKhf0LE6BUxG8U7P3uDnpog8U8Fk9wPkW9v8>
- <https://www.vecerni-praha.cz/wp-content/uploads/2019/02/kolotoc.jpg>
- https://clanky.lukaszafer.cz/upload/clanky/matejska-pout-2015/IMG_20150329_124124.jpg
- <https://pbs.twimg.com/media/DiBTd-YVAAAtyY2.jpg>
- https://www.brnan.cz/sites/default/files/styles/article_detail/public/img/article-teaser/20191007-104843.jpg?itok=ROmRe4pw
- http://nd01.jxs.cz/366/859/e1dcdf3cc9_28538317_o2.jpg
- https://kdochce.estranky.cz/img/mid/10779/img_8018.jpg
- <https://lh3.googleusercontent.com/proxy/ufbyGllWpra67rO7ruToMnEMunU0Fa9m9htOa3TjCb2DNA6cqBEUkLE6CJdYrdhfEKZ0Su1CrueZ1y3r0g4hShuu8A>
- https://www.poutoveatrakcetrebic.cz/userfiles/fotografie/normal/07_autodrom.jpg
- https://lh3.googleusercontent.com/proxy/8lo2Y_eIK8w62dEDT9Yx21-SCtx1pzMtNDoGinA7gdxr-YD2KlI2wuP37zMNv9SAFEpYely0Sif-u6Qi0KzzxoneV82IWl5UpcN13XY
- <https://mapio.net/pic/p-64949106/>
- <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/d0/Lunapark... - panoramio.jpg/1200px-Lunapark... - panoramio.jpg>
- https://1gr.cz/fotky/lidovky/19/011/lnmaxi/VLH78727e_kos.JPG
- <https://static36.helldata.com/thumbs/36410363/2>
- <https://previews.123rf.com/images/yummybuum/yummybuum1902/yummybuum190200003/116391755-amusement-park-attractions-entertainment-joyful-amuse-carnival-fun-circus-carousel-kids-game-funfair.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/yupiramos/yupiramos1804/yupiramos180403050/98629505-happy-little-boy-head-character-vector-illustration-design.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/yupiramos/yupiramos1706/yupiramos170637844/81139349-cute-boy-head-avatar-character-vector-illustration-design.jpg>
- <https://previews.123rf.com/images/sudowoodo/sudowoodo1807/sudowoodo180700053/105377516-children-with-smartphones-illustration-cartoon-boy-and-girl-using-phones-for-texting-surfing-interne.jpg>
- snímky obrazovky z videa SEKO, G.; STŘEDA, L.; STŘEDOVÁ, J.; ŠEDIVÝ, I. Kosí bratři – Jak to bylo na pouti. Krátký film Praha. Studio bratři v triku. 1979. [online]. [cit. 2019-03-16] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=D86L3pdchHE>.

KOSÍ BRATŘI NA POUTI



Co můžeme vidět na pouti?

Napiš slova, která souvisí s poutí.



Jak se kosí bratři domlouvali?



_____ je dobrá,
ale _____ je lepší!

_____ je dobrá,
ale _____ jsou lepší!

_____ je dobrá,
ale _____ je lepší!

_____ jsou dobré,
ale _____ je lepší!

Kosí bratři se domlouvají.

2



Josefe, mám nápad, poletíme dneska na pouť.

To je dobrý nápad, Václave.
A co tam budeme dělat?



Já mám rád kolotoč.

Hm, kolotoč je dobrý,
ale horská dráha je lepší.

No, horská dráha je dobrá,
ale kolotoč je lepší.

Dobře, tak půjdeme na kolotoč.

Tak jo! Těším se!

Umíš se domluvit s kamarádem, co budete spolu dělat?



Tomáši, _____, půjdeme dneska ven.

_____, Honzo. _____



_____ fotbal.

Hm, fotbal _____,
_____ vybíjená _____.

No, vybíjená _____,
_____ fotbal _____.

_____ budeme hrát fotbal.

Umiš se domluvit s kamarádem, co budete spolu dělat?

3

Už se nedívej na stranu 2. Zkus se s kamarádem sám domluvit, na jaká zvířata se podíváte v ZOO.

_____, mám nápad. Půjdeme do ZOO.

_____, to je dobrý nápad! A jaká zvířata tam chceš vidět?

A umíš se domluvit s kamarádem úplně sám?

Zkus se domluvit s kamarádem už úplně sám, jakou hru si spolu zahrajete o víkendu. Může to být hra venku nebo doma nebo třeba na počítači.

Můžete psát na papír nebo třeba na chatu.



Příloha 3: *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku* (metodický list pro učitele, vč. materiálů k tisku)

Mach a Šebestová: O UTRŽENÉM SLUCHÁTKU (metodický list pro učitele)

Cíl lekce: žák dokáže vyjádřit své přání (*prosím, atě...*) a popřát někomu jinému (*přeju, atě...*)

Úroveň (lexikum + gramatika):

- téma škola, zvířata (*pes, zajíc, pták*), základní činnosti doma, ve škole, venku
- pasivní znalost frekventovaných sloves v minulém čase
- pasivní znalost modálních sloves v préteritu (*muset, moci, chtít*)

Výchozí text: *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku*

Délka videa celkově: 8 minut 6 sekund

Rozpětí komunikačních funkcí:

- uvést základní informace o sobě (jméno, kde bydlí, do jaké chodí třídy)
- popsat jednoduše vzhled a vlastnosti osob, resp. zvířat

Průměrná rychlost titulků: 7 znaků/s

Text titulků:

My jsme žáci třetí bé, umíme změnit sebe na kytku, zajíce, žirafu i krabice.

Můžeme být rohože, a to všechno protože: my máme, nedáme, své kouzelné sluchátko. Taky jedno zvířátko!

Mach a Šebestová chodí do 3.B. Bydlí ve stejném domě a chodí do školy spolu. Bydlí tam taky paní Kadrnožková a pes Jonatán. Šebestová mu vždycky říká:

–Haló, proč je koček málo?

Chci jak on koček milión.

Ale Jonatán byl kamarád. Rád chodil s Machem a s Šebestovou do školy.

Paní Kadrnožkové se to nelíbilo. Mach a Šebestová museli utíkat, a tak chodili do školy včas.

A Jonatán si celé dopoledne hrál. Děti měly ve škole přírodovědu.

–Machu, co víš o zajíci?

Ale Mach nic nevěděl. Říkal jen:

–Zajíc žije v lese, v lese, v lese...

–To ví i malé děti, že zajíc nežije na nádraží! Ale co jí? Kolik má zubů? Zítřa znovu!

A dost! Tady je škola!

Do třídy přišel pan ředitel.

–Proč máte zavřené okno? Venku je krásně!

–Je tam pes! A dělá hlouposti!

–Ten pes je legrační! Lepší je živý pes než mrtvý zajíc!

–Ten pes je náš kamarád Jonatán!

Mach a Šebestová se těšili na konec školy. Ale po škole Jonatán venku nebyl. A tak šli Mach a Šebestová domů.

–Podívej, ten pán si hraje na psa!

–Nehraje si na psa! Určitě hledá brýle!

A opravdu! Pán hledal brýle. Ale brýle bez brýlí se špatně hledají! Naštěstí Mach brýle měl a brýle pána našel. Starý pán měl radost!

–Děkuju za pomoc! Něco vám dám!

–A co s tím budeme dělat?

Šebestová chtěla sluchátko vrátit, ale pán byl pryč.

–Co teď budeme dělat?

–Můžeš volat: Haló, proč je koček málo?

–Štěkám jako hrom, ať je koček milión!

–Chcete milión koček? Dobře.

–To udělalo určitě to sluchátko!

–Ale co teď uděláme? Nemůžeme vzít ty kočky domů!

–Prosím, ať jsou ty kočky pryč!

–Dobře, jak si přejete.

–To je dobré!!! Chápeš to?

–Nechápu. Ale je to moc dobré!!!

Chudák Jonatán. Zase musí být doma.

–Chceš Jonatána tady?

–Prosím, ať je Jonatán chvíli pták.

–Dobře, jak si přejete.

–Musíš létat!

Vypadá divně, že jo? S ním si nebudeme hrát.

–Ty si hrát nemůžeš. Musíš se učit o zajících!

–Šebestová, já mám nápad! Můžeme si hrát se zajíci! Prosím, ať jsme tři zajíci

–Dobře, jak si přejete.

Mach, Šebestová a Jonatán hned běželi k lesu. Našli tam nové kamarády. Starý zajíc jim všechno vysvětlil. Bylo to moc zajímavé! Ale pořád je rušil myslivec. Mach, Šebestová a Jonatán ho ale potrestali.

–Machu, co víš o zajících?

Mach vyprávěl, co zajíc žere, kolik má zubů, kde bydlí, kolik má dětí, kdy ráno vstává a kdy spí...

–To není možné. On ví víc než já!

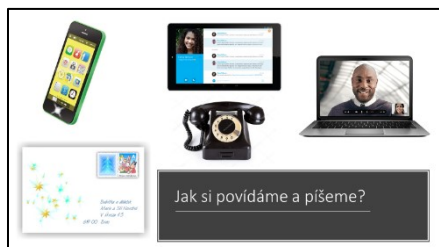
–To sluchátko je výborná věc!

–To máš pravdu, Šebestová! S tím zažijeme hodně zajímavého! To uvidíš!

A: Předtextové aktivity

1) Zahřívací aktivita 1 – Jak si spolu povídáme?

Cíl: navození tématu, aktivace slovní zásoby



Postup: Promítneme dětem obrázky. Děti píšou na tabuli nebo do sešitů slova, jak se věci na obrázku jmenují. Můžeme si krátce s dětmi v ČZJ popovídat, které z věcí na obrázku používají oni ke komunikaci na dálku nejčastěji. Vysvětlíme dětem, že telefon dříve musel být zapnutý do zdi a sluchátko s ním bylo pevně spojeno. Kdyby se sluchátko utrhlo, nemohli bychom tím telefonovat.

2) Zahřívací aktivita 2 – Co je na obrázku?

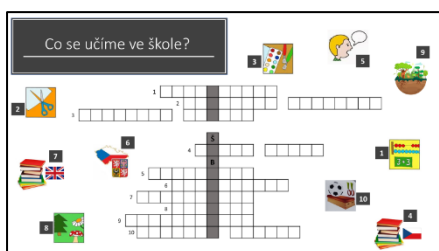
Cíl: navození tématu, aktivace slovní zásoby



Postup: Promítneme na tabuli dva obrázky. Řekneme dětem, že oba souvisí s videem, na které se budeme dívat. Můžeme si krátce v ČZJ říct, co na obrázcích je. Potom se děti mohou rozdělit na dvě skupiny, každá z nich se bude věnovat jednomu obrázku. Jejich společným úkolem je pojmenovat co nejvíce věcí, které na obrázku znají. Děti mohou slova psát společně na tabuli přímo do obrázku. Pak si přečtou, co vytvořila druhá skupina. Děti mohou spočítat, kolik slov kdo vymyslel.

3) Přípravná aktivita 1 – Jak se jmenují hlavní postavy? Co se učíme ve škole?

Cíl: aktivace slovní zásoby, zorientování se v postavách příběhu



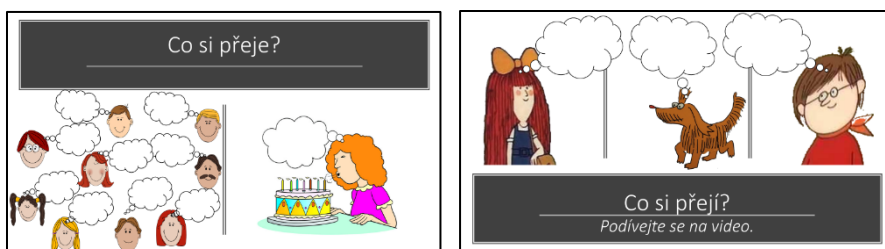
Postup: Jak děti viděly na předchozím obrázku, děj příběhu se bude odehrávat i ve škole. Co se ve škole učíme? Promítneme křížovku, doplníme s dětmi názvy předmětů a tím zjistíme jména dvou hlavních

postav. (Předměty v křížovce jsou v tomto pořadí: *matematika, pracovní činnosti, výtvarná výchova, český jazyk, logopedie, vlastivěda, angličtina, prvouka, přírodověda, tělesná výchova.*)

Po vyluštění křížovky promítneme obrázek hlavních postav. Necháme děti přečíst otázku. Děti mohou jména zjištěná v křížovce dopsat na tabuli k daným postavám.

4) Přípravná aktivita 2 – Co si přeji?

Cíl: *uvedení do tématu – seznámení s práci větou „Prosím, ať...“*



Postup: Necháme děti přečíst otázku promítnutou na tabuli (*Co si přeje?*). Můžeme si krátce v ČZJ popovídat o tom, jaký je zvyk při foukání svíček narozeninového dortu (něco si při tom přát, ale nikomu to pak neříkat, jinak by se podle pověry přání nesplnilo). Přání lidí jsou různá. Co si třeba můžeme přát?

Zahrajeme si s dětmi jednoduchou aktivitu. Rozdáme dětem papíry, na kterých jsou hlavy dětí s bublinami na přání (v příloze k tisku). Připravíme si předem nastříhané lístečky přání (v příloze k tisku). Děti si přání vylosují. Jejich úkolem je přání si přečíst a domalovat do bubliny. Obrázky potom položíme např. na zem, aby na ně všichni viděli. Smícháme lístečky s přáními. Děti si po jednom lístečky losují

a hledají, které přání ke kterému obrázku patří.

Na závěr promítneme obrázek večerníčkových postav. Uvedeme děti do děje – řekneme jim, že si budou v pohádce taky něco přát. A nebudou to obyčejná přání!

B: textové aktivity

5) Sledování videa a čtení titulků

Cíl: *seznámení se s příběhem*

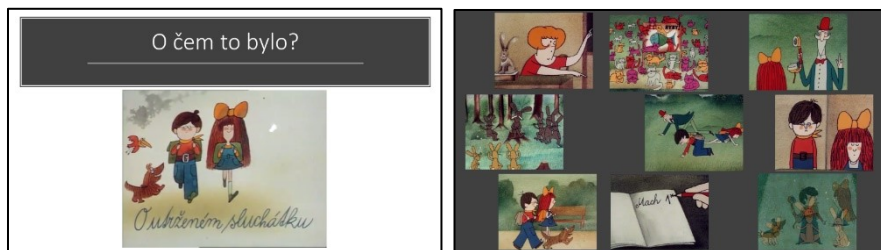


Postup: Jednou promítneme video. Není nutné začínat úvodní znělkou, která bez znalosti příběhu může být pro děti těžko pochopitelná. Můžeme proto začít až v čase 00:36. (Pozn. Ne každý program dokáže přehrát i titulky. Vhodný je např. přehrávač VLC. Pokud video a titulky uložíme do stejné složky v počítači a tyto soubory mají stejné jméno, tj. liší se jen příponou, program sám automaticky titulky načte a spustí společně s videem).

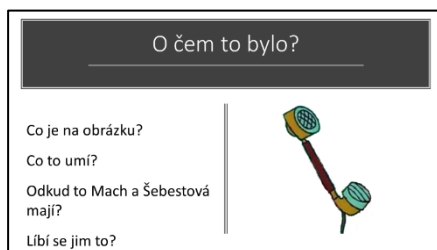
Je vhodné chvíli po spuštění videa sledování přerušit a ověřit, že všechny děti dobře vidí, že jsou zajištěny dobré světelné podmínky atd.

6) Obecné čtení – O čem to bylo?

Cíl: ověření, že děti rámcově pochopily děj příběhu (bez zbytečných detailů)



Postup: Promítneme první obrázek a necháme děti přečíst si otázku. Cílem je utřídit si základní dějovou linku příběhu. Můžeme s dětmi buď pracovat u tabule, kde děti diskutují a číslují, jak se děj podle obrázků odvíjí. Nebo lépe rozdáme dětem obrázky vytištěné a necháme je, aby obrázky seřadily, jak jdou za sebou. Na závěr můžeme děti nechat děj krátce převyprávět.



Po předchozí části aktivity, nebo místo ní, ještě zaměříme pozornost na utržené sluchátko, které – už podle názvu – je hlavním předmětem děje (je dobré děti na souvislost mezi obrázkem zde a názvem večerníčku upozornit). Děti mohou samy číst otázky a v ČZJ na ně odpovídat. Můžeme zjistit, zda si děti pamatují slovo *sluchátko* (z názvu či z titulků) – můžeme slovo společně napsat na tabuli.

7) Čtení podrobné – Jak příběh začíná?

Cíl: zaměření na formu titulků, porozumění souvislostem, spojení s vlastní zkušeností



Postup: Necháme děti číst samostatně v pracovních listech, aby si mohly číst individuálním tempem, nebo můžeme číst společně z tabule. Při čtení nebo po něm můžeme dětem položit otázky, které jsou v bublinách vedle textu (*Proč se Jonatán zlobí? Co můžeš dělat, když ve škole něco neumíš?*). Cílem je, aby děti uvažovaly o souvislostech v textu a také aby si spojily čtené s vlastními zkušenostmi.

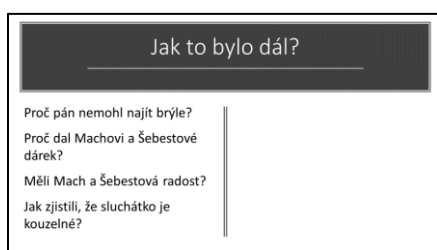
Je vhodné upozornit v diskuzi děti na různě barevné texty a vést je k porozumění tomu, co která barva znamená (*žlutá – vypravěč, bílá – Šebestová, zelená – paní učitelka*). Můžeme se zeptat, zda si všimly, jakou barvu textu má v titulkách Mach, a vysvětlit význam pomlčky (*začátek přímé řeči*).

8) Čtení podrobné – Jak to bylo dál? Získání sluchátka.

Cíl: porozumění souvislostem a okolnostem děje



Postup: Promítneme snímek a můžeme nechat děti přečíst instrukci (*Podívejte se znovu na video (3:36–4:50).*) Společně se podíváme na to, jak Mach se Šebestovou dostali sluchátko, které Machovi následně pomohlo mj. vyřešit situaci ve škole, kdy nebyl připravený na zkoušení.



Po promítnutí můžeme ověřit porozumění pomocí čtyř otázek na tabuli (*Proč pán nemohl najít brýle? Proč dal Machovi a Šebestové dárek? Měli Mach a Šebestová radost? Jak zjistili, že je sluchátko kouzelné?*). Děti buď můžeme nechat odpovídat zcela samostatně, nebo jim můžeme rozdat čtyři snímky obrazovky s titulky, kde jsou odpovědi na otázky a děti tyto odpovědi spojí s otázkami. Příp. můžeme nechat děti obrázky spojit s odpověďmi přímo na tabuli a v ČZJ ověřit, že příběhu rozumí.

9) Podrobné čtení – Co si přejí?

Cíl: zaměření se na detail příběhu – vyjádření vlastního přání



Postup: Podíváme se s dětmi znovu na video (od času 4:30 do konce, tj. na úsek o tom, co umí kouzelné utržené sluchátko). Děti si opět mohou instrukci k činnosti přečíst na tabuli. Při sledování videa je úkolem dětí si povšimnout, co si Mach a Šebestová od sluchátka přejí (čtyři přání).



Po shlédnutí videa se ptáme dětí, která čtyři přání Mach a Šebestová v příběhu měli (*ať je koček milión, ať jsou kočky pryč, ať se Jonatán změní na ptáka, ať jsou z nich zajíci*).

10) Podrobné čtení – Jak říkají svoje přání?

Cíl: zaměření se na jazykové prostředky vyjádření vlastního přání



Zaměříme pozornost dětí na formu přání (*prosím* vs. *já chci*). Na základě shlédnutého je úkolem vybrat, jakým způsobem je vhodné vyjádřit své přání. Upozorníme v diskuzi děti, že a proč není vhodné prosazovat své přání větou *já chci*.

C: Potextové aktivity

11) Vyjádření vlastního přání – Jak říkají svoje přání?

Cíl: osvojení si jazykových prostředků pro vyjádření vlastního přání (reprodukce formy)

<p>Jak říkají svoje přání?</p> 		
<p>Jak říkají svoje přání?</p> 		
<p>Jak říkají svoje přání?</p> 		
<p>Jak říkají svoje přání?</p> 		

Postup: Na základě předchozí aktivity necháme děti, aby zkusily psát přání Macha a Šebestové samy. V bublinách nad postavami je vidět, co si přejí. Děti do bubliny u sluchátka píší přání. Pokud se jim to povede, můžeme vždy překliknout na snímek dále, kde se jim na obrázku „přání splní“.

12) Vyjádření vlastního přání – Co si přeješ ty?

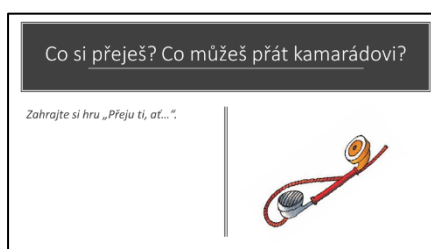
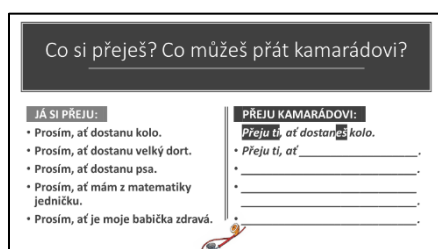
Cíl: vyjádření vlastního přání (samostatná produkce)



Postup: Rozdáme dětem papíry s bublinami. Jejich úkolem je napsat svoje přání, co by chtěly. Může to být i velké přání – sluchátko umí všechno. Posléze necháme děti připevnit přání na tabuli ke sluchátku a navzájem si přečíst, kdo ze spolužáků co napsal.

13) Přání druhému člověku (příp. vlastní přání) – Co si přeješ? Co můžeš přát kamarádovi?

Cíl: osvojení si struktury práci věty – přání kamarádovi; samostatná produkce této struktury



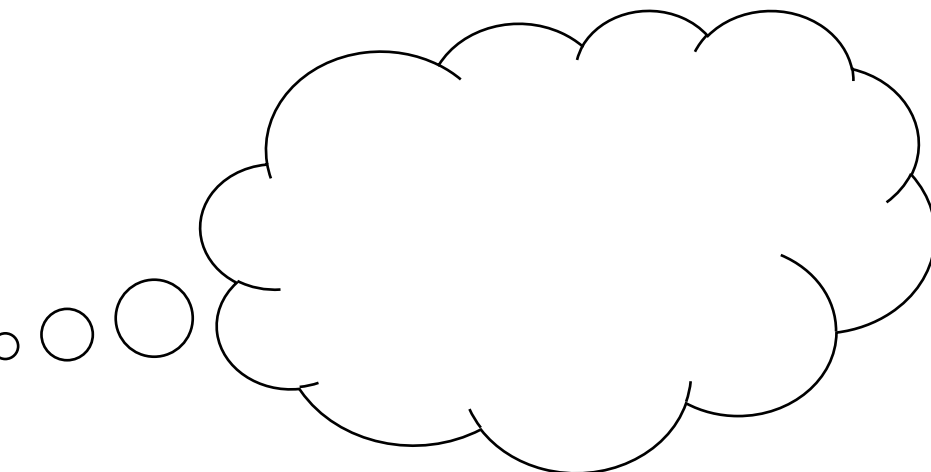
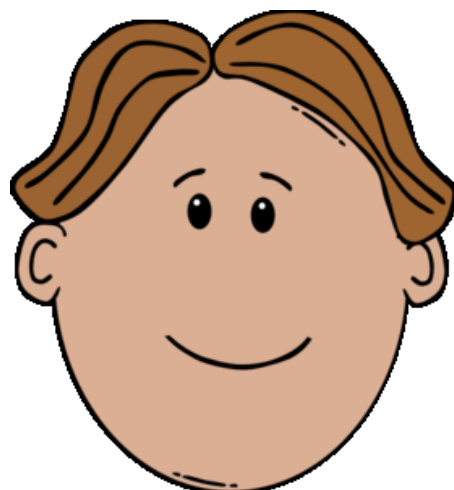
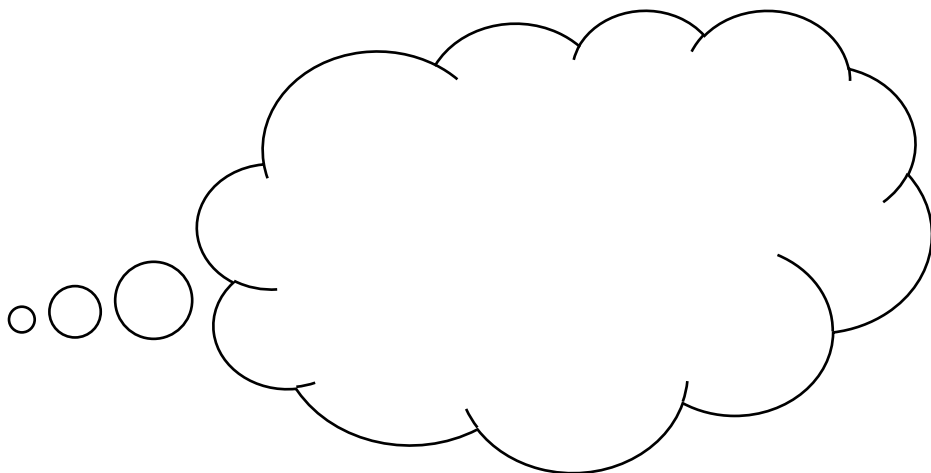
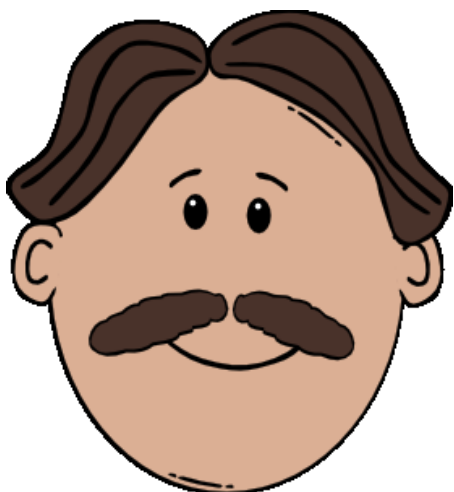
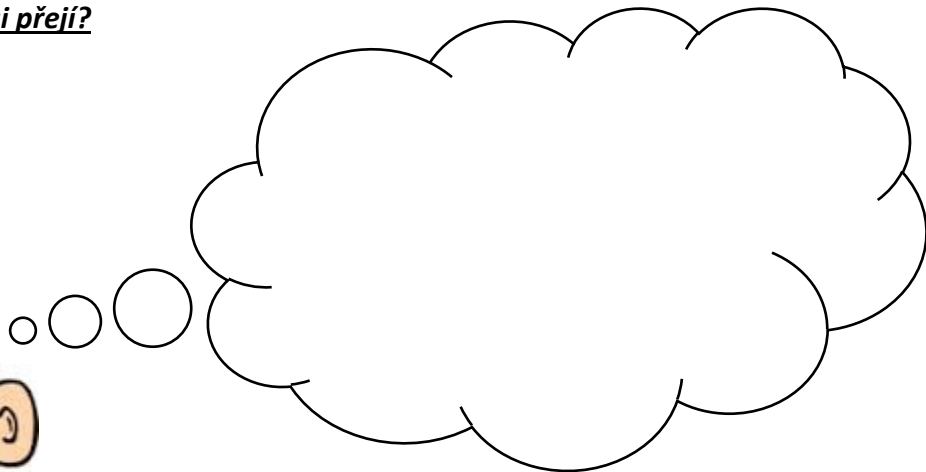
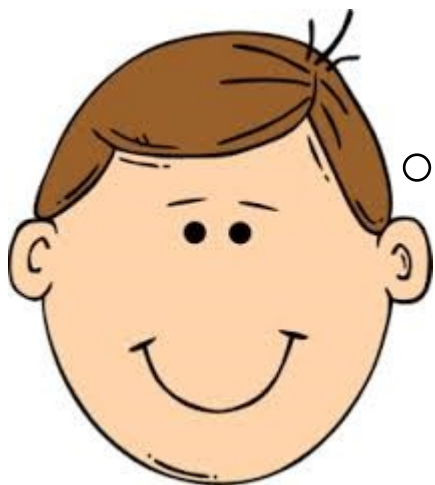
Postup: S pokročilejšími dětmi si můžeme v ČZI vysvětlit, že přát si můžeme něco sami pro sebe, nebo můžeme přát něco druhému člověku. Promítneme snímek *Co si přeješ? Co můžeš přát kamarádovi?* a ukážeme dětem rozdíl ve větách. Společně můžeme na tabuli zkusit vlastní přání přepsat na přání jako pro kamaráda. Následně můžeme zařadit hru „Přeju ti, ať...“.

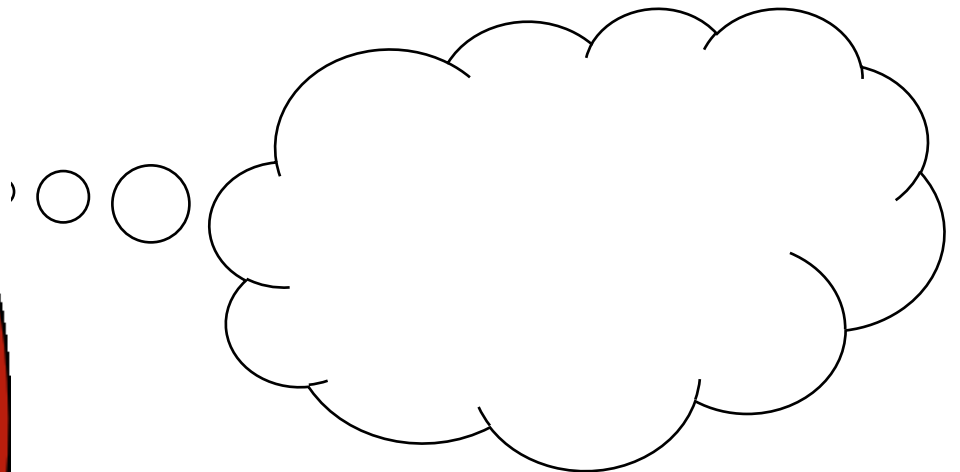
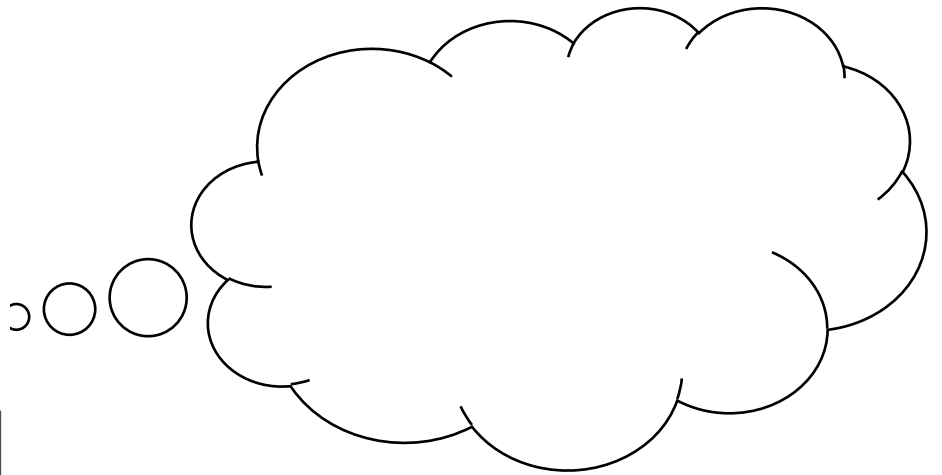
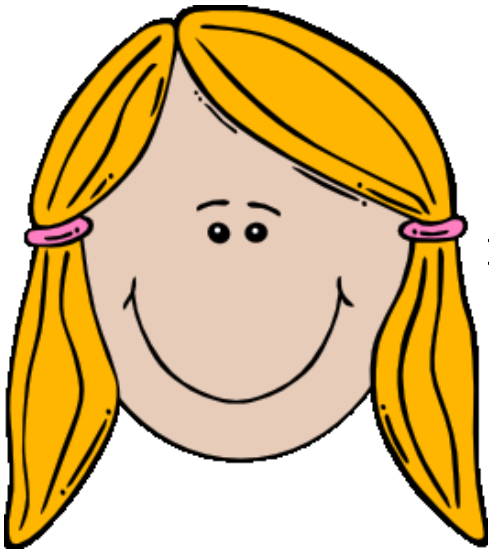
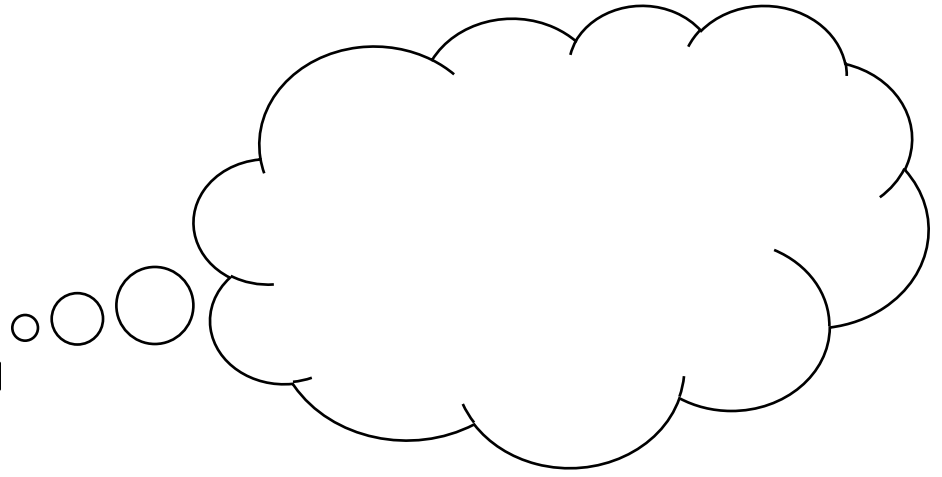
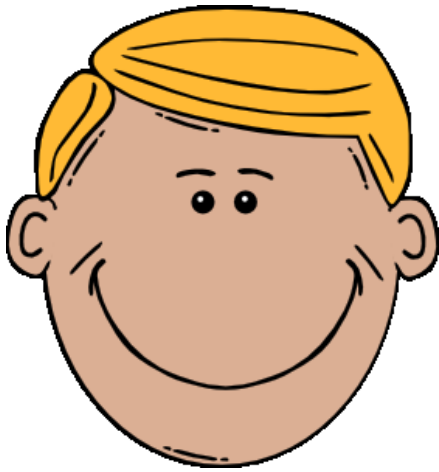
Hru hrajeme takto: Vytiskneme hrací plánec (v příloze), ideálně na papír A3, aby všichni dobře viděli. Budeme potřebovat figurku pro každé dítě, hrací kostku, papírky na psaní přání a každý pero či propisku. Děti házejí kostkou. Podle obrázku, kam si stoupnou, napíší přání (*Přeju ti, ať...*). Je vhodné, aby lísteček daly vždy (libovolnému) spolužákovi, aby aktivita měla větší smysl. Některá políčka mohou děti posunout dále v hracím plánu nebo naopak vrátit zpět, aby hra získala na dynamice. Hrajeme tak dlouho, než se někdo z dětí nebo všechny dostanou do cíle. (Pozn. některé obrázky nabízí více interpretačních přání, hra nemá jediné správné řešení – např. na políčku s obrázkem hor mohou děti napsat: *Přeju si, ať se ti na horách líbí./Přeju ti, ať můžeš jet na hory./Přeju ti, ať se naučíš lyžovat.* atd.).

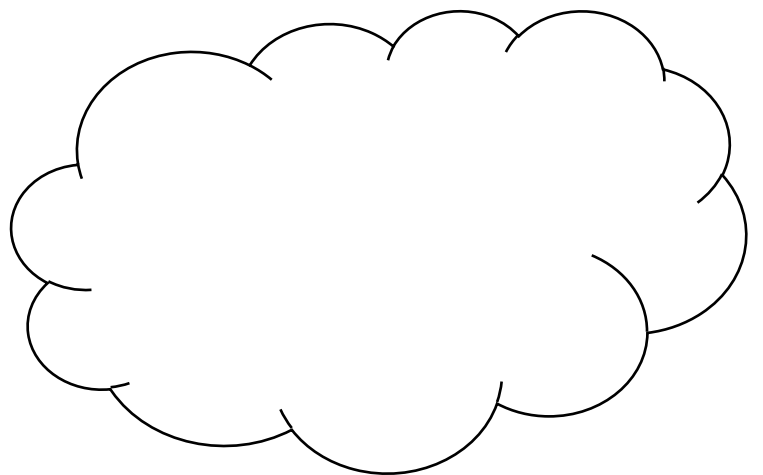
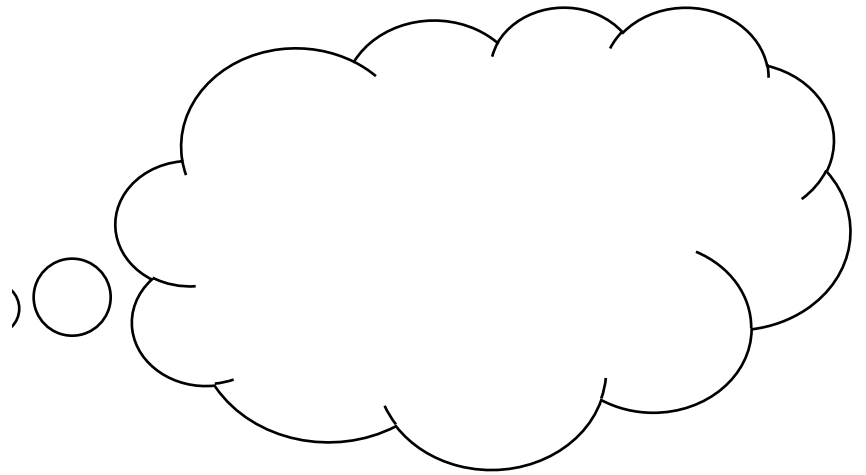
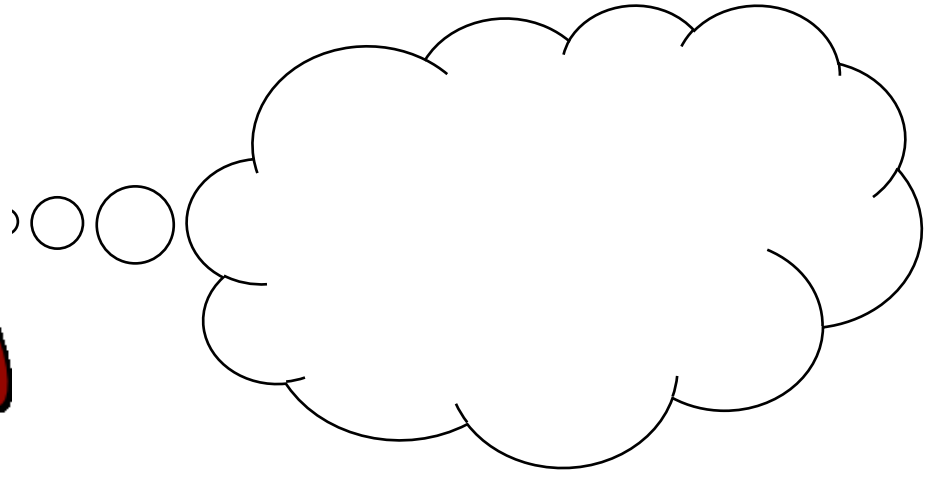
Pokud je potřeba více upevnit formulaci na vyjádření vlastního přání, můžeme zcela vynechat část o vyjádření přání pro kamaráda a hrát hru se stejným hracím plánem. Podle políček, kam si děti stoupnou, píšou vlastní přání (*Prosím, ať...*).

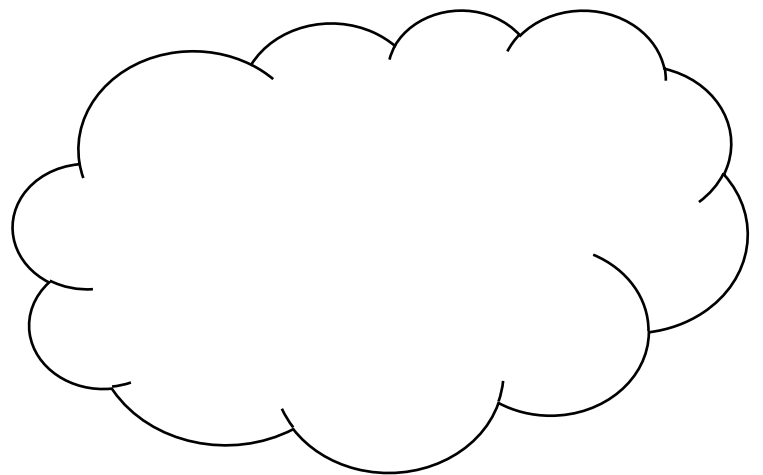
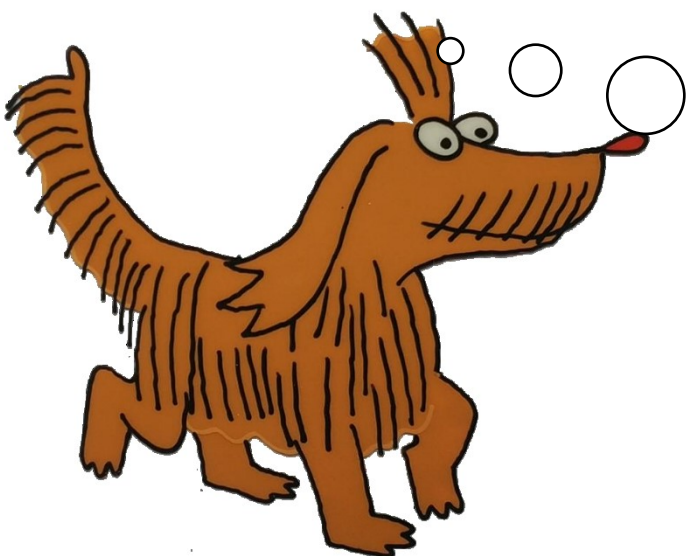
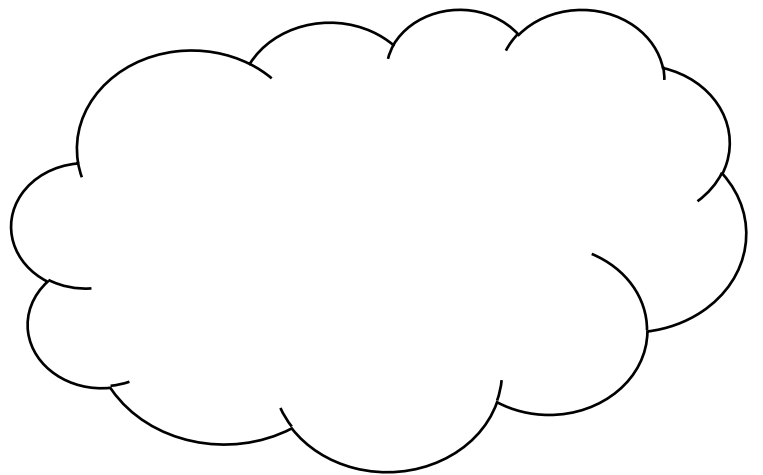
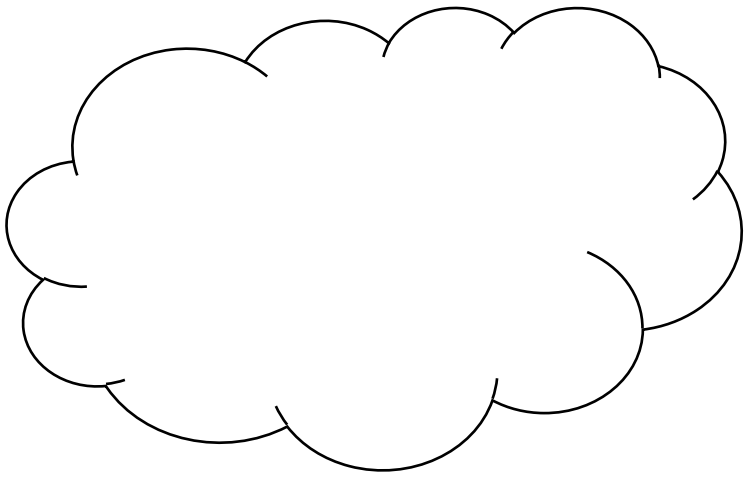
Na úplné zakončení aktivity můžeme děti nechat do pracovního listu zapsat, co si teď nejvíc přejí ony a co případně přejí kamarádovi.

4) Přípravná aktivita 2 – Co si přeji?









Prosím, ať dostanu kolo.

Prosím, ať dostanu velký dort.

Prosím, ať dostanu psa.

Prosím, ať mám z matematiky jedničku.

Prosím, ať je babička zdravá.

Prosím, ať jsou brzy prázdniny.

Prosím, ať je k večeři pizza.

Prosím, ať jedeme v neděli na výlet.

Prosím, ať máme doma kočku.

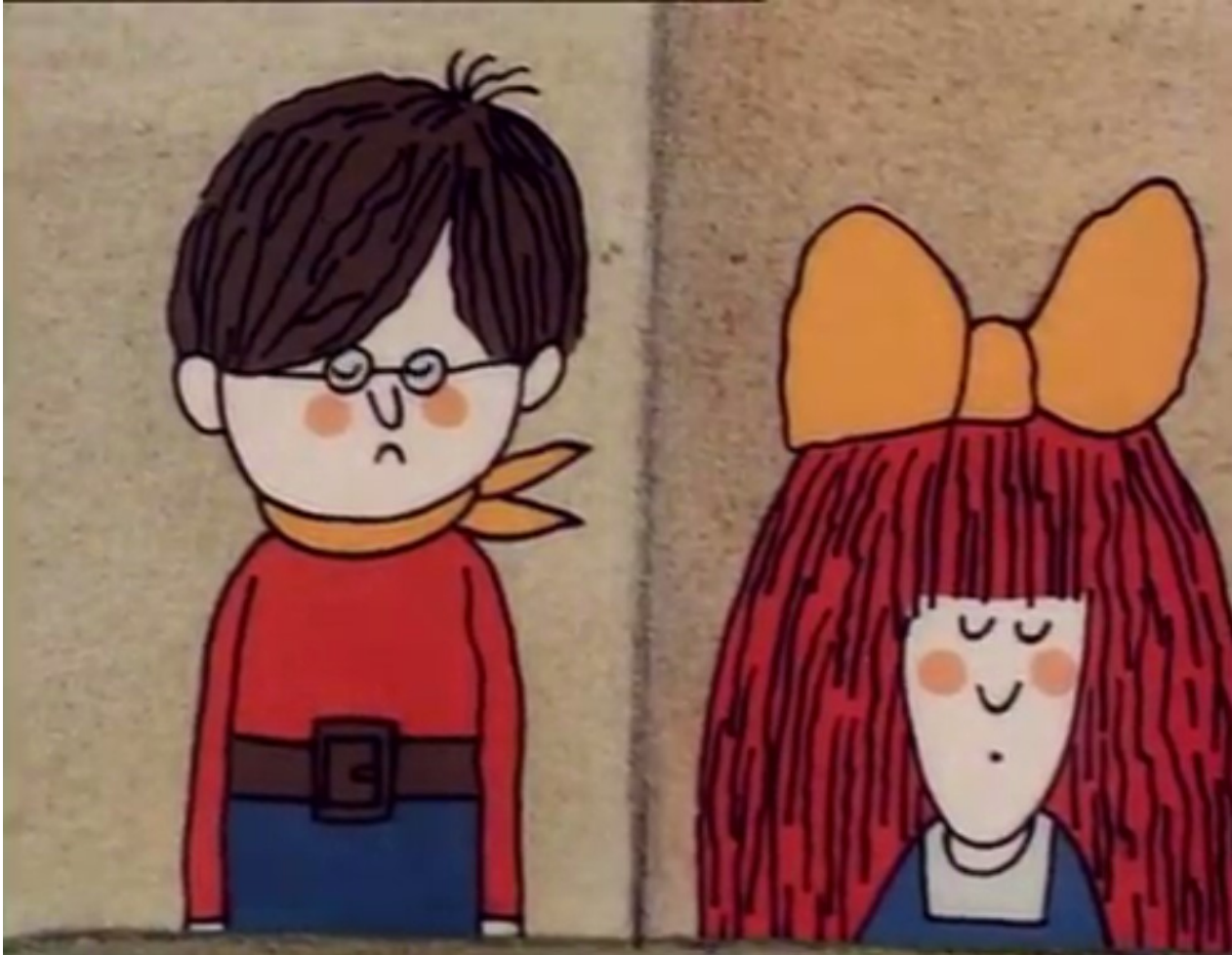
Prosím, ať vyhraje fotbal.

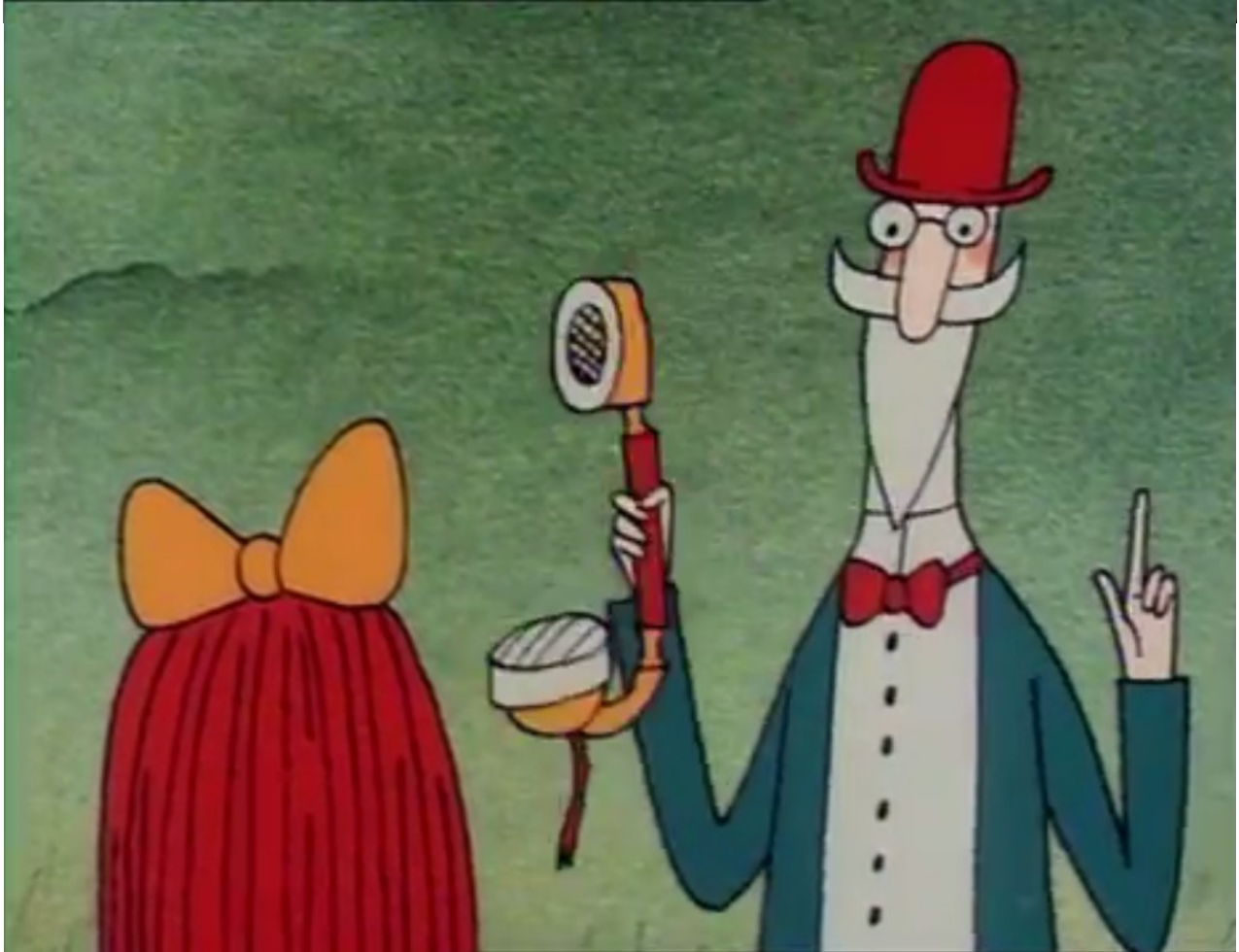
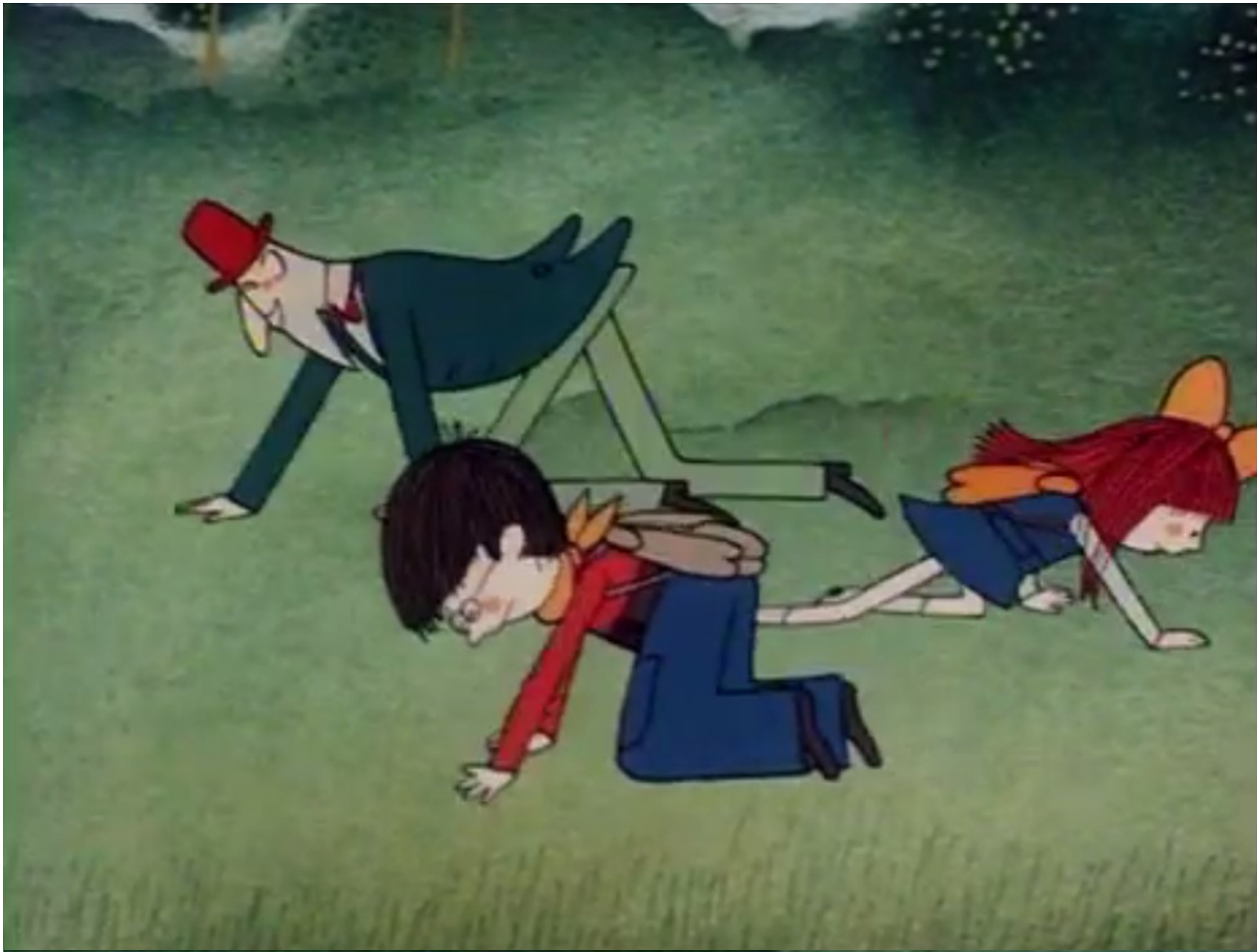
Prosím, ať svítí sluníčko.

Prosím, ať zítra není škola.

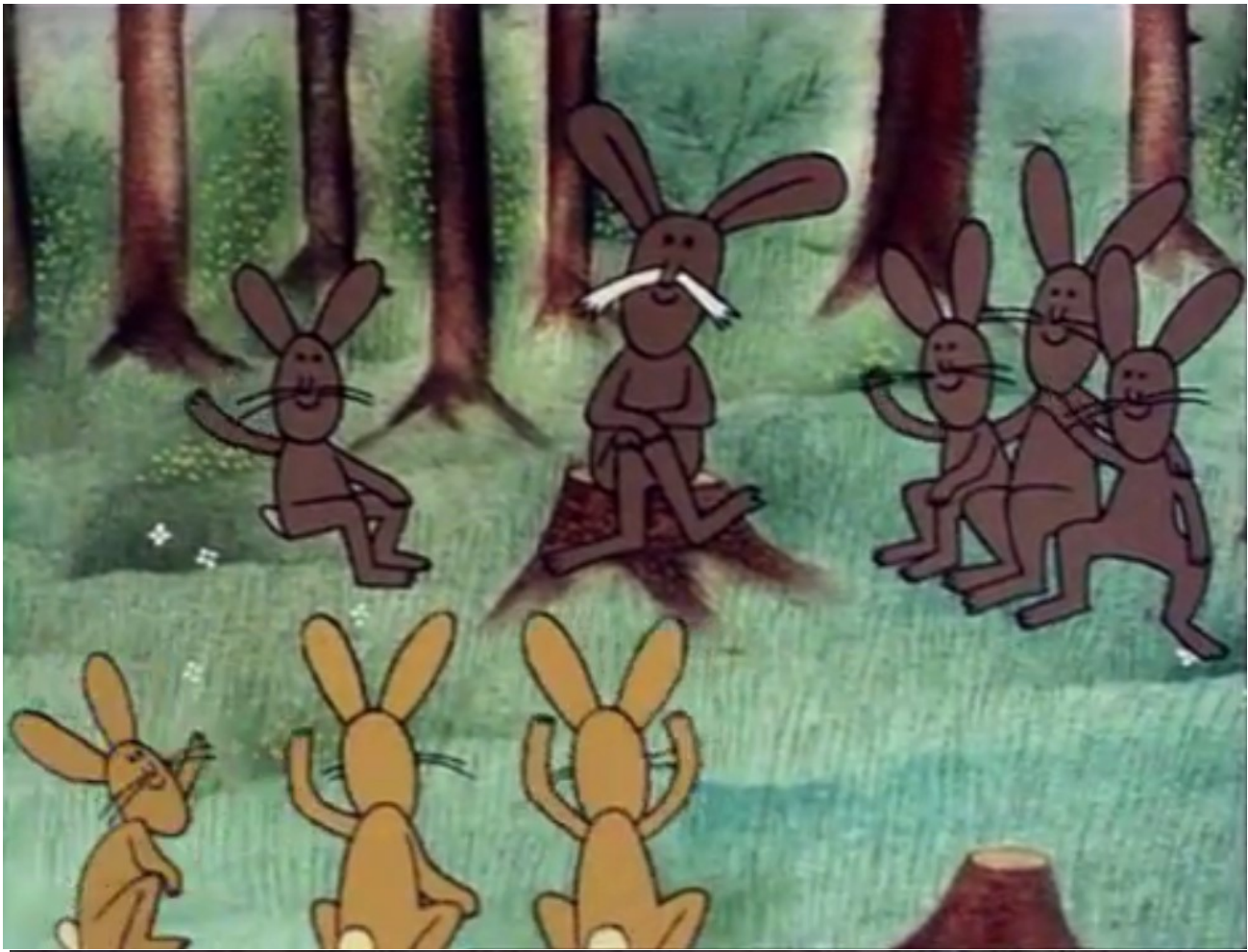
6) Obecné čtení – O čem to bylo?









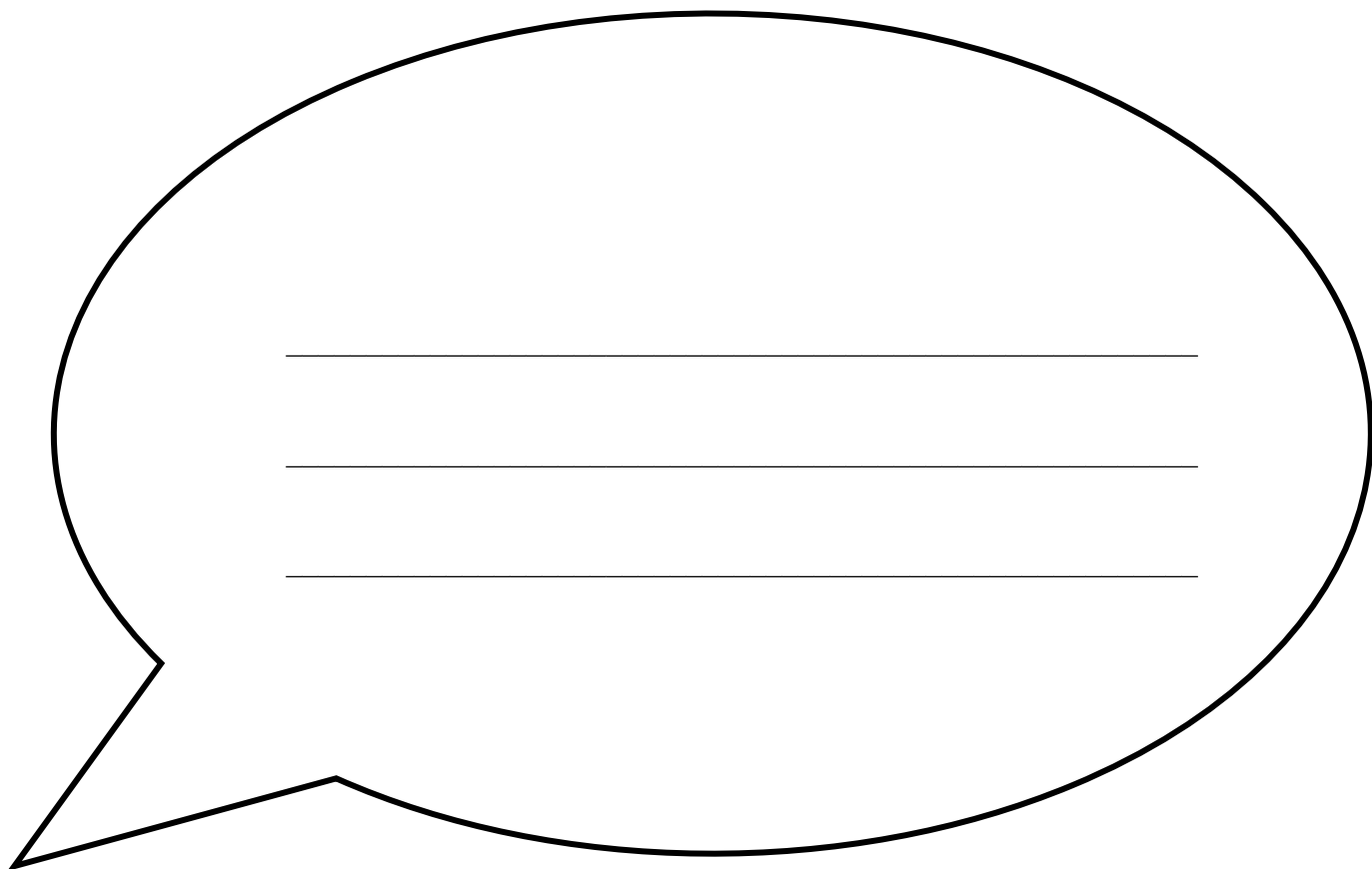


8) Čtení podrobné – Jak to bylo dál? Získání sluchátka.

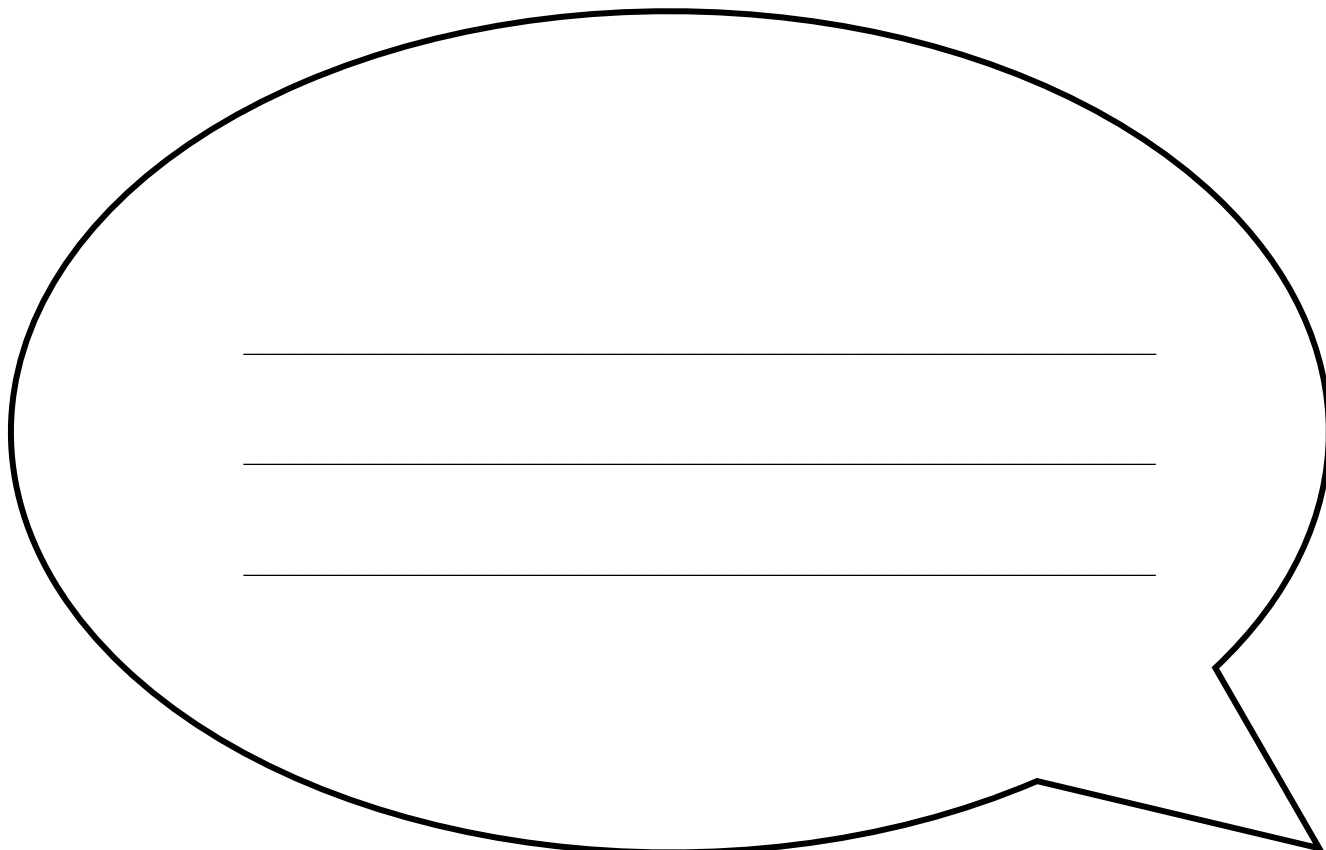




12) Vyjádření vlastního přání – Co si přeješ ty?



A large, empty speech bubble with a tail pointing towards the bottom-left. Inside the bubble, there are three horizontal lines for writing.



A large, empty speech bubble with a tail pointing towards the bottom-right. Inside the bubble, there are three horizontal lines for writing.

13) Přání druhému člověku (příp. vlastní přání) – Co si přeješ? Co můžeš přát kamarádovi? (tisk nejlépe na A3)

START						jdeš zpátky na START
jednou nehraješ					házíš znovu	
			jdeš o 3 zpátky			
						CÍL

Zdroje použitých obrázků:

- <https://www.koukalek.cz/www/ir/produkt-images/mach-a-sebestova-1135--mm1024x768.jpg>
- <https://www.mall.cz/i/40230866/550/550>
- https://st.depositphotos.com/1817356/1413/i/950/depositphotos_14131420-stock-photo-old-telephone.jpg
- https://images.squarespace-cdn.com/content/v1/58daf01e1b631bf7eeb5a793/1492215705134-Q8A7HEZNG8PW56UYPWG5/ke17ZwdGBToddI8pDm48kMH0PPS7DSqjs-absiuAQGZZw-zPPgdn4jUwVcJE1ZvWQUxwkmYExglNqGp0lvTJZamWLI2zvYWH8K3-s_4yszcp2ryTI0HqTOaaUohrl8PIB_lvU_29euDPOvdrdFrmUHtlSwPilirUYdAXgACnSbo8/image-asset.png
- https://lh3.googleusercontent.com/proxy/tIUcaZYL8CEG8HBpucvOaiXRPd8FJie81eNWB9Dq-2u7GSsGhTOMg4bCaw10t_48F2yWVay1_wLvTDxxvoS2tcuYnn6Y-5TNodmpUC4dpeuh3zGcAU
- https://www.ceskaposta.cz/documents/10180/282435/obalka_web.jpg/de64e271-9268-4d42-9e9b-94c29461070b?t=1290691172000
- http://www.pohadkar.cz/public/media/Mach_a_Sebestova/obrazky/obrazky-mach-a-sebestova-3.jpg
- http://api2.pubres.cz/domeny/hmatak_cz/ftp/soubory/Vyrobky/rozvrh%20hodin/1-stupen/RH-K-krabicka-bez.jpg
- http://api2.pubres.cz/domeny/hmatak_cz/ftp/soubory/Vyrobky/rozvrh%20hodin/1-stupen/kluk/bez%20zkratky/RH-K-uvod-bez-1.jpg
- <https://i.pinimg.com/564x/4b/85/c1/4b85c1c83712f8de80e1f08caee08ea2.jpg>
- https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/image/RS7128_Wish%20col-low.jpg
- https://image.freepik.com/free-vector/world-environment-day-celebration-concept_23-2148509511.jpg
- <https://www.zs-logopedicka.cz/wp-content/uploads/2020/04/ucebnice.jpg>
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQ50N1xXcb_QCPiFiyJ_xFe8XNrYpHpvtOqbwsj8s1_qhPTu_pOBr8Qgb_idIY&usqp=CAC
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcRKU5kmMt0kYSSyOpfnDROlZYSuBFZPpweAfbJBGMMyW6H8_3Kr2gdWHJd_UN1TA&usqp=CAC
- <https://i.pinimg.com/564x/4e/8d/d0/4e8dd00be22cfca81360e292ce7df32a.jpg>
- <http://www.clker.com/cliparts/U/H/P/b/v/n/boy-head-md.png>
- <http://www.clker.com/cliparts/M/Q/Q/u/5/n/boy-face-md.png>
- http://www.clker.com/cliparts/6/6/b/8/1195444732488161860Gerald_G_Man_Face_8_-_World_Label.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/6/f/e/c/11954451641676672509Gerald_G_Man_Face_5_-_World_Label.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/3/7/3/d/11954448501086497047Gerald_G_Girl_Face_Cartoon_2.svg.med.png

- http://www.clker.com/cliparts/c/f/b/a/1195444816475588749Gerald_G_Lady_Face_Cartoon.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/e/9/d/b/1195444967386716910Gerald_G_Girl_Face_Cartoon_1.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/e/7/8/b/11954449581778132602Gerald_G_Boy_Face_Cartoon_3.svg.med.png
- http://www.clker.com/cliparts/b/d/4/0/1195445153423960925zeimusu_Womans_face_with_red_hair.svg.med.png
- <https://img.youtube.com/vi/yjiBmBuxBWg/0.jpg>
- <https://i.ytimg.com/vi/M72fEJgptIM/maxresdefault.jpg>
- https://www.obrazy-aukce.cz/catalog/636675116201767941_jonatan.jpg
- <https://imgproxy.geocaching.com/8e462df3318dbe6d3d289f1cf95b9c0f947c325c?url=https%3A%2F%2Fd1u1p2xjiahg3.cloudfront.net%2F2577d6aa-95f6-42e8-99fe-b2ab0efa608d.jpg>
- <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQ6VeaoKg2ZzovDTk2wSaxeYadDkuKuBEbmj0vVR9DUvsUaDOT&usqp=CAU>
- <https://img.ceskatelevize.cz/ivysilani/episodes/photos/crop/871835/210588.jpg?1565001120>
- <https://previews.123rf.com/images/usbfc0/usbfc01212/usbfc0121200040/16703619-girl-and-boy-on-white-background.jpg>
- [https://img.pixers.pics/pho_wat\(s3:700/FO/67/01/77/25/700_FO67017725_5d5e46108e0644c122dc95c85f39ed86.jpg,502,700,cms:2018/10/5bd1b6b8d04b8_220x50-watermark.png,over,282,650,jpg\)/nalepky-roztomile-kocky-kreslene-ilustrace.jpg.jpg](https://img.pixers.pics/pho_wat(s3:700/FO/67/01/77/25/700_FO67017725_5d5e46108e0644c122dc95c85f39ed86.jpg,502,700,cms:2018/10/5bd1b6b8d04b8_220x50-watermark.png,over,282,650,jpg)/nalepky-roztomile-kocky-kreslene-ilustrace.jpg.jpg)
- <https://rupayani.files.wordpress.com/2012/11/7254737-cartoon-boy-working-with-computer-vector-illustration-copy.png?w=333>
- https://lh3.googleusercontent.com/proxy/KNH-rBvmhPb3L7Ghn8SJXLWxReJeSiq7vIH6ikSkwWSPW_RbleA2pmfPcTIqEwD3HEpSdy8-alWxEaRG3w6nuGaA
- https://thumbnails-4.fotky-foto.cz/400/12/63/10/FotkyFoto_porad-to-samy-tradicni-sladkosti-a-bonbony-pro-svatek-halloween-halloween-cukrovi-izolovanych-na-bilem-pozadi-retro-kresleny-styl-vektorove-ilustrace_126310352.jpg
- https://thumbnails-4.fotky-foto.cz/400/01/31/76/FotkyFoto_kresleny-dort_13176215.jpg
- https://st3.depositphotos.com/6198262/12796/v/950/depositphotos_127962020-stock-illustration-bike-icon-vector.jpg
- <https://w7.pngwing.com/pngs/776/588/png-transparent-child-ill-children-childrens-clothing-people-children.png>
- <https://www.specialniskolychodov.cz/obrazky/jednicka.jpg>
- <https://www.zsvm.cz/wp-content/uploads/2011/06/vylet2.png>
- <https://i.pinimg.com/736x/98/81/2f/98812f8bddf4c6a8acdea535582f1b51.jpg>

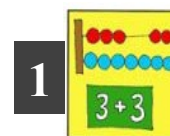
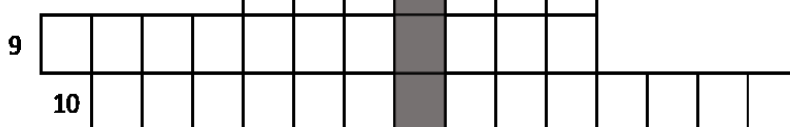
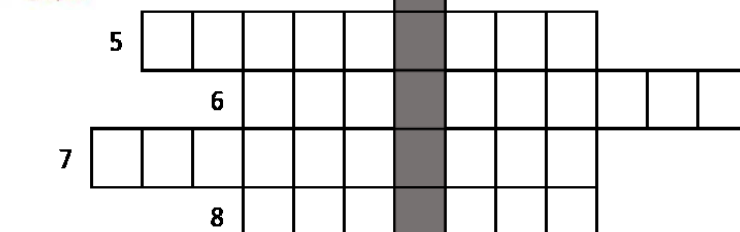
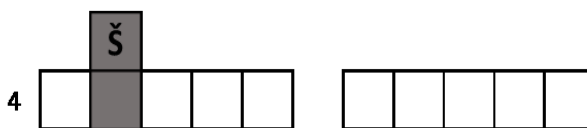
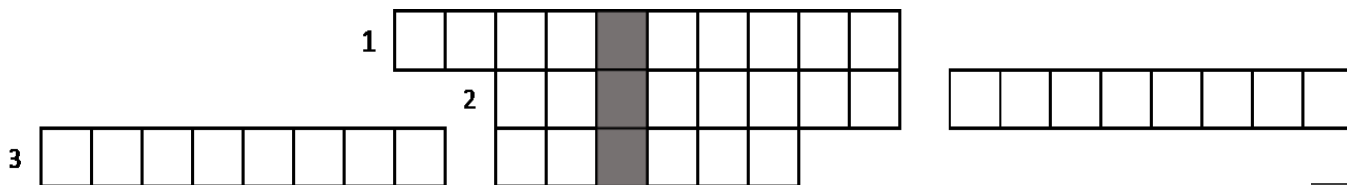
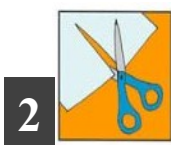
- <https://previews.123rf.com/images/roxanabalint/roxanabalint1305/roxanabalint130500025/19589299-chair-and-umbrella-on-the-beach-with-palm-tree-vector-illustration.jpg>
- https://cdn.pixabay.com/photo/2017/11/22/09/35/gift-2970095_960_720.png
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTeP7WErgZlkxrDrH0opy9swHFUUynAvl0gErL9UQVrmy6B_CsE&usqp=CAU
- <https://friendlystock.com/wp-content/uploads/2018/05/8-birthday-girl-cartoon-clipart.jpg>
- https://vkbaniksokolov.cz/wp-content/uploads/2018/11/800x800_pohar.jpg
- https://zslada.cz/domains/zslada.cz/sites/default/files/styles/large/public/field/image/obed.jpg?itok=L_T02V39b
- <https://immagini.disegnidacolorareonline.com/cache/data/disegni-colorati/scuola/disegno-bambini-a-scuola-colorato-600x600.jpg>
- https://www.mestocernovice.cz/data/editor/217cs_1.png?gcm_date=1330966432
- snímky obrazovky z videa BORN, A.; DOUBRAVA, J.; MACOUREK, M. *Mach a Šebestová – O utrženém sluchátku*. Krátký film Praha. Studio bratři v triku. 1976. [online]. [cit. 2019-03-16] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XXPtYQaqcBE>.

MACH A ŠEBESTOVÁ: O UTRŽENÉM SLUCHÁTKU



Co se učíme ve škole?

Napiš slova do křížovky a zjistíš, jak se jmenují děti na obrázku nahoře.



Jak příběh začíná?

2

Přečti si komiks.



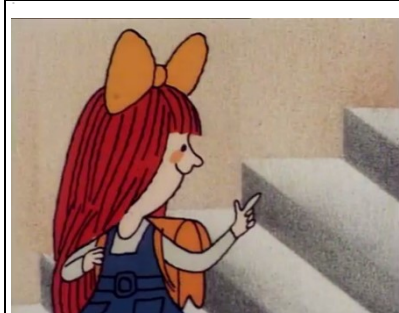
Mach a Šebestová chodí do 3. B. Bydlí ve stejném domě a chodí do školy spolu.



Bydlí tam taky paní Kadrnožková a pes Jonatán.



Šebestová mu vždycky říká:



–Haló, proč je koček málo? Štěkám jako on, ať je koček milión.



Jonatán se zlobil. Ale byl to kamarád.



Rád chodil s Machem a Šebestovou do školy.



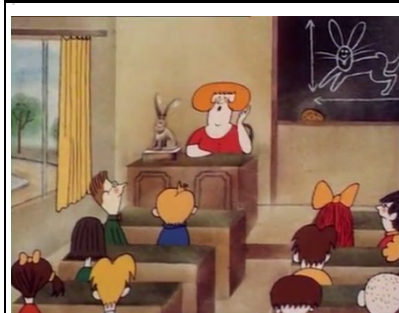
Paní Kadrnožkové se to nelíbilo.



Mach a Šebestová museli utíkat, a tak chodili do školy včas.



A Jonatán si celé dopoledne hrál.



Děti měly ve škole přírodovědu.



–Machu, co víš o zajíci?



Ale Mach nic nevěděl.

Víš, co znamenají barvy písmen?

Jak odpovíš na otázky?

Proč se Jonatán zlobil?

Mach se neučil. Co můžeš dělat, když ve škole něco neumíš?

Jak říkají svoje přání?

3

Vyber, co je správně.



Prosím, ať je
koček milión.



Já chci, ať jsme
tři zajíci.



Prosím, ať je
Jonatán pták.



Já chci milión
koček!



Já chci ty
kočky pryč!



Já chci, ať je
Jonatán pták.



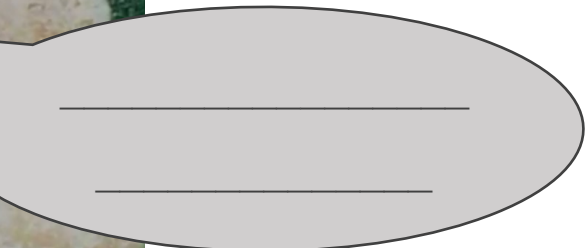
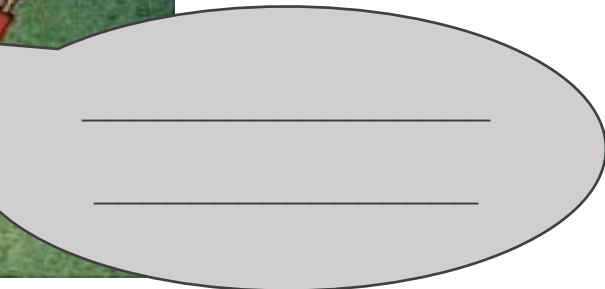
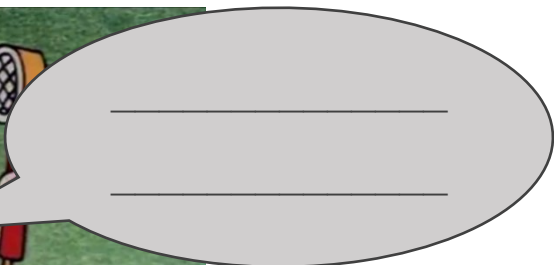
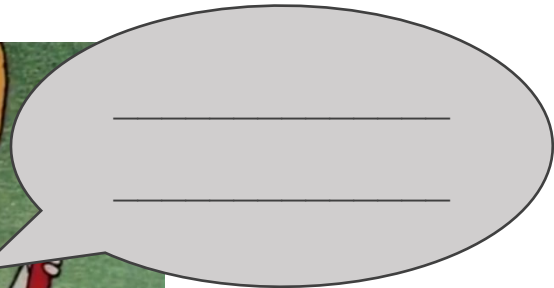
Prosím, ať jsou
ty kočky pryč!



Prosím, ať jsme
tři zajíci.

Co si přeje Mach a Šebestová?

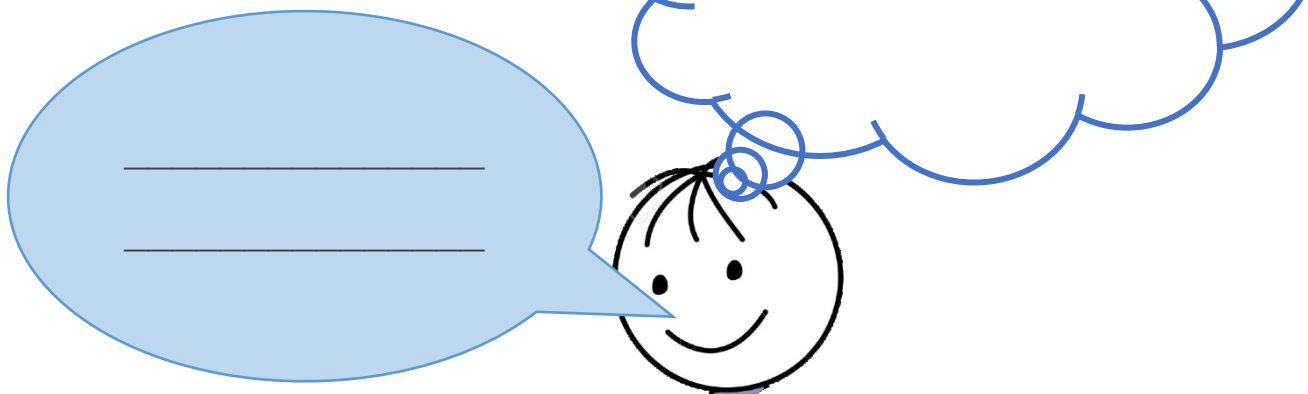
Napiš, co říkají.



Co si přeješ ty?

5

Napiš a namaluj svoje přání.



Jak přeješ kamarádovi?

Napiš a namaluj svoje přání.

JÁ SI PŘEJU:

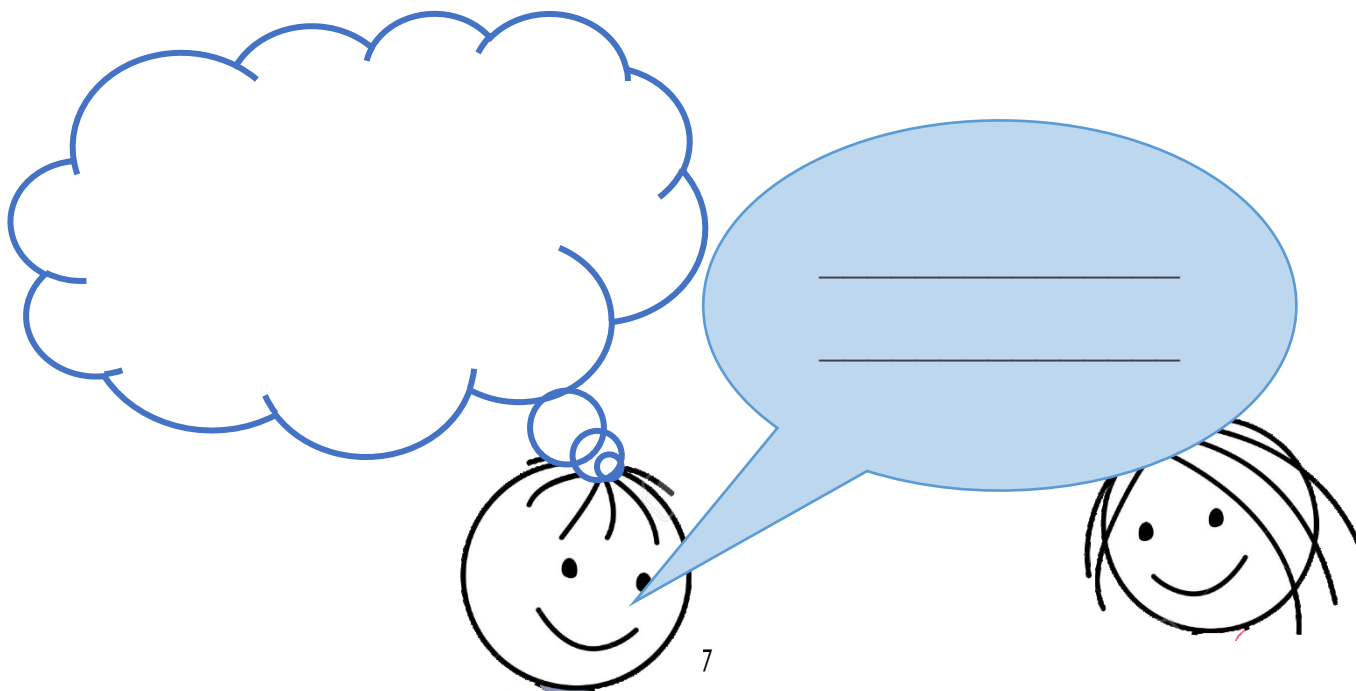
- Prosím, ať dostanu kolo. →
- Prosím, ať dostanu velký dort. →
- Prosím, ať dostanu psa. →
- Prosím, ať mám z matematiky jedničku. →
- Prosím, ať je moje babička zdravá. →

PŘEJU KAMARÁDOVI:

- Přeju ti, ať dostaneš kolo.*
- Přeju ti, ať* _____.
- _____.
- _____.
- _____.

Co přeješ kamarádovi?

Napiš a namaluj přání pro kamaráda.



Příloha 5: Srovnání originálního mluveného textu a textu titulků (*Kosí bratři – Jak to bylo na pouti*)

Vysvětlení zkratk:

Č – časový důvod, původní text je příliš dlouhý co do trvání

P – prostorový důvod, původní text obsahuje více znaků, než kolik limit titulků umožňuje zobrazit

L – lexém překračující aktuální úroveň žáků

L(f) – frazém překračující aktuální úroveň žáků

G – gramatická struktura překračující aktuální úroveň žáků

ORIGINÁLNÍ TEXT	UPRAVENÝ TEXT	stručné odůvodnění úprav
Žili byli dva kosí bratři.	Žili byli dva kosí bratři.	
Žádní svatouškové.	Uměli hodně zlobit.	žádní svatouškové: L(f), nahrazeno
Starší Josef za osmnáct, mladší Václav bez dvou za dvacet.	Starší byl Josef a mladší Václav.	jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet: L(f), už řečeno předchozím titulkem, proto vynecháno
A jeden bez druhého ani ránu.	Byli to dobří kamarádi. Všechno dělali spolu.	jeden bez druhého ani ránu: L(f), nahrazeno
A tak se jednoho dne, takhle kolem poledne, vydali svorně na pouť.	Jednou spolu šli na pouť.	takhle kolem poledne: Č, vynecháno vydali, svorně: L, nahrazeno
Všude byl klid,	Všude byl klid.	
jenom Josef s Václavem se nemohli dohodnout, co je na pouti nejlepší.	Josef a Václav se domlouvali, co je na pouti nejlepší.	Č, P, nahrazeno
Já zas říkám, že ze všeho nejlepší je cukrová vata.	Střelnice byla dobrá. Ale nejlepší je cukrová vata.	zas: odkazuje k porovnání s jinou informací, která je obsažena pouze v obrazu; pro srozumitelnost textu zexplicitněno, náhrada, přidání ze všeho: Č, vynecháno
Jen si pojď přivonět.	Pojď sem! Ta voní!	přivonět si: L, G, nahrazeno
Pak se ale svorně shodli, že na pouti je nejlepší vlastně všechno.	Nakonec oba řekli, že na pouti je nejlepší všechno.	svorně: L, nahrazeno shodli: L, nahrazeno vlastně: Č, vynecháno
Jé, ten je krásný. Je jako skleněný, vydechli s úžasem Josef s Václavem.	Jé! Ten je krásný!	je jako skleněný: Č, vynecháno, aby načasování titulků lépe odpovídalo obrazu vydechli s úžasem: L, vynecháno
Prosili bychom jeden červený.	Prosíme jeden červený.	prosili bychom: G, nahrazeno
Počkej, počkej. Jakýpak červený. Žlutý je hezčí.	Ne, já nechci červený. Žlutý je hezčí.	počkej, počkej: L (význam, který na této úrovni ještě žáci neznají), nahrazeno jakýpak: L, nahrazeno
Ale červený je větší.	Ale červený je větší.	
Ale já chci žlutý!	Ale já chci žlutý!	
No tak se hoši laskavě dohodněte. Nemám tu jenom vás. A připravte si drobné.	Musíte se rychle domluvit. A připravte si peníze.	No tak se, hoši, laskavě dohodněte.: L, G, nahrazeno Nemám tu jenom vás.: Č, vynecháno

		<i>drobné: L, nahrazeno</i>
Ale Josef s Václavem neměli ani pětník	Ale bratři neměli peníze.	<i>Josef s Václavem: Č, nahrazeno pětník: L, nahrazeno</i>
a tak se vlastně nebylo oč hádat.	Nemohli koupit červený, ani žlutý.	<i>nebylo se oč hádat: L, G, nahrazeno</i>
Já mám nápad! Já taky! Já taky!	Mám nápad! Já taky!	<i>já taky: Č, vynecháno (jedná se o pasáž s poměrně rychlými výměnami, proto vynecháno, aby žáci nebyli příliš zahlceni)</i>
A už volali dvojhlasně: Strejčku, strejčku, my si to u vás odpracujeme, ano? My si to odpracujeme.	Pane, prosím, můžeme pro vás pracovat?	<i>A už volali dvojhlasně.; My si to odpracujeme.: Č, P, zkráceno strejček: L, nahrazeno odpracovat si: L, nahrazeno</i>
Chacha. Vy? Vy takhle odhánět mouchy nebo šimrat pod nosem. Kšá! Ať už jste pryč.	Vy chcete pracovat? Nic neumíte. Běžte pryč!	<i>Č, P, ironie, nahrazeno, zkráceno</i>
Tak dobrá, souhlasil strejc.	No, dobře. Umíte to.	<i>souhlasit, strejc: L, nahrazeno a převedeno do přímé řeči</i>
Sto balónků nafouknete a máte dva zdarma.	Nafouknete 100 balónků a já vám dám 2 zadarmo.	<i>máte: známý lexém, málo explicitní význam, nahrazeno (varianta úpravy by byla ještě změna slovesného času, tj. a budete mít, ale i kvůli P zvolena náhrada dám vám)</i>
97, 98, 99... 100!!!	97, 98, 99... 100!!! Už to máme!!!	<i>radostná intonace vyjádřena přidáním druhého zvolání</i>
Vítězně vykřikl Josef a popadl červený balónek.	Josef měl radost a vzal si červený balónek.	<i>vykřiknout, vítězně, popadl: L, nahrazeno</i>
Já jsem si to kamarádi trošičku rozmyslel, pchecheche.	Dej mi ho zpátky.	<i>Č, P, ironie, nahrazeno</i>
Nafouknete mi ještě 100 balónků a pak vám dám, co potřebujete.	Nafouknete mi ještě 100! A potom vám dám 2 zadarmo.	<i>balónků: Č, P, vynecháno co potřebujete: Č, P, vedlejší věta, nahrazeno</i>
200!	To už je 200!	<i>přidáno to už je, aby nebyl titulek příliš krátký a žáci ho zrakem lépe zaznamenali</i>
Nó, tak ještě 50, pánové, a budeme vyrovnání.	No, musíte udělat ještě 50!	<i>L, ironie, nahrazeno</i>
A tak Josef počítal otráveně dál.	Josef dál počítal. Už ho to nebavilo.	<i>a tak: Č, vynecháno otráveně: L, nahrazeno</i>
233, 234, 235, 236, 237...	233, 234, 235, 236, 237...	
Pomóóóc! Pomóóóc!	Pomóóóc! Pomóóóc!	
Kamarádi! Zachraňte mě! Kamarádi!	Kamarádi! Pomóóóc!	<i>zachránit někoho: L, G (imperativ), nahrazeno kamarádi: Č, vypuštěno</i>
Docela pěkně letí, vid'?	Pěkně letí!	<i>docela, vid': Č, P, s ohledem na obraz vypuštěno</i>
Copak o to. Ale přece ho nenecháme úplně uletět.	Letí pěkně. Ale musíme mu pomoct.	<i>L, G, Č, P, nahrazeno</i>
Josef s Václavem si chytli balónky, každý jaký si přál.	Josef a Václav si chytli balónky, které si přáli.	<i>s: G, P, nahrazeno každý jaký: Č, P, nahrazeno</i>