

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav translatologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Nikola Samcová

Marc Orlando a jeho přínos pro výzkum tlumočení

Marc Orlando and his Contribution
to Interpreting Research

Praha 2025

Vedoucí práce: prof. PhDr. Ivana Čeňková, CSc.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Ivaně Čenkové, CSc., za její cenné rady a připomínky a za čas, který mi při vedení práce věnovala. Také bych ráda poděkovala prof. Marku Orlandovi za ochotu a poskytnuté materiály a rozhovor. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům, kteří mě v průběhu celého studia podporovali.

Čestné prohlášení

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

V Praze dne 31. 7. 2025

.....

Nikola Samcová

Abstrakt

Tato teoretická diplomová práce shrnuje přínos současného francouzsko-australského konferenčního tlumočnicka, překladatele, badatele a profesora Marka Orlanda pro výzkum tlumočení. Zabývá se hlavními oblastmi autorova dosud publikovaného výzkumu v oblasti tlumočení, tedy vzděláváním tlumočnicků a překladatelů, novými technologiemi v tlumočení se zaměřením na digitální/chytré pero a tlumočením v Austrálii. Součástí je rovněž krátká biografie Marka Orlanda. Práce navazuje na další diplomové práce věnované významným osobnostem světové translatologie vypracované na Ústavu translatologie FF UK.

Klíčová slova: Marc Orlando, vzdělávání tlumočnicků a překladatelů, propojování praxe a výzkumu, nové technologie v tlumočení, digitální/chytré pero, výuka konsekutivního tlumočení s notací, simultánně-konsekutivní tlumočení, tlumočení v Austrálii

Abstract

This theoretical master's thesis summarizes the contribution of Marc Orlando, a contemporary French-Australian conference interpreter, translator, researcher, and professor, to interpreting research. It explores the main areas of his published research on interpreting, namely interpreter and translator education, new technologies in interpreting with a focus on digital pens / smartpens, and interpreting in Australia. It also includes Marc Orlando's short biography. The thesis is similar to other master's theses dedicated to prominent researchers in global translation studies completed at the Institute of Translation Studies, Faculty of Arts, Charles University.

Keywords: Marc Orlando, interpreter and translator education, bridging practice and research, new technologies in interpreting, digital pen / smartpen, teaching consecutive interpreting with note-taking, simultaneous-consecutive interpreting, interpreting in Australia

Obsah

Úvod.....	6
1 Marc Orlando – biografie	8
2 Vzdělávání tlumočnicků	10
2.1 Propojování praxe a výzkumu ve vzdělávání tlumočnicků a překladatelů.....	12
2.1.1 Přístup k výuce budoucích translátologů-praktiků	17
2.1.2 Pedagogické kompetence vyučujících	24
3 Nové technologie v tlumočení	32
3.1 Technologie chytrého pera	33
3.1.1 Využití ve výuce a výzkumu konsekutivního tlumočení s notací.....	38
3.1.2 Využití pro hybridní mód SimConsec.....	53
3.2 Dopad technologií na tlumočnický průmysl a jejich důsledky pro přípravu a vzdělávání tlumočnicků a překladatelů.....	68
4 Tlumočení v Austrálii	74
4.1 Komunitní tlumočení a mnohojazyčnost/multikulturalismus.....	74
4.2 Konferenční tlumočení.....	79
Závěr	88
Seznam použitých zdrojů.....	90
Příloha: Rozhovor s Markem Orlandem	I

Úvod

Cílem této diplomové práce je představit osobnost a výzkum Marka Orlanda, současného francouzsko-australského konferenčního tlumočnicka, překladatele, badatele, profesora a ředitele programu Překladatelství a tlumočnictví na Univerzitě Macquarie v Sydney. Ačkoli se Orlando ve výzkumu zabývá i překladem, naše práce se soustředí primárně na jeho přínos pro výzkum tlumočení. Značná část popisovaného výzkumu se však týká obou oblastí současně, zejména pokud jde o téma vzdělávání.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola obsahuje krátkou biografii autora, shrnující především jeho vzdělání, tlumočnickou a překladatelskou kariéru, pedagogické působení a zapojení v nejrůznějších profesních organizacích. Čerpáme v ní z autorova profilu na stránkách Univerzity a na profesní sociální síti LinkedIn a z informací poskytnutých přímo autorem, který rovněž finální verzi biografie po obsahové stránce zkontroloval.

V dalších kapitolách se již soustředíme na Orlandův výzkum, přičemž vycházíme z přehledu autorových dosavadních vědeckých výstupů dostupného na univerzitních webových stránkách. Řadu z prací, k nimž jsme neměli přístup, nám autor poskytl. V druhé kapitole se zaměřujeme především na propojování praxe a výzkumu ve vzdělávání překladatelů a tlumočnicků, což je hlavním tématem autorovy monografie *Training 21st century translators and interpreters: at the crossroads of practice, research and pedagogy*. Vycházíme také z několika dalších autorových článků a kapitol věnovaných dílčím tématům. Tuto oblast autorova výzkumu jsme se rozhodli zařadit jako první, jelikož odráží významnou náplň jeho činnosti a značné úsilí, jež věnuje vzdělávání a přípravě tlumočnicků a překladatelů a navrhování kurikula akademických vzdělávacích programů a kurzů profesního rozvoje. Rovněž autorovy práce na toto téma vysvětlují jeho hlavní teoretická východiska, která jsou relevantní i pro jeho další výzkum.

Třetí, nejobsáhlejší kapitola pojednává o nových technologiích v tlumočení, a to zejména o technologii digitálního/chytrého pera, kterou Orlando tlumočnickům představil. Zaměřujeme se popořadě na využití této technologie pro výuku a výzkum konsekutivního tlumočení s notací a pro simultánně konsekutivní tlumočení. Uvádíme rovněž práce jiných autorů, kteří na Orlando navazují. O těchto pracích Orlando ve svých článcích a kapitolách rovněž informuje. Dále se zabýváme autorovým výzkumem dopadu nových technologií na tlumočnický průmysl a s tím spojených důsledků pro vzdělávání.

Nakonec jsme zařadili kapitolu o tlumočení v Austrálii, což je téma, které výzkumnou činností Marka Orlanda nevyhnutelně prostupuje. Pojednáváme nejprve o komunitním tlumočení, které v mnohojazyčné a multikulturní Austrálii sehrává klíčovou roli, a následně popisujeme zdejší situaci v oblasti konferenčního tlumočení, již Orlando jako jeden z mála mapuje. Stranou necháváme ostatní témata, která jsou v autorově výzkumu tlumočení spíše okrajová, například literární tlumočení, jímž se krátce zabýval během svého doktorského studia. V současné době se Orlando zajímá také o kognitivní aspekty překladu a tlumočení, v této oblasti však zatím žádný výzkum nepublikoval. Autorův přínos pro výzkum v námi zkoumaných oblastech shrneme v závěru práce.

S autorem jsme na konci června 2025 uskutečnili rozhovor, abychom zjistili, jaký je jeho současný náhled na zkoumaná témata, a dozvěděli se o jeho aktuálních projektech. Polostrukturovaný rozhovor byl proveden v podobě videohovoru. Se souhlasem autora byl nahrán a jeho přepis byl v anglickém originále zahrnut do diplomové práce ve formě přílohy.

Tato práce se zařazuje mezi předchozí diplomové práce věnované významným osobnostem světové translologie vypracované na Ústavu translologie FF UK. Jedná se o první práci, která detailně shrnuje přínos Marka Orlanda pro výzkum tlumočení. Přidanou hodnotu práce spatřujeme také v tom, že jako jediná v českém jazyce podává ucelený a podrobný přehled dosavadního výzkumu využití technologie digitálního/chytrého pera v tlumočení.¹ Práce rovněž českým čtenářům přibližuje tlumočení v Austrálii, včetně konferenčního tlumočení v této zemi, kterému oproti komunitnímu tlumočení byla zatím ze strany badatelů věnována jen malá pozornost. Diplomová práce může posloužit například jako pomůcka pro studenty tlumočení zajímající se o uvedená témata. Orlandovo dílo je také zdrojem podnětů pro zlepšení vzdělávání a přípravy tlumočnicků a překladatelů.

¹ Využití digitálního pera v simultánně konsekutivním tlumočení a ve výuce konsekutivního tlumočení s notací stručně popisuje také Hedvika Stoklasová ve své diplomové práci *Profesionální tlumočnické ve 21. století: nové technologie a sociální sítě* z roku 2017.

1 Marc Orlando – biografie

Marc Orlando se narodil a vyrůstal v jihozápadní Francii. V mládí absolvoval vojenskou službu v Senegalu. Mezi lety 1991 a 1996 studoval anglistiku se zaměřením na literaturu a překlad na Univerzitě Bordeaux-Montaigne, kde získal nejprve bakalářský a následně i magisterský titul. V letech 1996 až 1998 absolvoval postgraduální program francouzského ministerstva školství na Univerzitě Lumière Lyon II, zaměřený na jazykové vzdělávání. Následně čtyři roky pracoval na plný úvazek jako lektor angličtiny a školitel lektorů.

V roce 2003 se přestěhoval na Nový Zéland, kde začal pracovat jako překladatel a tlumočnický na volné noze. V roce 2004 získal akreditaci NAATI² pro překladatele a o rok později obdržel tlumočnickou akreditaci. V letech 2005–2007 zároveň na částečný úvazek vyučoval na Aucklandské univerzitě, která ho požádala o vytvoření kurzu překladu mezi francouzským a anglickým jazykem.

Poté se Orlando přestěhoval do Austrálie. Od roku 2007 působil na Univerzitě Monash v Melbourne, kde byl pověřen vytvořením tlumočnické sekce a kurikula. V roce 2009 zde zahájil studium doktorského programu, které zakončil v roce 2015 obhajobou disertační práce *The training of translators and interpreters in the 21st century: At the crossroads of practice, research and pedagogy*. Následně se stal ředitelem programu Překladatelství a tlumočnictví.

Od roku 2020 Orlando vede program Překladatelství a tlumočnictví na Univerzitě Macquarie v Sydney (na Katedře lingvistiky Fakulty lékařství, zdravotnictví a humanitních věd), kterou byl rovněž požádán o přepracování kurikula. Po zdejším čtyřletém působení jako *associate professor* v lednu 2024 získal nejvyšší možný akademický titul *professor*. Na univerzitě se věnuje nejen výuce a koordinaci programu, ale také školení doktorandů a vlastnímu výzkumu.

Vedle své akademické činnosti Orlando zůstává aktivním konferenčním tlumočnickem. Pravidelně tlumočí na konferencích zabývajících se životním prostředím, jako je Konference států Antarktické smlouvy (ATCM), Komise pro zachování živých mořských zdrojů Antarktidy (CCAMLR), Dohoda o ochraně albatrosů a buňáků (ACAP) či Tichomořské společenství (SPC). Zaměřuje se také na sportovní tematiku – pracuje například pro Mezinárodní federaci fotbalových asociací (FIFA) a mnoho let tlumočil na tenisových turnajích Australian Open.

² NAATI je australská agentura, která na základě odborných zkoušek uděluje překladatelské a tlumočnické certifikace různých úrovní a spravuje rejstřík certifikovaných překladatelů a tlumočnicků. Stejně jako v Austrálii je také na Novém Zélandu certifikace vyžadována zejména pro tlumočení ve veřejném sektoru. Podrobněji o agentuře NAATI pojednáváme v kapitole Tlumočení v Austrálii.

Mezi další instituce a organizace, pro které pracoval, patří například Mezinárodní organizace práce (ILO), australské Ministerstvo zahraničních věcí a obchodu (DFAT) nebo Velvyslanectví Francouzské republiky v Austrálii a na Novém Zélandu. Okrajově se Orlando nadále věnuje také překladu. V minulosti do francouzštiny přeložil například naučné publikace *Mau Moko: The World of Maori Tattoo*³ nebo *First Australians: An Illustrated History*⁴.

Orlando působil či působí v řadě různých organizací. V letech 2016–2021 zasedal v technickém a referenčním poradním výboru NAATI. Od roku 2016 je pozorovatelským členem pracovní skupiny pro jazyk a práva v Evropské jazykové radě. V únoru 2017 se stal řádným členem Mezinárodní asociace konferenčních tlumočnicků (AIIC), v níž mezi lety 2017 a 2022 působil jako koordinátor výzkumného výboru. Rovněž je členem Australského institutu tlumočnicků a překladatelů (AUSIT). Zasedá v představenstvu Mezinárodní stálé konference univerzitních překladatelských a tlumočnických institutů⁵ (CIUTI), kde zastává funkci místopředsedy (členem představenstva byl nejprve mezi lety 2018 a 2020, v roce 2024 byl opět zvolen na tři roky). Od roku 2021 je členem Multikulturního fóra jazykových služeb Nového Jižního Walesu. Od roku 2022 pracuje v redakční radě časopisu *The Interpreters' Newsletter*, vydávaném Terstskou univerzitou, a od roku 2023 v redakční radě časopisu *Interpreting and Society*, který publikuje Pekingská univerzita zahraničních studií.

Kromě toho je Orlando v úzkém kontaktu se zástupci překladatelského a tlumočnického průmyslu, profesními asociacemi, vládními institucemi, vícejazyčnými mezinárodními organizacemi, zaměstnavateli a uživateli překladatelských a tlumočnických služeb. Znalosti o aktuálních trendech a potřebách trhu zohledňuje nejen při vedení programu Překladatelství a tlumočnictví na Univerzitě Macquarie (v rámci nějž rovněž navázal spolupráci s mnohými zástupci veřejného a soukromého sektoru s cílem podpořit uplatnění absolventů), ale také při navrhování a realizaci kurzů profesního rozvoje.

Za svou profesní, pedagogickou a vědeckou činnost Orlando obdržel několik ocenění, např. AUSIT National Award for Excellence in Translating (2007), Dean's Award for Excellence in Teaching (Univerzita Monash, 2008 a 2010) nebo Faculty of Arts Dean's Award for Research Impact (Univerzita Monash, 2017).

³ Ngahuia Te Awekotuku a Linda Waimarie Nikora, University of Hawai'i Press: 2007; francouzský překlad s názvem *Mau Moko: le monde du tatouage maori* vyšel v roce 2010 v nakladatelství Au Vent des Iles

⁴ Rachel Perkins a Marcia Langton, Miegunyah Press: 2010; francouzský překlad s názvem *Aborigenes et peuples insulaires* vyšel v roce 2012 opět v nakladatelství Au Vent des Iles

⁵ vlastní překlad (oficiální překlad není zaveden)

2 Vzdělávání tlumočnicků

Jak píše Franz Pöchhacker (2022: 200), předávání potřebných znalostí a dovedností další generaci profesionálů bylo ústředním zájmem badatelů již v raných studiích zabývajících se tlumočením, které vznikaly od 50. let. Zpočátku se jednalo zejména o deskriptivní studie, v nichž badatelé popisovali, jak se tlumočení vyučuje, postupem času však převážil systematický empirický výzkum (ibid). Mezi tématy (a podtématy), na která se výzkum vzdělávání tlumočnicků zaměřuje, Pöchhacker uvádí kurikulum (přístupy, úrovně a formáty vzdělávacích kurzů, obsah a struktura), výběr studentů (vstupní požadavky a testování předpokladů), metody výuky pro rozvoj dovedností, které utvářejí tlumočnickou kompetenci (didaktika, počítačem podporovaná výuka, výuka konsekutivního tlumočení, výuka simultánního tlumočení, výuka dialogického tlumočení), hodnocení (typy a úrovně, parametry a kritéria) a další vzdělávání (kontinuální profesní rozvoj, vzdělávání uživatelů tlumočnických služeb, vzdělávání učitelů tlumočení, vzdělávání v oblasti výzkumu) (ibid: 200–218).

V univerzitním vzdělávání tlumočnicků bylo možné v posledních desetiletích pozorovat měnící se tendence a přístupy. Pöchhacker popisuje, že po většinu 20. století bylo hlavním cílem vzdělávání tlumočnicků rozvíjet u studentů praktické dovednosti potřebné pro konsekutivní a simultánní tlumočení (2022: 200–201). Učitelé první generace, kteří sami byli špičkovými profesionály, zavedli dlouhotrvající tradici, již Pöchhacker označuje jako výuku v učňovském stylu (*training by apprenticeship*) – učitel jako mistr řemesla předával studentům své know-how a profesní znalosti, a to zejména prostřednictvím cvičení navržených na základě reálných zadání z praxe (ibid: 201). Tento přístup od roku 1959 při spolupráci s vysokými školami prosazovala i Mezinárodní asociace konferenčních tlumočnicků (AIIC, *Association Internationale des Interprètes de Conférence*)⁶ (ibid: 32, 201). Tlumočnické školy řídicí se jejich doporučeními na počátku 60. let vytvořily Mezinárodní stálou konferenci univerzitních překladatelských a tlumočnických institutů (CIUTI, *Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes*), představující skupinu prestižních tlumočnických škol, zahrnujících Ženevu, Heidelberg, Paříž, Terst či Vídeň. Ačkoli byly tyto školy přidružené k univerzitám, měly výrazně odborný charakter a mnohé z nich si dlouho udržovaly samostatný organizační status⁷ (Pöchhacker 2022: 32).

⁶ AIIC například doporučovala, aby výuka tlumočení začínala na postgraduální úrovni, tzn. že by uchazeči již měli mít za sebou tři až čtyři roky univerzitního studia, nebo aby tlumočnické kurzy navrhovali a vyučovali aktivní konferenční tlumočníci (Pöchhacker 2022: 32; Seleskovitch 1999: 58).

⁷ Silně profesně zaměřenou školou byla i pařížská ESIT (*École supérieure d'interprètes et de traducteurs*), která prostřednictvím holistické teorie Danicy Seleskovitchové, známé jako *teorie smyslu* (*théorie*

Od 80. let začal být kladen větší důraz na akademickou dimenzi tlumočnického vzdělání. Ve studijních plánech začala být více zastoupená teorie, čím dál více vyučujících se zajímalo o akademický výzkum a výzkumu tlumočení se věnovalo rostoucí množství nejen diplomových, ale také disertačních prací (Pöchhacker 2022: 32). CIUTI, která měla stále větší počet členů⁸ (včetně mimoevropských), začala zdůrazňovat dvojí charakter vzdělávání tlumočnicků a překladatelů, které by se mělo zaměřovat na odbornou praxi a zároveň se opírat o akademický výzkum (ibid). Řada badatelů v 80. letech volala také po vědecktějším přístupu ke vzdělávání tlumočnicků. Jak uvádí Pöchhacker, na rozvoj tlumočnických dovedností aplikovali své modely představitelé kognitivního paradigmatu, přičemž kladli důraz na dílčí dovednosti, strategie, využívání procesní kapacity a budování expertízy (ibid: 201).

K dalšímu obratu došlo v 90. letech a nultých letech 21. století, kdy ve vzdělávání tlumočnicků začal být více patrný přístup zaměřený na studenta a na interakci, jenž staví do popředí adekvátní zpětnou vazbu (Orlando 2016: 34; Pöchhacker 2022: 201). Vědecký přístup ke vzdělávání tlumočnicků rovněž vedl k většímu důrazu na teorii kurikula, které má fungovat jako organizační rámec, jímž se řídí výuka a hodnocení, a vedle vědeckých přístupů má brát v potaz rovněž osobnostní a sociální aspekty výuky (Pöchhacker 2022: 200–201; Orlando 2016: 34). V roce 1999 byl zahájen Boloňský proces, usilující o harmonizaci vysokoškolského vzdělávání a zajištění jeho kvality. Na univerzitní vzdělávací programy tak začaly být kladeny nové požadavky, včetně rozdělení studia do několika cyklů, zavedení jednotného systému kreditů (ECTS) či rozvoje vysoce transparentního kurikula zaměřeného na studenta (Orlando & Gerber 2021: 207). Orlando uvádí, že pokud nepočítáme profesně orientované kurzy, které nevedou k postgraduálnímu vzdělávání a nezahrnují teoretický obsah (nebo ho zahrnují jen velmi málo), příprava a vzdělávání tlumočnicků a překladatelů v současnosti probíhá především na univerzitách (Orlando 2016: 25). Přípravu poskytují také různá profesní sdružení, instituce nebo velké společnosti či agentury (ibid: 51–52).

Tlumočníci dnes v důsledku technologického rozvoje a globalizace musejí čelit řadě nových výzev:

„T&I professionals of the 21st century are subjected to pressures that their predecessors would not have known, and to various types of professional demands. Adaptability and versatility are now key characteristics expected from them“ (Orlando 2019: 220).

du sens) či *interpretativní teorie tlumočení*, formovala tehdejší vzdělávací paradigma. Didaktika pařížské školy je popsána v komplexní pedagogické příručce *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* Danicy Seleskovitchové a Marianne Ledererové z roku 1989 (Pöchhacker 2022: 201).

⁸ Za zmínku stojí uvést, že ÚTRL FF UK se stal členem CIUTI v 2. pol. 90. let jako první středoevropská a východoevropská univerzita z bývalého socialistického bloku (Čeňková 2001: 32).

Průzkum CIUTI z roku 2018 ukázal, že naprostá většina tlumočnických a překladatelských vzdělávacích institucí tyto výzvy zohledňuje: 89 % z 27 dotázaných institucí uvedlo, že přijaly různá opatření týkající se náplně či organizace studia, aby jejich absolventi zvládali lépe čelit výzvám jako globální konkurence, různorodost pracovních kontextů, široký rozsah požadovaných dovedností apod. (Orlando & Gerber 2021: 208). Větší důraz tlumočnické a překladatelské programy kladou například na technické a podnikatelské dovednosti, na učení na základě autentických zkušeností nebo také na práci více směry (do druhého či třetího jazyka) (Massey, Orlando & Rösener 2018).

2.1 Propojování praxe a výzkumu ve vzdělávání tlumočnicků a překladatelů

Marc Orlando se vzděláváním a pedagogikou zabývá již od studia postgraduálního programu zaměřeného na jazykové vzdělávání, který absolvoval mezi lety 1996 a 1998 ve Francii na Univerzitě Lumière Lyon II. Na výzkum vzdělávání tlumočnicků a překladatelů se poté zaměřil během svého doktorského studia, které zakončil v roce 2015 disertační prací *The training of translators and interpreters in the 21st century: At the crossroads of practice, research and pedagogy*. V roce 2016 na totéž téma publikoval monografii nazvanou *Training 21st century translators and interpreters: at the crossroads of practice, research and pedagogy*⁹. Ve svých pracích pojednává o propasti mezi tlumočnickou/překladatelskou praxí a výzkumem a navrhuje způsoby, jak tuto propast skrze vzdělávání tlumočnicků a překladatelů překlenout.

O propasti mezi profesní praxí a akademickým výzkumem se v oblasti překladu i tlumočení hovoří již dlouho. V odborné literatuře bývá v této souvislosti často zmiňována publikace *Can theory help translators? A dialogue between the Ivory Tower and the Wordface* z roku 2002, v níž teoretik překladu Andrew Chesterman a profesionální překladatelka a překladová manažerka v Evropské komisi Emma Wagnerová vedou formou e-mailové korespondence dialog o užitečnosti teorie překladu. Wagnerová je k užitečnosti teorie skeptická a knihu otevírá následujícími slovy:

⁹ Hlavní myšlenky Orlandovy monografie podrobně představíme v této kapitole. Pro zájemce o stručnější shrnutí v angličtině můžeme doporučit zhlédnutí rozhovoru, který s Orlandem provedl profesor Kilian Seeber z Fakulty překladu a tlumočení Ženevské univerzity (FTI). Rozhovor je dostupný na YouTube pod názvem *FTI Interpreting: Table Talk with Marc Orlando* (Faculté de traduction et d'interprétation, 2017).

„‘Translation theory? Spare us...’ That’s the reaction to be expected from most practising translators. Messages from the ivory tower tend not to penetrate as far as the wordface. (The wordface is the place where we translators work – think of a miner at the coalface.)

Most of us had a brief brush with theory in our student days, when we absorbed whatever was needed to get us through our exams... and then proceeded to forget it, as we got to grips with the realities of learning how to do the job. There can be few professions with such a yawning gap between theory and practice“ (Chesterman & Wagner 2014: 1).

Wagnerová dále cituje svého britského kolegu Grahama Crosse, který v roce 1998 v periodiku *ITI Bulletin* recenzoval encyklopedii *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. Svůj pohled na knihu shrnul následovně:

„[It is] a remarkable storehouse of interesting information. But my doubts about the book’s aims remain. Will it help one to become a better translator? I doubt it. [...] Does it help to give the translation profession a feeling of self-esteem and worth? Hardly. [...] From the point of view of my working life, it is interesting but irrelevant“ (Cross 1998: 27, cit. dle Chesterman & Wagner 2014: 1)

Na Chestermana a Wagnerovou navazuje Miriam Shlesingerová, která se tématem zabývá v článku *Crossing the divide: What researchers and practitioners can learn from one another* z roku 2009. Autorka se zaměřuje na propast mezi praxí a výzkumem v oblasti tlumočení a potvrzuje, že také profesionální tlumočníci jsou mnohdy k teorii a výzkumu tlumočení skeptičtí. Shlesingerová je přesvědčená, že výzkum může být užitečný pro praxi a podobně i praxe může být zdrojem inspirace pro výzkum. Uvádí, že tlumočníci v praxi často mívají zajímavá pozorování, která by bylo možné formulovat jako výzkumné hypotézy, mrzí ji však, že málokdy považují za smysluplné se těmito pozorováními hlouběji zabývat:

„‘It’s not something that can be researched,’ one of them told me. ‘Every interpreter is different so how can you tell?’ Or: ‘It’s not something you need to check, and how would you check it anyhow?’ These are natural reactions, I suppose, and possibly also a reflection of the natural discomfort we all feel sometimes when we find ourselves being observed – or worse, evaluated“ (Shlesinger 2009: 3).

Orlando se Shlesingerovou souhlasí a konstatuje, že jednou z příčin propasti mezi praxí a výzkumem může být nedostatek interakce a spolupráce mezi badateli a aktivními profesionály (Orlando 2016: 44). Cituje Daniela Gila, který se zmiňuje o neochotě profesionálních tlumočnicků účastnit se vědeckých experimentů:

„Another environmental issue often mentioned in the literature is the reluctance of interpreters to serve as subjects for investigation, which makes data collection problematic. It is difficult to conduct initial experiments with large enough samples of professionals, not to speak of replications“ (Gile 2009b: 142).

Dále je podle Orlanda možné, že aktivní profesionálové vidí teoretiky jako vnější pozorovatele odtržené od profesní reality, kteří se snaží profesionály hodnotit a předepisovat jim, jak mají svou práci dělat (2016: 44). Upozorňuje však na studie, které ukazují, že naprostá většina badatelů má zkušenosti z praxe, a profesní realita je jim tedy známá. Esther Torres-Simónová a Anthony Pym například v roce 2014 zaslali dotazník 305 členům organizace European Society for Translation Studies (EST) a ukázalo se, že 96 % translatologů se pravidelně věnovalo překladům či tlumočení a pro 43 % dotázaných představoval překlad či tlumočení jejich primární nebo sekundární činnost (Torres-Simón & Pym 2016: 1). Preskriptivní povahu současného výzkumu popírá Chesterman:

„[...] theorists are somehow seen to be ‘up there’, like teachers, in possession of knowledge to hand down, or at least with the duty of finding out such information; and we translators are ‘down here’ [...]: just tell us what to do, tell us how to do it better, please... [...]

Most modern translation theorists find this view very odd. To them, it seems to represent an old-fashioned prescriptive approach, an approach that sets out to state what people should do. For several decades now, mainstream translation theory has tried to get away from this approach: it has been thought unscientific, un-empirical. Instead, we theorists should seek to be descriptive, to describe, explain and understand what translators do actually do, not stipulate what they ought to do. From this descriptive point of view, it is the translators that are ‘up there’, performing an incredibly complex activity, and the theorists are ‘down here’, trying to understand how on earth the translators manage“ (Chesterman & Wagner 2014: 2).

Dalším možným vysvětlením jsou podle Orlanda odlišná očekávání obou stran od teorie a výzkumu – akademici na výzkum často nahlížejí jako na intelektuální výzvu, která má potenciál přinést nové objevy, zatímco profesionální tlumočníci a překladatelé od výzkumu očekávají konkrétní, přímo aplikovatelná a praktická doporučení (2016: 45). Orlando upozorňuje, že je proto potřeba rozlišovat základní a aplikovaný výzkum, jak je definují Sandra Haleová a Jemina Napierová v publikaci *Research Methods in Interpreting*:

„Basic research aims to advance knowledge regardless of its application, whereas applied research aims to investigate real-world problems with the aim to solve them“ (Hale & Napier 2013: 11).

Klíčovou otázkou podle Orlanda je, ne zda by teorie měla, ale zda může být pro praxi užitečná:

„Of interest to [...] the discussion on bridging the gap between theory and practice is the idea that theory may turn out to be useful even if it has no duty to be“ (Orlando 2016: 60).

Že odpověď na tuto otázku je kladná, potvrzuje Shlesingerová (2009) ve své studii, v níž ukazuje, že mnohé vědecké články se zabývají tématy relevantními pro tlumočnickou profesi.

Propast mezi praxí a výzkumem se výrazně projevuje také v dichotomii tlumočnického vzdělávání, které má jednak odbornou a jednak akademickou dimenzi. O napětí mezi těmito dvěma dimenzemi se zmiňuje Pöchhacker v souvislosti s akademizací oboru:

“Notwithstanding this evolution of (conference) interpreting – and interpreting research – in the academic environment, a tension between the vocational and academic orientations of T/I schools is often felt by professionals, teaching staff and administrators alike“ (Pöchhacker 2022: 32).

Orlando se ve své knize pokouší toto napětí vysvětlit, přičemž se opírá o Johna Kearse (2008). Podotýká, že univerzity byly historicky považovány především za centra výzkumu, jejichž úkolem je kultivovat mysl a rozvíjet teoretické znalosti (Orlando 2016: 49). V průběhu 20. století však nově získaly akademický status mnohé tradičně prakticky zaměřené obory (kromě překladatelství a tlumočnictví se jedná např. o farmacii či technické obory). Právě odborná dimenze překladatelského a tlumočnického vzdělávání v posledních desetiletích často vedla ke zpochybňování překladatelství a tlumočnictví jakožto akademického oboru (ibid: 50). Zároveň se však od univerzitních překladatelských a tlumočnických programů v naprosté většině případů vyžaduje, aby praktická složka zůstala v popředí:

„[...] Translation Studies programmes are almost always obliged to at least possess, and preferably be centred around, a practical element of training“ (Kearns 2008: 190).

Podle Orlanda na univerzity vyvíjejí tlak zejména ekonomické požadavky studentů, kteří očekávají záruku, že po absolvování programu naleznou uplatnění na trhu práce (Orlando 2016: 51).¹⁰

Jak podotýká Pöchhacker, akademická složka vzdělávání tlumočnicků a překladatelů zůstává kontroverzním tématem a mezi vzdělávacími programy existují značné rozdíly ve váze přiřkládané praktickým a teoretickým předmětům a v požadavcích na závěrečnou práci (2022: 202). Průzkum Davida Katana, který zahrnoval zhruba 1000 překladatelů a tlumočnicků (z nichž většina prošla univerzitním vzděláním v oboru) ukázal, že překladatelé a tlumočníci pokládají teoretické předměty ve vzdělávacích programech za relativně málo důležité (z nabídky 12 předmětů respondenti teorii zařadili podle důležitosti až na 8. místo; oproti tomu za nejdůležitější považovali předměty zaměřené na praktické dovednosti, strategie a elektronické nástroje) (Katan 2009: 143–144). Orlando však teorii považuje za neoddelitelnou součást překladatelské a tlumočnické kompetence (Orlando 2016: 66). Nejenže podle něj teoretické znalosti hrají významnou roli v rozhodovacím procesu, ale také představují nezbytnou výbavu

¹⁰ Velmi výrazný je tento tlak v anglofonních zemích, kde se za univerzitní studium platí vysoké školné a mnozí studenti jsou nuceni při studiu pracovat nebo si na něj vzít půjčku (Orlando 2016: 51).

absolventů 21. století, od nichž se na pracovním trhu vyžaduje přizpůsobivost a všestrannost (Orlando 2016: 71).

Podle Orlanda bychom propast mezi praxí a výzkumem v oblasti překladu a tlumočení měli řešit právě skrze vzdělávání – nejenže je z jeho pohledu vzdělávání nejproduktivnějším spojením mezi teorií a praxí (Orlando 2016: 67), ale také by mohlo představovat jediný způsob, jak do praxe přenášet teoretické poznatky (ibid: 62). Při úvahách o tématu autor vychází z vlastní profesní dráhy – jak je zřejmé z jeho biografie, Orlando je zkušeným tlumočnickem a překladatelem, badatelem i pedagogem. Je přesvědčen, že zkušenosti a znalosti získané v jedné z těchto oblastí mají přímý užitek i pro zbylé dvě (ibid: 13). Praxe, výzkum a vzdělávání jsou podle něj cyklicky propojeny – „praxe může být zdrojem poznatků pro výzkum, ten může být zdrojem poznatků pro vzdělávání a to je zase zdrojem poznatků pro praxi“¹¹ (ibid: 55).

Orlando z těchto důvodů zdůrazňuje potřebu většího propojení a spolupráce mezi průmyslem, výzkumem a vzdělávacími institucemi. Zastává názor, že výuky by se měli účastnit zástupci všech těchto oblastí, což znamená, že vzdělávací instituce by měly zaměstnávat jak aktivní překladatele a tlumočnické, tak akademiky (Orlando 2016: 54). Upozorňuje však, že akademická a odborná dimenze překladatelského a tlumočnického vzdělání by neměly existovat odděleně. Často se stává, že praktici bez hlubší znalosti teorie vyučují odborně zaměřené předměty a akademici s omezenou zkušeností z praxe vyučují teoretické předměty (Orlando 2019: 219). Akademici by ale měli znát praxi a praktici zase teorii. Jedině tak bude podle Orlanda možné prostřednictvím vzdělávání propast mezi praxí a výzkumem skutečně překlenout (2016: 63).

Pro označení akademiků, kteří jsou aktivní v praxi (a potažmo také profesionálních překladatelů/tlumočnicků, kteří se zajímají o teorii a výzkum), Orlando používá pojem *practisearchers*¹², který lze přeložit jako translatologové-praktici. Prosazuje zavedení oficiálního statusu translatologů-praktiků pro pedagogické zaměstnance univerzit, kteří mají jak akademické, tak profesní zázemí (2016: 54, 82). V průzkumu Pyma a Torres-Simónové odpovídali translatologové-praktici na otevřenou otázku, zda mezi jejich překladatelskou praxí a akademickým výzkumem existuje významný vztah a zda si myslí, že by existovat měl. Většina (74 % z 252 získaných odpovědí) byla kladná (Torres-Simón & Pym 2016: 9). Několik

¹¹ Vlastní překlad autorky této diplomové práce – zde i dále, pokud není uvedeno jinak. Překládány jsou pouze krátké citace nebo citace začleněné do české věty.

¹² Pojem *practisearchers* vytvořil Daniel Gile na začátku 90. let v kontextu, kdy někteří badatelé začali zpochybňovat paradigma pařížské školy a volali po nahrazení mnohdy nepodložených osobních teorií rigorózním vědeckým výzkumem. Dnes se pojem obvykle používá v širším významu k odlišení tlumočnicků/překladatelů, kteří jsou aktivní v praxi a zároveň se zajímají o teorii a výzkum, od těch, kteří jsou buď pouze aktivními profesionály, nebo pouze akademiky (Orlando 2016: 54).

respondentů však v dotazníku uvedlo, že jim práce pro univerzitu v profesní aktivitě brání, např. kvůli nedostatku času, zákonnému zákazu nebo nemožnosti uznání překladu jako akademické práce (Torres-Simón & Pym 2016: 12). Zavedení oficiálního statusu translatologů-praktiků by akademikům umožňovalo zůstat v praxi aktivní (Orlando 2016: 54).

Orlando zdůrazňuje, že pokud chceme propast mezi praxí a výzkumem překlenout, musejí univerzitní tlumočnické a překladatelské programy vychovávat budoucí translatology-praktiky (Orlando 2016: 55). Studenti by se podle něj v rámci těchto programů měli učit teoreticky přemýšlet o praktických otázkách a pozorovat přínos teorie pro svou praxi (ibid). Rovněž by si měli osvojit základy výzkumu, které budou moci využít v následném doktorském studiu, anebo pokud se v budoucnu jako praktici rozhodnou podniknout experimentální výzkum (ibid: 65). Podle Orlanda by totiž také tlumočníci a překladatelé, kteří se věnují primárně praxi, měli mít možnost zapojovat se do výzkumných projektů nebo výzkumné projekty provádět, a přetvářet tak své praktické znalosti a zkušenosti na akademické či vzdělávací materiály (ibid: 87). Pro translatologii by dle jeho názoru mohly být přínosné inovativní formy výzkumu, které jsou již zavedeny v jiných oborech a v nichž praxe hraje významnou roli. Jako příklady uvádí akční výzkum (*action research*)¹³ nebo tzv. *practice-led research / practice-as-research*¹⁴, využívaný v umění a designu (ibid: 87–92).¹⁵

2.1.1 Přístup k výuce budoucích translatologů-praktiků

Vzdělávání tlumočnicků a překladatelů ve 21. století musí brát v potaz neustálé změny – mění se jak studenti, tak i samotná profese (Orlando 2016: 53). Tato skutečnost podle Orlanda

¹³ Akční výzkum je druh aplikovaného výzkumu prováděný praktiky, který usiluje o řešení konkrétních problémů, jež tyto badatele/praktiky ovlivňují (Hale & Napier 2013: 11). „Jde o cyklický proces, který obsahuje fázi akce, vyhodnocení a reflexe a vždy se přizpůsobuje aktuální situaci a potřebám výzkumu i aktérů“ (Wikipedie, heslo „Akční výzkum“, posl. ed. 4. 3. 2025). Běžně se využívá v sociálních vědách, např. v pedagogice.

¹⁴ Pojmy *practice-based research*, *practice-led research* či *practice as research* označují druh výzkumu, v němž je zahrnuta praktická tvorba (v umění např. malba, hudba, divadelní představení...) jako součást metodologie nebo finálního výstupu. Tyto tři pojmy se často používají synonymně, někteří badatelé mezi nimi však rozlišují (Wikipedia, heslo „Practice Research“, posl. ed. 19. 4. 2023; Candy & Edmons 2018: 64). V češtině pro ně nemáme zavedené jednotné ekvivalenty. Lze je přeložit jako „výzkum založený na praxi“, „výzkum vedený praxí“ a „praxe jako výzkum“.

¹⁵ To, že praxe může být inspirací pro výzkum, Orlando dokládá případovou studií na téma literárního tlumočení. Tématem se zabývá nejen ve své knize, ale také v samostatném článku s názvem *Interpreting Eloquence: When Words Matter as much as Ideas* z roku 2010. Ve studii Orlando reflektuje konkrétní zkušenost z vlastní praxe, kdy konsekutivně tlumočil rozhovor s francouzským autorem ruského původu Andrejem Makinem na festivalu spisovatelů v Aucklandu. Na základě své zkušenosti dospívá k závěru, že ačkoli se obvykle v konsekutivním tlumočení doporučuje deverbálovat a převádět myšlenky namísto slov, tlumočení pro spisovatele může vzhledem ke kreativě, poetičnosti a performativnímu charakteru projevu vyžadovat doslovnější přístup, blížíci se literárnímu překladu mluveného slova či literárnímu tlumočení z listu. Navrhuje proto, aby bylo literární tlumočení uznáno jako samostatná kategorie a aby mu byla věnována pozornost také v přípravě tlumočnicků (Orlando 2016: 94–100; Orlando 2010a).

znemožňuje zavedení jednoho systému či kurikula, které by bylo dlouhodobě udržitelné. Univerzity však podle něj poskytují potřebný stabilní vzdělávací rámec, jehož obsah se může průběžně přizpůsobovat aktuálním potřebám (Orlando 2016: 53). Orlando je přesvědčen, že vzdělávání překladatelů a tlumočnicků v současné době vyžaduje komplexní přístup a různorodou náplň, zahrnující praxi i teorii:

„It is through a curriculum which includes translation and interpreting exercises, research projects, theoretical seminars, practical and technical workshops, internships, student placements, industry representatives' presentations and practicum hours within the industry that trainees will gain knowledge, competence and skills required in the 21st century T&I world“ (Orlando 2016: 67).

Jak již bylo řečeno, pro absolventy (nejen) tlumočnických a překladatelských programů ve 21. století je klíčovou vlastností adaptabilita. V poslední době se v této souvislosti hovoří o potřebě vybavovat studenty tzv. přenosnými dovednostmi (*transferable skills*), které jako absolventi budou moci využít napříč různými zaměstnáními (Orlando 2016: 52). V případě tlumočnicků a překladatelů se pak jedná o dovednosti, které jim umožní pracovat v celé řadě různých kontextů. Propojování praxe s teorií je pro rozvoj těchto dovedností nezbytné:

„Training should prepare students for the profession by equipping them with the appropriate T&I skills and making them as adaptable as possible to the many contexts of work into which they may be plunged, but also to be able to reflect on practice and quickly find solutions to problems thanks to theoretical knowledge“ (Orlando 2016: 71).

Orlando je toho názoru, že by se v tlumočnických a překladatelských programech měla vyučovat především aplikovaná teorie a studenti by si měli být vědomi toho, že v teoretických modelech a výzkumných poznacích mohou nacházet odpovědi na své praktické a profesní otázky (Orlando 2016: 71). Dále zdůrazňuje, že teorie nesmí být vyučována odděleně od praxe, nýbrž musí být integrována do ostatní výuky v seminářích (ibid: 72). Toho lze podle Orlando docílit prostřednictvím konstruktivistického přístupu k výuce, v němž hraje aktivní roli student, a zařazením aktivit zaměřených na metakognici a řešení problémů.

Konstruktivistický přístup k výuce, který se začal prosazovat v 90. letech, shrnuje Peter Westwood následovně:

„Constructivists believe that traditional didactic teaching represents a largely unsuccessful attempt to transmit knowledge in a predigested form to learners. They believe that learners must construct knowledge from their own activities“ (Westwood 2008: 1).

Podstata lidského učení podle konstruktivistů spočívá v tom, že si každý jedinec utváří chápání světa na základě vlastních zkušeností, jednání a uvažování. Hlavní roli proto v procesu

aktivního učení má hrát student a role vyučujícího by měla být spíše podpůrná (Westwood 2008: 1–2). Opakem konstruktivistického přístupu je přístup instruktivistický, který se také označuje jako transmisivní přístup či přímá výuka. V instruktivistickém přístupu hraje hlavní roli vyučující, který studentům předává důležité informace a dovednosti strukturovaným, přehledným a explicitním způsobem, tak aby pro ně byly jednoduše pochopitelné a osvojitelné (ibid: 2, 9–10). Instruktivisté na rozdíl od konstruktivistů věří, že přímá výuka může být vysoce efektivní:

„The underpinning rationale for the instructivist approach is that learning can be optimised if teachers' presentations are so clear that they eliminate all potential misunderstandings and misinterpretations and facilitate generalisation and acquisition“ (Orlando 2016: 74).

Ačkoli je Orlando zastáncem konstruktivistického přístupu, upozorňuje, že oba přístupy jsou vzájemně kompatibilní a instruktivistický přístup má ve vzdělávání tlumočnicků a překladatelů také své místo. Zaprvé stejně jako Westwood podotýká, že konstruktivistická výuka nemusí vyhovovat všem studentům – každý student je jiný a někteří studenti se v nestrukturovaném učení mohou ztrácet. Výuka v takovém případě nebude efektivní v dosahování požadovaných cílů a studentům bude osvojení látky trvat mnohem déle, než kdyby jim byla vysvětlena přímo (Orlando 2016: 75; Westwood 2008: 7). Zadruhé Orlando souhlasí s Westwoodem, že pro některé oblasti učení, a obzvláště v rané fázi, kdy dochází k osvojování nezbytných základů, je instruktivistický přístup vhodnější (Orlando 2016: 75–76; Westwood 2008: 6–7). Výuka by podle Orlanda neměla dogmaticky sledovat jeden přístup. Je nicméně přesvědčen, že tlumočnické a překladatelské programy by měly skrze aktivní učení postupně směřovat k emancipaci studentů. Sám se řídí zásadou, že role vyučujícího v procesu učení má postupně slábnout až do chvíle, kdy zcela zanikne (Orlando 2016: 72).

Emancipace studentů závisí na jejich schopnosti přemýšlet o svém pokroku a stát se aktéry v procesu učení (Orlando 2016: 76). Tuto schopnost rozvíjejí tzv. metakognitivní aktivity, které by podle Orlanda měly být součástí všech tlumočnických a překladatelských programů (ibid). Pojem *metakognice* zavedl John Flavell v 70. letech minulého století a označoval jím sledování a regulaci vlastních kognitivních činností (Flavell 1979: 1). Orlando ve své knize pracuje s následující definicí:

„Metacognition is the awareness of the learning process by the learner and the ability to adapt to challenges that occur during this process through effective strategies. Activities such as planning how to approach a given learning task, monitoring comprehension, and evaluating progress toward the completion of a task are metacognitive in nature“ (Orlando 2016: 77).

Metakognice zahrnuje metakognitivní znalosti a metakognitivní dovednosti:

„Metacognitive knowledge refers to the information learners acquire about their learning, while metacognitive skills, i.e. strategies for planning, monitoring and evaluating, are general skills through which learners manage, direct, regulate and guide their learning“ (Orlando 2016: 77–78).

Tyto znalosti a dovednosti jsou pro studenty zásadní: metakognitivní znalosti jim umožní lépe porozumět potížím při plnění konkrétního úkolu a díky metakognitivním dovednostem dokážou zvolit strategii, která povede ke zlepšení jejich výkonu (Orlando 2016: 78). Student může metakognitivní znalosti a dovednosti využít například při plánování, jaký zvolí přístup ke konsekutivnímu tlumočení projevu. Pokud si je (díky metakognitivním znalostem) vědom toho, že mu nejde notace, může se rozhodnout pro následující strategii:

„I know that I (an individual person) have difficulty with note-taking (a specific task), so I will focus first on the macro-structure of the source speech and will work on how to better reproduce it through my notes later on (the chosen strategy)“ (Orlando 2016: 78).

Metakognitivní přístup k výuce v překladatelských a tlumočnických programech by měl studentům poskytnout důležité znalosti o procesu učení v oblasti překladu a tlumočení, které pro ně budou neocenitelné nejen v průběhu samotného studia, ale také v budoucí kariéře, ať už se zaměří na praxi, výzkum nebo výuku (Orlando 2016: 79). Metakognitivní znalosti a dovednosti by rovněž měly podpořit sebereflektivní přístup k praxi, který budoucím překladatelům a tlumočnickům pomůže přirozeněji propojovat praxi s teorií (ibid: 71).

Orlando zdůrazňuje, že v metakognitivním přístupu k výuce hraje zásadní roli zpětná vazba. Aktivity zaměřené na kolektivní či individuální hodnocení a zpětnou vazbu by proto měly být součástí každého kurikula (2016: 78). Souhlasí s Martinou Behrovou, podle níž je jádrem kvalitní zpětné vazby zadávání konkrétních úkolů s jasným cílem:

„Only if the student knows exactly what they are asked to do, i.e. only if the challenge (just one at a time) is concrete enough and well explained to them, can the feedback that follows be sufficiently precise and thus productive“ (Behr 2015: 210).

Zpětná vazba by měla být objektivní, shovívavá, jasná a konstruktivní. Je důležité, aby studenti zpětné vazbě rozuměli a aby byli zahrnuti do analýzy vlastního výkonu a volby nápravných strategií (Orlando 2016: 78).

Orlando rovněž zastává názor, že vzdělávání tlumočnicků a překladatelů by mělo zahrnovat tři typy hodnocení: formativní, sumativní a normativní (2016: 79). Formativní hodnocení se zaměřuje na proces osvojování znalostí a dovedností a odpovídá vždy konkrétní fázi vzdělávání. „Podává učitelé během učebního procesu informace o tom, jak se žák

vypořádává s látkou, zda látce porozuměl, případně jaký druh pomoci potřebuje k zvládnutí učiva“ (Wikipedie: heslo „Formativní hodnocení“, posl. ed. 12. 8. 2023). Orlando upozorňuje, že na formativní hodnocení často bývá oproti hodnocení zaměřenému na produkt kladen nedostatečný důraz (2016: 79). Za opak formativního hodnocení se považuje hodnocení sumativní, které cílí na celkové zhodnocení dosažených poznatků a odehrává se obvykle na konci určitého období (např. souhrnný test, závěrečná zkouška) (Wikipedie: heslo „Sumativní hodnocení“, posl. ed. 12. 8. 2023). Navíc by ve výuce mělo být zastoupeno také normativní hodnocení, které se zakládá na profesních normách a mělo by zahrnovat hodnotící kritéria používaná poskytovateli jazykových služeb, mezinárodními organizacemi či státními agenturami. Jak podotýká Orlando, překladatelé a tlumočníci si musejí být vědomi požadavků své profese, a to jak na místní, tak i globální úrovni (2016: 125).

Propojování teorie a praxe skrze vzdělávání, v němž hraje hlavní roli student (zahrnující konstruktivistický a metakognitivní přístup), Orlando prosadil na Univerzitě Monash v Melbourne, kde působil mezi lety 2007 a 2020. Některé úpravy v přístupu k výuce a hodnocení prezentuje formou případových studií ve své knize. Další provedené změny popisuje spolu s kolegyněmi Leah Gerberovou a Shani Tobiasovou v článku *'Blended Learning' in the Training of Professional Translators* (Gerber, Orlando & Tobias 2020) a v kapitole *The impact of globalization on translator and interpreter education* (Orlando & Gerber 2021).

Navazující magisterské studium tlumočnictví a překladatelství (*Master of Interpreting and Translation Studies*, MITS) bylo na Univerzitě Monash otevřeno v roce 2004. V nabídce je (v kombinaci s angličtinou) 9 různých jazyků: čínština, francouzština, němčina, indonéština, itaština, japonština, korejština, ruština, španělština. Studenti si mohou vybrat ze dvou modulů: buď překladatelsko-tlumočnický modul, nebo čistě překladatelský modul (Monash University 2025). Jak vysvětlují Orlando a Gerberová, jedná se o dvouletý kurz, kdy první rok se více zaměřuje na teoretický obsah a formativní zpětnou vazbu orientovanou na proces a v druhém roce převládá praktická výuka a důraz je kladen na produkt a požadavky trhu (2021: 208).

Formativní zpětnou vazbu orientovanou na proces Orlando do výuky v MITS zapojoval již od počátku svého působení na Univerzitě Monash. V roce 2007 byl požádán, aby dohlédl na vypracování nového systému hodnocení studentských překladů (Orlando 2011a: 295). Byly navrženy dvě evaluační tabulky, první se zaměřením na produkt, vycházející především z kritérií NAATI a hodnocení výkonu používaných v překladatelském průmyslu, a druhá se zaměřením na proces, zahrnující navíc hodnocení na základě překladatelského deníku, odevzdaného společně s překladem (ibid: 300–304). První tabulka byla vytvořena především pro účely testů a zkoušek, zatímco druhá tabulka je určena zejména pro hodnocení průběžných

formativních úkolů s různými pedagogickými cíli (Orlando 2011a: 293). V rámci vzdělávacího přístupu zaměřeného na studenta se navíc předpokládalo, že studenti budou vždy co nejlépe seznámeni s cíli, kritérii a metodologií hodnocení každého úkolu (ibid: 297). Hodnocení zaměřené na proces Orlando velmi brzy zavedl také ve výuce tlumočení. V roce 2009 za tímto účelem začal v hodinách konsektivního tlumočení s notací používat technologii chytrého pera, jíž se podrobně zabýváme v následující kapitole.

Později v programu MITS došlo k dalším změnám. Ve snaze přizpůsobit vzdělávání překladatelů a tlumočnicků výzvám 21. století byly přidány nové předměty věnované profesní praxi v globálním kontextu a novým technologiím a etickým otázkám spojeným s jejich využíváním (Orlando & Gerber 2021: 210). Orlando a Gerberová také popisují úpravy hodnocení u teoreticky zaměřených předmětů, u nichž byly odstraněny závěrečné zkoušky a tradiční eseje byly nahrazeny nejrůznějšími úkoly propojujícími teorii s praxí, včetně tvorby podcastů/vodcastů, skupinových překladů, řízení projektů či interdisciplinárních aktivit ve spolupráci se studenty medicíny, práv, žurnalistiky a sociální práce (ibid).

V roce 2017 se Orlando spolu s kolegyněmi rozhodl na Univerzitě Monash v rámci případové studie vyzkoušet tzv. *blended learning* neboli smíšené učení¹⁶. „Jedná se o specifickou formu vzdělávání, která kombinuje tradiční metody výuky s online studijním obsahem“ (Wikipedie, heslo: „Blended learning“, posl. ed. 3. 10. 2023). Web *Vzdělávání pro život* vysvětluje blended learning následovně:

„Cílem tohoto přístupu je vytvořit efektivní učební prostředí, které využívá nejlepší aspekty obou světů: osobní kontakt a flexibilitu digitálních technologií. V rámci blended learning mohou studenti pracovat na online úkolech ve svém vlastním tempu, zatímco také pravidelně navštěvují tradiční vyučovací hodiny nebo semináře“ (Vzdělávání pro život 2025).

Blended learning studenty staví do aktivnější role a umožňuje jim řídit vlastní učení (Gerber, Orlando & Tobias 2020: 10). Rovněž je nutí více interagovat s digitálními technologiemi (ibid). Pro účely blended learning se obvykle využívá virtuální výukové prostředí (*virtual learning environment*, VLE), založené na systému LMS (*learning management system*). Příkladem může být platforma Moodle¹⁷, kterou používá také Univerzita Monash (ibid: 2–4).

¹⁶ Pojem *blended learning* nemá ustálený český ekvivalent. Různé české zdroje ho překládají např. jako „smíšené učení/vzdělávání“, „kombinovaná výuka“ apod., nejčastěji však přejímají anglický výraz.

¹⁷ Ačkoli je Moodle ve vzdělávání značně rozšířený, Orlando upozorňuje, že vyučující často nevyužívají jeho plný potenciál. Cituje článek svých kolegyně z Univerzity Monash: „Academics have limited access to training in the effective use of Moodle and this combined with a busy teaching and research load means that we find, unsurprisingly, that Moodle is used in a very basic way“ (Gleadow, Macfarlan & Honeydew 2015: 4).

V programu MITS byl blended learning zaveden nejprve pro povinný předmět *Introduction to Interpreting and Translation Studies*, jehož cílem je v průběhu jednoho semestru (12 týdnů) studentům poskytnout ucelený přehled teoretických přístupů k translatologii a naučit je tyto přístupy uplatňovat ve vlastní praxi (Gerber, Orlando & Tobias 2020: 13–14). Předmět byl původně vyučován formou 2hodinové přednášky a 2hodinového semináře 1x týdně (ibid). V rámci nového přístupu byla přednáška přesunuta do online prostředí a prezenční výuka byla zachována pouze pro seminář (ibid: 14–15). Přednášky byly předem nahrány a na týdenní bázi zpřístupňovány studentům (Gerber, Orlando & Tobias 2020: 11). Cílem bylo přednášky zredukovat do kompaktnějšího 45minutového online obsahu, který bude možné kdykoli zhlédnout, zastavit či opětovně přehrát a umožní studentům psát si poznámky vlastní rychlostí (ibid: 15). Studentům byla k dispozici také prezentace PowerPoint (ibid). Online materiály měly sloužit jako příprava na seminář a měly studentům v semináři umožnit aktivnější a produktivnější účast. První hodina semináře byla věnována diskuzi ve skupinách, týkající se splněných online aktivit, a v druhé hodině následovaly doplňkové aktivity připravené vyučujícím, na nichž studenti pracovali rovněž ve skupinách nebo ve dvojicích (ibid).

Autoři článků uvádějí, že se dříve u tohoto předmětu z důvodu různorodosti studentů (programu MITS se účastní studenti z různých zemí a kontinentů, z čehož vyplývá značná kulturní a jazyková rozmanitost a také různé styly učení) a složitého teoretického obsahu potýkali s nižším studentským zapojením a výkonem (Gerber, Orlando & Tobias 2020: 14). Na zavedené změny studenti reagovali velmi pozitivně. V závěrečné anketě vyzdvihovali především časovou flexibilitu, možnost opakovaného přehrání obsahu (v průběhu celého semestru) a zábavné semináře, během nichž se mohli zúčastnit zajímavých teoretických diskuzí a praktických aktivit (Orlando & Gerber 2021: 212). Negativních komentářů nebylo mnoho, několik studentů však vyjádřilo potřebu podrobnějšího vysvětlení teorie (ibid). V reakci na to byl po prvních dvou semestrech od zahájení blended learning prodloužen seminář na 2,5 hodiny, přičemž půlhodina navíc byla věnována zopakování a opětovnému vysvětlení klíčových teorií z online přednášky (ibid). Autoři dále uvádějí, že jako přínosné se ukázalo začlenění online aktivit, v nichž si studenti mohli aplikování teorií ještě před seminářem sami procvičit, což vedlo k aktivnějším a zajímavějším hodinám (ibid). Vyučující si také všiml, že si studenti v naprosté většině na semináře nosili ručně psané poznámky a zlepšoval se jejich výkon v hodnocených úkolech (ibid). Jelikož byl nový přístup shledán úspěšným, byl následně v roce 2018 zaveden také pro dva překladatelské předměty vyučované v prvním ročníku: *Applied Translation* a *Translation for Special Purposes* (ibid: 212).

Jak jsme se dozvěděli v uskutečněném rozhovoru, blended learning v rámci konstruktivistického a metakognitivního přístupu k výuce Orlando prosadil také na Univerzitě Macquarie, kde od roku 2020 vede program Překladařství a tlumočnictví (příloha: III). Všechny předměty jsou zde vyučovány více méně stejnou formou – studenti si dopředu musejí sami prostudovat zadané materiály a v hodinách pak uplatňují získané poznatky v rámci praktických nebo (sebe)reflektivních aktivit (v závislosti na tom, zda se jedná o spíše o prakticky či teoreticky zaměřenou hodinu) (ibid). Také na Univerzitě Macquarie se Orlando neustále snaží přizpůsobovat kurikulum současným výzvám a potřebám průmyslu (příloha: IV).

2.1.2 Pedagogické kompetence vyučujících

Orlando se v kontextu propojování teorie a praxe podrobněji zamýšlí rovněž nad otázkou, kdo by měl budoucí translatology-praktiky vzdělávat. Ve své monografii (v kapitole *Future directions*) a v článku *Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers* z roku 2019 navrhuje nejen to, aby univerzity zaměstnávaly aktivní překladatele a tlumočníky zajímající se o výzkum a aby oficiálně uznávaly status translatologů-praktiků, ale také aby tito vyučující procházeli pedagogickou přípravou, jež je vybaví expertízou nezbytnou pro vzdělávání budoucích profesionálů.

Jak již bylo popsáno v úvodu této kapitoly, po většinu 20. století se vzdělávání překladatelů a tlumočnicků zaměřovalo na praxi a vyučujícími byli zkušení profesionálové, kteří studentům předávali své know-how. V souvislosti s akademizací překladatelského a tlumočnického vzdělávání začal být v 80. letech kladen čím dál větší důraz na teorii a výzkum. V důsledku toho se změnil i profil vyučujících, od nichž se dnes očekává nejen zkušenost z praxe, ale také znalost translatologie jako akademického oboru. Orlando zdůrazňuje, že všichni vyučující překladařství a tlumočení by měli splňovat oba tyto předpoklady – je přesvědčen, že učitelé praktických předmětů by měli znát i teorii a učitelé teorie zase praxi. Ani to však podle něj pro zaručení kvalitní výuky nestačí (2019: 219).

Orlando upozorňuje, že pokud je někdo zkušeným překladatelem/tlumočnickem nebo uznávaným translatologem, nutně to neznamená, že má potřebné kompetence pro pedagogické působení (2016: 82; 2019: 219). Stejně jako řada dalších autorů, které cituje (např. Robin Setton, Dorothy Kellyová nebo Brooke Townsley), proto zastává názor, že dalším důležitým předpokladem pro vyučující překladařství a tlumočení jsou pedagogické dovednosti. Ty ale obecně na úrovni univerzitního vzdělávání bývají opomíjeny:

„[...] it is paradoxical that universities in many countries have traditionally paid little attention to teacher training. In many countries, compulsory training exists for all other levels of education, but at universities it is simply assumed that those who know, know how to teach. It is still the case in many countries that new members of teaching staff are left literally to sink or to swim in the classroom, while more attention is paid, for example, to their training as researchers in their discipline“ (Kelly 2008: 102).

Nejinak je tomu v oblasti překladu a tlumočení. Orlando odkazuje na Echeverriho, který popisuje, že ve výuce překladu se dlouho předávala pedagogická tradice z generace na generaci – vzhledem k absenci pedagogické přípravy noví vyučující napodobovali způsob práce svých předchůdců a přejímali jejich strategie (Echeverri 2017: 4, Orlando 2019: 219). Takovéto zkušenostní znalosti však podle Echeverriho nejsou dostatečné, zejména při současném posunu ke vzdělávání zaměřenému na studenta (Echeverri 2017: 5). O nedostatku pedagogických kurzů v překladatelských a tlumočnických vzdělávacích institucích hovoří také Pöchhacker v článku z roku 2010, který Orlando cituje ve své knize (Orlando 2016: 82–83):

„The basic tenet of the “training paradigm” as articulated by Jennifer Mackintosh (1995, p.124), i.e. that “the syllabus for consecutive and simultaneous interpretation should be designed and taught by practicing conference interpreters, preferably AIIC members”, may still be valid, but is not necessarily sufficient for a university lectureship. AIIC itself has moved ahead in this regard, offering ‘Training the trainers’ courses that, with few exceptions, are still lacking within interpreter education institutions themselves, which should be expected to play a more prominent role in didactic development, given the increasing diversification of what is to be taught“ (Pöchhacker 2010: 5).

Orlando nicméně konstatuje, že v poslední době je potřeba pedagogické přípravy vyučujících překladu a tlumočení čím dál více uznávána a situace v pedagogické praxi se postupně zlepšuje (Orlando 2019: 219). Kromě různých krátkých kurzů, workshopů či seminářů vznikají také postgraduální programy zaměřené na pedagogiku překladu a tlumočení (ibid). Tématu se rovněž věnuje řada autorů, ať už v podobě publikací s praktickými tipy a doporučeními pro vyučující (Orlando zmiňuje například sborník *To Know How to Suggest... Approaches to Teaching Conference Interpreting* Dörte Andresové a Martiny Behrové z roku 2015) nebo v podobě snahy definovat pedagogické a didaktické kompetence, kterými by vyučující překladu a tlumočení měli disponovat (Orlando 2019: 219). Jak se ukázalo v dotazníkovém šetření provedeném v roce 2018 na Univerzitě Monash, potřeby pedagogické přípravy jsou si vědomi také samotní vyučující (ibid: 223).

V programu MITS na Univerzitě Monash jsou vyučující vybíráni na základě jazykové kombinace, specializace (překlad nebo tlumočení), dosažené úrovně vzdělání (požaduje se minimálně magisterský titul, nemusí však být nutně z oboru překladu a tlumočení)

a praktických zkušeností (Orlando 2019: 223). Pedagogická praxe a vzdělání nejsou nezbytným předpokladem, jsou však považovány za vysoce žádoucí (ibid). Některé předměty vyučují studenti doktorského programu (ibid). Orlando popisuje, že na začátku každého semestru se vyučující musejí povinně zúčastnit úvodního setkání, během nějž se seznámí s filozofií výuky kurzu, s celým jeho kurikulem a také se sylaby a cíli jednotlivých předmětů (ibid). Tato setkání rovněž představují příležitost vysvětlit použití konkrétních pedagogických nástrojů (evaluační tabulky, překladatelský deník, nové technologie apod.), podělit se s vyučujícími bez pedagogické průpravy o techniky výuky anebo prodiskutovat konkrétní didaktické koncepty (např. blended learning, metakognitivní přístup či aktivity zaměřené na řešení problémů) (ibid). Dále Orlando podotýká, že některé hodiny jsou vyučovány v týmu, což podporuje uvedení těchto technik a konceptů do praxe (ibid).

Zmíněného dotazníkového šetření v rámci MITS se zúčastnilo 21 vyučujících. Dotazník obsahoval 10 otázek, přičemž první polovina se týkala profilu vyučujících a druhá polovina byla zaměřena na pedagogickou přípravu (Orlando 2019: 223). V první části se ukázalo, že 57 % respondentů v programu MITS vyučovalo 0–3 roky, 28 % respondentů 3–8 let a 15 % déle než 8 let (ibid: 223). Všichni účastníci měli zkušenost z překladatelské nebo tlumočnické praxe a 90 % z nich se praxi stále věnovalo (ibid: 223–224). Naprostá většina respondentů (95 %) měla ukončené vzdělání v oboru translatologie (ibid: 224). Druhá část dotazníku ukázala, že 70 % vyučujících ještě před svým působením v MITS prošlo pedagogickou či didaktickou přípravou. Devadesát pět procent respondentů absolvování takové přípravy před vyučováním v profesně orientovaném kurzu považovalo za „zásadní“ nebo „důležité“, pouze 5 % zvolilo možnost „nepříliš důležité“. Úvodní setkání, jež musejí vyučující absolvovat na začátku každého semestru, považovali všichni účastníci za užitečná (60 % za „velmi užitečná“ a 40 % za „vcelku užitečná“). Devadesát procent respondentů rovněž souhlasilo s tvrzením, že být profesionálem nebo akademikem automaticky neznamená mít pedagogické kompetence a že pedagogická příprava by pro vyučující měla být předpokladem. Deset procent s tímto tvrzením naopak nesouhlasilo. Nakonec měli respondenti z navrženého seznamu vybrat, na jaké didaktické kompetence by se taková příprava měla zaměřovat. Za nejdůležitější považovali metody hodnocení a zpětné vazby, techniky práce v hodinách a vytváření plánů hodin:

Table 1. Respondents' views on didactic competences to be trained in.

Assessment and evaluation	100%
Feedback techniques	90%
Classroom techniques	85%
Drawing of a lesson plan	80%
Design of learning objectives	52%
Curriculum design	38%
Other: use of new technologies, T&l history, market updates	22%

Obrázek 1: *Kompetence, které by podle vyučujících měla rozvíjet pedagogická příprava*
(Orlando 2019: 224)

S metodami hodnocení mohou podle Orlanda vyučujícím bez pedagogické průpravy pomoci evaluační tabulky určené pro různé typy hodnocení (včetně vzájemného hodnocení mezi spolužáky, kolektivního hodnocení či sebehodnocení) a pro různé fáze přípravy (2019: 224). Dále by pro ně mohla být užitečná doporučení, jak poskytovat efektivní zpětnou vazbu a zavádět nápravné strategie (ibid). S konkrétními technikami práce v hodinách a vytvářením plánů hodin vyučujícím může poradit koordinátor daného kurzu či předmětu (ibid: 224–225). Navrhování cílů výuky a kurikula účastníci výzkumu považovali za méně důležité kompetence. Orlando to vysvětluje tím, že podle vyučujících se pravděpodobně jedná především o odpovědnost koordinátora kurzu/předmětu (ibid: 225). Orlando však zastává názor, že i tyto aspekty by do pedagogické přípravy měly být zahrnuty. Uvádí, že podpora a příprava vyučujících bude neefektivnější, když vyjde z makrostruktury kurzu a postupně přejde k užitečným a praktickým mikroaspektům výuky (ibid).

Výsledky dotazníkového šetření by podle Orlanda mohly posloužit jako základ pro návržení pedagogického kurzu pro vyučující překlada a tlumočení (2019: 224). S pomocí dřívějších prací jiných autorů se Orlando snaží přiblížit, jak by takový kurz mohl vypadat. Pokud jde o kompetence, které by při jeho vytváření měly být zohledněny, za užitečnou považuje práci Kellyové, která ve své knize *A Handbook for Translator Trainers* definuje kompetence, jimiž by měli disponovat vyučující překlada (Orlando 2019: 225). Autorka rozlišuje tři potřebné oblasti kompetencí či expertízy vyučujících: profesní překladatelskou praxi, translatologii jako akademickou disciplínu a pedagogické dovednosti (Kelly 2005: 151). Poté se podrobněji zaměřuje na třetí z oblastí, kterou dále rozděluje na pět dílčích kompetencí:

- **Organizační** – schopnost koncipovat kurzy a vhodné vzdělávací aktivity; schopnost tyto kurzy a aktivity realizovat a vést; schopnost koncipovat, realizovat a vést vhodné hodnotící aktivity;

- **Interpersonální** – schopnost spolupracovat se studenty na dosažení vzdělávacích cílů; schopnost spolupracovat s ostatními vyučujícími; schopnost být pro studenty mentorem;
- **Instrukční** – schopnost představit obsah a jasně ho vysvětlit, schopnost podněcovat diskusi a reflektivní myšlení, schopnost vzbudit zájem a nadšení;
- **Kontextová či profesní** – porozumění vzdělávacímu kontextu, v němž výuka probíhá (místnímu, národnímu, mezinárodnímu); porozumění učitelské profesi;
- **Instrumentální** – znalost vzdělávacích zdrojů všeho druhu a schopnost je vhodně a užitečně používat (Kelly 2005: 151).

Kromě Kellyové Orlando odkazuje také na podobný model vypracovaný expertní skupinou sítě EMT (*European Master's in Translation*)¹⁸, zahrnující rovněž 5 kompetencí – oborovou, interpersonální, organizační, instrukční a hodnotící (EMT Expert Group 2013; Orlando 2019: 226). Ačkoli se oba modely zaměřují na překlad, Orlando jejich platnost rozšiřuje i na oblast tlumočení. Přímo o přípravě vyučujících tlumočení hovoří Setton a Dawrant v knize *Conference interpreting: a trainer's guide*, o níž se Orlando také opírá (Orlando 2019: 226). Podle autorů knihy na kvalitě vyučujících závisí úspěch celého tlumočnického kurzu – v dnešní době totiž školy soutěží o nadané studenty a studenti jsou o kvalitě výuky čím dál lépe informovaní (Setton & Dawrant 2016a: 11). Na vyučující jsou navíc kladeny stále větší nároky:

„Today, the same factors that are making interpreting more challenging are also placing new demands on teachers: it is no longer enough to be a charismatic and experienced interpreter who tells a few anecdotes about the profession, reads out a text and points out everything that was wrong“ (Setton & Dawrant 2016a: 11).

Dobry vyučující tlumočení by podle autorů měl minimálně (1.) být vyškoleným a zkušeným profesionálem ve vyučované specializaci, (2.) mít odpovídající pracovní jazyky vzhledem k vyučované kombinaci a znát příslušný cílový trh a (3.) chápat koncepci kurzu, jeho opodstatnění, strukturu, průběžné a konečné cíle a také kritéria hodnocení na všech úrovních (Setton & Dawrant 2016a: 11). Také by pokud možno měl znát teorie a modely tlumočení a případně mít zkušenost s odbornou přípravou v jiných oblastech. Kromě těchto základních předpokladů je potřeba, aby byl schopen uplatňovat celou řadu pedagogických, praktických a lidských dovedností (ibid). Konkrétně se autoři zaměřují na pedagogické dovednosti a řízení hodiny, expertízu v oblasti zpětné vazby a názorné demonstrace, lidské vlastnosti (empatie,

¹⁸ EMT je síť magisterských studijních programů zaměřených na přípravu překladatelů, kterou zaštiťuje Generální ředitelství Evropské komise pro překlady (DGT). Přijaté programy musejí splňovat přísné kvalitativní požadavky. Členským pracovištěm je také UTRL FF UK.

férovost, smysl pro humor...) a teoretické znalosti (mimo jiné i v oblasti kognitivních procesů či osvojování dovedností) (Setton & Dawrant 2016a: 11–15).

Orlando s autory souhlasí a doplňuje, že jsou u vyučujících důležité také metakognitivní dovednosti, díky nimž budou schopni lépe předávat své znalosti a zkušenosti studentům:

„T&I teachers also need the ability to reflect on their subject and their own competence in the field. This is where metacognitive approaches to training of trainers become valuable: if *practisearchers* are made aware of the learning processes involved in the acquisition of T&I skills and competence, they are likely to more easily gain the ability to transfer their experience and knowledge to teaching“ (Orlando 2019: 227).

Dále Orlando odkazuje na Townsleyho, který se zaměřuje na přípravu vyučujících soudního tlumočení a překladu (Orlando 2019: 226). Ve svém článku *The Training of Trainers for Legal Interpreting and Translation* Townsley nejenže popisuje potřebné kompetence vyučujících, ale rovněž navrhuje vzorové kurikulum pedagogického kurzu založené na 5 modulech: 1. základní teorie aktivit jazykového transferu, 2. metodologie nácviku tlumočení, 3. příprava v soudní oblasti, 4. výuková praxe a 5. řízení kurzu (Townsley 2011: 7–8). Orlando považuje za obzvláště relevantní čtvrtý modul, jenž zahrnuje mikronácvik vyučování v rámci skupiny účastníků školení, rozvoj dovedností potřebných pro vedení výuky, pedagogickou praxi v probíhajících kurzech pod vedením zkušeného vyučujícího, návštěvy probíhajících kurzů za účelem pozorování výuky a návštěvy dalších hodin za účelem pozorování jiných typů výukových aktivit, např. v jazykových kurzech (Townsley 2011: 8; Orlando 2019: 226).

Podle Settona a Dawranta by osvojování potřebných kompetencí vyučujících mělo probíhat dvěma cestami: jednak prostřednictvím samostudia, kritické reflexe a vzájemné výměny znalostí a zkušeností mezi kolegy (včetně návštěv hodin kolegů) a jednak účastí ve strukturovaných interaktivních workshopech vedených zkušenými vyučujícími nebo nejlépe absolvováním kurzu zaměřeného na výuku tlumočení vedoucího k získání certifikátu (Setton & Dawrant 2016a: 15). Autoři upozorňují, že jen malé procento vyučujících tlumočení absolvuje rozsáhlejší pedagogickou přípravu (ibid: 580). Uvádějí, že mnozí vyučující se účastní například 1–2denních workshopů, které pravidelně pořádá AIIC a které se obvykle zaměřují na jedno konkrétní téma (ibid). Krátké pedagogické kurzy podle nich částečně vyplňují stávající mezeru v pedagogické přípravě, plnohodnotné pedagogické vzdělávání nabízené na půdě tlumočnických škol však nemohou nahradit:

„Today, short ToT courses with active trainer-trainee participation are filling a gap, but they can only complement, not replace proper training for all interpreter trainers. Only a fully-fledged course based in an interpreting school can really offer the necessary opportunities for observation and hands-on practice

(and perhaps also theoretical lectures). This can be offered as a complete free-standing course (with an MA qualification, for example), or as a major module in a PhD in Interpreting Studies [...]“ (Setton & Dawrant 2016a: 580).

Orlando s autory souhlasí, ale zároveň podotýká, že vzhledem k omezenému počtu takovýchto plnohodnotných kurzů a vzhledem k tomu, že pedagogické vzdělání není pro výuku na vysokých školách povinné, krátké kurzy a úvodní setkání vyučujících před začátkem semestru jsou v současnosti pravděpodobně nejlepší reálnou cestou, jak zvýšit kvalitu výuky v překladatelských a tlumočnických programech (Orlando 2019: 227). Zmíněná úvodní setkání podle Orlanda představují snadný a efektivní způsob, jak zajistit, že vyučující porozumějí filozofii a kurikulu daného programu a budou vybaveni užitečnými technikami, které budou jednotně a koherentně uplatňovat v různých hodinách (ibid). Konzistentní a koherentní přístup napříč hodinami a ze strany různých vyučujících Orlando považuje za velmi důležitý. Stejný názor zastávají také Setton a Dawrant:

„A key requirement for success – throughout the course, but especially during periods of initiation to new skills – is **close coordination among instructors**. More than this, however, while respecting academic freedom and individual teaching styles, the programme should aim to maximize **pedagogical cohesion**“ (Setton & Dawrant 2016a: 18)

Jak Orlando vysvětlil v rozhovoru, úvodní pedagogická setkání navíc podporují efektivní využití omezeného času během výuky, jelikož vyučující přesně vědí, co se od nich očekává (příloha: II–III). Úvodní setkání pořádá i na Univerzitě Macquarie, a to nejen s pedagogy, ale také se studenty, kteří jsou tak před začátkem každého semestru rovněž seznámeni s obsahem a cíli výuky (příloha: III).

Na závěr článku Orlando představuje tři plnohodnotné kurzy pro vyučující překlada a tlumočení, které podle něj mohou posloužit jako inspirace pro další iniciativy (2019: 227). Stejně jako Setton a Dawrant zmiňuje modulární kurz výuky tlumočení poskytovaný na Fakultě překlada a tlumočení Ženevské univerzity (FTI) Centrem celoživotního a dálkového vzdělávání (Orlando 2019: 227–228). Kurz je nabízen ve třech různých formách a jeho absolvováním lze získat magisterský titul (*Master of Advanced Studies in Interpreter Training*), závěrečný diplom (*Diploma of Advanced Studies in Interpreter Training*) nebo sérii certifikátů (*Certificate of Advanced Studies in Consecutive Interpreter Training* a *Certificate of Advanced Studies in Simultaneous Interpreter Training*) (Université de Genève 2025). Délka studia se v závislosti na zvolené modalitě pohybuje mezi 4 měsíci a 2 lety s časovou dotací 15–20 hodin týdně (ibid). Kurz zahrnuje individuální i skupinové aktivity, probíhá v online výukovém prostředí a velkou část aktivit je možné plnit asynchronně, díky čemuž je kurz vhodný pro tlumočníky, kteří

studium potřebují skloubit s pracovními a osobními povinnostmi (Université de Genève 2025). Magisterský program je zakončen praktickou prezenční zkouškou v Ženevě. Zahrnuje 4 tematické moduly: hodnocení, zpětná vazba, etika a vedení diplomových prací (ibid).

Dále Orlando zmiňuje dva kurzy, které byly nabízeny v Austrálii – jednosemestrální prezenční kurz s názvem *Pedagogy of Translating and Interpreting*, který byl několik let vyučován na Univerzitě RMIT v Melbourne, a jednoletý magisterský program *Translation and Interpreting Pedagogy*, poskytovaný mezi lety 2010 a 2014 na Univerzitě Macquarie v Sydney ve spolupráci s Pedagogickou fakultou, jenž bylo možné absolvovat buď formou blended learning, nebo čistě online (Orlando 2019: 227–228). Orlando uvádí, že navzdory komplexnímu a bohatému obsahu byl kurz na Univerzitě Macquarie zrušen zřejmě kvůli nízkému počtu přihlašovaných studentů. Spíše než nedostatečnému zájmu o takovéto vzdělávací iniciativy to přikládá absenci požadavků a pobídek ze strany australských vzdělávacích institucí, aby vyučující absolvovali pedagogickou přípravu (ibid: 228). Podobná situace panuje v mnohých zemích, což vysvětluje, proč je celkově univerzitních kurzů pro vyučující překlada a tlumočení dostupných velmi málo (ibid). Orlando si je vědom, že zavádění kurzů pedagogické přípravy bude náročné a nákladné, považuje to však za nezbytné pro překlenutí propasti mezi praxí, výzkumem a vzděláváním a pro zajištění udržitelné kvality výuky. V závěru článku proto důrazně doporučuje, aby překladatelské a tlumočnické programy zavedly povinnou pedagogickou přípravu pro všechny vyučující, minimálně v podobě výše zmíněných úvodních schůzí pedagogů na začátku každého semestru (ibid). Varuje, že pokud univerzitní výuka nebude naplňovat požadavky trhu, mohlo by hrozit, že se příprava překladatelů a tlumočnicků v budoucnu přesune do soukromého sektoru (ibid).

3 Nové technologie v tlumočení

Technologie v posledních desetiletích čím dál výrazněji pronikají do všech oblastí lidského života. Výjimkou není ani tlumočnická profese, která by bez technologií neexistovala v podobě, v jaké ji známe dnes. Jak píše Pöchhacker, technologický pokrok od počátku 20. století vedl k vzniku nových forem tlumočení a rozšířil škálu uplatnění tlumočnických dovedností (2022: 190). Podle Claudia Fantinuoliho již tlumočení zaznamenalo přinejmenším dva zásadní technologické průlomy: zaprvé to byl vznik systému pro přenos řeči, který na počátku 20. let 20. století umožnil simultánní konferenční tlumočení, jehož rozšíření posléze přispělo k profesionalizaci tlumočení, a zadruhé rozmach internetu a webových vyhledávačů v 90. letech 20. století, které tlumočnickům (a překladatelům) významně usnadnily přístup k informacím (2018: 2–3).

Fantinuoli v článku z roku 2018 dále uvádí, že se tlumočení v současnosti nachází na pokraji třetího průlomu, který nazývá „technologickým obratem“. Rozumí jím nástup nových technologií, zejména tlumočení na dálku, počítačem podporovaného tlumočení a strojového tlumočení, a upozorňuje, že tyto technologie mají potenciál radikálně proměnit tlumočnický ekosystém (2018: 3–4). Nyní se tento technologický obrat již zdá být v plném proudu. Vývoj tlumočnických technologií v posledních několika letech probíhá závratným tempem: pandemie Covidu-19 v roce 2020 vedla k náhlému rozšíření tlumočení na dálku (Zhang, Pastor & Zhang 2023: 170) a současný rychlý pokrok v oblasti velkých jazykových modelů a generativní umělé inteligence s sebou přináší nové nástroje, které tlumočnickům mohou usnadnit práci, ale také je v určitých kontextech nahradit (Defrancq 2023: 302). To vše podle Pöchhackera generuje obrovskou potřebu výzkumu a svědčí o tom, že technologie budou v teorii tlumočení hrát stále významnější roli (2022: 190).

Ve zprávě *Translation and Interpreting technologies and their impact on the industry*, vypracované pro NAATI v roce 2024, Orlando, Kruger a Liaová po vzoru Sabine Braunové (2019) rozdělují technologie v tlumočení do třech kategorií: technologiemi zprostředkované tlumočení (*technology-mediated interpreting*), technologiemi podporované tlumočení (*technology-supported interpreting*) a technologiemi generované tlumočení (*technology-generated interpreting*). Do první kategorie řadí tlumočení po telefonu (*telephone interpreting*, TI), tlumočení přes videohovor (*video remote interpreting*, VRI) a simultánní tlumočení na dálku (*remote simultaneous interpreting*, RSI). Druhá kategorie zahrnuje zejména nástroje počítačem podporovaného tlumočení, jako jsou nástroje pro správu terminologie, digitální pero

nebo systémy automatického rozpoznávání řeči (*automatic speech recognition, ASR*). Technologiemi generujícími tlumočení se pak rozumí technologie pro automatický převod mluvené řeči, který se běžně označuje jako strojové tlumočení (*machine interpreting, MI*) (Orlando, Kruger & Liao 2024: 37). Na ÚTRL FF UK na téma nových technologií v tlumočení v posledních letech vzniklo hned několik diplomových prací, v nichž lze k vyjmenovaným typům technologií v případě zájmu nalézt podrobnější informace.¹⁹ V této práci se již dále zaměříme na přínos Marka Orlanda pro výzkum v této oblasti.

3.1 Technologie chytrého pera

Nové technologie pro překladatele a tlumočníky jsou jedním z Orlandových hlavních výzkumných zájmů. Jeho jméno je ve výzkumu spojováno především s technologií chytrého pera, kterou v oblasti tlumočení prosadil. Tato technologie spadá do kategorie digitálních per, která anglická verze Wikipedie definuje takto:

“ A **digital pen** is an input device which captures the handwriting or brush strokes of a user and converts handwritten analog information into digital data, enabling the data to be utilized in various applications” (heslo “Digital pen”, posl. ed. 17. 7. 2025).

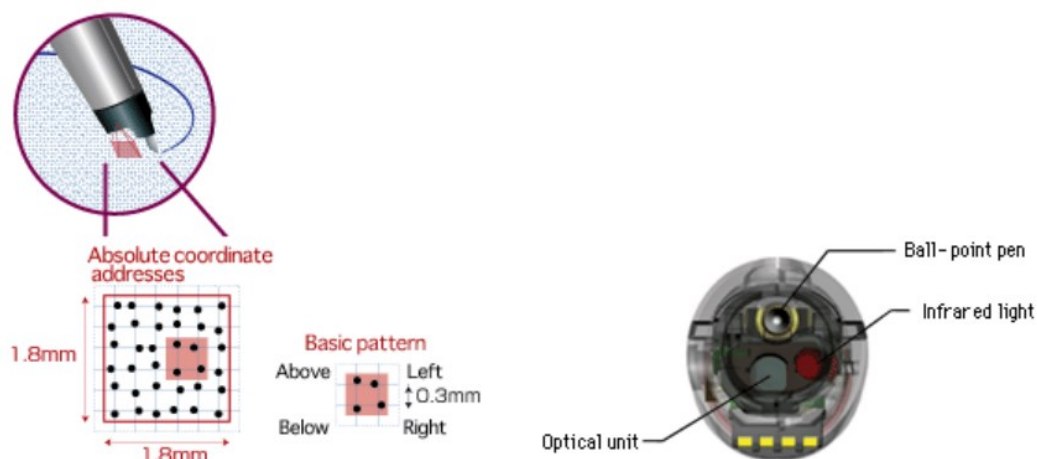
Chytré pero (*smartpen*) je oproti digitálnímu peru vybaveno dodatečnými funkcemi:

„A **smart pen** has the same basic characteristics as a digital pen, but also has other features like voice recording or a text scanner“ (heslo “Digital pen”, posl. ed. 17. 7. 2025).

Podle této širší definice digitální pera zahrnují také stylusy používané spolu s grafickými tablety či dotykovými obrazovkami. V užším pojetí digitální pero označuje zařízení, s nímž je možné klasicky psát na papír, ale napsané údaje se navíc zaznamenávají digitálně do jeho paměti, odkud je lze přenést do počítače a pracovat s nimi (IT SLOVNÍK 2025). Obvykle se používá ve spojení s papírem potištěným speciálním mikrotečkovaným vzorem, který peru prostřednictvím digitální kamery / optického senzoru umožňuje získávat informace o poloze a zaznamenávat tak pohyb po povrchu papíru (Nguyen 2006: 41). Tuto technologii si počátkem nultých let 21. století nechala patentovat švýcarská firma Anoto Group AB a ve formě licence a softwarové sady ji začala propůjčovat dalším společnostem pro vývoj

¹⁹ Mezi tyto diplomové práce patří např. *Profesionální tlumočnické práce ve 21. století: nové technologie a sociální síť* (Hedvika Stoklasová, 2017), *Služby online tlumočení znakového jazyka a vliv pandemie covid-19 na tuto oblast tlumočení v České republice* (Jitka Bačáková, 2023) či *Nové technologie v tlumočení a budoucí vývoj tlumočnické profese* (Jan Kasík, 2023).

vlastních řešení (Nguyen 2006: 41).²⁰ Mezi rané licencované partnery firmy Anoto patřila např. společnost Logitech (s modely *io Digital Pen* a *io2 Digital Pen*), Nokia (*Nokia Digital Pen*) nebo Maxell (*Penit*) (Orlando 2023: 8). Jak uvádí Orlando, digitální pera, která nabízejí možnost psát na běžný papír a nahrávat poznámky v digitální formě do počítače, se již v nultých letech 21. století používala například ve výuce navrhování uživatelských rozhraní (Maldonado et. al. 2006) nebo v pedagogickém vzdělávání (Nguyen 2006) (Orlando 2023: 7).



Obrázek 2: Technologie tečkovaného papíru a digitálního pera vyvinutá firmou Anoto (Nguyen 2006: 41)

Pokud jde o digitální pera využitelná v tlumočení, je podle Orlando klíčové rozlišovat pera s funkcemi pro nahrávání zvuku a bez nich (Orlando 2023: 22–23). Pojmy *digital pen* a *smartpen* Orlando ve svých článcích rozumí pero, které souběžně nahrává poznámky i zvuk a oba záznamy automaticky synchronizuje. Sám pracuje s pery *Livescribe Smartpen* a podotýká, že ve zprávách o využití chytrých per ve výuce tlumočení či tlumočnickém výzkumu zatím nacházíme zmínky pouze o perech této značky (ibid: 21). Dále synchronizaci poznámek a zvuku umožňují chytrá pera *Neo Smartpen M1+*, *Neo Smartpen N2*, *Moleskine Pen+ Ellipse* či *SyncPen NEWYES 2nd Generation Smartpen* (Orlando 2025: 151–152).

²⁰ Podrobnější popis mikrotečkovaného vzoru patentovaného firmou Anoto AB poskytuje uživatelská příručka k peru *Echo Smartpen* od společnosti Livescribe: „This dot pattern consists of small dots (100 micrometers in diameter) arranged with a spacing of approximately 0.3 mm. The dot pattern overlays an imaginary square grid. The dots are slightly displaced from the grid, with each dot in one of four possible positions, forming the proprietary Anoto dot pattern” (Echo Smartpen User Guide: 73). Systém sledování pohybu po povrchu papíru příručka připodobňuje k fungování GPS: “The dot pattern identifies the specific page and locations on the page of the notes you write. Your smartpen uses the dot pattern in a way similar to a geographical positioning system (GPS). But, instead of identifying locations on land, it finds locations on paper and stores your writing as digital ink using those locations. Using this patented dot-positioning system (DPS), the smartpen precisely tracks its own movement on paper“ (ibid).

Chytrá pera *Livescribe Smartpen* jsou hlavním produktem společnosti Livescribe. Tato společnost byla založena v roce 2007 a o rok později, nedlouho po ukončení výroby digitálních per Logitech, představila své první chytré pero *Pulse*, jež v sobě kombinovalo technologii firmy Anoto (infračervená digitální kamera a mikrotečkovaný papír) a systému *Audio Notebook*²¹ (funkce pro nahrávání zvuku), který lze považovat za jednoho z předchůdců per Livescribe (Orlando 2023: 8). Od svého vzniku společnost Livescribe uvedla na trh řadu různých modelů. Po peru *Pulse* následovaly modely *Echo* (2010), *Sky Wi-Fi* (též pod názvem *Livescribe Wi-Fi*; 2012), *Livescribe 3* (2013), *Aegir*, *Symphony*, *Echo 2* a nejnovější model *LivePen*. Od roku 2015 je Livescribe dceřinou společností firmy Anoto (Wikipedia: heslo “Livescribe”, posl. ed. 20. 8. 2024).

Vlastnosti a funkce per Livescribe se v závislosti na modelu liší, ale všechna fungují na stejném principu. Jedná se o kuličková pera s vyměnitelnou náplní, která za použití speciálního papíru značky Livescribe²² s mikrotečkami a tištěnými ovládacími prvky umožňují synchronizované nahrávání poznámek a zvuku (mikrotečkovaný papír společnosti Livescribe se prodává ve formě bloků, k dispozici jsou však také stránky ve formátu PDF k vytištění zdarma). K nahrávání pero využívá infračervenou kameru poblíž hrotu, již pořizuje digitální kopii poznámek, a dále má buď zabudovaný mikrofon (*Pulse*, *Echo*, *Sky Wi-Fi*, *Echo 2*), nebo k mikrofonu získá přístup prostřednictvím spárovaného chytrého telefonu či tabletu (*Livescribe 3*, *Aegir*, *Symphony* a *LivePen*). Po ukončení nahrávání se záznam audia a poznámek uloží a lze ho zpětně přehrát v aplikaci na externím zařízení ve formě interaktivního videa (zvaného „pencast“) – kompatibilní zařízení (chytrý telefon, tablet či počítač) a možné způsoby přenosu dat (kabel USB, Bluetooth či Wi-Fi) závisejí vždy na daném modelu. Z aplikace dále lze nahraná data sdílet nebo exportovat v různých formátech. Novější modely disponují také funkcí přenosu dat v reálném čase, která umožňuje okamžitou vizualizaci psaných poznámek na obrazovce propojeného zařízení. U modelů se zabudovaným mikrofonem je možné přehrát pořázený audiozáznam i přímo z pera (funkce „Paper Replay“): v napsaných poznámkách lze poklepáním pera zvolit libovolné místo, od kterého se zvuk má začít přehrávat (pokud se tedy uživatel při procházení poznámek potřebuje vrátit ke

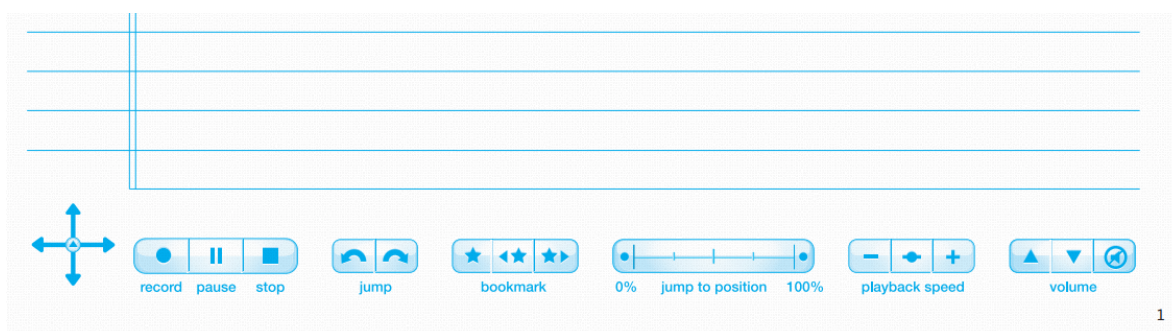
²¹ Systém *Audio Notebook* využíval pro digitalizaci poznámek a nahrávání zvuku speciální podložku: „The *Audio Notebook* is a pen and paper-based note taking system that combines note taking and audio recording in the same device. This system consists of simple digital ink pen, normal paper and a digitizing pad with audio recording and playing elements. This enables the users to take notes as with normal pen and paper, and still be able to digitize their notes to get the digital affordances. The audio feature enables the user to link every pen stroke to a different part of the audio recording, making it easy to connect the right audio part with the right note.” (Nguyen 2006: 10)

²² Plocha mikrotečkovaného vzoru vyvinutého firmou Anoto odpovídá papíru o velikosti celé Evropy a Asie dohromady. Papír Livescribe představuje pouze část tohoto vzoru (*Echo Smartpen User Guide*: 73).

konkrétnímu úseku audiozáznamu, nemusí v něm danou část dlouze vyhledávat). Tyto modely disponují vlastním reproduktorem a lze k nim rovněž připojit sluchátka (ke starším modelům drátová, k *Echo 2* bezdrátová). Nahrávku je možné pro komfortní poslech zrychlit nebo zpomalit (Orlando 2023:10; Livescribe 2024).²³

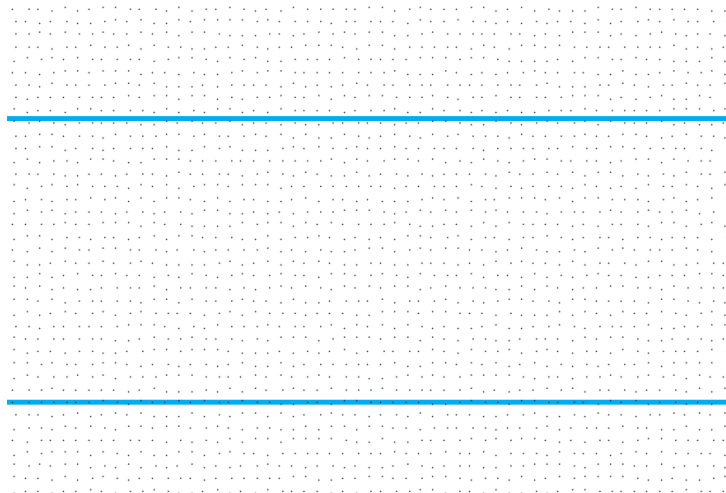


Obrázek 3: Parametry digitálního pera Echo 2 od společnosti Livescribe (Livescribe 2024)

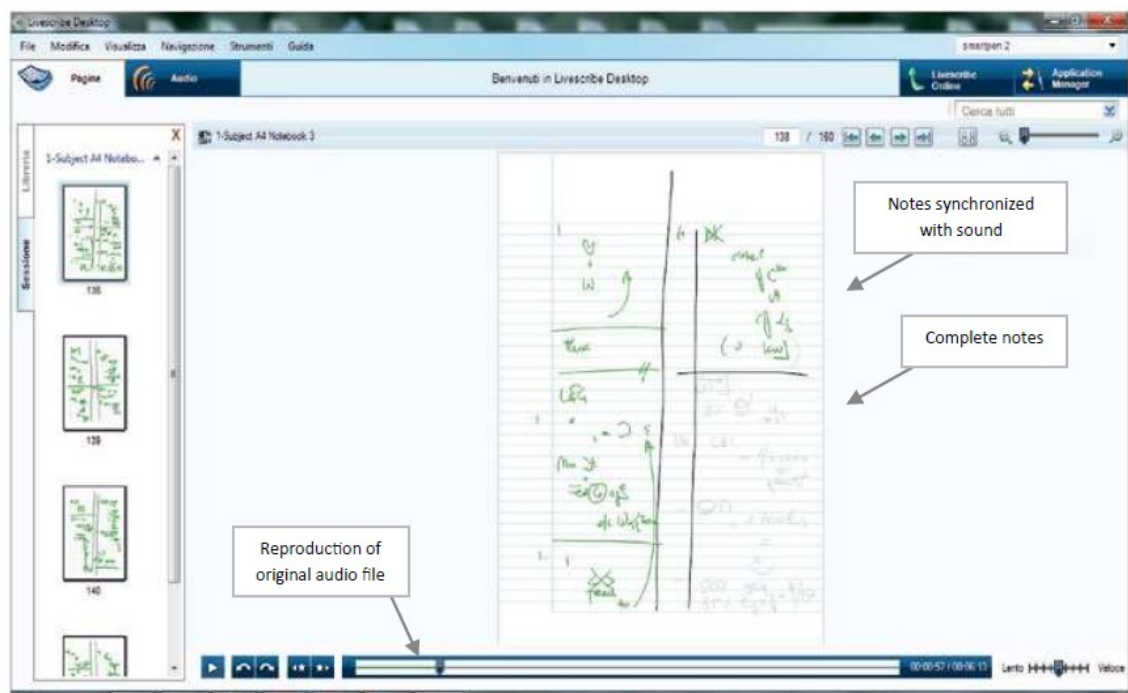


Obrázek 4: Ovládací panel ve spodní části stránky bloku Livescribe (Anoto 2024)

²³ Fungování chytrého pera Livescribe Smartpen přístupnou formou představuje recenze Pavla Kasíka s názvem „Tužka bonzačka“ pomůže manažerům i studentům. *Testujeme Livescribe*, zveřejněná na serveru iDNES.cz v roce 2012 (Kasík 2012). Recenze se týká modelu Echo z roku 2010.



Obrázek 5: Přibližné pozadí stránky bloku Livescribe (Anoto 2024)



Obrázek 6: Přehrávání synchronizovaného záznamu poznámek a zvuku v aplikaci Livescribe Desktop (Kellett Bidoli & Vardè 2016: 134)

Chytrá pera s funkcí synchronizace poznámek a zvuku od počátku své existence nacházejí uplatnění v řadě různých oblastí. V dokumentu s otázkami a odpověďmi z roku 2010 společnost Livescribe uvádí, že zhruba ze 70 % pero využívají nejrůznější profesionálové (např. novináři, právníci či prodejci) pro pořizování poznámek ze schůzí, rozhovorů apod. a přibližně

z 30 % vysokoškolští studenti a pedagogové (Livescribe FAQ 2010: 10).²⁴ Orlando brzy po uvedení této technologie na trh přišel s nápadem využít ji v oblasti tlumočení. Navrhuje chytrá pera využívat dvěma způsoby: pro výuku (a výzkum) konsekutivního tlumočení s notací a pro simultánně konsekutivní tlumočení.

3.1.1 Využití ve výuce a výzkumu konsekutivního tlumočení s notací

Orlando se o peru Livescribe poprvé dozvěděl v roce 2009 na semináři o nových technologiích v jazykovém vzdělávání pořádaném na Univerzitě Monash (Orlando 2015a: 128) a dle svých slov si ihned uvědomil obrovský potenciál této technologie pro výuku konsekutivního tlumočení s notací (Arnault 2018: 3). V témže roce začal na zmíněné univerzitě pero používat se studenty magisterského programu a v roce 2010 technologii představil na konferenci o inovacích v překladu a tlumočení na Terstské univerzitě (Orlando 2015a: 128). Následně využití chytrého pera ve výuce konsekutivního tlumočení (KT) popsal v článku *Digital pen technology and consecutive interpreting: another dimension in note-taking training and assessment*, který vyšel v roce 2010 v časopise *The Interpreters' Newsletter*. Jedná se o první z řady příspěvků, v nichž se tomuto tématu věnuje.

Orlando v článku nejprve vyzdvihuje důležitost efektivního tlumočnického zápisu. Považuje ho za jednu ze čtyř dílčích dovedností, které jsou klíčové pro úspěšné zvládnutí KT a které je u studentů potřeba rozvíjet. Vedle notace sem zařazuje paměť (tlumočení s notací by podle něj ve výuce měla předcházet paměťová cvičení), rétorické a prezentační dovednosti (doporučuje, aby studenti zkoušeli hrát role v rámci simulovaných dialogů, konferencí apod.) a schopnost analýzy (zdůrazňuje zejména pochopení makrostruktury textu a produkci koherentního tlumočení řídicího se skoposem a upozorňuje na nutnost ve výuce pracovat s nejrůznějšími typy výchozích projevů) (Orlando 2010b: 73–75).

V oblasti vzdělávání a přípravy tlumočnicků již dlouho probíhá debata, zda by se notace měla systematicky vyučovat. Přestože Orlando souhlasí s tím, že je notace do velké míry individuální záležitostí, zastává názor, že je možné studenty kvalitní technice zápisu naučit (2010b: 72–73). Opírá se při tom o Ilga a Lambertovou:

„The consensus among those who have taught note-taking in a systematic manner is that any system should be highly individual but based on commonsense rules of *efficiency* and *economy*“ (Ilg & Lambert 1996: 78).

²⁴ Jako zajímavost uvedeme, že chytrá pera mohou pomáhat také studentům s poruchami učení (např. s dyslexií či ADHD), pro které je psaní poznámek ve výuce kognitivně náročným úkolem (Boyle & Joyce, 2021).

Orlando upozorňuje, že pro tlumočnický zápis platí totéž co pro výuku jakékoli jiné dovednosti v kterémkoli oboru – je potřeba navrhnout „jasný pedagogický plán s jasným postupem, jasnou hodnotící strategií a jasnými cíli“ (2010b: 73). Zároveň však poukazuje na to, že ačkoli již různí autoři definovali zásady notace, které mají s její výukou a osvojováním pomoci (např. Rozan 1956, Seleskovitch 1975, Ilg 1980, Matyssek 1989), jen velmi málo úsilí bylo doposud věnováno hledání vhodných způsobů, jak u studentů postupné osvojování notace hodnotit (Orlando 2010b: 75–76).

Zpětná vazba od vyučujících v kurzech KT bývá orientovaná na produkt. To znamená, že se opírá zejména o výslednou kvalitu tlumočení (vychází při tom z kritérií týkajících se obsahu, jazyka a přednesu) a finální podobu studentova zápisu. Tento přístup však podle Orlanda obvykle neumožňuje jasně odlišit tlumočnickovy silné/slabé stránky v oblasti paměti či analýzy od jeho silných/slabých stránek v oblasti zápisu (Orlando 2010b: 76). Vyučující pak studentovi většinou není schopen poskytnout přesně cílené, personalizované strategie, jak zlepšit své dovednosti. Orlando proto vyzdvihuje zpětnou vazbu orientovanou na proces, z níž by podle něj studenti při osvojování KT s notací měli mít větší užitek (ibid).

Možným způsobem, jak toho dosáhnout, je sledovat „živě“ proces notace a analyzovat kvalitu tlumočení ve vztahu k tomuto procesu. Orlando zmiňuje, že někteří vyučující za tímto účelem používali například zpětný projektor nebo natáčeli tlumočnicka při práci na video a následně videozáznam notace porovnávali s nahrávkou výchozího projevu (VP) (Orlando 2010b: 76; 2023: 9). Odrazující nevýhodou těchto metod je však jejich nepraktičnost, způsobená technickými omezeními:

„Such techniques are often time-consuming and cumbersome as they not only require additional equipment but also demand specific setup, positioning, lightning, or even editing, to film only notes and avoid having the hand or the pen on the video.“ (Orlando 2023: 9)

Z toho důvodu Orlando navrhuje využít k zachycení procesu notace technologii chytrého pera, kterou v porovnání s výše zmíněnými metodami považuje za výrazně praktičtější. V článku krátce shrnuje, jak technologie funguje, a představuje tři konkrétní pedagogické sekvence s využitím chytrého pera, které zavedl na Univerzitě Monash. Zahrnují aktivity určené jak pro výuku, tak pro individuální či skupinové samostudium²⁵ (Orlando 2010b: 79–80):

²⁵ Podle Orlanda by využití chytrého pera mohli zvážit také profesionální tlumočníci, kteří chtějí posoudit či zlepšit svou techniku notace (2011b: 84). Dále by tuto technologii mohla zahrnovat profesní sdružení do kurzů profesního rozvoje (ibid).

A. Aktivita pro výuku	
Popis: Sekvence je navržena pro práci ve dvojici, kdy student 1 je v roli tlumočnicka a student 2 nebo vyučující je v roli hodnotitele. Každý z účastníků má chytré pero.	
Krok 1:	Studentovi 1 je přehrán nebo přednesen VP (projev je nahráván perem 1). Zároveň si student 1 dělá notaci do tečkovaného bloku 1 (rukopis je natáčen perem 1).
Krok 2:	Student 1 se postaví a přetlumočí projev z notace (tlumočení je nahráváno perem 2). Student 2 nebo vyučující si zapisuje poznámky k tlumočnickému výkonu do tečkovaného bloku 2 (rukopis je natáčen perem 2).
Krok 3:	Synchronizované záznamy audia a videa z pera 1 a pera 2 jsou nahrány do stolního počítače, notebooku či tabletu a postupně přehrány na obrazovce zařízení. Oba účastníci (respektive celá třída) mohou záznamy komentovat a hodnotit. Nejprve sledují, jak si tlumočnick při poslechu VP dělal zápis, a zhodnotí proces notace. Poté se přehraje tlumočení spolu s poznámkami hodnotitele a tlumočnický výkon je posouzen celkově.

B. Aktivita pro výuku	
Popis: Sekvence je určena pro skupinu až 5 studentů, z nichž každý má chytré pero. Vyučující natáčí tlumočnické výkony videokamerou.	
Krok 1:	Studentům je přehrán nebo přednesen VP. Studenti si dělají notaci za použití chytrého pera (každý student svým perem nahrává VP a natáčí svou notaci).
Krok 2:	Vyučující požádá studenty, aby jeden po druhém přetlumočili část projevu. Tlumočení nahrává videokamerou.
Krok 3:	Přehraje se videozáznam tlumočení prvního studenta a jeho výkon je skupinově posouzen z hlediska kvality komunikace (řeč těla, práce s hlasem, styl apod.) a přesnosti (studenti dostanou přepis VP a identifikují posuny a vynechávky, k nimž při tlumočení došlo).
Krok 4:	Data zaznamenaná studentovým perem (VP a studentův rukopis) se přehrají na stolním počítači, notebooku či tabletu (lze je promítnout tak, aby je viděla celá třída). Vyučující a studenti sledují záznam notace spolu se seznamem posunů a vynechávek a snaží se z procesu notace zjistit, proč k těmto posunům a vynechávkám došlo. Poslední dva kroky se postupně zopakují pro každého studenta a všechny části tlumočeného projevu.

C. Aktivita pro samostudium	
Popis: Každý student má chytré pero a přístup ke stolnímu počítači, notebooku či tabletu.	
Krok 1:	Studentovi je přehrán nebo přednesen VP (projev je nahráván perem). Zároveň si student dělá notaci do tečkovaného bloku (rukopis je natáčen perem).
Krok 2:	Student přetlumočí projev z notace (tlumočení je nahráváno perem).

Krok 3:	Student nahraje data zaznamenaná perem do svého stolního počítače, notebooku či tabletu a přehraje je. Nejprve sleduje videonahrávku své notace synchronizovanou s audiozáznamem VP a poznamenává si, co považuje za podstatné. Poté si poslechne nahrávku tlumočení a posoudí svůj výkon ve vztahu k poznatkům z procesu notace. Aktivita může být prováděna ve třídě nebo v rámci domácí práce. Vyučující může studenty požádat, aby si analýzu své notace zapisovali do deníku a deník pravidelně odevzdávali.
----------------	---

Pedagogické sekvence jsou navrženy tak, aby podporovaly metakognici a individuální či kolektivní hodnocení. Zapadají do konstruktivistického přístupu k výuce, zaměřeného na studenta, jehož je Orlando zastáncem a kterým se podrobněji zabýváme v předešlé kapitole o vzdělávání tlumočnicků. Vzhledem k tomu, že studenti často mají potíže se čtením své notace, synchronizovaný záznam poznámek a výchozího projevu pořízený chytrým perem by podle Orlando měl studentům umožnit odnést si ze zpětného posouzení notace během hodnotících aktivit více poznatků (2010b: 79). Rovněž studentům dává možnost zpětně realizovat poslech s analýzou, pokud pořizování poznámek během prvního poslechu kladlo příliš vysoké nároky na jejich pracovní paměť a analýza obsahu proto nebyla dostatečná (ibid). Díky této technologii také mohou studenti a vyučující během hodnotících aktivit úzce spolupracovat a diskutovat o tom, co je v notaci užitečné či nikoli (ibid).²⁶

Technologii chytrého pera lze ve výuce KT navíc kombinovat i s dalšími technologiemi. Orlando navrhuje například využití softwaru ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), který umožňuje anotovat videa a zvukové soubory. Hodnotitel prostřednictvím tohoto softwaru může do nahrávky tlumočnického výkonu přidávat komentáře, zatímco se nahrávka přehrává na obrazovce, a studenti pak mohou na komentáře kliknout a zhlédnout pasáže ze svého tlumočení, kterých se týkají. Kombinované využití chytrého pera a softwaru ELAN podle Orlando umožňuje ideální zpětnou vazbu na tlumočení projevů, jelikož (a) tlumočnickova notace se nahrává „živě“ spolu s výchozím projevem, (b) poznámky hodnotitele se nahrávají „živě“ spolu

²⁶ V roce 2017 Orlando na webu AIIC publikoval recenzi druhého vydání knihy *Note-taking for Consecutive Interpreting: A Short Course* Andrewa Gillies (Gillies 2017), která má čtenářům pomoci osvojit si techniku tlumočnické notace. Recenze již na webu není dostupná, Orlando nám ji ale poskytl. V recenzi knihu označuje za jeden z nejlepších zdrojů pro kohokoli, kdo chce zlepšit své notační dovednosti, a podotýká, že kniha podporuje rozvoj metakognitivních dovedností, jelikož čtenáře prostřednictvím různých cvičení vede k tomu, aby přemýšleli o procesu svého učení. Vyzdvihuje také to, že Gillies čtenářům radí začít nácvik notace jejím pořizováním z transkripce projevů, tj. z psaného textu, díky čemuž si studenti notaci nejprve internalizují a poté při zapojení mluvených projevů zvládnou věnovat více procesní kapacity poslechu. Za jediný nedostatek knihy Orlando považuje chybějící mechanismus zpětné vazby, který by mohla poskytnout právě technologie chytrého pera (Orlando 2017).

s tlumočením, (c) tlumočení je „živě“ nahráváno videokamerou a (d) „živě“ vkládané komentáře hodnotitele jsou časově propojeny s videem (Orlando 2010b: 81).

Jak již bylo řečeno, velmi brzy po objevení chytrého pera začal Orlando tuto technologii (konkrétně model *Livescribe Pulse*) využívat na Univerzitě Monash. Provedl zde počáteční experiment, jehož cílem bylo primárně chytré pero vyzkoušet a zjistit, jak budou studenti technologii vnímat (Orlando 2010b: 82). Experiment probíhal po celkovou dobu pěti týdnů během srpna a září 2010. Byl založen na výše popsané pedagogické sekvenci B. Zúčastnilo se ho 5 studentů (kteří už měli za sebou půl druhého semestru klasické výuky notace) a dohromady bylo posbíráno 25 tlumočnických zápisů. Po pěti týdnech byli studenti požádáni o vyplnění dotazníku (ibid: 82).

Dotazníkové šetření ukázalo, že pouze 1 student už o chytrém peru dříve slyšel, nicméně neměl žádnou zkušenost s jeho používáním. Všechny 5 studentů se shodlo, že se používání chytrého pera příliš neliší od klasického způsobu pořizování notace (pouze jeden student zmínil, že je chytré pero větší než obyčejné, ale nepovažoval to za problematické) (Orlando 2010b: 82). Díky chytrému peru studenti nejenže odhalili některé nedostatky ve své notaci, ale rovněž jim technologie umožnila měřit časový posuv mezi vyřčením informace a jejím zapsáním (3/5) nebo pozorovat, kdy přesně docházelo k záměrnému či nezáměrnému nezapsání informace (2/5). Na otázku, zda si po zhlédnutí pořizovaných záznamů myslí, že by měli na nějakém aspektu své notace pracovat nebo ho změnit, odpovědělo všech 5 studentů souhlasně: konkrétně zmiňovali, že chtějí psát méně (5/5), psát čitelněji (4/5), používat více symbolů (3/5), efektivněji využívat rozvržení stránky (3/5) a poznamenávat si více linků (2/5). Možnost sledovat proces notace spolužáků ovlivnila, jak studenti tlumočnický zápis chápali a prováděli (4/5) – 3 studenti si díky tomu jasně uvědomili, co dělají lépe či hůře než ostatní, nebo tak získali nové nápady pro vlastní notaci. Dále studenti vyjmenovávali výhody výuky za použití chytrého pera oproti tradiční metodě, např.: pero umožňuje současně nahrávat notaci a výchozí projev a zpětně si notaci procházet za účelem jejího zlepšení (5/5), jednoznačně se ukáží kvality a nedostatky notace, které doposud nebyly identifikovány (4/5), studenti na svůj výkon a notaci nahlíží s větším odstupem (3/5), studenti jsou schopni objektivněji hodnotit efektivitu zápisu (2/5). Jako jedinou nevýhodu jeden ze studentů zmínil obavu, co by se stalo, kdyby pero při používání došla baterie. V prostoru pro další komentáře 3 studenti uvedli, že považují za lepší začít chytré pero používat, až když má tlumočnický vytvořený systém notace, a podle 2 studentů by chytré pero ve výuce nebylo tak užitečné, kdyby se jednotlivé výkony studentů zároveň nenahrávaly videokamerou (Orlando 2010b: 83).

Ačkoli si byl Orlando vědom, že se studie zakládala na malém vzorku, a uznal, že by bylo potřeba více času pro řádnou analýzu všech dat, z pozorování notace studentů v hodinách a z jejich odpovědí v dotazníku dospěl k závěru, že používání chytrého pera ve výuce KT s notací se zdá být velmi slibné (2010b: 82). Konstatoval, že zpětná vazba s využitím audiovizuálních záznamů umožňujících vizualizaci procesu notace (ať už zpětnou vazbu poskytuje vyučující, spolužák či se jedná o sebehodnocení v rámci samostudia), by měla mít v každém stádiu nácvičku KT s notací vliv na výkon studenta a rozvoj jeho notačních dovedností. Kromě toho by měla data získaná pomocí této technologie pomoci přesvědčit studenty (zejména v počátečních fázích tlumočnické přípravy), že kvalitní tlumočnický výkon nezávisí pouze na tom, zda má tlumočnický vytvořený adekvátní systém notace, ale především na kapacitě jeho paměti a schopnosti poskytnout koherentní, přesvědčivý a dobře přednesený cílový projev (Orlando 2010b: 84).

V článku *Implementing Digital Pen Technology in the Consecutive Interpreting Classroom* z roku 2015 Orlando prezentoval výsledky další případové studie. Data byla opět shromážděna prostřednictvím dotazníkového šetření, vzorek respondentů byl však oproti předchozí studii širší a zahrnoval jak studenty, tak vyučující ze dvou různých univerzit – z Univerzity Monash a z Univerzity Johannese Gutenberga v Mohuči (Orlando 2015b: 18). Od německé instituce v roce 2013 Orlando získal grant (*Gutenberg Teaching Council Grant*) a byl na dva týdny pozván, aby vyučujícím tlumočnického programu pomohl do výuky zavést technologii chytrého pera (ibid). Později téhož roku univerzité zaslal dva dotazníky (jeden pro studenty a jeden pro vyučující) s cílem zjistit, jaký mají respondenti na využívání této technologie ve výuce KT s notací názor (ibid). Odpovědi následně porovnal s odpověďmi studentů a vyučujících z Univerzity Monash, které shromáždil popořadě v roce 2012 (výsledky z tohoto dílčího šetření popsal i samostatně v článku *Digital Pen Technology and Interpreter Training, Practice, and Research: Status and Trends* z téhož roku) a 2013 (Orlando 2015a; 2015b 18). V hodinách byly využívány modely chytrého pera *Pulse* a *Echo*. Pracovalo se ve skupinách až 6 studentů a pedagogická sekvence B byla doplněna o pátý krok (2015a: 133–134; 2015b: 16, 18):

Krok 5:	Závěrem vyučující vede obecnou diskuzi, v níž zdůrazňuje význam kolektivního hodnocení a vzájemného poskytování zpětné vazby, zaměřených na rozdíly ve výkonech a notaci. Účastníci diskuze sdílejí komentáře a nápady vztahující se k tlumočnickým zápisům hodnoceným v průběhu hodiny.
----------------	--

Orlando nejprve podrobněji rozebírá odpovědi studentů. Ty shromáždil od celkem 20 studentů z Univerzity Monash (jednalo se o všechny studenty druhého semestru magisterského programu s celkem šesti různými jazykovými kombinacemi – vedle angličtiny byly jejich pracovními jazyky čínština, francouzština, němčina, italština, japonština a španělština) a 8 studentů z Univerzity Johannes Gutenberg (2 studenti třetího semestru a 6 studentů čtvrtého semestru magisterského programu zaměřeného na konferenční tlumočení) (2015a: 133; 2015b: 18–19). Celkový počet respondentů byl tedy 28. Dotazník byl navržen velmi podobně jako předchozí z roku 2010. Pro australskou univerzitu budeme při shrnování výsledků používat zkratku „A“ a pro německou zkratku „N“.

O chytrém peru dříve slyšelo nebo pero dříve používalo pouze 5 respondentů (A: 4 = 20 %, N: 1 = 12,5 %), což ukazuje, že v době vyplňování dotazníků technologie nebyla mezi studenty tlumočení obou univerzit příliš známá. Podle 18 respondentů (A: 14 = 70 %, N: 4 = 50 %) se technologie používá jednoduše a podobně jako obyčejné pero a papír; někteří naopak uváděli potíže s aktivací různých funkcí nebo skutečnost, že je chytré pero větší a těžší než běžná propisovací tužka (zde Orlando podotýká, že se výtka týká především objemnějšího modelu *Pulse*). Až na jednoho ze studentů všichni uznali, že díky technologii získali nové poznatky o své notaci – nejvíce studentů ocenilo, že jim technologie umožňuje sledovat časový posuv mezi vyslechnutím a zapsáním informace (A: 12 = 60 %, N: 6 = 75 %) a že díky ní jasně vidí, co si z výchozího projevu nezapamatovali nebo čemu neporozuměli (A: 10 = 50 %, N: 3 = 37,5 %). Někteří studenti si díky technologii uvědomili, co už jim v notaci jde – že si zvládají zapisovat pouze myšlenky či klíčová slova (A: 4 = 20 %, N: 2 = 25 %) nebo že nezačínají psát příliš brzy (A: 4 = 20 %, N: 2 = 25 %). Přestože všichni studenti už měli za sebou nejméně jeden semestr nácvičku notace a některých problémů si již byli vědomi, mnozí z nich ve své notaci díky chytrému peru odhalili nové nedostatky. Řada respondentů byla přesvědčena o tom, že by měli pozorněji poslouchat (A: 8 = 40 %, N: 4 = 50 %), psát rychleji (A: 4 = 20 %, N: 2 = 25 %), psát méně (A: 9 = 45 %, N: 7 = 87,5 %) či konzistentněji používat rozvržení stránky a symboly, případně si vytvořit efektivnější systém notace (A: 8 = 40 %, N: 3 = 37,5 %). Dvacet dva respondentů (A: 15 = 75 %, N: 7 = 87,5 %) souhlasilo, že pro ně byla užitečná možnost sledovat notaci spolužáků (většina studentů zmínila, že díky tomu získali dobré tipy na symboly, rozvržení stránky či linky). Dále měli respondenti zhodnotit výhody/nevýhody oproti klasické výuce notace: 21 studentů (A: 13 = 65 %, N: 8 = 100 %) uvedlo výhody jako sdílení nápadů, lepší analýzu a nápravu nedostatků, možnost jasně vidět časový posuv či větší uvědomělost; mezi nevýhodami zaznělo používání speciálního/nerecyklovatelného papíru (A: 3 = 15 %, N: 4 = 50 %), vyšší cena (A: 2 = 10 %, N: 2 = 25 %) a o něco větší počet kroků, které

je potřeba provádět (nutnost si na používání chytrého pera zvyknout) (A: 3 = 15 %, N: 0). Pouze 2 studenti (A: 2 = 10 %, N: 0) uvedli, že v porovnání s klasickou výukou notace nevidí žádné rozdíly. Na závěr měli studenti tentokrát sdělit, zda si myslí, že jim používání chytrého pera v průběhu semestru pomohlo vytvořit si uspokojivý a efektivnější systém notace a zlepšit se v konsektivním tlumočení projevů. Odpovědi byly následující: určitě ano (A: 8 = 40 %, N: 0), možná (A: 5 = 25 %, N: 7 = 87,5 %), spíše ne (A: 4 = 20 %, N: 1 = 12,5 %), ne (A: 3 = 15 %, N: 0) (Orlando 2015b: 19–23).

Dotazník na větším vzorku potvrdil Orlandovy dříve vyvozené závěry:

„These selected responses confirm what was already put forward after previous experiments: there is merit in introducing the use of the digital pen in the classroom at some stage in the training curriculum as part of a metacognitive strategy“ (Orlando 2015b: 23).

Orlando shrnuje, že funkce chytrého pera umožňují studentům lépe identifikovat vlastní silné či slabé stránky v oblasti tlumočnického zápisu, sdílet nápady a inspirovat se u spolužáků a lépe pochopit a analyzovat, jaké problémy mohou nastat, pokud je notace příliš obsáhlá nebo chaotická (2015b: 23).

Následně Orlando představuje odpovědi vyučujících konsektivního tlumočení s notací. Dotazník zaslal celkem 13 vyučujícím – 8 z Univerzity Johannesese Gutenberga a 5 z Univerzity Monash. Vyzdvihuje, že se jednalo o pedagogy (a zároveň aktivní tlumočníky) z různých zázemí, různého věku, s různými zkušenostmi s výukou a pracující v různých kontextech. O digitálních perech dříve slyšelo 10 respondentů (N: 6, A: 4). O jejich využití ve výuce KT dříve slyšeli 4 respondenti (N: 2, A: 2). Pokud jde o zkušenosti s výukou, 4 respondenti (N: 1, A: 3) KT s notací vyučovali 1–5 let, 5 respondentů (N: 3, A: 2) 6–10 let, 1 respondent (N: 1, A: 0) 16–20 let a 3 respondenti (N: 3, A: 0) 20 let a více. Mezi hlavními problémy, kterým ve výuce notace čelili, jich nejvíce zmiňovalo následující: studenti se příliš soustředí na notaci a symboly a nedostatek pozornosti věnují porozumění a analýze, málo poslouchají a píšou si příliš mnoho poznámek (N: 6 = 75 %, A: 4 = 80 %); vyučující postrádají možnost identifikovat přesný okamžik zapsání informace ve vztahu k VP, mají přístup pouze k produktu, nikoli k procesu notace, proces mohou hodnotit jen na základě odhadu (N: 5 = 62,5 %, A: 3 = 60 %); ze strany studentů chybí holistický přístup k notaci, nedostatečně se soustředí na makrostrukturu textů, jejich zápis je často příliš lineární, nečitelný či neefektivní (N: 4 = 50 %, A: 4 = 80 %). Technologii chytrého pera (konkrétně možnost zpětně přehrát synchronizovaný záznam notace a původního projevu) téměř všichni respondenti považovali za velmi užitečnou (N: 7 = 87,5 %, A: 5 = 100 %), pouze jeden z vyučujících odpověděl, že si není jistý, zda chytré pero poskytuje

přidanou hodnotu (N: 1, A: 0). Většina vyučujících také souhlasila s tvrzením, že pro studenty může být užitečné sledovat notaci ostatních (N: 6 = 75 %, A: 5 = 100 %). Na technologii chytrého pera vyučující oceňovali zejména možnost demonstrovat vztah mezi časovým posuvem a porozuměním, zakládat hodnocení na důkazech, snáze identifikovat problémy v procesu notace a lépe určovat, co v notaci funguje či nefunguje, „živě“ sledovat, jak a kdy si studenti zapisují informace, nebo studenty podpořit ve vzájemném obohacování. Jako nevýhody vyučující uváděli čas, který je potřeba pro představení chytrého pera studentům, přípravu technologie na hodiny či získávání a předávání dat, nutnost dávat pozor na to, aby studenti nenabýli dojmu, že dobrý systém notace je důležitější než paměť a analýza, náklady spojené s nákupem a používáním technologie a také fakt, že se chytré pero používá trochu jinak než klasické a mikrotečkované bloky nemají kroužkovou vazbu nahoře, jak jsou studenti zvyklí, nýbrž na straně. I přes tyto výhrady bylo celkové hodnocení ze strany vyučujících pozitivní: na otázku, zda budou tuto technologii v hodinách KT dále používat, odpověděli všichni dotázaní souhlasně, a s výjimkou jednoho respondenta by používání chytrého pera všichni doporučili i dalším kolegům (N: 7 = 87,5 %, A: 5 = 100 %) (Orlando 2015b: 23–31; 2023: 14–15).

Pozitivní ohlasy na využití chytrého pera ve výuce KT s notací nacházíme také v několika člancích jiných autorů. Na Orlanda navazuje například Cynthia Kellett Bidoliová z Terstské univerzity. V článku *Traditional and Technological Approaches to Learning LSP in Italian to English Consecutive Interpreter Training* z roku 2016 popisuje, že dříve v hodinách konsekutivního tlumočení žádala studenty, aby svou notaci přepisovali na tabuli. U delších projevů to ale nebylo praktické:

„[...] as the discourses become longer, copying them from a note pad is time-consuming, so the class just listens to one student’s TL delivery and my subsequent oral critique. This unfortunately leaves the other students present in class trying to compare their own personal notes with what is being said about notes they cannot see“ (Kellett Bidoli 2016: 116).

Chytré pero podle Bidoliové přináší efektivnější systém, jak postupné osvojování techniky tlumočnického zápisu hodnotit. Technologii *Livescribe smartpen* ve výuce využívá k promítnutí tlumočnickovy notace celé třídy, aby ostatní studenti mohli hodnocení sledovat a zapojit se do něj. Díky skupinové diskuzi nad promítnutou notací si studenti mohou „rychle osvojit nová řešení a vyřešit veškeré pochybnosti“ (Kellett Bidoli 2016: 117). Vzhledem k tomu, že se autorka v článku zaměřuje na tlumočení jazyka pro specifické účely (*language for specific purposes*, LSP), podotýká, že se diskuze dále může věnovat také způsobu zaznamenávání specifické terminologie, která se v projevu objevila:

„Discussion may ensue as to ways of depicting, for example, agricultural terminology: various crops and animals, agricultural equipment, farming methods, harvesting, processing, retail, etc.“ (Kellett Bidoli 2016: 117).

Později téhož roku Bidoliová spolu se Soniou Vardèovou publikovaly studii *Digital Pen Technology and Consecutive Note-Taking in the Classroom and Beyond*, v níž si kladou za cíl demonstrovat validitu chytrého pera jakožto didaktického nástroje ve výuce KT s notací a ukázat, jak lze pero využívat k analýze procesu notace a na základě toho hodnotit techniku tlumočnického zápisu za účelem zlepšení jeho kvality. Studie vychází z experimentu, který provedla Vardèová v roce 2014 v rámci své diplomové práce vedené Bidoliovou a Mauriziem Viezzim (experiment podrobněji popíšeme níže v části věnované využití chytrého pera pro výzkum KT s notací) (Kellett Bidoli & Vardè 2016: 133). I tentokrát měli účastníci vůči chytrému peru určité výhrady: v dotazníku, který jim byl po experimentu rozdán, přibližně polovina (z celkového počtu 15 tlumočnicků) zmiňovala, že se jim s perem hůře pracovalo, jelikož je tlustší a těžší²⁷ než běžné pero a inkoust se při psaní uvolňuje méně hladce (pro experiment byl použit model *Pulse*). Někteří účastníci také uvedli, že je zpomalovalo otáčení stránek zprava doleva místo zespoda nahoru, jak jsou zvyklí (ibid: 136). Pro analýzu procesu notace se technologie chytrého pera nicméně ukázala být velmi užitečná. Studie jednoznačně potvrdila, že díky chytrému peru lze (a) pozorovat a sledovat prvky notace, jež by bez synchronizace poznámek a zvuku nebylo možné identifikovat, např. časový posuv, hezitace a falešné začátky či doplňování a opravy, a (b) vysvětlit některé volby tlumočnicka, které byly dány konkrétním problémem či strategií (ibid: 144). Autorky proto docházejí k závěru, že „pokud se chytrá pera zavedou ve správné fázi kurzu KT, jsou užitečným didaktickým nástrojem pro výuku ve třídě a nepochybně mohou pomoci zlepšit výkon studentů, a tudíž i celkovou kvalitu konsektivního tlumočení“ (ibid). Kromě toho navrhuji, že v malých třídách by bylo možné pomocí chytrého pera identifikovat opakující se problémy a definovat osobní tlumočnický profil studentů („personal CI profile“) s cílem na problémy upozornit a poskytnout strategie pro zlepšení (ibid).

Dále na Orlanda navazuje Eleonora Romanová z Univerzity Innsbruck v Rakousku. V roce 2018 publikovala článek *Teaching Note-Taking to Beginners Using a Digital Pen*, v němž popisuje vlastní praktickou zkušenost s používáním chytrého pera ve výuce KT s notací a vyzdvihuje některé jeho aspekty, které považuje za užitečné pro didaktické účely. Stejně jako

²⁷ Autorky uvádějí, že pero *Livescribe Pulse* použité pro experiment mělo v místě úchyty průměr 1,5 cm a vážilo 36 g. Pro srovnání zmiňují, že běžně používané kuličkové pero *Bic Cristal* má tloušťku 0,8 cm a váží 5,9 g (Kellett Bidoli & Vardè 2016: 136).

Bidoliiová i tato autorka dříve žádala studenty, aby svou notaci přepisovali na tabuli, což ale bylo časově náročné, a navíc studenti často psali velmi malým písmem, takže pro spolužáky v zadních řadách přepsaná notace nebyla čitelná. Zatímco tato tradiční metoda tak podle ní ve výsledku vede ke „ztrátě drahocenného času“, „s digitálním perem člověk získá cenný čas, který lze využít pro hloubkovou analýzu notace“ (Romano 2018: 11). Na rozdíl od Orlanda se Romanová rozhodla chytré pero zavést již na začátku magisterského programu konferenčního tlumočení, aby zjistila, zda bude tato technologie užitečná i pro začátečníky. Celkem pero používala po dobu 3 semestrů s 52 studenty (ibid). Zaměřila se na pedagogickou sekvenci A, která zahrnuje jednoho tlumočnicka (student) a jednoho hodnotitele (student/učitel) (ibid: 10).

Chytré pero podle Romanové umožňuje sledovat notaci studentů z různých úhlů pohledu – lze se zaměřit například na strukturu poznámek (může se třeba ukázat, že studenti při pořizování notace kopírují gramatickou strukturu výchozího jazyka), na jazyk, v němž si studenti zapisují (někdy se studenti během zápisu „zaseknou“, když si chtějí poznamenat výraz v cílovém jazyce, ale nemohou si ho vybavit), nebo na jiné konkrétní aspekty, které prozradí, zda si student v určitém místě dělal poznámky bezmyšlenkovitě, nebo zda zapisované informace nejprve analyzoval (například si studenti občas zbytečně zapisují celá vyčasovaná slovesa) (2018: 11–12). Za velkou výhodu autorka považuje také možnost sledovat časový posuv mezi vyřčením a zapsáním informace (*décalage*), což je aspekt, který je podle ní u konsektivního tlumočení (oproti tlumočení simultánnímu) často zanedbáván:

„This observation is very useful since students are not always able to tell what went wrong during the note-taking process. You can observe if students needed more time to grasp the meaning, if students wrote something and then discarded it, if they only wrote single words of the original without adapting the notes i.e. maintaining the structure of the SL“ (Romano 2018: 13).

Sledování časového posuvu autorce také umožnilo rozpoznat a popsat problémy vyplývající konkrétně z pořizování notace z VP v německém jazyce, např.:

„[...] if a German clause starts with an object in the accusative and the student puts it as the subject of the sentence, then s/he realizes that this is wrong, and has to go over the notes again to correct the argument structure. This causes a substantial time loss, and consequently a longer *décalage* and poor notes representing the content of the parts of the speech that follow“ (Romano 2018: 13).

Kromě toho Romanová vyzdvihuje vysokou kapacitu paměťového úložiště chytrého pera, které pojme až 800 hodin audionahrávek, což odpovídá několika popsaným tlumočnickým blokům. Studenti se tak mohou vracet k dřívějším poznámkám a sledovat, jak se jejich notační technika postupně vyvíjí (2018: 12). Navíc pero studentům umožňuje učit se z notace svých

spolužáků a prostřednictvím vzájemného obohacování podporuje interaktivitu výuky (Romano 2018: 12). Vzhledem ke všem zmíněným kladům autorka považuje za výhodné začít technologii chytrého pera používat již na začátku ncviku KT s notací, aby studenti ihned získali možnost svou notaci podrobně analyzovat (ibid: 14).

Závěry Bidoliové (2016), Bidoliové a Varděové (2016) a Romanové (2018) Orlando zmiňuje ve své kapitole *Using smartpens and digital pens in interpreting training and interpreting research* z roku 2023, v níž shrnuje veškeré své dosavadní poznatky o využití chytrého pera v tlumočení. Upozorňuje zde však, že navzdory nepopiratelným výhodám této technologie pro ncvik notace bylo zatím podobných iniciativ jejího využití ve výuce KT zaznamenáno jen velmi málo (Orlando 2023: 15). Jako možné vysvětlení uvádí, že se technologické nástroje obecně stále zdají být ve výuce tlumočení zastoupeny jen okrajově, což je odrazem řídkého využívání technologií v praxi z důvodu nedostatečného povědomí, či dokonce odmítavého přístupu ze strany tlumočnicků (ibid).

Alessandra Riccardiová a kolektiv v roce 2020 provedli průzkum zabývající se využíváním informačních a komunikačních technologií ve výuce konferenčního tlumočení v rámci univerzit EMCI Konsorcium. V průzkumu se ukázalo, že chytré pero ve výuce využívá pouze 9 (15 %) z 60 vyučujících (Riccardi et al. 2020: 31). Na otázku, zda by považovali za užitečné, kdyby univerzita pera poskytla, 44,2 % z 52 respondentů odpovědělo kladně. Oproti tomu 55,8 % vyučujících si nemyslelo, že by univerzita tento druh vybavení měla poskytovat (dotazník však vyučujícím nenabízel možnost vyjádřit, zda jsou výslovně proti pořízení této technologie, nebo to jen nepovažují za nezbytně nutné) (ibid).

Synchronizaci poznámek a zvuku vedle chytrých per dnes již běžně umožňují také tablety v kombinaci se stylusem a poznámkovou aplikací, která tuto funkci podporuje. Jak vysvětluje česká Wikipedie, stylus je předmět podobný klasickému propisovacímu peru, ale na rozdíl od něj má nepíšící hrot, nejčastěji vyrobený z plastu. Používá se jako nástroj pro ovládání dotykových zařízení a psaní na dotykových plochách obrazovek. „Pro potřeby některých technologií obsahuje stylus pasivní či aktivní elektrický obvod interagující s pracovní plochou za účelem zjištění jeho přesné polohy“ (Wikipedie: heslo „Stylus“, posl. ed. 8. 6. 2023). Výzkumem tlumočení s využitím tabletu (*tablet interpreting*), včetně využití tabletu pro KT, se zabývá například Joshua Goldsmith. V článku z roku 2018 dochází k následujícím závěrům:

„The data suggest that tablet interpreting can equal pen-and-paper interpreting in many contexts and settings, and that tablet interpreters embrace new technologies – so much so that some respondents do not want to go back to the traditional pen-and-paper model. Furthermore, the added functionalities that tablet interpreting offers may outstrip the functionalities available with pen and paper“ (Goldsmith 2018: 360).

Jak ale upozorňuje Orlando, navzdory pozitivním ohlasům tlumočnicků na využívání tabletů pro pořizování notace a navzdory tomu, že různé aplikace pro tablety umožňují synchronizaci výchozího projevu s rukopisem tlumočnicka, zatím nebyl zaznamenán žádný experiment, který by v podobném duchu jako výše popsané studie testoval využití této technologie pro výuku notace (2023: 15). Jednou z nevýhod tabletů oproti chytrému peru, kterou Orlando zmiňuje již ve svém článku z roku 2010, je jejich vyšší cena (Orlando 2010b: 78). Ta nejspíš z části vysvětluje i následující zjištění již zmíněného průzkumu Riccardiové a kol.: 95,2 % z 62 vyučujících v průzkumu uvedlo, že jejich instituce neposkytuje tablety pro využití v hodinách tlumočení, a 77,2 % z 57 respondentů neviděla důvod, proč by jejich instituce měla tablety pořídit (Riccardi et al. 2020: 30). Riccardiová to vysvětluje následovně:

„The trainers may lack personal experience with using a tablet, they probably fear the additional financial burden on the institution, or think that a tablet is a personal item to be purchased by students if required“ (Riccardi et al. 2020: 30).

Technologie chytrého pera může být užitečná nejen pro výuku, ale také pro výzkum konsekutivního tlumočení a notace. V minulosti výzkum obvykle nahlížel na notaci jako na produkt a nedocházelo k hlubší analýze notačního procesu (Chen 2017: 7, Orlando 2023: 15). Zkoumání procesu tlumočnického zápisu totiž bylo velmi namáhavé a časově náročné. Jako ojedinělý případ Chenová i Orlando zmiňují disertační práci Dörte Andresové z roku 2002, v níž badatelka pečlivě analyzovala proces notace 14 studentů a 14 profesionálních tlumočnicků (Orlando 2010b: 76). Jejich notaci i tlumočení natočila na video a ke každé položce následně poznamenala přesnou vteřinu, kdy zazněla ve VP, kdy se objevila v notaci a kdy byla vyslovena tlumočnickem (ibid). Zjistila, že při konsekutivním tlumočení z francouzštiny (jazyk B) do němčiny (jazyk A) byla délka časového posuvu mezi počátkem vyslovení jednotky projevu (*start of sound*) a počátkem jejího zapsání (*start of pen*) obvykle 3 až 6 vteřin, přičemž v některých případech dosáhla až 10 vteřin (Chen 2017: 7). U profesionálních tlumočnicků byl posuv kratší než u studentů. Ti se během notace uchýlovali k mezerám za účelem dohnání řečníka, což vedlo k vynechávkám v cílovém projevu (CP) (Chen 2022: 259).

S myšlenkou využít pro výzkum procesu notace technologii chytrého pera Orlando přichází již v článku z roku 2010, v němž tvrdí, že tato technologie ve výzkumu nepochybně otevře nové možnosti (Orlando 2010b: 81). Jedním z cílů experimentu, který autor ve zmíněném roce provedl na Univerzitě Monash, bylo zjistit, zda mu technologie chytrého pera pomůže v notaci studentů odhalit nějaký specifický vzorec (ibid: 81–82). Uznává sice, že vzhledem k malému množství dat a omezené analýze nemůže z výzkumu vyvodit seriózní

závěry, uvádí nicméně jeden příklad zajímavého opakujícího se jevu, který se mu v procesu tlumočnického zápisu podařilo identifikovat: když řečník udělal na několik vteřin pauzu, studenti se často vraceli k již napsaným poznámkám a doplňovali je či jinak upravovali na základě informací, které si zapamatovali z dřívější části projevu (Orlando 2010b: 82). Orlando podotýká, že kdyby byla notace zkoumána pouze jako produkt, takovýto jev by nebylo možné vypořádat (ibid). V článku navrhuje vytvoření databáze nahrávek notace (nejen studentů, ale také profesionálních tlumočnicků), která by sloužila badatelům k odhalování podobných vzorců a budoucím tlumočnickům poskytovala ukázky dobré praxe (ibid: 81–82).

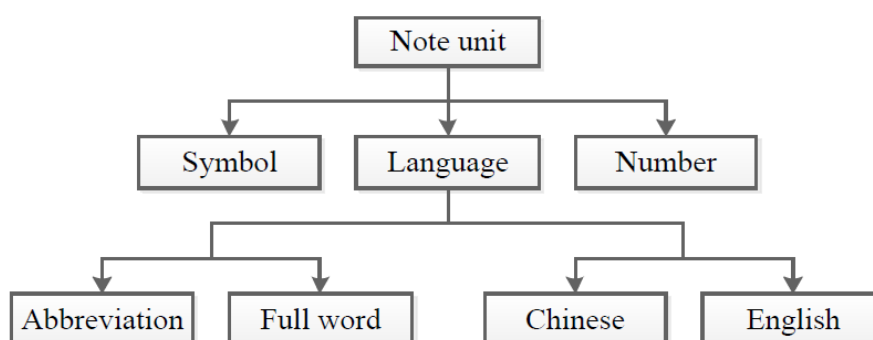
Dále se již Orlando výzkumu procesu notace přímo nevěnuje. Ve svých pozdějších kapitolách (Ahrens & Orlando 2022, Orlando 2023) však popisuje studie jiných autorů, kteří s pomocí technologie chytrého pera notaci zkoumali, a to se zaměřením na kognitivní procesy, k nimž při pořizování notace dochází. Patří sem zaprvé již zmíněný experiment Vardèové z roku 2014. Experimentu se zúčastnilo celkem 15 tlumočnicků, rozdělených do třech skupin podle úrovně nácviku a zkušeností: skupina A zahrnovala studenty 1. ročníku tlumočnickví, skupina B studenty 2. ročníku a skupina C profesionální tlumočnický. Každý účastník si dělal notaci k celkem 4 projevům (2 byly tlumočené z angličtiny do italštiny a 2 z italštiny do angličtiny; jeden z projevů byl vždy rétorický a jeden odborného rázu) (Kellett Bidoli & Vardè 2016: 135). Na základě důkladné analýzy synchronizovaných nahrávek v aplikaci Livescribe Desktop a jejich porovnání se záznamy tlumočení autorka identifikovala a klasifikovala opakující se problémy a strategie ve fázi poslechu (problémy: objektivní – např. terminologie, čísla, sekundární informace, změna tématu, rychle přednesený úsek... vs. subjektivní – např. zpětné opravování symbolů či zkratk, hezitační zvuky či falešné začátky v notaci, potíže udržet tempo s řečníkem kvůli předchozímu zdržení...; strategie: záměrná omise, zpětná oprava poznámek, záměrné přerušování zápisu pro lepší porozumění, zápis ve výchozím jazyce, zápis v cílovém jazyce apod.) (ibid: 138–139). Studie přinesla řadu zajímavých pozorování. Například pokud jde o sekundární informace, u rétorických projevů se ukázalo, že tlumočníci ze skupin A a B si tento typ informací často nezvládali poznamenat, jelikož je v zápisu zdržely dřívější obtíže. Oproti tomu účastníci ze skupiny C využívali dlouhý posuv jako strategii a mnohdy se záměrně rozhodli nepodstatnou informaci vynechat (ibid: 140). V závěru článku se Bidoliová s Vardèovou přidávají k Orlandovu návrhu vytvořit korpus dynamických záznamů notace a konstatují, že technologie chytrého pera by mohla přispět k lepšímu pochopení kognitivních procesů probíhajících při KT (Kellett Bidoli & Vardè 2016: 145).

Zadruhé se výzkumu procesu notace intenzivně věnuje Sijia Chenová, která však za tímto účelem namísto chytrého pera využívá tablet *Cintiq 13HD* a stylus *Wacom ProPen* spolu

se softwarem *Eye and Pen*. Tato technologie rovněž disponuje funkcí synchronizovaného nahrávání poznámek a zvuku, ale oproti chytrému peru umožňuje sběr podrobnějších a přesnějších dat. Chenová technologii využívá zejména ke zkoumání notace z pohledu kognitivní zátěže. Opírá se při tom o Daniela Gila, který v souvislosti se svým modelem úsilí podotýká, že koncept procesní kapacity může být užitečný také pro oblast notace (Gile 2009a: 178). Chenová předpokládá, že pokud dokážeme měřit kognitivní zátěž v procesu tlumočnického zápisu, mohlo by nám to pomoci odhalit některé skryté principy konsekutivního tlumočení (2017: 7). Doposud se však kognitivní zátěží při KT mnoho prací nezabývalo:

„Considering that discussions on measuring cognitive load in interpreting, especially CI, are very limited [...], investigating the cognitive load in note-taking seems important“ (Chen 2017: 7).

Ve studiích z roku 2017 a 2020 se Chenová rozhodla ve výzkumu notace zkombinovat přístup orientovaný na produkt i na proces. Pomocí uvedené technologie pro každou jednotku notace změřila délku tahu pera (cm), dobu trvání tahu (ms) a v první studii také rychlost psaní (cm/s). Tyto údaje pak využila jako ukazatele fyzických a časových nároků volených řešení. Pro každou jednotku projevu navíc změřila také časový posuv mezi jejím vyslechnutím a zapsáním (*ear-pen span*, EPS; ms), s nímž pracuje jako s potenciálním indikátorem kognitivní zátěže (delší časový posuv znamená vyšší kognitivní nároky). Na rozdíl od Andresové časový posuv měří teprve od okamžiku, kdy řečník vyslovil celou jednotku (*end of sound*) (Chen 2017: 12; 2020: 126). Jednotky notace autorka kategorizuje následujícím způsobem:



Obrázek 7: Kategorizace notačních jednotek (Chen 2017: 10)

Experimentů se zúčastnilo 5 (2017) a 22 (2020) profesionálních tlumočnicků s jazykovou kombinací standardní čínština (jazyk A) – angličtina (jazyk B). Obě studie ukázaly, že tlumočníci v notaci preferovali jazyk oproti symbolům a angličtinu oproti čínštině (výrazná preference zapisování v anglickém jazyce byla pozorována při tlumočení oběma směry).

Preferovaná řešení pojil kratší časový posuv, a tedy předpokládaná nižší kognitivní zátěž. V případě dvojice jazyk vs. symbol kognitivní zátěž ovlivnila volbu tlumočnicků více než fyzické a časové nároky: tlumočníci oproti symbolům raději volili poznámky ve formě jazyka, přestože naměřené údaje ukázaly, že se symboly píše snáze a rychleji (Chen 2017: 20; 2020: 129). Ve studii z roku 2020 Chenová naměřila průměrnou délku časového posuvu celkově pro všechny typy jednotek notace 2,45 s (2020: 132). Zajímavým zjištěním bylo, že si tlumočníci velmi rychle poznamenávali čísla: časový posuv byl u čísel cca o 1 vteřinu kratší než u jazyka a o 1,5 vteřiny kratší než u symbolů. To se podle autorky dá vysvětlit tím, že jelikož jsou čísla v tlumočení považována za spouštěče problémů²⁸, tlumočníci se strategicky snaží zapsat si je co nejdříve, aby tak snížili kognitivní zátěž. Jako alternativní vysvětlení nabízí, že čísla mají kratší EPS, jelikož se snáze zapisují a tlumočnick je rychleji zpracuje (Chen 2020: 132–133).

Nakonec zde krátce zmíníme ještě nedávný experiment Chenové z roku 2022, v němž porovnávala notaci 22 profesionálních tlumočnicků a 22 studentů tlumočení. I tentokrát analýza notace s pomocí výše uvedené technologie přinesla řadu poznatků. Data ukázala, že profesionální tlumočníci psali rychleji, méně tlačili na hrot stylusu (stylus dokáže rozpoznat 2048 úrovní tlaku), dělali si větší poznámky (v průměru jejich stylus pro jednotku notace urazil po povrchu tabletu větší vzdálenost) a měli méně poznámek na stránce (Chen 2022: 264). U profesionálních tlumočnicků autorka také naměřila kratší časový posuv než u studentů. U obou skupin nicméně byl EPS delší při tlumočení z čínštiny (A) do angličtiny (B), obě měly delší posuv u symbolů oproti jazyku a nejbližší k řečníkovi se všichni účastníci drželi při zapisování čísel (ibid: 265). Obě skupiny více používaly jazyk než symboly, ale v notaci profesionálních tlumočnicků byl větší podíl jazyka a menší podíl symbolů než v notaci studentů (ibid: 266). Zatímco profesionální tlumočníci v notaci při tlumočení oběma směry dávali přednost angličtině před čínštinou, v zápisu studentů byl vždy častěji zastoupen jazyk výchozího projevu (ibid: 267).

3.1.2 Využití pro hybridní mód SimConsec

Pojem simultánně konsekutivní či konsekutivně simultánní tlumočení (*simultaneous consecutive* / *SimConsec* / *consecutive simultaneous* / *ConsesSimul*) označuje hybridní tlumočnický mód, v němž se – jak název napovídá – propojuje konsekutivní a simultánní

²⁸ O spouštěčích problémů hovoří Daniel Gile: „In the Effort Models framework, problem triggers are seen as associated with increased processing capacity requirements which may exceed available capacity or cause attention management problems, or with vulnerability to a momentary lapse of attention of speech segments with certain features“ (Gile 2009a: 187).

tlumočení. V tomto módu „tlumočník použije digitální zařízení k nahrání výchozího projevu a poté si záznam pustí do sluchátek a tlumočí z něj pro posluchače simultánně“ (Pöchhacker 2022: 192). Na rozdíl od konsektivního tlumočení tedy tlumočník nemusí veškeré informace ukládat do dlouhodobé paměti nebo si je poznamenávat. Oproti klasickému simultánnímu tlumočení má zase výhodu, že si daný projev předem již jednou vyslechl.

Průkopníkem v této oblasti byl Michele Ferrari, stálý tlumočník Generálního ředitelství pro tlumočení DG SCIC (tlumočnické služby Evropské komise), kterého klasické konsektivní tlumočení frustrovalo – byl totiž přesvědčen, že nemůže být dokonalé, zejména pokud řečník hovoří rychle a projev je náročný a hutný. Ferrari proto začal hledat řešení, jak docílit plné věrnosti originálu (Gomes 2002: 5, cit. dle Orlando 2014: 40). Simultánně konsektivní mód poprvé realizoval na tiskové konferenci v Římě v roce 1999, kde s pomocí kapesního počítače Cassiopeia takto přetlumočil projev tehdejšího místopředsedy Evropské komise Neila Kinnocka (Ferrari 2001). Na výkon získal velmi pozitivní ohlasy jak od řečníka, tak od řady novinářů z publika – posluchače nejvíce zaujalo, že ačkoli si nepsal žádné poznámky, dokázal původní projev reprodukovat s téměř 100% přesností (ibid).

Následně Ferrari svou metodu testoval spolu s kolegy v rámci DG SCIC. V roce 2001 provedl experiment, jehož cílem bylo porovnat klasické konsektivní tlumočení se simultánně konsektivním tlumočením provedeným jednak pomocí kapesního počítače a jednak pomocí notebooku se softwarem pro úpravu audia, v němž byla nahrávka VP zrychlena o 28 % (Ferrari 2002). Nezrychlené simultánně konsektivní tlumočení bylo kolegy posluchači hodnoceno jako přesnější a úplnější než klasické KT, ale na druhou stranu mu bylo vytčeno pomalé tempo, nepřirozený rytmus řeči s umělými pauzami a také zachované repetice a redundance originálu. Oproti tomu zrychlené simultánně konsektivní tlumočení bylo vyhodnoceno jako příliš rychlé pro komfortní poslech. Ferrari dospěl k předběžnému závěru, že na výsledné tlumočení v hybridním módu má vliv povaha výchozího projevu (například projev Neila Kinnocka, který v tomto módu Ferrari poprvé tlumočil, byl velmi rychlý a hutný a neobsahoval žádné pauzy, které by se mohly přenést do CP) a klíčovou roli podle něj hraje také kombinace jazyků, mezi nimiž tlumočení probíhá (cílový projev může znít nepřirozeně zejména při tlumočení mezi jazyky ze stejné rodiny). Pro dosažení optimálních výsledků by proto tlumočník měl na základě povahy VP a jazykové kombinace zvolit nejefektivnější způsob tlumočení a v případě hybridního módu najít optimální tempo pro přehrání záznamu (Ferrari 2002).

V následujících letech na téma simultánně konsektivního tlumočení (dále budeme používat zkratku SKT) vzniklo hned několik dalších studií, které si kladly za cíl porovnat nový mód s klasickým KT: Camayd-Freixas 2005, Hamidi & Pöchhacker 2007, Sinkiewicz 2010,

Hawel 2010 (Svoboda 2020: 30). K nahrávání výchozích projevů pro účely SKT autoři využívali digitální diktafon (ibid: 30). Závěry studií byly převážně pozitivní, zejména pokud jde o věrnost originálu – ve všech uvedených případech autoři hodnotili SKT jako přesnější či lépe odpovídající výchozímu projevu. Hamidiová a Pöchhacker kromě toho u SKT zaznamenali také plynulejší přednes a méně prozodických odchylek (Hamidi & Pöchhacker 2007: 288). Vedle hodnocení výkonů na základě vlastní analýzy transkriptů a videozáznamů jejich studie zahrnuje také dojmy samotných tlumočnicků a heterogenní skupiny posluchačů, získané prostřednictvím rozhovorů a dotazníku. Tlumočníci SKT hodnotili jako méně namáhavé a vyzdvihovali možnost slyšet výchozí projev dvakrát; na druhou stranu však upozorňovali na špatnou kvalitu zvuku a nemožnost zkrátit dlouhé a redundantní projevy (Hamidi & Pöchhacker 2007: 288). Posluchači u 2 ze 3 tlumočnicků hodnotili lépe SKT, které se jim oproti klasickému KT zdálo plynulejší a dynamičtější (ibid: 281–282). Naopak ve studii Sienkiewiczové posluchači v 7 z 8 případů celkově preferovali KT, což bylo podle autorky způsobeno formou a přednesem: analýza videonahrávek ukázala, že při klasickém KT tlumočníci mnohem více navazovali kontakt s publikem (Sienkiewicz 2010: 199).

V roce 2010 přišel Orlando s nápadem využít pro hybridní mód technologii chytrého pera. Tuto myšlenku krátce představuje na konci svého článku věnovanému výuce KT s notací (Orlando 2010b: 84). Hovoří zde o konsektivně simultánním tlumočení s notací²⁹, kdy tlumočnick ve fázi produkce poslouchá nahrávku výchozího projevu a zároveň čte ve svém zápisu (ibid). Vlastnosti chytrého pera z něj pro tyto účely podle Orlando činí potenciálně ideální pomůcku: pero umožňuje nahrát výchozí projev a okamžitě si záznam přehrát z poznámek v bloku s mikrotečkovaným papírem, nahrávku lze zrychlit nebo zpomalit a tlumočnick si ji z pera může pustit do sluchátek (ibid).

Hybridní mód s využitím chytrého pera poprvé zkoumala Bettina Hieblová z Vídeňské univerzity ve své diplomové práci z roku 2011. Podobně jako předchozí autoři Hieblová porovnávala výkon tlumočnicků v SKT a klasickém KT, tentokrát však zvolila odlišný přístup. V experimentu, který provedla spolu se spolužačkou Ninou Kostalovou, každý z účastníků (4 studenti a 3 profesionální tlumočníci) tlumočil celkem 3 projevy z italštiny do němčiny (Hiebl 2011: 112). Ve fázi poslechu si tlumočníci vždy dělali notaci pomocí chytrého pera

²⁹ Hybridnímu módu Orlando nejprve dává název *Consec-simul with notes*, zkráceně *Consec-simul*. Svůj výběr zdůvodňuje následovně: „I have opted for the term [...] to underline the fact that the interpreter still works with a pen and paper, and therefore that notes are still possible. This label also reflects the combination of both modes, consecutive and simultaneous, and the way the interpretation unfolds“ (Orlando 2014: 41)“. V pozdějších článcích však již na tomto označení netrvá a pro hybridní mód používá převažující název *Simultaneous-consecutive*, který zahrnuje variantu s notací i bez ní (Orlando & Hlavac 2020; Orlando 2023).

Livescribe Echo a poté si sami vybrali, v jakém módu budou pracovat (před experimentem dostali několik dní na to, aby se s chytrým perem seznámili a vyzkoušeli ho) (Hiebl 2011, cit. dle Svoboda 2020: 25). Výkony hodnotilo 35 posluchačů rozdělených do skupin po 5, a to na základě následujících kritérií: celkový dojem, plynulost, jazyk, intonace, srozumitelnost a koherence, oční kontakt s publikem a sebevědomé a profesionální vystupování (ibid). Posluchači byli požádáni o vyplnění dotazníku a názory tlumočnicků byly posbírány formou rozhovoru (Hiebl 2011: 112). Ukázalo se, že všichni tlumočníci si vybrali SKT pro projev, který považovali za nejtěžší, a pro zbylé dva projevy nejčastěji volili klasické KT (ibid). Posluchači preferovali klasický mód a ve většině případů výkony v SKT hodnotili hůře, zejména pokud jde o plynulost a kontakt s publikem (lépe nebylo SKT hodnoceno v žádné z kategorií, pouze u jazyka a intonace byly výsledky srovnatelné) (Hiebl 2011, cit. dle Svoboda 2020: 25). Tlumočnickům také více vyhovovalo KT, mnozí z nich si u SKT stěžovali na špatnou kvalitu zvuku a někteří uvedli, že je notace ve fázi produkce v tomto módu spíše zatěžovala, než aby pro ně byla pomůckou. SKT by proto využívali pouze pro rychlé a hutné projevy obsahující mnoho čísel (ibid). Na základě analýzy výsledků Hieblová dospívá k závěru, že její zjištění nejsou dostatečná pro potvrzení užitečnosti simultánně konsekutivní techniky tlumočení (Hiebl 2011: 112). Doporučuje, aby se další výzkum zaměřil na dva aspekty, jež považuje za klíčové: nácvik tlumočení v hybridním módu a zlepšení kvality zvuku (ibid: 113).

V roce 2014 publikuje Orlando na téma SKT s využitím chytrého pera studii s názvem *A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: Consec-simul with notes*. Na hybridní mód aplikuje Gilův model úsilí (Orlando 2014: 41):³⁰

Fáze 1	Poslech 1 a analýza 1 Operace krátkodobé paměti Notace
Fáze 2	Poslech 2 a analýza 2 Operace krátkodobé paměti Operace dlouhodobé paměti (rekonstrukce projevu) Čtení notace / vybavování informací / anticipace / ovládání pera Produkce

³⁰ Původně Orlando model úsilí aplikoval na SKT s notací („consec-simul with notes“). Později však rozšiřuje jeho uplatnění na hybridní mód obecně a položky „notace“ (ve fázi 1) a „čtení notace“ (ve fázi 2) dává do závorky s poznámkou „volitelné“ (Orlando & Hlavac 2020: 4).

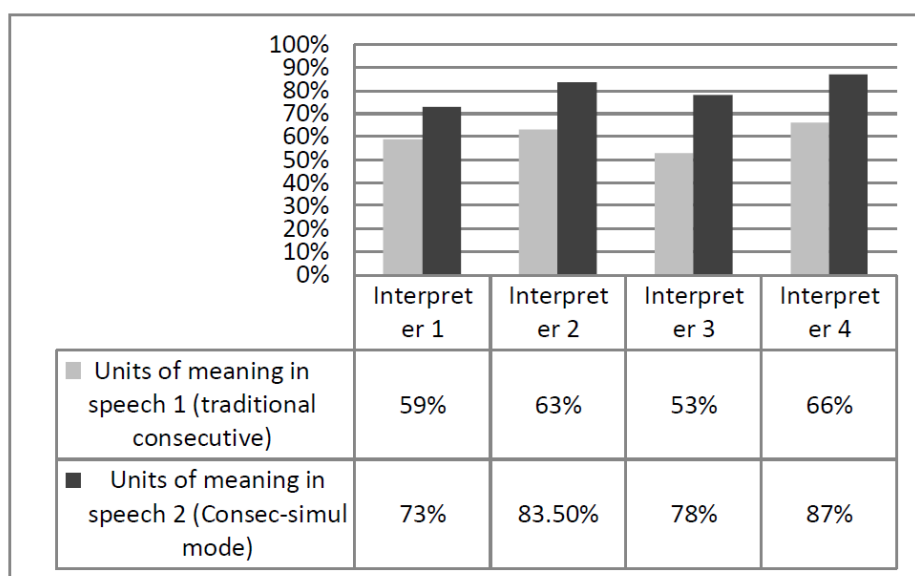
Ve fázi porozumění jsou jednotlivá úsilí stejná jako u klasického konsekutivního tlumočení. Tlumočník však ví, že projev uslyší znovu, bude ho tlumočit simultánně a bude mít možnost s pomocí chytrého pera nahrávku zrychlit nebo zpomalit (Orlando 2014: 41). To podle Orlanda pravděpodobně povede k jinému přístupu k notaci – předpokládá, že bude notace úspornější, že se tlumočník bude při zápisu více soustředit na strukturu projevu a že si bude dělat poznámky upozorňující na funkce pera, které má při tlumočení v nějakém okamžiku využít (ibid: 41–42). Fáze produkce je zase usnadněna tím, že tlumočník již jednou slyšel obsah výchozího projevu a měl možnost si během poslechu dělat poznámky. To by podle Orlanda mělo snížit dodatečnou zátěž vyplývající z přidaných úsilí, např. čtení a orientace v notaci nebo používání různých funkcí pera (Orlando 2014: 41–42).

Následně v článku Orlando představuje experiment, který provedl v roce 2012 na Univerzitě Monash. Studie porovnává výkon 4 tlumočnicků s jazykovou kombinací francouzština – angličtina v tradičním konsekutivním tlumočení a v hybridním módu za využití chytrého pera *Livescribe Pulse* spolu se sluchátky *3-D Recording Headset* (Orlando 2014: 40). Vedle kritérií jako přesnost či plynulost se autor zaměřuje také na komunikaci s publikem, na niž vzhledem k výsledkům předchozích studií upozorňujících na nedostatek očního kontaktu bere zvláštní zřetel: účastníci byli informováni, že toto kritérium bude hodnoceno, a byli požádáni, aby za své posluchače považovali kameru a 2 osoby přítomné v místnosti (autor + asistent; jeden stál za kamerou a jeden uprostřed místnosti) (ibid: 42, 43). Orlanda zajímalo, zda se za těchto okolností podaří komunikační aspekt zlepšit:

„If so, this might suggest that if being told, or even trained, interpreters might be able to ‘control’ what appears as a drawback in the use of such technology, and be more natural and communicative“ (Orlando 2014: 42).

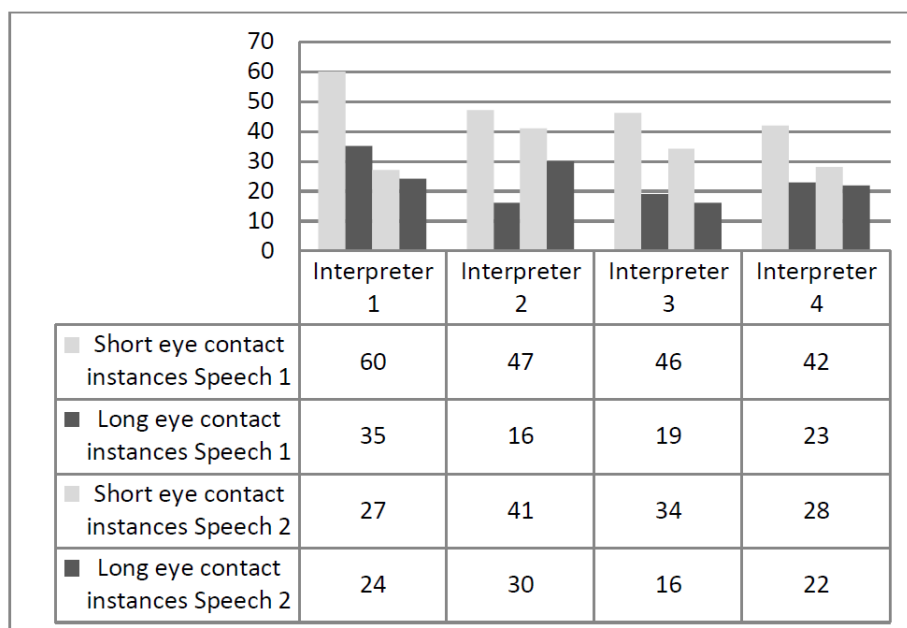
Účastníci studie byli nedávnými absolventy překladatelství a tlumočnictví na Univerzitě Monash, byli akreditovanými profesionálními tlumočníky (agenturou NAATI) a měli za sebou 1 až 3 roky praxe (Orlando 2014: 42–43). Během studia měli všichni možnost vyzkoušet si práci s chytrým perem v rámci nácviku notace (ibid: 43). Před začátkem experimentu měli účastníci půl hodiny na to, aby se seznámili s funkcemi pera užitečnými pro SKT a zkusili si v hybridním módu nanečisto přetlumočit jeden projev (zhruba stejné délky a na podobné téma jako projevy použité pro experiment) (ibid). Projevy byly namluveny rodilým mluvčím angličtiny. Tlumočeny byly do francouzštiny, kterou účastníci měli jako jazyk A. Po experimentu byli tlumočníci požádáni o vyplnění dotazníku (ibid).

Analýzu výkonů Orlando provedl ve spolupráci s výzkumným asistentem. Při hodnocení přesnosti rozdělili projevy na významové jednotky podle Seleskovitchové (1989) a na základě porovnání transkripce výchozího a cílového projevu pro každý výkon vypočítali procento úspěšně přetlumočených jednotek (Orlando 2014: 44). Projev 1 (tlumočen konsekutivně) byl rozdělen na 125 jednotek a projev 2 (tlumočen v hybridním módu) na 122 jednotek (ibid). Simultánně konsekutivní tlumočení se ve všech případech ukázalo být výrazně přesnější:



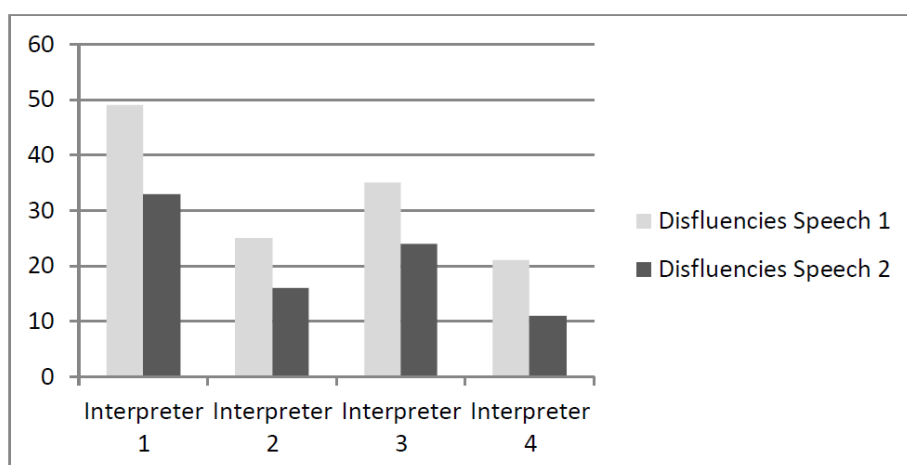
Obrázek 8: Úspěšně přetlumočené významové jednotky v KT a SKT (Orlando 2014: 46)

Dále byly zaznamenány všechny případy krátkého (< 1,5 s) a dlouhého (> 1,5 s) očního kontaktu (Orlando 2014: 44). Krátký oční kontakt podle Orlando znamená, že si tlumočnick uvědomuje komunikační situaci a přítomnost publika (ibid: 45). Delší oční kontakt vypovídá o tom, že tlumočnick s příjemci navazuje hlubší kontakt a hovoří přímo k nim (ibid). Více případů očního kontaktu bylo celkově zaznamenáno u tradičního KT (288 vs. 223) (ibid: 47). Data ovšem ukázala, že si tlumočnicki byli vědomi přítomnosti publika a konzistentně s ním interagovali i v hybridním módu. Ačkoli 3 ze 4 tlumočnicků udržovali více očního kontaktu při KT, u tlumočnicka č. 2 bylo více očního kontaktu zaznamenáno při SKT (Orlando 2014: 47). U hybridního módu byl navíc zjištěn vyšší poměr případů dlouhého očního kontaktu oproti krátkému:



Obrázek 9: Krátký a dlouhý oční kontakt při KT a SKT (Orlando 2014: 46)

Pro vyhodnocení plynulosti byly ve výkonech tlumočnicků spočítány veškeré tzv. disfluence (*disfluencies*, Garnham 1985), mezi něž se řadí například pauzy, hezitační zvuky, opravy, falešné začátky, repetice či přerušování (Orlando 2014: 45). Disfluence podle Orlanda narušují plynulost tlumočení, jelikož jsou známkou toho, že tlumočnick váhá (pokud jde o porozumění obsahu, vybavení významu zapsaných slov či symbolů nebo hledání správné syntaktické konstrukce pro CP) anebo je nervózní (Orlando 2014: 45). Více disfluencí bylo u všech tlumočnicků zaznamenáno v tradičním KT:



Obrázek 10: Disfluence při KT a SKT (Orlando 2014: 46)

V neposlední řadě chtěl Orlando zjistit, zda bude v hybridním módu tlumočení delší než VP, zejména pokud se tlumočníci rozhodnou využít funkci zpomalení nahrávky (Orlando 2014: 45). Pro každý výkon proto změřil délku tlumočení a rychlost (počet slov za minutu). V dotazníku pak měli tlumočníci uvést, zda při SKT využili možnost zpomalení VP (ibid). Ukázalo se, že tuto funkci využili 3 tlumočníci ze 4. Ačkoli v hybridním módu byla všechna tlumočení delší než VP, Orlando rozdíl nevyhodnotil jako významný:

„It seems reasonable to say that, should interpreters decide to work in Consec-simul with notes, they are likely to provide an interpretation of approximately the same length as the original speech, and not much longer, as might be feared by some“ (Orlando 2014: 49).

Oproti tomu klasické konsekutivní tlumočení bylo ve 3 ze 4 případů o něco kratší než VP (Orlando 2014: 49).³¹

	Speech 1: 6 min 51 781 words (119wpm)	Speech 2 : 7 min 01 797 words (114wpm)	Use of the Smartpen slow-down feature
<i>Interpreter 1</i>	7 min 34 837 words (114wpm)	7 min 08 772 words (109wpm)	No
<i>Interpreter 2</i>	6 min 39 808 words (126wpm)	7 min 21 865 words (119wpm)	Yes
<i>Interpreter 3</i>	6 min 13 726 words (118wpm)	7 min 32 826 words (112wpm)	Yes
<i>Interpreter 4</i>	6 min 22 717 words (115wpm)	7 min 22 787 words (109wpm)	Yes

Obrázek 11: Délka a rychlost tlumočení při KT a SKT (Orlando 2014: 49)

Zajímavé poznatky přinesl také dotazník vyplněný tlumočníky. Všichni 4 tlumočníci uvedli, že se chytré pero v hybridním módu používalo jednoduše. S vědomím, že při SKT uslyší výchozí projev podruhé, si všichni oproti tradičnímu KT psali méně poznámek, přičemž jeden z tlumočnicků navíc uvedl, že během notace v hybridním módu pociťoval méně stresu a aktivněji poslouchal. Většina tlumočnicků byla přesvědčena, že podali lepší výkon v SKT (3/4), pouze jednomu se dle jeho názoru více povedlo KT. Při SKT se všichni 4 respondenti cítili sebevědoměji. Dvěma tlumočnickům se při SKT snáze komunikovalo s publikem, zbylí dva naopak uvedli, že je od kontaktu s posluchači rozptyloval poslech nahrávky. Celkově

³¹ U konsekutivního tlumočení se obvykle vyžaduje, aby bylo kratší než výchozí projev. Zmiňuje to například Ivana Čeňková v publikaci *Úvod do teorie tlumočení*: „Při konsekutivním tlumočení má dobrý tlumočník podat lepší řečnický a stylistický výkon než špatný řečník. Tlumočník volí s ohledem na posluchače a mimojazykovou situaci přiměřené tempo řeči, v žádném případě by však neměl mluvit déle než samotný řečník“ (2008: 13). V poznámce pod čarou autorka dodává: „Doporučuje se, aby tlumočnickův převod v cílovém jazyce trval maximálně 3/4 až 4/5 času řečnickova vystoupení v originále“ (ibid).

všichni tlumočníci preferovali hybridní mód a na otázku, zda by uvažovali o využití SKT s notací v praxi, odpověděli všichni souhlasně (Orlando 2014: 50).

Orlando upozorňuje, že studie byla provedena na malém vzorku, který nemusí být dostatečně reprezentativní (2014: 52). Výsledky však považuje za slibné:

„The results of this study are promising insofar as the use of digital pen technology in the hybrid mode of interpreting Consec-simul with notes seems to indicate a better quality of performances and a better comfort in performing“ (Orlando 2014: 52).

Nejenže se opět potvrdila větší obsahová přesnost SKT, ale autor dospěl k pozitivním závěrům i v aspektech, které byly v předchozích studiích hodnoceny spíše negativně. Zejména se to týká očního kontaktu s posluchači, který všichni tlumočníci při SKT udržovali, byť méně než u klasického KT – výsledky podle Orlanda ukazují, že tento aspekt lze zlepšit, pokud se na něj tlumočníci vědomě zaměří či ho budou trénovat (2014: 52). V porovnání se studií Hieblové (2011) navíc Orlando zaznamenal pozitivnější ohlasy samotných tlumočnicků a díky sluchátkům *3-D Recording Headset*³², dodávaným k peru *Livescribe Pulse*, se mu podařilo vyřešit problém s nedostatečnou kvalitou zvuku, na niž tentokrát žádný z tlumočnicků neupozorňoval (Orlando 2014: 51). Na rozdíl od Hieblové Orlando do své studie nezahrnul hodnocení autentických posluchačů.

Vzhledem k popsaným zjištěním a specifikům hybridního módu je Orlando přesvědčen, že SKT stejně jako klasické módy vyžaduje cílený nácvik. Doporučuje ho proto začlenit do vzdělávacích programů pro tlumočnický (2014: 52). Sám výuku SKT v roce 2013 zavedl na Univerzitě Monash. Experiment krátce popisuje v článcích z roku 2015 (Orlando 2015a: 148–159; 2015b: 34). Výuku SKT se rozhodl zahájit v druhé polovině 2. semestru magisterského programu, kdy už studenti začali používat chytré pero k nácviku notace pro KT a také si již v rámci přípravy na simultánní tlumočení vyzkoušeli různá cvičení zaměřená na rozdělení pozornosti (zejména na schopnost zároveň poslouchat a mluvit). První aktivity v hybridním módu zahrnovaly tlumočení jednoduchých projevů (osobní vyprávění, projevy s logickou argumentací apod.), přednášených pomalým tempem. Orlando upozorňuje, že pro určení nejvhodnějšího okamžiku zavedení SKT do výuky by byl potřeba další výzkum, navrhuje

³² V uživatelské příručce k peru Echo Smartpen se pro dobrou kvalitu zvuku doporučuje využívat sluchátka *3-D Recording Headset* zejména ve větších prostorech: „Livescribe designed the built-in microphone for monoaural recordings in smaller recording environments, such as a conference room. When recording in larger spaces, we recommend using a 3-D Recording Headset, which contains a microphone in each earbud. The dual microphones enable binaural recordings, which accurately recreate the spatial audio environment. [...] when you play a binaural recording back, it sounds like you are actually in the location where you recorded“ (Echo Smartpen User Guide: 15).

nicméně využít hybridní mód jako mezikrok k simultánnímu tlumočení.³³ Ačkoli z experimentu nemohl vyvodit obecně platné závěry, v člancích zmiňuje, že neshledává žádný významný rozdíl mezi osvojováním SKT a klasických módů. Za povzbudivou považuje také reakci studentů, kteří byli po několika týdnech nácviu z nového módu nadšení (Orlando 2015a: 149).

V následujících letech na téma hybridního módu vznikaly další komparativní studie, přičemž z velké části se jednalo o diplomové práce. Jejich přehled uvádí Orlando v souhrnném článku z roku 2023. Zprvée zmíníme práci Mathis Maria Mielcarekové z Vídeňské univerzity, která byla obhájena v roce 2017. Autorka neporovnávala pouze tradiční konsekutivní mód s hybridním módem, ale také dva druhy zařízení využitelné pro SKT: chytré pero a digitální záznamník (Mielcarek 2017: 124). Experimentu se zúčastnili 4 studenti s jazykovou kombinací španělština – němčina. Každý tlumočil celkem 3 projevy: jeden konsekutivně, jeden v hybridním módu s využitím chytrého pera *Livescribe Smartpen* a jeden v hybridním módu s využitím digitálního záznamníku. Výsledky ukázaly, že SKT s využitím chytrého pera vedlo k lepším výkonům než SKT s využitím digitálního záznamníku, což autorka vysvětluje tím, že si tlumočníci ve variantě s chytrým perem ve fázi poslechu dělali více poznámek (ibid).

V témže roce napsal diplomovou práci zaměřenou na hybridní mód Jesús Vázquez Castilla z Univerzity Pontificia Comillas v Madridu. Klasické konsekutivní tlumočení tentokrát porovnával s hybridním módem za využití tabletu: podobně jako chytré pero sloužil tablet k pořízení nahrávky VP, psaní poznámek (tlumočníci si zapisovali čísla, vlastní jména apod.) a přehrání záznamu do sluchátek (Vázquez Castilla 2017: 4). Experimentu se zúčastnili 4 pokročilí studenti magisterského programu tlumočnictví s jazykovou kombinací angličtina – španělština (ibid: 15). Před začátkem experimentu byli seznámeni s fungováním tabletu a nahrávací aplikace a zkusili si v hybridním módu nanečisto přetlumočit dva projevy. Ve fázi poslechu směli vyhledávat termíny na internetu (nahrávání přitom pokračovalo na pozadí). Ve fázi produkce mohli nahrávku kdykoli pozastavit nebo přetočit dopředu či zpět (ibid: 14–15). Analýza výkonů ukázala, že tlumočení v hybridním módu bylo méně plynulé než KT (ibid: 24). Na druhou stranu však bylo SKT vyhodnoceno jako přesnější (ibid: 25). Dotazníkové šetření navíc ukázalo, že při SKT tlumočníci ve fázi poslechu pociťovali nižší míru únavy, což autor

³³ Robin Setton a Andrew Dawrant zmiňují hybridní mód jako jeden z možných nástrojů pro ranou fázi nácviu simultánního tlumočení: „In our training adaptation of Simultaneous Consecutive, students sit in their booths and watch a 5–7 minute passage of the SL speech on video while taking notes as though to deliver the passage back in consecutive – but then, instead of students delivering the consecutive, the same passage is immediately played again to be done in SI, using the notes for support“ (Setton & Dawrant 2016b: 277). Orlando a Hlavac však upozorňují, že v tomto případě se nejedná o simultánně konsekutivní tlumočení v pravém slova smyslu, jelikož zde chybí koordinační úsilí spojené s pořízením a přehráním zvukového záznamu a také od tlumočnicka není vyžadována interakce s publikem (Orlando & Hlavac 2020: 9–10).

vysvětluje tím, že si nedělali klasickou notaci jako u KT. Ve fázi produkce však byla subjektivní únava v obou módech stejná (Vázquez Castilla 2017: 25).

V roce 2020 se tématem zabýval Štěpán Svoboda z Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem experimentu, který provedl v rámci své diplomové práce, bylo jednak ověřit, zda hybridní mód s použitím chytrého pera povede k větší shodě mezi VP a CP než klasické KT, a jednak zjistit, který z módů bude lépe hodnocen autentickým publikem (Svoboda 2020: 37). Experimentu se zúčastnilo 7 tlumočnicků (3 profesionálové a 4 studenti) s jazykovou kombinací angličtina – čeština (ibid: 40). Každý tlumočil 2 projevy – jeden v KT a jeden v SKT. Pro hybridní mód bylo využito pero *Livescribe Echo* spolu se sluchátky *3-D Recording Headset* (ibid). Publikum sestávalo z 35 posluchačů (z většiny středoškolských studentů), rozdělených do 7 skupin po 5 (ibid: 39). Posluchači hodnotili následující kritéria: hlas a intonace, plynulost přednesu, srozumitelnost a koheze, kvalita jazyka, oční kontakt s publikem, sebevědomé a profesionální vystupování a celkový dojem. Ačkoli v některých kritériích (např. plynulost) byly výsledky těsné, všechna byla lépe hodnocena u KT, především oční kontakt a celkový dojem (ibid: 71). Vzhledem k tomuto zjištění a poznatkům z předchozích studií Svoboda dochází k závěru, že SKT s využitím chytrého pera má na tyto dva aspekty negativní efekt. Připouští, že by se oční kontakt mohl zlepšit s tréninkem, upozorňuje však, že tento předpoklad prozatím nebyl otestován (ibid). Na druhou stranu se v hybridním módu opět potvrdila větší shoda s originálem – v SKT bylo celkově zjištěno méně obsahových odchylek, zejména pokud jde o významově relevantní omise (ibid: 72). V závěru práce Svoboda na základě výsledků konstatuje, že by SKT s využitím chytrého pera mohlo být užitečné v prostředích, kde je obsahová přesnost důležitější než reakce posluchačů. Jako příklad uvádí tlumočení na policii nebo u soudu (ibid: 75).³⁴

V roce 2020 na téma simultánně konsekutivního tlumočení napsal diplomovou práci také Can Elvan Özkan z Gentské univerzity, v níž porovnal chytré pero s tabletem a stylusem. Závěry jeho studie shrnuje Orlando:

„Özkan’s findings also confirmed the high potential for this new mode when used with digital pens, but the respondents in his study expressed a preference for tablets and styluses over smartpens“ (Orlando 2023: 21).

Chytré pero respondenti považovali za méně vhodné pro profesní účely, zejména kvůli kolísavé kvalitě zvuku, speciálním blokům a omezenému využití jen pro hybridní mód (Özkan

³⁴ Simultánně konsekutivním tlumočením u soudu se již dříve zabýval například americký soudní tlumočnick Erik Camayd-Freixas (2005).

2020, cit. dle Orlando 2023: 21). Preferenci tabletu v kombinaci se stylusem lze podle Özkana vysvětlit tím, že tlumočnickovi může tablet sloužit k různým účelům a umožňuje mu mít na jednom zařízení všechny aplikace, které k tlumočení používá, např. online glosáře, aplikace pro správu terminologie či hlasový záznamník (ibid).

Preferencemi tlumočnicků, pokud jde o různá zařízení využitelná pro SKT, se zabývají také Orlando a Jim Hlavac v článku *Simultaneous-consecutive in interpreter training and interpreting practice: use and perceptions of a hybrid mode*, taktéž z roku 2020. Autoři provedli neformální experiment na Univerzitě Monash, jehož cílem bylo seznámit pokročilé studenty tlumočení s hybridním módem a zjistit, jak tento mód budou vnímat (Orlando & Hlavac 2020: 12). Experimentu se zúčastnilo 25 studentů s různými jazykovými kombinacemi, všichni již dokončovali poslední semestr magisterského programu a měli plně zvládnuté jak konsekutivní, tak simultánní tlumočení. Studenti absolvovali 3 tříhodinové workshopy SKT (během 3 po sobě jdoucích týdnů). V rámci nácviku byl výchozí projev vždy přednášen po úsecích a na každý úsek byl náhodně vyvolán jeden student, který měl za úkol ho přetlumočit v hybridním módu (z angličtiny do svého dalšího pracovního jazyka). Pro nahrávání mohli studenti používat libovolná zařízení. Zda a jak si budou dělat notaci, bylo ponecháno na jejich uvážení. Studenti, kteří právě netlumočili, měli výkon sledovat a zaměřit se především na to, zda tlumočnick působí sebevědomě, přirozeně a komunikuje s publikem (Orlando & Hlavac 2020: 12). Po 3 týdnech bylo cvičení ještě jednou zopakováno a účastníci byli požádáni o vyplnění dotazníku (ibid: 13).

První otázka se týkala zařízení, která si studenti pro tlumočení vybrali: většina účastníků pro SKT zvolila svůj chytrý telefon, jelikož na jeho fungování byli nejlépe zvyklí (20/25 = 80 %), 2 si vybrali tablet (8 %), 2 chytré pero (8 %) a 1 diktafon MP3 (4 %). Ve fázi poslechu si 19 studentů (76 %) dělalo notaci, přičemž 4 si psali stejné poznámky jako pro KT a zbylých 15 si zapisovalo pouze čísla, jména, klíčové pojmy, důležité informace nebo strukturu projevu; 17 studentů se během produkce do notace dívalo a považovali ji za užitečnou, zatímco 2 studenti uvedli, že se v této fázi soustředili na poslech a tlumočení a necítili potřebu do notace nahlížet. Jako pozitivní aspekty hybridního módu účastníci uváděli jednak lepší porozumění VT, a tudíž (jimi vnímanou) větší přesnost tlumočení (22/25 = 88 %), a jednak možnost úspornější (nebo žádné) notace, nižší míru pocíťovaného stresu/tlaku a větší pohodlí (12/25 = 48 %). Jako nevýhody naopak zmiňovali strach z možného selhání technologie (12/25 = 48 %, vyšší pocíťovaný tlak kvůli koordinační zátěži (8/25 = 32 %), riziko špatné kvality zvuku, která by mohla být způsobena prostředím či kontextem (7/25 = 28 %), a potenciální negativní vliv VP na kvalitu produkce (tempo, disfluence apod.) (3/25 = 12 %) (Orlando & Hlavac 2020: 13). V další otázce měli studenti ohodnotit výkon jednoho ze svých spolužáků, pokud jde

o sebevědomí/přirozenost a komunikaci s publikem (skrze oční kontakt): 16 respondentů (64 %) uvedlo, že tlumočnickův přednes byl sebevědomý/přirozený, 9 (36 %) naopak nesouhlasilo; podle 15 respondentů (60 %) tlumočnick, kterého hodnotili, myslel na komunikaci s posluchači, podle 10 (40 %) tomu tak nebylo (ibid: 14). Nakonec měli studenti odpovědět, zda by uvažovali o využití hybridního módu namísto klasického KT během reálné zakázky: 18 zaškrtnulo „ano“ (72 %), 6 „ne“ (24 %) a 1 se nevyjádřil (4 %). Souhlasnou odpověď respondenti z většiny odůvodnili větší přesností SKT (88 %); 3 studenti zdůraznili, že by mód využili pouze po svolení klienta, a 4 uvedli, že by předtím potřebovali více trénovat. Zápornou odpověď odůvodnilo 5 studentů tím, že považují za rizikové spoléhat se na technologii. Podle 1 respondenta bude tlumočení v hybridním módu vždy delší než u klasického KT, což je v rozporu s očekáváním klientů (Orlando & Hlavac 2020: 14).

Dotazníkové šetření ukázalo, že studenti celkově hybridní mód vnímají pozitivně. Jako negativní aspekt SKT zhruba třetina z nich zmiňovala vyšší koordinační zátěž, ta by se však pravděpodobně snížila s větším počtem hodin tréninku (Orlando & Hlavac 2020: 14). Podle autorů se také potvrdil závěr Orlandovy studie z roku 2014 týkající se komunikace s publikem, která by se s tréninkem měla rovněž zlepšit:

„[...] if properly trained and made aware of this communication component, interpreters working in Simultaneous-consecutive would be better equipped to interact in a sustained way with their listeners“ (Orlando & Hlavac 2020: 15).

V závěru studie proto autoři doporučují, aby byla výuka SKT (s časovou dotací více než 9 hodin) zahrnuta do studijních plánů, případně aby ji poskytovala také profesní sdružení v rámci krátkých kurzů profesního rozvoje. Věří, že právě systematická příprava by mohla vést k rozšíření tohoto módu v praxi (Orlando & Hlavac 2020: 15). Využití hybridního módu v praxi se Orlando pokusil zmapovat v článku z roku 2015, pro jehož účely shromáždil nejrozličnější komentáře a dojmy tlumočnicků pracujících na volné noze či jako zaměstnanci v institucích (Orlando 2015a: 139–144).

„Most of them found the experience of trialling Simultaneous-consecutive a very interesting one and saw it as a valid option for themselves in providing interpretation in consecutive settings, provided they received training to learn how to work effectively in the mode“ (Orlando & Hlavac 2020: 11).

Hybridní mód s využitím chytrého pera *Livescribe Smartpen* v praxi uplatňovali například italsko-britský konferenční tlumočnick Martin Esposito nebo americká konferenční tlumočnice Esther Navarro-Hallová, která SKT vyučovala na vysoké škole Middlebury Institute of International Studies v kalifornském městě Monterey a v různých zemích na toto téma

organizovala workshopy (Orlando 2015a: 141; Orlando & Hlavac 2020: 8). Simultánně konsekutivnímu tlumočení ve své době věnovala pozornost řada online iniciativ, blogů či fór, kde tlumočníci sdíleli své zkušenosti s novým módem – Orlando zmiňuje například blog *Website for translators*, blog *Interpreting.info* nebo živý chat *Interpreting Journal Club (#IntJC)* (Orlando 2015a: 141–142).³⁵ Technologie chytrého pera v roce 2010 zaujala také Briana Foxe, který tehdy zastával funkci ředitele DG SCIC – po vyslechnutí prezentace Marka Orlanda na konferenci na Terstské univerzitě chytrá pera objednal a s pomocí Michela Ferrariho se je rozhodl otestovat (Orlando 2015a: 142–143). Následně chytrá pera pro SKT začali využívat i další tlumočníci z Evropské komise – jeden například uvedl, že mu technologie pomohla, když měl jít po 10 letech tlumočit v konsekutivním módu a bál se spoléhat na svou zapomenutou techniku notace:

„In spite of a few caveats, which partly may be the result of my lacking experience [in using the pen’s features], the overarching impression I got was positive, because from day one I could do decent work. The Smartpen not only saved me from a possibly embarrassing performance using traditional note-taking, but it even made me enjoy working on a field mission, something I carefully had been avoiding for years“ (KB, DG Interpretation 2011, cit. dle Orlando 2015a: 144).

Navzdory prokázaným výhodám SKT a pozitivním dojmům ze strany posluchačů i tlumočnicků však hybridní mód doposud není v profesní praxi široce využíván a ve vzdělávacích programech pro tlumočnický se setkává jen s omezeným zájmem (Orlando & Hlavac 2020: 15). Orlando a Hlavac si propůjčují vysvětlení, které navrhuje Andrew Gillies (Orlando & Hlavac 2020: 11):

„It seems likely that the limited number of days worked in consecutive, coupled with a lack of confidence in 1) the new technology and 2) one’s own ability to use it at all times (and particularly under pressure), have combined to hamper the spread of [...] simultaneous consecutive [...]. This may only change if a generation of interpreters learn to use these techniques as part of their studies, something that doesn’t happen systematically yet“ (Gillies 2019: 227).

Podle autorů studie hybridní mód stále není příliš známý a dobře chápaný (Orlando & Hlavac 2020: 10). Jsou však přesvědčeni, že má pedagogickou hodnotu a že by si ve vzdělávacích programech pro tlumočnický a v tlumočnické praxi mohl najít místo (ibid). Odkazují přitom na Marii Diurovou, šéfku tlumočnické služby Úřadu Spojených národů v Ženevě (UNOG), která ve své prezentaci na konferenci 100 Years of Conference Interpreting pořádané v roce 2019 nabádala vzdělávací instituce, aby upravily své studijní plány s ohledem

³⁵ Žádná ze zmíněných iniciativ již bohužel není aktivní.

na současné výzvy, a dokonce zpochybnila, zda je stále relevantní poskytovat tradiční konsekutivní tlumočení projevů, když je možné VP nahrát a tlumočit ho simultánně v hybridním módu (Diur 2019, cit. dle Orlando & Hlavac 2020: 10). Podkapitolu Orlando a Hlavac uzavírají následující otázkou:

„[...] should long consecutive still be taught the way it has been for decades when there are fewer and fewer assignments requiring it (Pöchhacker 2016; Gillies 2019), or could such training be complemented by training in the hybrid mode?“ (Orlando & Hlavac 2020: 10)

Ve své knize z roku 2016 Orlando uvádí, že vidí velký potenciál pro využití hybridního módu v případech, kdy kvůli kontextu či technickým/finančním důvodům není možné kabinové simultánní tlumočení a je vyžadován konsekutivní mód (Orlando 2016: 119). Při tlumočení v konsekutivním módu bývá náročné odhadnout, jak dlouho bude řečník hovořit – hybridní mód podle Orlando tlumočnickovi dává možnost dělat si klasickou notaci a následně se v závislosti na délce či obtížnosti daného úseku rozhodnout, zda přistoupí k simultánnímu tlumočení z nahrávky, nebo zda zůstane u klasického KT.³⁶ Dále by podle něj mohlo být SKT užitečné v prostředích s omezeným přístupem k vybavení pro ST (např. oblasti zasažené konfliktem či živelní pohromou), při tlumočení u soudu (kde je zásadní přesnost), pro konzultace týkající se duševního zdraví (u nichž je důležité co nejvěrnější přetlumočení pacientových slov) „nebo obecněji v jakémkoli kontextu, který vyžaduje dlouhé konsekutivní tlumočení“ (ibid). Na druhou stranu však Orlando zdůrazňuje, že pokud chce tlumočnick nahrávat projev řečníka, je potřeba, aby k tomu dopředu získal svolení. Gillies dokonce upozorňuje, že v některých případech (bilaterální jednání ministrů apod.) by pořizování zvukových záznamů bylo nemyslitelné (Gillies 2019: 227).

V nejnovější kapitole *Digital pens for interpreter training*, která vyšla v roce 2025 jako součást publikace *The Routledge handbook of interpreting, technology and AI*, se Orlando rovněž zamýšlí nad relevantností chytrých per v kontextu nově se objevujících technologií. Píše, že ačkoli se možnost používat chytrá pera jako běžné propisovací tužky s blokem původně zdála být výhodou, současné a budoucí generace tlumočnicků mohou upřednostňovat nová digitální a online řešení bez použití papíru (2025: 153). Část kapitoly věnuje nástrojům automatického rozpoznávání řeči a přepisu řeči na text, jež mají potenciál proměnit simultánní

³⁶ Gillies zmiňuje, že je při tlumočení v hybridním módu za využití digitálního pera rovněž možné použít nahrávku pouze pro vybrané části projevu (2019: 225). Upozorňuje však, že pokud chce tlumočnick z notace spustit zvukový záznam od konkrétního okamžiku, musí při tom zohlednit časový posuv mezi mluveným slovem a poznámkami (ibid: 226). Tento problém by se mohl vyřešit použitím funkce „Playback Latency“, po jejímž aktivování v nastavení pera se záznamy zvuku automaticky spouští s 5vteřinovým předstihem oproti zapsané poznámce (Echo Smartpen User Guide: 53).

i konsektivní tlumočení (Orlando 2025: 152). Jako příklad zmiňuje software Cymo note, který je na webových stránkách platformy Cymo prezentovaný jako „chytrý tlumočnický asistent“ (Cymo 2025; Orlando 2025: 152). Software nabízí rozpoznávání a přepis řeči v reálném čase s automatickým zvýrazňováním čísel a termínů, strojový překlad přepsaného textu a propojení s vlastním glosářem. Přepis VP je v průběhu možné anotovat. Navíc lze obrazovku rozdělit na dvě poloviny, kdy v levé polovině běží transkripce a v pravé polovině má tlumočnick k dispozici virtuální poznámkový blok, do nějž si s pomocí stylusu může pořizovat zápis. Také v případě této technologie by u reálných zakázek bylo potřeba řešit otázku důvěrnosti a získat svolení klienta (Orlando 2025: 152). Podle Orlando by však každopádně bylo přínosné tuto technologii podobně jako chytré pero zakomponovat do výuky konsektivního tlumočení (Orlando 2025: 152). Jak jsme se dozvěděli v provedeném rozhovoru, autor již tento software vyzkoušel na Univerzitě Macquarie s malou skupinou studentů a v průběhu tohoto roku (2025) ho plánuje zkusit zavést do výuky (příloha: VI).

3.2 Dopad technologií na tlumočnický průmysl a jejich důsledky pro přípravu a vzdělávání tlumočnicků a překladatelů

Novými technologiemi obecně se Orlando zabývá v již zmíněné zprávě z roku 2024, kterou vypracoval pro NAATI společně se Sixin Liaovou a Jan-Louis Krugerem. Ve zprávě autoři nejprve na základě analýzy dostupné literatury pojednávají o používání nových technologií popořadě v překladu a tlumočení (zpráva reflektuje stav ke konci roku 2023). Následně ze získaných poznatků vyvozují důsledky pro přípravu a vzdělávání překladatelů a tlumočnicků. V této podkapitole krátce shrneme nejdůležitější zjištění a závěry se zaměřením na tlumočení.

V úvodním přehledu hlavních poznatků autoři konstatují, že v posledních letech došlo v tlumočnické a překladatelské praxi k významnému nárůstu používání technologií (Orlando, Liao & Kruger 2024: 6). Je známým faktem, že v oblasti tlumočení se v nedávné době značně zvýšila poptávka po různých formách tlumočení na dálku (*remote interpreting*, RI), které sehrálo zásadní roli během pandemie Covidu 19. Ukazuje se, že tlumočnicki vnímají RI převážně pozitivně (zejména proto, že jim umožňuje tlumočit větší počet akcí), nicméně stále dávají přednost tlumočení na místě (*on-site interpreting*) (Orlando, Liao & Kruger 2024: 41). Jedním z často zmiňovaných problémů tlumočení na dálku je nekvalitní komprimovaný zvuk, u nějž se zejména v souvislosti se simultánním tlumočením na dálku (*remote simultaneous interpreting*, RSI) objevují obavy, že by mohl poškozovat sluch tlumočnicků (ibid). Pokud jde o konsektivní tlumočení na dálku, tlumočení přes videohovor (*video remote interpreting*, VRI) je obecně

upřednostňováno před tlumočením po telefonu (*telephone interpreting*, TI), jelikož tlumočnickovi poskytuje přístup k prvkům neverbální komunikace, jako je oční kontakt nebo gestikulace (Orlando, Liao & Kruger 2024: 30). Tlumočení přes videohovor je podle autorů zprávy tlumočnický obecně dobře přijímané, k čemuž přispívá také rostoucí spolehlivost internetového připojení (ibid: 41).³⁷

Navzdory těmto skutečnostem autoři zprávy podotýkají, že v tlumočení zůstávají technologie méně rozšířené než v překladu (Orlando, Liao & Kruger 2024: 6). Upozorňují přitom zejména na nástroje počítačem podporovaného tlumočení (*computer-assisted interpreting tools*, nástroje CAI)³⁸, které jsou zatím stále méně rozvinuté a využívány než nástroje počítačem podporovaného překladu (*computer-assisted translation tools*, nástroje CAT):

„In contrast to the diverse array and widespread adoption of computer-assisted translation (CAT) tools in the translation domain, the development and adoption of computer-assisted interpreting (CAI) tools has not yet reached a fully mature stage“ (Orlando, Liao & Kruger 2024: 40).

Do přípravy a vzdělávání tlumočnicků jsou podle autorů tyto technologie začleněny spíše okrajově (Orlando, Liao & Kruger 2024: 44). Dokládají to například studii Biancy Prandiové, jejímž cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou nástroje počítačem podporovaného tlumočení zahrnuty do výuky v rámci univerzitních programů. Dotazníkového šetření, které provedla v roce 2017, se zúčastnilo 25 institucí z 15 zemí (z naprosté většiny evropských) (Prandi 2020). Ukázalo se, že různé typy technologií ve výuce využívaly všechny dotázané instituce a více než polovina z nich se technologiím věnovala v samostatném předmětu ($15/25 = 60\%$). Pokud však jde konkrétně o nástroje CAI, ty do výuky zahrnovalo pouze 13 z dotázaných institucí (53 %) (Prandi 2020). Navíc vyšlo najevo, že význam použitého pojmu „nástroje CAI“ nebyl všem respondentům zcela jasný:

³⁷ Tématu tlumočení přes videohovor se věnují také Karine Bachelierová a Marc Orlando v článku *Building Capacity of Interpreting Services in Australian Healthcare Settings: The Use of Video Remote Interpreting During the COVID-19 Pandemic*, publikovaném v roce 2024. Ze studie vyplývá, že se VRI během pandemie Covidu 19 osvědčilo jako efektivní forma tlumočení ve zdravotnických zařízeních v Austrálii. Data získaná z dotazníků zaslaných profesionálním tlumočnickům a zdravotnickému personálu a z rozhovorů s poskytovateli tlumočnických služeb potvrzují zjištění zprávy Orlando, Liaové a Krugera: „The outcomes showed a shift from Telephone Interpreting to Video Remote Interpreting as the preferred remote modality, though onsite interpreting remains the preferred modality of the participants involved in the communication exchange“ (Bachelier & Orlando 2024: 80). Studie rovněž vyzdvihuje potřebu komplexní odborné přípravy tlumočnicků v oblasti VRI se zaměřením na technické aspekty, etické otázky a efektivní komunikační strategie (ibid: 92).

³⁸ Autoři zprávy definují nástroje CAI jako „software používaný pro podporu tlumočnicka v různých fázích jeho práce za účelem zlepšení kvality tlumočení a zvýšení produktivity“ (Orlando, Liao & Kruger 2024: 33). Jedná se především o nástroje pro správu terminologie, technologii digitálního pera či tlumočení s využitím tabletu a systémy automatického rozpoznávání řeči, které automaticky převádějí řeč na text (ibid: 33–34).

„When answering the survey, some respondents interpreted CAI as a synonym for ICT applied to interpreting, in particular of setting-oriented technologies such as remote interpreting and videoconferencing“ (Prandi 2020).

To podle autorky poukazuje na skutečnost, že tyto technologie ještě mezi vyučujícími nejsou dostatečně známé, případně také na chybějící zájem ze strany zkušených tlumočnicků, kteří již mají např. pro správu terminologie svůj zavedený systém, a nezkoušejí proto nové nástroje (Prandi 2020).

Prandiová zmiňuje, že jednou z překážek zavádění nástrojů CAI do vzdělávání tlumočnicků by mohl být nedostatek materiálních a finančních prostředků nebo také nedostatečná příprava vyučujících v tomto ohledu (Prandi 2020). Na úrovni jednotlivců postoj k technologiím podporujícím tlumočení ovlivňuje celá řada faktorů, mezi nimiž Orlando, Liaová a Kruger jmenují například tlumočnické zkušenosti, vzdělání, úroveň jazykových znalostí nebo počítačové dovednosti – podotýkají, že tlumočníci s lepšími jazykovými a počítačovými dovednostmi z technologií obvykle mívají větší užitek (Orlando, Liao & Kruger 2024: 41). Studie obecně ukazují, že nástroje CAI zlepšují tlumočnický výkon z hlediska přesnosti a plynulosti. Zároveň však autoři zprávy upozorňují na existující obavy, že by používání těchto nástrojů během tlumočení mohlo zvyšovat kognitivní zátěž a vést k menší interakci tlumočnicka s účastníky komunikace (ibid).

Kromě tlumočení na dálku a nástrojů CAI v současné době přitahují velkou pozornost zejména technologie umělé inteligence, které v posledních letech zaznamenávají velmi rychlý rozvoj a umožňují již mimo jiné i strojové tlumočení, ať už ve formě živých titulků nebo s využitím syntézy řeči. Podle Orlanda, Liaové a Krugera jsou i tyto technologie v tlumočení méně pokročilé než v překladu, což je dáno především výzvami spojenými s převodem mluvené řeči a také se simultánním módem jako takovým (Orlando, Liao & Kruger 2024: 41). Autoři podotýkají, že navzdory rychlému pokroku v této oblasti se obecně má za to, že stroje nenahradí lidské tlumočníky, zejména v případě důležitých a složitých jednání (ibid). Tlumočníci (stejně tak jako překladatelé) naopak mohou nástroje umělé inteligence a počítačem podporovaného tlumočení využívat pro zlepšení svého výkonu. V této souvislosti se hovoří o tzv. rozšířeném překladu/tlumočení (*augmented translation/interpreting*), které kombinuje silné stránky lidí a strojů s cílem překonat kognitivní omezení a maximalizovat efektivitu a kvalitu (ibid: 50).

Podle Orlanda, Liaové a Krugera musí příprava tlumočnicků a překladatelů „nahlížet na lidské dovednosti jako na odlišující faktor na technologicky orientovaném trhu práce a vybavovat tlumočníky a překladatele všestrannými dovednostmi nezbytnými pro neustále se vyvíjející prostředí“ (Orlando, Liao & Kruger 2024: 44). V části zprávy věnované důsledkům

nových technologií pro přípravu a vzdělávání tlumočnicků a překladatelů autoři podrobněji rozebírají dva aspekty, které v přípravě považují za klíčové.

První důležitou dovedností, na niž by se příprava a vzdělávání překladatelů a tlumočnicků (včetně kurzů profesního rozvoje) měly podle autorů zprávy zaměřit, je gramotnost v oblasti strojového překladu (*machine translation*, MT) (potažmo strojového tlumočení, *machine interpreting*, MI) a generativní umělé inteligence (*generative artificial intelligence*, GAI) (Orlando, Liao & Kruger 2024: 45). Koncept gramotnosti v oblasti strojového překladu (tzv. *machine translation literacy*) poprvé představili Jairo Buitrago Ciro a Lynne Bowkerová v roce 2019. Akademik gramotný v oblasti strojového překladu by podle nich měl být schopný:

- porozumět základům toho, jak systémy strojového překladu zpracovávají texty,
- pochopit, jak systémy strojového překladu jsou nebo mohou být používány (jím samotným nebo dalšími badateli) k vyhledávání, čtení či produkci akademických publikací,
- uvědomovat si širší důsledky spojené s používáním strojového překladu,
- vyhodnotit, do jaké míry je akademický text vhodný pro (strojový) překlad,
- vytvářet či upravovat akademické texty tak, aby mohly být systémem strojového překladu snáze přeloženy,
- upravit strojový překlad za účelem zlepšení jeho přesnosti a čtivosti (Buitrago Ciro & Lynne Bowker 2019: 88).

Gramotnost v oblasti MT a MI překladatelům a tlumočnickům umožňuje určit, zda je v daném případě strojový převod vhodný, a rovněž vyhodnotit možná rizika této technologie (týkající se důvěrnosti informací, etických důsledků apod.). Dále jim umožňuje v tomto ohledu poskytovat poradenství klientům, z nichž někteří mohou mít zájem o využití MT či MI, aniž by předtím důkladně zvážili, co tato volba obnáší (Orlando, Liao & Kruger 2024: 45–46). Vzhledem k důležitosti těchto dovedností autoři zprávy formulují následující doporučení:

„[...] T&I training programs worldwide, or professional associations in charge of Continuing Professional Development for practicing professionals, should consider the development and implementation of MT literacy modules, with a specific focus on the ethical use of AI generated outputs at a professional but also philosophical level“ (Orlando, Liao & Kruger 2024: 48).

Zadruhé jsou podle autorů zprávy zásadní dovednosti v oblasti již zmíněného rozšířeného překladu a tlumočení:

„Future training programs are poised to focus on the development of augmented translation and interpreting skills, and the ability to leverage technological support to overcome inherent limitations in human cognition in order to provide more effective and nuanced language services“ (Orlando, Liao & Kruger 2024: 7).

Tímto tématem se zabývá například Sharon O'Brienová, která propaguje rozšířený překlad, v němž hraje hlavní roli člověk (tzv. *human-centered augmented translation*), a zdůrazňuje, že technologie musejí sloužit lidem, nikoli naopak (Gieshoff 2023; O'Brien 2024). Autoři zprávy souhlasí s O'Brienovou v tom, že by se studenti měli naučit využívat technologie způsobem, který je pro ně výhodný, a zároveň by na ně měli být schopni nahlížet kriticky (Orlando, Liao & Kruger 2024: 48). Také sdílejí názor O'Brienové, že by budoucí překladatelé a tlumočníci měli být vedeni k tomu, aby spolupracovali s vývojáři pro ně určených technologií a dokázali technologickým společnostem poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu (ibid). Na úrovni univerzitního vzdělávání by k tomu mohla sloužit partnerství ve výzkumných projektech, do nichž by byli zahrnuti studenti, nebo také různé výukové aktivity či pracovní stáže (ibid: 48–49). O spolupráci s vývojáři technologií by měly usilovat rovněž profesní sdružení a organizace:

„Partnerships should also be considered by T&I professional associations and organisations with a view to informing the design and development of technologies that would facilitate translation and interpreting augmentation, the interplay of humans and technology in the execution of specific tasks“ (Orlando, Liao & Kruger 2024: 49).

Autoři zprávy souhlasí s Bartem Defrancqem, který zdůrazňuje roli univerzit ve výzkumu technologických nástrojů potenciálně vhodných pro tlumočníky (Orlando, Liao & Kruger 2024: 44; Defrancq 2023: 306). Stejně jako Defrancq považují za povinnost univerzit vybavovat studenty technickými dovednostmi:

“University training programmes have a duty to empower their students and graduates and prepare them for a professional context in which they will have to interact, and in some cases, compete with technology“ (Defrancq 2023: 306).

Stejně tak je nutné, aby k rozvoji technických dovedností měli přístup i praktikující tlumočníci, kteří nejsou studenty univerzit, a to skrze nejhrůznější kurzy profesního rozvoje (příloha: VIII). V neposlední řadě jsou Defrancq i autoři zprávy přesvědčeni, že je potřeba v oblasti tlumočnických technologií podporovat rovnost. Technologický rozvoj má totiž tendenci cílit spíše na konferenční tlumočníky a tlumočníci zabývající se komunitním tlumočením v tomto ohledu bývají přehlíženi³⁹ – často mají k pro ně vhodným technologiím a odborné přípravě zaměřené na jejich použití omezený přístup.

³⁹ Jako příklad Defrancq uvádí množství specializovaných platforem RSI pro konferenční tlumočení, které vznikly během pandemie Covidu 19, zatímco tlumočení na dálku v nekonferenčním prostředí bylo z naprosté většiny dále prováděno po telefonu nebo s pomocí obyčejného softwaru pro videohovory (Defrancq 2023: 307).

„Instead of reinforcing existing inequalities, universities should endeavour to create a more level technological playing field, to which all interpreters have access and where all interpreters can find tools adapted to their needs“ (Defrancq 2023: 306).

O zprávě vypracované pro NAATI a o nových technologiích v překladu a tlumočení obecně Orlando hovoří také v nedávném rozhovoru uskutečněném v rámci podcastu *Conversations podcast*, dostupném na YouTube (Conversations: Interpreting and Translating, 2024). Zmiňuje zde neveřejnou část zprávy, v níž autoři agentuře poskytli konkrétnější doporučení. Dále informuje o předběžných výsledcích navazujícího průzkumu (provedeného v březnu 2024 autory zprávy spolu s novou kolegyní Vanessou Enriquezovou), který si kladl za cíl zjistit, jak jsou technologie využívány a vnímány překladateli a tlumočníky v Austrálii.⁴⁰ Dotazník vyplnilo 1492 respondentů. Ukázalo se, že technologie používá zhruba čtvrtina z nich, přičemž více je využívají překladatelé (v této kategorii se jednalo o polovinu respondentů). Autoři také zjistili, že míra využívání technologií jasně koreluje s absolvovanou přípravou v této oblasti. Řada respondentů v dotazníku vyjádřila přání, aby bylo k dispozici více (cenově dostupných) kurzů odborné přípravy zaměřených na technologie v překladu a tlumočení.

Jak jsme se dozvěděli v námi provedeném rozhovoru, Orlando se novými technologiemi aktivně zabývá i nadále, přičemž nově se na ně zaměřuje také v souvislosti s kognitivními aspekty překladu a tlumočení. V posledním (zatím nepublikovaném) projektu například porovnává z hlediska kognitivní zátěže simultánní tlumočení na dálku prováděné z domova a simultánní tlumočení na dálku prováděné z tlumočnického hubu (příloha: XI–XII). K výzkumu využil laboratoř RSI, která na Univerzitě Macquarie vznikla během pandemie Covidu 19 (ibid). Nadále se zajímá také o dopad technologií na tlumočnický průmysl a jejich důsledky pro přípravu a vzdělávání – v rozhovoru uvedl, že v druhé polovině tohoto roku (2025) se sejde se zástupci institucí v Bruselu a Ženevě, aby zjistil, jaká je současná situace na institucionálním trhu a co zaměstnavatelé od budoucích tlumočnicků očekávají (příloha: IX, XII). Jak Orlando později upřesnil, získaná data neplánuje publikovat, bude je však moci zohlednit při navrhování a revidování kurikul vzdělávacích programů a kurzů profesního rozvoje.

⁴⁰ Výsledky průzkumu zatím nebyly publikovány.

4 Tlumočení v Austrálii

4.1 Komunitní tlumočení a mnohojazyčnost/multikulturalismus

V Austrálii se jakožto v zemi se značným počtem přistěhovalců a řadou etnických skupin původního obyvatelstva velmi brzy prosadilo tzv. komunitní tlumočení (*community interpreting / liason interpreting / public service interpreting*), tedy tlumočení, které pomáhá osobám nedostatečně ovládajícím jazyk státu, v němž se trvale nebo dočasně nacházejí, zprostředkovat komunikaci s institucemi poskytujícími veřejné služby, např. na úřadě, ve škole, v nemocnici, na policii apod. (Čeňková 2001: 160, 2008: 16–17). Tento druh tlumočení v zemi nabýval na významu od 60. let 20. století, kdy se problematikou komunitního tlumočení začaly intenzivně zabývat federální vládní instituce (Čeňková 2001: 160). Velký rozmach pak zaznamenal obzvláště v průběhu 70. let v souvislosti se změnou přístupu australské vlády k přistěhovalcům a nastolením politiky multikulturalismu.

Rozvojem komunitního tlumočení v Austrálii se podrobněji zabývají Jim Hlavac, Adolfo Gentile, Marc Orlando, Emiliano Zucchi a Ari Pappas v článku *Translation as a sub-set of public and social policy and a consequence of multiculturalism: the provision of translation and interpreting services in Australia* z roku 2018. K objasnění nástupu multikulturalismu a rozvoje tlumočnických a překladatelských služeb v Austrálii využívají tzv. teorii tří proudů (*Multiple Streams Framework, MSF*), kterou v roce 1984 formuloval americký profesor a odborník na americkou politiku John Kingdon a která vysvětluje proces tvorby veřejných politik: propojením proudu problémů (*problem stream*), proudu veřejných politik (*policy stream*) a politického proudu (*politics stream*) vzniká tzv. okno příležitosti (*policy window*), které umožňuje promotérům veřejných politik (*policy entrepreneurs*) „vnést problém do politické agendy a/nebo vyvolat významnou změnu existující politiky“ (Nekola & Novotný 2010: 67–68). Teoretický rámec autoři článku aplikovali na tehdejší situaci v Austrálii:

1. Proud problémů	
Popis	Existence problému, který vyžaduje pozornost
Situace v Austrálii	Po druhé světové válce do Austrálie začal přicházet velký počet migrantů, kteří neovládali anglický jazyk a nebyli schopni účinně komunikovat s anglicky mluvícím obyvatelstvem ve veřejné, obchodní ani pracovní sféře (Hlavac et al. 2018: 14). Tehdejší neoficiální asimilační politika předpokládala, že si přistěhovalci angličtinu rychle osvojí, což se ale v praxi ukázalo být obtížné (ibid). Problémy v oblasti

	komunikace s rostoucím počtem přistěhovalců sílily a začátkem 70. let již nebylo možné je přehlížet (Hlavac et al. 2018: 14).
--	---

2. Proud veřejných politik	
Popis	Potenciální politická řešení – proveditelnost, efektivita a potřebné zdroje
Situace v Austrálii	Komunikační selhání mnohdy vedla k chybným diagnózám, kritickým nedorozuměním v komunikaci se složkami záchranného systému nebo justičním omylům, které nejenže si vybíraly společenskou daň, ale také byly pro stát finančně nákladné (nutnost prodloužit léčbu, léčit zbytečně zraněné občany, znovu otevírat soudní řízení apod.) (Hlavac et al. 2018: 15–16). Vysocí političtí činitelé začali zvažovat zavedení tlumočnických a překladatelských služeb financovaných federální vládou, což se (díky možnosti využít existující kapacity) jevílo jako dobře proveditelné a nákladově efektivní řešení (ibid: 16).

3. Politický proud	
Popis	Politické klima a nálada ve společnosti
Situace v Austrálii	Od 60. let bylo v Austrálii podobně jako v jiných západních zemích možné pozorovat společenskou náladu vyznačující se rovnostářstvím a liberalismem (Hlavac et al. 2018: 14–15). Australská společnost se stále více otevírala světu a považovala se za kosmopolitní. Podporovala rovnost různých etnických skupin a jazyků a vnímala, že si Austrálie jakožto ekonomicky prosperující země může dovolit služby, které zajistí všem obyvatelům možnost plnohodnotně se účastnit veřejného života (ibid: 15).

Promotéry veřejných politik, kteří v tomto případě využili okno příležitosti, vzniklé propojením výše popsaných proudů, byli Al Grassby a Frank Galbally (Hlavac et al. 2018: 16). Al Grassby mezi lety 1972 a 1975 sloužil jako ministr pro imigraci za sociálně-demokratickou Australskou stranu práce, která v roce 1972 nastoupila k moci v čele s premiérem Goughem Whitlamem (Wikipedia: heslo „Al Grassby“, posl. ed. 2. 3. 2025). Al Grassby se zasadil o reformy v oblasti imigrace a lidských práv (v roce 1973 australská vláda oficiálně zrušila tzv. politiku bílé Austrálie⁴¹ a v roce 1975 byl schválen zákon, který zakázal rasovou diskriminaci) a prosazoval vizi multikulturní Austrálie (jak uvádí anglická Wikipedie, často se mu přezdívá otec australského multikulturalismu)“ (ibid). Frank Galbally byl významný právník, který

⁴¹ Politika bílé Austrálie (*White Australia Policy*) „byl soubor úředních opatření a zákonů, jehož cílem bylo zabránit imigraci neevropského nebělošského obyvatelstva do Austrálie“ (Wikipedie, heslo „Politika bílé Austrálie“, posl ed. 20. 2. 2025). Především měla zabránit příchodu Asiátů (zejména Číňanů) a obyvatel tichomořských ostrovů. Opatření byla přijímána již od vzniku federace v roce 1901 a zahrnovala například tzv. diktátový test, v němž musel imigrant prokázat znalost evropského jazyka dle volby imigračního úředníka. Od roku 1949 začala být politika bílé Austrálie pozvolna odstraňována (ibid).

v roce 1978 na žádost následné konzervativní vlády Malcolma Fräsera vypracoval zprávu posuzující fungování služeb a programů pro přistěhovance po jejich příjezdu do země (s názvem *Review of Post-arrival Programs and Services for Migrants*) (Hlavac et al. 2018: 11, 16–17). Na základě jeho doporučení vláda téhož roku přijala další multikulturní politická opatření (Wikipedia: heslo „Multiculturalism in Australia“, posl. ed. 28. 11. 2024).

Na Wikipedii je multikulturalismus definován následovně:

„Multikulturalismus je myšlenkový a politický směr (kulturní ideologie), který zastává stanovisko, že v jednom státě mohou společně žít nejen jednotlivci, ale i skupiny s různou kulturou, a zdůrazňuje prospěšnost kulturní rozmanitosti pro společnost a stát. [...] Cílem je politicky sjednotit všechny občany bez ohledu na jejich původ, etnicitu či přesvědčení, a to tak, že si pokud možno zachovají své kulturní odlišnosti“ (Wikipedie, heslo „Multikulturalismus“, posl. ed. 18. 3. 2025).

Přijetí multikulturalismu jako australské vládní politiky znamenalo uznání jazykové rozmanitosti jako součásti australské společnosti a vedlo k zavedení tlumočnických a překladatelských služeb. V roce 1973 v Austrálii vznikla vůbec první služba tlumočnicka na telefonu, poskytující bezplatné okamžité tlumočení v Sydney a Melbourne. Po službě byla velká poptávka (již v prvním roce jejího fungování bylo uskutečněno 11 349 telefonátů), a Galbally proto ve své zprávě z roku 1978 navrhl její postupné rozšíření do dalších oblastí (TIS National 2025; Galbally 1978: 53). Službu *Translating and Interpreting Service* (TIS National) dodnes poskytuje australské ministerstvo vnitra, přičemž na bezplatné tlumočení mají nárok stanovení jednotlivci a skupiny (lékaři, lékárny, neziskové organizace, odbory apod.). Okamžité tlumočení je dostupné po celé Austrálii 24 hodin denně pro více než 150 jazyků. Každoročně TIS National zprostředkovává přes milion tlumočení po telefonu (TIS National 2025).

V letech 1975 a 1976 poskytla federální vláda rozsáhlé dotace na tlumočnické a překladatelské služby v nemocnicích (Hlavac et al. 2018: 11). V roce 1975 byly otevřeny první překladatelské a tlumočnické kurzy ve formě plnohodnotného denního studia nabízené po ukončení středoškolského vzdělání (ibid). V roce 1977 byla založena Státní agentura pro akreditaci překladatelů a tlumočnicků (*National Accreditation Authority for Translators and Interpreters*, NAATI), která na základě odborných zkoušek uděluje překladatelské a tlumočnické certifikace⁴² různých úrovní a spravuje rejstřík certifikovaných překladatelů

⁴² Dřívější „akreditační“ systém NAATI byl v roce 2018 nahrazen systémem „certifikací“. Anglická Wikipedie uvádí následující: „There are some translators and interpreters who decided not to transition to the new certification scheme introduced by NAATI in January 2018. If there are no transitioned translators and interpreters available, translators and interpreters who hold older NAATI accreditation credentials, starting with the highest old credential, are still available. While these accreditation credentials do not have all the benefits of the new NAATI certification scheme and are not subject to its revalidation requirements, they do remain valid“ (Wikipedia: heslo „National Accreditation Authority for Translators and Interpreters“, posl. ed. 25. 8. 2024)

a tlumočnicků (Hlavac et al. 2018: 11). Ačkoli pro tlumočnický v Austrálii není získání certifikace povinné, v praxi bývá mnohdy vyžadováno, zejména pro práci ve veřejném sektoru (Orlando 2021: 5). Situaci vystihuje následující popis, který uvádí Čeňková:

„Ten, kdo neobdrží akreditaci NAATI může sice tlumočit nebo překládat, ale nemá naději na spolupráci s lepšími agenturami ani nemůže pracovat pro veřejnoprávní instituce, které představují významného uživatele tlumočnických a překladatelských služeb. Také nemůže očekávat stejně vysoký honorář jako držitelé akreditace“ (Čeňková 2001: 160).⁴³

Od 80. let začal být v Austrálii kladen důraz také na rovnost původního obyvatelstva a osob se zdravotním postižením a mnozí poukazovali na to, že nelze ospravedlnit, aby těmto skupinám bylo odíráno právo na tlumočnické a překladatelské služby, když ostatním jsou poskytovány (Hlavac et al. 2018: 13, 19–20). V roce 1983 začala agentura NAATI udělovat akreditace pro první aboridžinské jazyky (ibid: 19). O rok dříve (od r. 1982) již bylo dostupné tlumočnické a překladatelské vzdělání a akreditace pro australský znakový jazyk (auslan) (ibid: 20). Hlavac a kol. upozorňují, že k přijetí auslanu agenturou NAATI došlo až po značném nátlaku ze strany komunity neslyšících a aktivistických skupin, přesto však NAATI tímto krokem předběhla federální vládu, která zajištění přístupu neslyšících k veřejným službám prostřednictvím tlumočnicků auslanu uzákonila až v roce 1992 (*Disability Discrimination Act* zakazující diskriminaci osob se zdravotním postižením) (ibid).

V roce 1987 byla zveřejněna národní jazyková politika (*National Policy on Languages*, NPL), první jazyková politika svého druhu v anglofonních zemích, kterou na žádost australské vlády vypracoval profesor Joseph Lo Bianco. Jednalo se o národní plán zaměřený jednak na výuku jazyků (nejen angličtiny, ale také cizích jazyků a jazyků menšin) a jednak na poskytování jazykových služeb, včetně překladu a tlumočení. Zdůraznila význam přípravy tlumočnicků a překladatelů pro všechny skupiny jazyků (jak pro jazyky přistěhovalců a původních obyvatel, tak pro australský znakový jazyk) a přispěla k profesionalizaci překladu a tlumočení v Austrálii (Hlavac et al. 2018: 12, 28). Hlavac a kol. z národní jazykové politiky citují:

„Interpreting and translating ought to be regarded as an aspect of service provision in Australia rather than a welfarist program for the disadvantaged. To this end the continued professionalization of the field is urgently required. It is important that this extend to the development of control of entry mechanisms and registration of interpreters/translators so that professional, accredited personnel only are used.

⁴³ Jak nám však (mimo rozhovor) vysvětlil Orlando, pokud žádný tlumočnický s certifikací není dostupný, australští poskytovatelé jazykových služeb bohužel občas využijí služby necertifikovaného komunitního tlumočnicka (nebo dokonce tlumočnicka, který neprošel žádným tlumočnickým vzděláním ani přípravou). Problémem je také to, že certifikace NAATI nepokrývají všechny jazyky, jimiž se na území Austrálie hovoří. Tlumočnickům takových jazyků se australské univerzity snaží nabízet alespoň krátké kurzy odborné přípravy.

A multilingual society needs to guarantee that language does not become a barrier to access to information and services. Consequently, the profession of interpreting/translating is a necessary component in providing access and equity in relation to the provision of services paid for by the whole community, regardless of their linguistic backgrounds“ (Lo Bianco 1987: 164).

V témže roce (1987) bylo založeno profesní sdružení s názvem Australský institut tlumočnicků a překladatelů (*Australian Institute of Interpreters and Translators*, AUSIT). V roce 1996 institut přijal první etický kodex (AUSIT 2025). V roce 1992 v návaznosti na *Disability Discrimination Act* vzniklo Sdružení tlumočnicků australského znakového jazyka (*Australian Sign Language Interpreters' Association*, ASLIA) (Bachelier & Orlando 2024: 4). Současný název tohoto sdružení zahrnuje také překladatele: *Australian Sign Language Interpreters and Translators Association*, ASLITA.

NPL bývá někdy považována za významný katalyzátor poskytování tlumočnických a překladatelských služeb v Austrálii, Hlavac a kol. však upozorňují, že její dopad v tomto směru je přeceňován (2018: 16, 29). Jak autoři v článku demonstrují, poskytování těchto služeb v Austrálii nevychází z primárně jazykové či překladové politiky, nýbrž je důsledkem politických opatření zaměřujících se na jiné oblasti veřejného života a pomáhá tato opatření provádět. Jako příklad uvádějí různá prohlášení práv či předpisy z oblasti práva nebo zdravotnictví, které předpokládají existenci tlumočnických služeb (např. *Australian Charter of Healthcare Rights in Victoria* vysloveně zmiňuje právo pacientů na akreditovaného tlumočnicka a také blíže specifikuje, v jakých případech by tlumočení mělo být poskytnuto; zákon státu Victoria *Charter of Human Rights and Responsibilities Act* z roku 2006 zase přiznává obžalovaným právo na bezplatnou pomoc tlumočnicka během soudního řízení) (ibid: 18, 20). Tlumočnické a překladatelské služby tedy nejsou cílem samy o sobě, ale spíše prostředkem k dosažení jiných cílů.

Hlavac a kol. to dokládají především tím, že vliv australské NPL koncem 90. let značně oslabil:

„[...] its “reach” and its “authority” as a document that was able to effect the implementation of T&I services was limited to a period until the mid-1990s. After this period, it has been other areas of social and public policy that have accounted for the implementation of T&I services“ (Hlavac et al. 2018: 29).

Následně předkládají aktuální statistická data od dvou významných australských poskytovatelů tlumočnických služeb, na nichž ukazují, že navzdory neaktivní NPL současná poptávka po komunitním tlumočení zůstává vysoká (nebo dokonce roste) a poskytovatelé zároveň jsou schopni tuto poptávku uspokojovat. Společnost ONCALL Language Services, kterou autoři popisují jako největší soukromou překladatelskou a tlumočnickou agenturu

v Austrálii, v roce 2015 obdržela celkem 410 017 poptávek tlumočení, z čehož pouze 29 216 (= 7 %) nebyla schopná uspokojit (tzn. pro daný jazyk a termín nebyl k dispozici žádný tlumočnick) (Hlavac et al. 2018: 22–23). Naprostá většina poptávek (98 %) pocházela od veřejně financovaných organizací. Nejvíce zastoupenými oblastmi bylo zdravotnictví (162 291 poptávek), sociální zabezpečení (147 117) a soud / policie / právní služby (17 687) (ibid). Dále autoři prezentují data organizace Northern Health, hlavního poskytovatele veřejné zdravotní péče v severní části Melbourne, který disponuje vlastním překladatelským a tlumočnickým oddělením TALS (*Transcultural and Language Services*). V roce 2014/2015 oddělení obdrželo 52 321 poptávek tlumočení (v porovnání se 17 000 v roce 2007), z nichž nebylo uspokojených pouze 1 802 (3,44 %). Celkem 18,6 % poskytnutých služeb zdravotní péče proběhlo za účasti tlumočnicka (ibid: 24–25).

Orlando se ve spolupráci s dalšími badateli zabývá rovněž interdisciplinárním výzkumem překladu a tlumočení v oblasti mnohojazyčnosti a multikulturalismu a účastní se různých projektů podporujících jazykovou inkluzi a zlepšujících přístup osob z různých kulturních a jazykových zázemí k veřejným službám, včetně osob se zdravotním postižením. Výzkumný protokol s názvem *Developing strategies to improve accessibility of hearing health services for people from diverse ethnic communities in Australia: Research Protocol* publikovaný širokým kolektivem autorů v roce 2024 například představuje probíhající projekt zaměřený na zlepšení přístupu osob z různých etnických skupin ke službám zdravotní péče o sluch v Austrálii, přičemž jedním z jeho cílů je prozkoumat bariéry, jimž čelí profesionální tlumočníci mluvených jazyků při spolupráci se zdravotnickým personálem sluchových center (Dawes et. al. 2024: 2). Orlando je na Univerzitě Macquarie rovněž členem Centra pro výzkum mnohojazyčnosti (*Multilingualism Research Centre*), které je součástí Fakulty lékařství, zdravotnictví a humanitních věd.

4.2 Konferenční tlumočení

Jak píše Čeňková, „první ucelnější informace o situaci v oblasti tlumočení na australském kontinentě se objevují v odborném tisku [...] od poloviny 80. let“ (2001: 160). Většina výzkumu se od té doby soustředila právě na značně rozvinuté komunitní tlumočení:

„Australia is renowned in the world of interpreting studies for its strong imprint on the field of community/ liaison interpreting in training, as well as in education, and research“ (Orlando 2022: 169).

Oproti tomu konferenčnímu tlumočení v Austrálii bylo věnováno pozornosti mnohem méně (Orlando 2022: 169). Navzdory málu dostupných informací si Orlando klade za cíl situaci v oblasti konferenčního tlumočení v Austrálii představit v kapitole sborníku *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* nazvané *Conference interpreting in Australia* z roku 2022. Nejprve Orlando zkoumá vývoj oboru z historického hlediska (přičemž se opírá o data z archivů a výpovědi klíčových aktérů), poté na konferenční tlumočení nahlíží v kontextu australské multikulturní jazykové politiky a agentury NAATI, dále mapuje vývoj a současný stav vzdělávání konferenčních tlumočnicků a nakonec popisuje současnou situaci na trhu (na základě dat od hlavních australských poskytovatelů konferenčního tlumočení).

Orlando ukazuje, že po konferenčním tlumočení v Austrálii existuje poptávka již od druhé poloviny 40. let 20. století. První zaznamenaná tlumočená konference probíhala v lednu a únoru roku 1947 v Canbeře. Nesla název *South Seas Commission Conference* a vedla k podepsání dohody ustavující Komisi pro jižní Tichomoří (*South Pacific Commission*, SPC), dnes známou jako Tichomořské společenství (*Pacific Community*, PC)⁴⁴ (Orlando 2022: 170). Oficiálními jazyky konference byly angličtina a francouzština a tlumočení probíhalo konsekutivně a simultánně formou šušotáže (ibid). Na konferenci pracovali tři tlumočníci, a to ve třech různých výborech bez možnosti střídání. Patřila mezi ně Anne Robsonová (později Anne Kerrová), která pracovní podmínky popsala následovně:

„John Quinn, Derek Scales and I worked in separate committees. When a delegate spoke in French, the interpreter reproduced the speech in English after it ended. While English was the language of the floor we simultaneously recounted to our delegates ... the whole of what was being said. In the large meetings of today this would be done from a booth with the use of electronic equipment, but at the time one sat beside the delegate ... and murmured the words in his ear. This meant we were interpreting without pause all speeches in both languages, every moment of every session, for ten days. Such an arrangement would be unthinkable now – at least two and possibly four interpreters would be used“ (Kerr 1988: 100, cit. dle Orlando 2022: 170).

Anne Robsonová byla první mezinárodně uznávanou australskou profesionální konferenční tlumočnicí a významně se zasadila o zavedení mezinárodních tlumočnických standardů v Austrálii a asijsko-pacifickém regionu (Orlando 2022: 171). Jako jednu z konferencí, která měla velký význam pro konferenční tlumočení v Austrálii a pracovní

⁴⁴ Tichomořské společenství je mezinárodní rozvojová organizace poskytující vědecké a technické poradenství a pomoc členským tichomořským ostrovům. Byla založena v roce 1947 šesti vyspělými státy, které v regionu měly strategické zájmy či území: Austrálie, Francie, Nizozemsko, Nový Zéland, Spojené království a USA (Wikipedia, heslo „Pacific Community“, posl. ed. 16. 4. 2025). V současnosti má organizace 27 členů, včetně 22 tichomořských ostrovních států a území (ibid).

podmínky tlumočnicků, Orlando uvádí Konferenci států Antarktické smlouvy (*Antarctic Treaty Consultative Meeting*, ATCM), která se konala v červenci roku 1961 v Canbeře (Orlando 2022: 170). Robsonová byla přizvána do tlumočnického týmu, který sestavoval jeden ze zakladatelů AIIC. Australské ministerstvo zahraničních věcí, jež ji pro konferenci najalo, jí přiznalo výrazně nižší finanční ohodnocení, než měli ostatní členové týmu, což mohlo ohrozit proces jejího přijetí jako členky AIIC (ibid: 170–171). Robsonová se proti nízkému ohodnocení ohradila, ale ministerstvo odměnu nezvýšilo a v následujícím roce a půl jí nenabídlo žádné další kontrakty. Nízké odměny za konferenční tlumočení byly podle Robsonové v té době obvyklé:

“The attitude which persisted for a long time in Australia [was] that a conference interpreter was roughly comparable in value with a guide in the streets of Marseilles” (Kerr 1988: 226, cit. dle Orlando 2022: 171).

Situace se zlepšila, když byl na ministerstvu jmenován do funkce konferenční úředník (Orlando 2022: 171). Ministerstvo začalo Robsonovou opět najímat a od roku 1965 byla pověřena sestavováním tlumočnických týmů pro mezinárodní schůze konané v Austrálii. V roce 1966 získala členství v AIIC. Zastávala zde funkci regionální tajemnice pro Dálný východ a jižní Pacifik a až do roku 1977 byla jedinou členkou AIIC v Austrálii (ibid).

Další významnou tlumočnicí, která přispěla ke statusu konferenčního tlumočení a posílení profesních standardů v Austrálii, byla Valerie Taylor-Bouladonová. Do Austrálie přijela v roce 1978 jako členka AIIC s úmyslem pobývat střídavě v Canbeře a v Ženevě (Orlando 2022: 171). V roce 1985 byla zvolena členkou Rady AIIC a zastupovala v ní asijsko-pacifický region (ibid). Pro mezinárodní konference na vysoké úrovni konané v australském regionu byli v té době obvykle najímáni tlumočníci z Evropy, což podle Taylor-Bouladonové nebylo v zájmu australských tlumočnicků ani pořadatelů konferencí, kteří by využíváním místních tlumočnicků mohli ušetřit (ibid). Snažila se proto v Austrálii a regionu vyhledávat potenciální konferenční tlumočnický a po tři desetiletí pro různé mezinárodní schůze v australském regionu sestavovala smíšené týmy tlumočnicků z Austrálie a ze zahraničí. Kvalifikovaných místních konferenčních tlumočnicků byl však v Austrálii nedostatek a mnoho nebylo ani pracovních a vzdělávacích příležitostí. Ve své knize *Conference Interpreting, Principles and Practice* o tom Taylor-Bouladonová napsala:

„It is rather a chicken-and-egg situation because clearly there is not enough conference work here to provide a livelihood for free-lance interpreters ... perhaps if there were more professional qualified conference interpreters of the right standard and with the missing language combinations available ... there might be more conferences“ (Taylor-Bouladon 2007: 43, cit. dle Orlando 2022: 172).

Jak jsme popsali v předchozí podkapitole, od 70. let Austrálie zažívala velký rozvoj komunitního tlumočení v souvislosti s politikou multikulturalismu. V tomto kontextu byla založena agentura NAATI, která v Austrálii dodnes uděluje překladatelské a tlumočnické certifikace. Jak popisuje Orlando, tlumočnická akreditace byla původně dostupná v 5 úrovních, přičemž úrovně 1–3 pokrývaly komunitní tlumočení a pokročilejší úrovně 4–5 odpovídaly požadavkům na tlumočení na mezinárodních konferencích (Orlando 2022: 172). Akreditaci úrovně 4 bylo možné teoreticky získat úspěšným složením zkoušky nebo absolvováním kurzu schváleného NAATI (ibid). Bohužel však až donedávna taková zkouška nebyla k dispozici a až do roku 2012 byl pro tento účel schválený jediný tlumočnický kurz, a to pouze pro jednu jazykovou kombinaci (ibid). Akreditaci úrovně 5 nebylo možné získat na základě zkoušky ani kurzu, nýbrž byla udělována „těm, kteří jsou schopni pracovat na mezinárodních schůzích a konferencích vyžadujících diplomatické tlumočení či překládání na vysoké úrovni a mají s touto prací zkušenost“ (NAATI 1978, cit. dle Ozolins 1998: 38). Jak Orlando podotýká, v praxi tato úroveň byla dostupná pouze pro členy AIIC (2022: 172).

V roce 1993 byl systém upraven – byla zrušena úroveň 1 a zachovány byly pouze 4 úrovně: poloprofesionální tlumočnický (*Paraprofessional Interpreter*), profesionální tlumočnický (*Professional Interpreter*), konferenční tlumočnický (*Conference Interpreter*) a zkušený konferenční tlumočnický (*Senior Conference Interpreter*) (Orlando 2022: 172). Možnosti získání akreditace na nejvyšších dvou úrovních se však nezměnily. V praxi to po několik desetiletí znamenalo, že pokud se chtěl australský tlumočnický akreditovat na konferenční úrovni, musel studovat na uznané škole v Evropě nebo v Americe, což si jen málokdo mohl dovolit (ibid: 173). Je však zároveň nutné podotknout, že zatímco pro tlumočení ve veřejném sektoru se certifikace NAATI v Austrálii vyžaduje, pro tlumočení na mezinárodní úrovni nebo v sektoru soukromém bývá „nanejvýše doporučená“ (ibid). To by podle Orlando mohlo vysvětlovat, proč akreditování na konferenční úrovni tak dlouho nebylo potřeba a proč ani dnes mnozí australští konferenční tlumočnický o získání certifikace nemají zájem (ibid: 173, 175).

Orlando upozorňuje, že výše popsané systémy akreditací NAATI svým hierarchickým charakterem ilustrovaly a do jisté míry podporovaly přetrvávající problém rozdílu v prestiži komunitního a konferenčního tlumočení – komunitní tlumočení totiž také v Austrálii bývá často vnímáno jako méně prestižní:

„From the onset, rather than dividing its system by areas of specialisations, NAATI created a hierarchical system with conference interpreting at the top, perpetuating the idea, often disputed (Gile 2006; Hayes & Hale 2010: 121), that conference interpreting requires higher language and interpreting skills“ (Orlando 2022: 173).

V minulém desetiletí se agentura NAATI na nátlak trhu, akademických institucí a svých členů rozhodla systém přepracovat (Orlando 2022: 173–174). Mezi lety 2012 a 2016 probíhaly rozsáhlé konzultace se zainteresovanými stranami a nový systém certifikací vešel v platnost v lednu 2018 (ibid: 174).⁴⁵ Pro komunitní tlumočení byly přidány dvě specializace – tlumočení ve zdravotnictví (*Certified Specialist Health Interpreter*) a soudní tlumočení (*Certified Specialist Legal Interpreter*) (Orlando 2022: 174; NAATI 2025). Certifikace pro konferenční tlumočení zůstala pouze jedna (*Certified Conference Interpreter*) a lze ji získat na základě zkoušky po ukončení vzdělání v oboru konferenčního tlumočení (Orlando 2022: 174). Všechny certifikace musejí být každé tři roky obnovovány doložením praxe a profesního rozvoje (Orlando 2022: 174; NAATI 2025).

Pokud jde o vzdělávání, nabídka univerzitních kurzů konferenčního tlumočení byla v Austrálii po dlouhou dobu omezená. První (a dlouho jediný) kurz schválený agenturou NAATI byl otevřen v 80. letech 20. století na Queenslandské univerzitě pro jazykovou kombinaci angličtina – japonština (Orlando 2022: 174). Zároveň to byl také jediný kurz uznáný AIIC (ibid). Ačkoli vznikaly i jiné iniciativy (např. již v druhé polovině 70. let byl nabízen kurz konferenčního tlumočení na Univerzitě Macquarie v rámci programu celoživotního vzdělávání, v 90. letech byly zase nabízeny krátké kurzy či vzdělávací moduly na Deakinově univerzitě a Západosydnejské univerzitě), dalšímu programu se podařilo získat uznání NAATI a AIIC až v roce 2012. Jednalo se o dvouletý tlumočnický kurz poskytovaný na Univerzitě Monash (ibid).

Od té doby přibyly další programy schválené NAATI. Orlando ve svém přehledu zmiňuje Univerzitu Macquarie a Univerzitu Nového Jižního Walesu (UNSW) (Orlando 2022: 175). V době psaní této práce na seznamu NAATI navíc figuruje také Královský technologický institut v Melbourne (zkráceně Univerzita RMIT) (NAATI 2025). Jazyky, pro něž jsou programy na těchto univerzitách schváleny (v kombinaci s angličtinou), uvádíme v následující tabulce. Na některých školách jsou kurzy nabízeny nejen prezenčně, ale také online (ibid).

⁴⁵ Jakožto člen technického a referenčního poradního výboru NAATI v letech 2016 až 2021 byl Orlando v rámci revize systému NAATI konzultován jako jeden z odborníků na vyšší vzdělávání. Je rovněž spoluautorem zprávy *INT (Improvements to NAATI Testing) 2: options for interpreter assessment delivery including specialisations* vypracované pro NAATI kolektivem autorů v roce 2016, která obsahuje doporučení ohledně obsahu nových testů (Wilson 2016). Zprávu nám bohužel Orlando nemohl poskytnout k nahlédnutí, jelikož ji již nemá k dispozici. Testováním se Orlando zabývá také v článku *'Capturing' and 'Prescribing' desirable attributes of community interpreting: design and implementation of testing systems in four anglophone countries* z roku 2015, v němž spolu s Jimem Hlavacem analyzují 6 testů používaných pro účely stanovení úrovně dovedností a certifikace komunitních tlumočnicků v Austrálii, Kanadě, Spojeném království a Spojených státech amerických a posuzují je z hlediska obsahové validity a využitelnosti (Hlavac & Orlando 2015). V článku *Intake tests for a short interpreter-training course: Design, implementation, feedback* z roku 2012 zase spolu s Jimem Hlavacem a Shani Tobiasovou vyhodnocují relevantnost různých komponentů přijímacího testu navrženého pro zájemce o krátký prakticky zaměřený kurz komunitního tlumočení v australském státě Victoria (Hlavac, Orlando & Tobias 2012).

UNIVERZITA	JAZYKY	DOSTUPNOST
Queenslandská univerzita	japonština, čínština	Brisbane
Univerzita Monash	francouzština, italština, japonština, korejština, čínština, španělština	Melbourne, online
Univerzita Macquarie	francouzština, japonština, korejština, čínština, španělština	Sydney
UNSW	francouzština, italština, japonština, korejština, čínština, ruština, španělština	Sydney, online
Univerzita RMIT	arabština, francouzština, italština, japonština, korejština, čínština, španělština	Melbourne, online

Na seznamu škol uznávaných AIIC dnes z australských univerzit nacházíme pouze Univerzitu Macquarie (AIIC School Directory 2025). Mezi členy CIUTI patří UNSW, Univerzita Macquarie a Univerzita Monash (Orlando 2021: 175; CIUTI 2025). Orlando upozorňuje, že v Austrálii v současné době neexistuje žádný univerzitní kurz konferenčního tlumočení pro jazykovou kombinaci angličtina – auslan (pouze některé univerzity nabízejí vzdělávací moduly s tímto zaměřením, např. program *Graduate Diploma of Auslan-English Interpreting* na Univerzitě Macquarie pokrývá konferenční tlumočení v modulu s názvem *Advanced Auslan Interpreting*) (Orlando 2022: 174; Macquarie University 2025).

Navzdory tomu, že v oblasti dostupných kurzů i certifikací došlo ke značnému pokroku, certifikovaných konferenčních tlumočnicků v Austrálii není mnoho. Orlando uvádí, že v době psaní kapitoly byl celkový počet certifikovaných tlumočnicků 8 838, z nichž pouze 50 mělo certifikaci na konferenční úrovni (= 0,6 %) (Orlando 2022: 174). Nejzastoupenějšími jazykovými kombinacemi byla angličtina – japonština (15 tlumočnicků = 30 %) a angličtina – čínština (10 tlumočnicků = 20 %), přičemž po těchto mluvených jazycích je v Austrálii pro konferenční tlumočení také největší poptávka (ibid: 175, 176). Teprve od roku 2014 se mohou u NAATI akreditovat konferenční tlumočníci auslanu (ibid: 173). Ti byli v době psaní kapitoly 3 (= 6 %) (ibid: 175). Členství v AIIC mělo v roce 2020 celkem 15 tlumočnicků s domilem v Austrálii, v současnosti jich na seznamu nacházíme o jednoho méně (Orlando 2022: 176; AIIC Interpreters Directory 2025). Tlumočníci znakových jazyků mohou získat členství v AIIC od roku 2012. V době psaní kapitoly byli na seznamu AIIC 2 tlumočníci auslanu, dnes zde nenacházíme žádného (ibid).

Jak Orlando popisuje, v australsko-pacifickém regionu obvykle tlumočníci na konferencích tlumočí oběma směry, tedy mezi svými pracovními jazyky A a B (Orlando 2022:

176). V závislosti na typu zasedání (dvojjazyčné vs. vícejazyčné) se v kabině střídají dva nebo tři tlumočníci (Orlando 2022: 176). Na vícejazyčných konferencích se také zcela běžně využívá pilotáže (ibid). Těmto požadavkům odpovídá náplň vzdělávacích programů – osvojování technik pilotáže a tlumočení do cizího aktivního jazyka je jejich zásadní součástí (ibid). Tlumočníci auslanu většinou na konferencích tlumočí z mluveného jazyka do auslanu jako svého jazyka B (ibid). To se ale podle Orlanda může změnit, jelikož má dnes možnost na konferencích vystupovat čím dál více neslyšících odborníků (ibid).

Jak Orlando popsal v rozhovoru, většina tlumočnicků v Austrálii pracuje na volné noze, jelikož ve srovnání s jinými zeměmi (např. Japonskem nebo Čínou) je zde velmi malý počet interních pozic (příloha: X). Běžně se konferenční tlumočníci věnují také komunitnímu tlumočení či překladu (ibid). Práci v oblasti konferenčního tlumočení v Austrálii obvykle zprostředkovávají velké soukromé agentury, které mají zkušenosti a zdroje pro zajišťování tlumočení na mezinárodních konferencích (Orlando 2022: 177). Jak Orlando vysvětluje, často se jedná o agentury, které původně poskytovaly služby především pro veřejný sektor, koncem 90. let však začaly usilovat o rozšíření své činnosti na globální úroveň a rovněž se zaměřily právě na konferenční tlumočení (ibid). Zakázky mohou být sjednávány rovněž přímo mezi tlumočnickem a klientem, autorovi se však nepodařilo získat údaje ohledně podílu takto získávaných zakázek (ibid). Nakonec pracovní příležitosti pro konferenční tlumočení nabízejí také mezinárodní organizace, takových však v regionu působí ve srovnání s Evropou či Amerikou jen velmi málo (ibid). Za zmínku podle Orlanda stojí tyto tři:

- **Tichomořské společenství** – oficiálními jazyky jsou angličtina a francouzština, organizace zaměstnává stálé překladatele a tlumočníky, ale v případě několika souběžně probíhajících konferencí najímá také tlumočníky na volné noze, kteří jsou členy AIIC;
- **Komise pro zachování živých mořských zdrojů Antarktidy** (*Commission for the Conservation of Antarctic Marine Living Resources*, CCAMLR)⁴⁶ – oficiálními jazyky jsou angličtina, francouzština, ruština a španělština, organizace zaměstnává stálé překladatele a pro svá výroční zasedání skrze agenturu najímá vždy 18 tlumočnicků (3 kabiny s retourem do angličtiny);

⁴⁶ Komise pro zachování živých mořských zdrojů Antarktidy střeží dodržování Úmluvy o zachování živých mořských zdrojů Antarktidy (*Convention on the Conservation of Antarctic Marine Living Resources*), která je součástí tzv. Antarktického smluvního systému. Úmluva byla sepsána 20. května 1980 a vstoupila v platnost 7. dubna 1982. Komise sídlí v Hobartu v Tasmánii (Wikipedia, heslo: „Úmluva o zachování živých mořských zdrojů Antarktidy“, posl ed. 10. 6. 2022). V současné době má CCAMLR 27 členů, včetně EU. Dalších 10 států přistoupilo k úmluvě, ale nejsou členy Komise (CCAMLR 2025).

- **Dohoda o ochraně albatrosů a buřňáků** (*Agreement on the Conservation of Albatrosses and Petrels*, ACAP)⁴⁷ – oficiálními jazyky jsou angličtina, francouzština a španělština, „výroční zasedání vyžadují tlumočení, a když se konají v regionu, představují pracovní příležitost pro konferenční tlumočnický působící v Austrálii“ (Orlando 2022: 178).

Na konci kapitoly Orlando představuje dotazníkové šetření, které provedl s cílem zjistit, jak australští poskytovatelé služeb konferenčního tlumočení anebo konferenčního tlumočnického vybavení vnímají současnou situaci na trhu (Orlando 2022: 178). Anonymní dotazník čítající 8 otázek zaslal celkem 13 poskytovatelům – 10 poskytovatelům konferenčního tlumočení mluvených jazyků a 3 poskytovatelům konferenčního tlumočení auslanu (ibid). Obdržel 10 odpovědí, 8 za mluvené jazyky a 2 za auslan (ibid).

Pokud jde o kategorii mluvených jazyků, 5 z 8 společností v době šetření fungovalo na trhu více než 20 let a 3 společnosti 10–15 let (Orlando 2022: 178). Dohromady poskytovaly služby pro minimálně 155 konferencí ročně. Jako jazyk, po němž je největší poptávka, všech 8 společností z nabídnutého seznamu vybralo čínštinu. Další v pořadí z odpovědí vyšla japonština, poté francouzština, korejština, španělština, indonéština, vietnamština, ruština, arabština a nakonec němčina. Poptávka po konferenčním tlumočení se v posledních letech podle 4 respondentů snížila, podle 3 společností byla stabilní a 1 společnost zaznamenala nárůst (ibid). Stejně rozložení odpovědí Orlando zaznamenal u otázky, jaký vývoj poptávky poskytovatelé očekávají v budoucnu (ibid: 179). Poslední část dotazníku se týkala RSI. Tento druh tlumočení poskytovalo 7 z 8 respondentů (87,5 %). Odpovědi společností ukázaly, že od propuknutí pandemie Covidu 19 se podíl konferencí tlumočených na dálku významně zvýšil a vyšší podíl RSI byl očekáván i do budoucna:

Table 14.1 Survey on the percentage of conference interpreting services offered remotely, before COVID-19, since COVID-19, and projection (n = 7)

RSI share	Before COVID-19	Since COVID-19	Future anticipated %
More than 90% of operations	0	1	0
Between 51% and 90% of operations	0	3	2
Between 21% and 50% of operations	0	1	4
Between 5% and 20%	2	1	0
Less than 5%	5	1	1

Obrázek 12: Podíl RSI na poskytovaných službách (Orlando 2022: 179)

⁴⁷ Dohoda o ochraně albatrosů a buřňáků je mezinárodní dohoda podepsaná v roce 2001 a platná od 1. února 2004. Jejím cílem je zastavit úbytek albatrosů a buřňáků na jižní polokouli. Na její dodržování dohlíží stejnojmenná organizace se sídlem v Hobartu v Tasmánii. Organizace má 13 členských států (Wikipedie, heslo: „Dohoda o ochraně albatrosů a buřňáků“, posl ed. 6. 6. 2022).

Pokud jde o auslan, obě společnosti na trhu fungovaly více než 20 let (Orlando 2022: 179). Jedna poskytovala služby konferenčního tlumočení 15–20krát ročně, druhá 5–9krát ročně. Oba respondenti v uplynulých letech zaznamenali zvýšení poptávky a v následujících letech očekávali další zvýšení. Tlumočení na dálku nabízel pouze jeden z respondentů, přičemž pro něj představovalo 5–20 % poskytnutých služeb. Dotyčný respondent uvedl, že od pandemie Covidu 19 se podíl lehce zvýšil a věří, že se zvýší také v budoucnu (ibid).

Ačkoli konferenční tlumočení v Austrálii od svých počátků zaznamenalo značný rozvoj, podle Orlanda ještě existuje prostor pro zlepšení, zejména pokud jde o konferenční tlumočení auslanu, které zatím zůstává poměrně novou specializací (2022: 179). Jelikož Austrálie v současnosti usiluje o větší mezinárodní zapojení a vůdčí postavení v regionu, lze podle Orlanda očekávat, že se situace bude pozitivně vyvíjet i nadále a že konferenční tlumočení v Austrálii v budoucnu získá větší uznání a viditelnost:

„At a time when Australia wishes to advance its multilateral engagement and its leadership in the region further (DFAT 2020), one could anticipate that with more qualified conference interpreters of the right calibre, with the right language combinations and credentials available, and with the rising demand of RSI services, the conference interpreting field Down Under may become better structured and gain more traction, visibility, and recognition“ (Orlando 2022: 179).

Závěr

Cílem této teoreticky zaměřené diplomové práce bylo představit osobnost Marka Orlanda a shrnout jeho přínos pro výzkum tlumočení. Práci jsme rozdělili do čtyř hlavních kapitol. První kapitola obsahuje autorovu biografii. Další kapitoly se věnují popořadě vzdělávání tlumočnicků (a překladatelů), novým technologiím v tlumočení a tlumočení v Austrálii. S autorem jsme rovněž uskutečnili rozhovor, díky němuž jsme poznali jeho současný náhled na zkoumaná témata. Přepis rozhovoru jsme k práci připojili ve formě přílohy a získané poznatky jsme začlenili také do jednotlivých kapitol.

Orlandovo jméno je ve výzkumu nejčastěji spojováno s technologií digitálního/chytrého pera. O existenci této technologie se autor dozvěděl v roce 2009. Brzy poté ji představil tlumočnickům a jako první navrhl možnosti jejího využití ve výuce a výzkumu konsekutivního tlumočení s notací a v simultánně konsekutivním tlumočení. Technologii věnoval celou řadu článků a kapitol, v nichž většinou popisuje její zavádění do výuky a představuje shromážděné dojmy studentů a vyučujících. Přestože se technologie neuchytila tak, jak Orlando původně očekával, stále ji považuje za užitečnou zejména pro výuku konsekutivního tlumočení s notací, v níž usnadňuje hodnocení orientované na proces a pomáhá studentům rozvíjet metakognitivní dovednosti. Souhlasíme, že je škoda, že technologie umožňující synchronizovaný záznam poznámek a zvuku nejsou do nácvičku notace zapojovány více, rozumíme však finančním a dalším praktickým omezením (např. čas strávený jejich přípravou v hodinách).

Autorův výzkum v oblasti digitálního/chytrého pera považujeme za velmi přínosný – nejenže objevil a prozkoumal možnosti, jež tato technologie v tlumočení nabízí, ale rovněž inspiroval řadu badatelů k dalšímu výzkumu. Jako jediný také dosavadní výzkum v této oblasti uceleně shrnuje a v nedávno publikovaných kapitolách podává o výzkumu i praktickém využívání této technologie aktuální informace. Kromě toho se Orlando zabývá také dalšími novými technologiemi a apeluje na to, aby byl v akademickém vzdělávání i kurzech profesního rozvoje kladen důraz na gramotnost v oblasti strojového překladu a tlumočení a dovednosti v oblasti rozšířeného překladu a tlumočení. Téma nových technologií v tlumočení zůstává v popředí jeho výzkumného zájmu i nadále.

Doufáme, že se nám v této práci podařilo poukázat rovněž na Orlandův přínos pro vzdělávání tlumočnicků a překladatelů a propojování praxe a výzkumu přípravou budoucích translatologů-praktiků. Autor klade důraz na konstruktivistický přístup k výuce rozvíjející metakognitivní znalosti a dovednosti studentů, jež jsou nezbytné pro zvládnutí výzev 21. století.

Rovněž apeluje na to, aby vyučující překladu a tlumočení disponovali potřebnými pedagogickými a didaktickými kompetencemi, což je téma, které bývá málo zdůrazňováno. Autorův výzkum obsahuje řadu podnětů užitečných pro zlepšení vzdělávání a přípravy a potažmo také samotné praxe. Jak Orlando potvrdil v rozhovoru, propast mezi praxí a výzkumem se prostřednictvím vzdělávání postupně daří překlenout. Přístup k výuce a vzdělávání, jenž popisuje ve svých pracích, v současnosti uplatňuje na Univerzitě Macquarie, kde se rovněž snaží vzdělávací program neustále přizpůsobovat potřebám průmyslu.

V neposlední řadě nám Orlandovy práce přibližují stav tlumočnické profese a vzdělávání v Austrálii. Článek, jehož je Orlando spoluautorem, poukazuje na význam komunitního tlumočení pro zajištění rovného přístupu různých skupin australského mnohojazyčného a multikulturního obyvatelstva k veřejným službám. Za přínosnou považujeme zejména Orlandovu kapitolu věnovanou konferenčnímu tlumočení v této zemi, které je zde oproti komunitnímu tlumočení méně rozvinuté a byla mu zatím ze strany badatelů věnována jen malá pozornost. Autor ukazuje, že konferenční tlumočení má v Austrálii pevné místo, a předpokládá, že v budoucnu získá větší uznání a viditelnost.

Marc Orlando je ve výzkumu tlumočení i nadále velmi aktivní. Těšíme se na jeho budoucí publikace, mimo jiné také v oblasti kognitivních aspektů v překladu a tlumočení.

Seznam použitých zdrojů

Odborné publikace

AHRENS, Barbara a ORLANDO, Marc, 2022. Note-taking for consecutive conference interpreting. In: ALBL-MIKASA, Michaela a TISELIUS, Elisabet (ed.). *The Routledge Handbook of Conference Interpreting*. Londýn: Routledge, s. 34-48. ISBN 0367277891. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780429297878-5>.

ANDRES, Dorte a BEHR, Martina, 2015. *To Know How to Suggest... Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlín: Frank & Timme. ISBN 9783732901142.

ARNAULT, Luc, 2018. Luc Arnault interviews Marc Orlando. Online. *Neke The New Zealand Journal of Translation Studies*, roč. 1, č. 1. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.26686/neke.v1i1.5053>.

BACHELIER, Karine a ORLANDO, Marc, 2024. Building capacity of interpreting services in Australian healthcare settings: the use of video remote interpreting during the COVID-19 pandemic. Online. *Media and Intercultural Communication*, roč. 2, č. 1, s. 80–96. Dostupné z: <https://doi.org/10.22034/MIC.2024.446261.1015>.

BEHR, Martina, 2015. How to back the students – Quality, assessment & feedback. In: ANDRES, Dorte a BEHR, Martina (ed.). *To Know How to Suggest... Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlín: Frank & Timme, s. 201–218. ISBN 9783732901142.

BOYLE, Joseph a JOYCE, Rachel, 2021/02/01. Smartpens: Note-Taking Technology for Students with Learning Disabilities: Note-Taking Technology for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, roč. 26, č. 1, s. 16–26. Dostupné z: <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2021-V26-I1-10363>.

BRAUN, Sabine, 2019. Technology and interpreting. In: O'HAGAN, Minako (ed.). *The Routledge handbook of translation and technology*. Londýn: Routledge, s. 271–288. ISBN 9781138232846.

BUITRAGO CIRO, Jairo a BOWKER, Lynne, 2019. Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community. In: *Machine Translation and Global Research*. Bingley: Emerald Publishing Limited. ISBN 9781787567221.

CAMAYD-FREIXAS, Erik, 2005. A revolution in consecutive interpretation: Digital Voice-Recorder-Assisted CI. *The ATA Chronicle*, roč. 34, č. 3, s. 40–46.

CANDY, Linda a EDMONS, Ernest, 2018. Practice-Based Research in the Creative Arts: Foundations and Futures from the Front Line. *LEONARDO*. Roč. 51, č. 1, s. 63–69. Dostupné také z: https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/134306/1/project_muse_686137.pdf.

CHEN, Sijia, 2017. Note-taking in consecutive interpreting: New data from pen recording. Online. *The international journal of translation and interpreting research*, roč. 9, č. 1, s. 4–23. ISSN 1836-9324. Dostupné z: <https://doi.org/10.12807/ti.109201.2017.a02>.

CHEN, Sijia, 2020. The process of note-taking in consecutive interpreting: A digital pen recording approach. Online. *Interpreting*, roč. 22, č. 1, s. 117–139. Dostupné z: <https://doi.org/10.1075/intp.00036.che>.

CHEN, Sijia, 2022. The process and product of note-taking and consecutive interpreting: empirical data from professionals and students. Online. *Perspectives, studies in translatology*, roč. 30, č. 2, s. 258–274. ISSN 0907-676X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1909626>.

CHESTERMAN, Andrew. a WAGNER, Emma., 2014. *Can theory help translators?: a dialogue between the ivory tower and the wordface*. Londýn: Routledge. ISBN 1-317-64218-X. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315760445>.

ČEŇKOVÁ, Ivana, 2001. *Teorie a didaktika tlumočení I*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. ISBN 80-7308-019-2.

ČEŇKOVÁ, Ivana, 2008. *Úvod do teorie tlumočení*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-09-9.

DAWES, Piers et al., 2024. *Research Protocol-Developing strategies to improve accessibility of hearing health services for people from diverse ethnic communities*. Online. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.6084/m9.figshare.26499952>.

DEFRANCQ, Bart, 2023. Technology in interpreter education and training: A structured set of proposals. In: CORPAS PASTOR, Gloria a DEFRANCQ, Bart (ed.). *Interpreting Technologies — Current and Future Trends*. Amsterdam / Filadelfie: John Benjamins Publishing Company, s. 302–320. ISBN 9789027214133.

ECHEVERRI, Álvaro, 2017. Le discours sur la formation des traducteurs : au-delà des questions linguistiques, ou la quête de pertinence. In: BELLE, Marie-Alice a ECHEVERRI, Álvaro. *Pour une interdisciplinarité réciproque: recherches actuelles en traductologie*. Arras: Artois presses université, s. 155–178. ISBN 978-2-84832-441-8. Dostupné také z: <https://books.openedition.org/apu/4666>.

FANTINUOLI, Claudio, 2018. Interpreting and technology: The upcoming technological turn. Online. In: FANTINUOLI, Claudio (ed.). *Interpreting and technology*. Berlín: Language Science Press, s. 1–12. ISBN 978-3-96110-161-0. Dostupné z: <https://langsci-press.org/catalog/book/209>.

FLAVELL, John, 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. Online. *The American psychologist*, roč. 34, č. 10, s. 906–911. ISSN 0003-066X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

GERBER, Leah; ORLANDO, Marc a TOBIAS, Shani, 2020. ‘Blended learning’ in the training of professional translators. Online. *Translatologia*, č. 1, s. 1–26. ISSN 2453-9899. Dostupné také z: http://www.translatologia.ukf.sk/wp-content/uploads/2020/02/TRANSLATOLOGIA-1_2020.pdf.

GILE, Daniel, 1995. Interpretation Research: A New Impetus? Online. *Hermes*, roč. 8, č. 14, s. 15. ISSN 0904-1699. Dostupné z: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v8i14.25100>

GILE, Daniel, 2009a. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Revised edition. Amsterdam / Filadelfie: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9027224330.

GILE, Daniel, 2009b. *Interpreting studies: a critical view from within*. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.6035/monti.2009.1.6>.

GILLIES, Andrew, 2017. *Note-taking for consecutive interpreting: a short course*. Druhé vydání. Londýn: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-138-12320-5.

GILLIES, Andrew, 2019. *Consecutive interpreting: a short course*. Londýn: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-138-12323-6.

GLEADOW, Roslyn; MACFARLAN, Barbara a HONEYDEW, Melissa, 2015. Design for learning—a case study of blended learning in a science unit. Online. *F1000Research*, č. 4, článek 898, s. 1–17. Dostupné z: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4648204/pdf/f1000research-4-7909.pdf>.

GOLDSMITH, Joshua, 2018. Tablet interpreting: Consecutive interpreting 2.0. Online. *Translation and interpreting studies*, roč. 13, č. 3, s. 342–365. ISSN 1932-2798. Dostupné z: <https://doi.org/10.1075/tis.00020.gol>.

HALE, Sandra a NAPIER, Jemina, 2013. *Research methods in interpreting: a practical resource*. Dotisk 2018. Londýn: Bloomsbury. ISBN 978-1-4411-6851-1.

HAMIDI, Miriam a PÖCHHACKER, Franz, 2007. Simultaneous Consecutive Interpreting: A New Technique Put to the Test. Online. *Meta*, roč. 52, č. 2, s. 276–289. ISSN 0026-0452. Dostupné z: <https://doi.org/10.7202/016070ar>.

HAWEL, Kirsten, 2010. *Simultanes versus klassisches Konsekutivdolmetschen: eine vergleichende textuelle Analyse: eine vergleichende textuelle Analyse*. Diplomová práce. Vídeňská univerzita. Dostupné také z: <https://doi.org/10.25365/thesis.12757>.

HIEBL, Bettina, 2011. *Simultanes Konsekutivdolmetschen mit dem Livescribe™ Echo™ Smartpen: Ein Experiment im Sprachenpaar Italienisch-Deutsch mit Fokus auf Zuhörerbewertung*. Diplomová práce. Vídeňská univerzita. Dostupné z: <https://theses.univie.ac.at/detail/13104>.

HLAVAC, Jim a ORLANDO, Marc, 2015. 'Capturing' and 'Prescribing' desirable attributes of community interpreting: design and implementation of testing systems in four anglophone countries. In: ZWISCHENBERGER, Cornelia a BEHR, Martina (ed.). *Interpreting quality: a look around and ahead*. Transkulturalität, Translation, Transfer, 19. Berlín: Frank & Timme, s. 297–323. ISBN 978-3-7329-0191-3.

HLAVAC, Jim; GENTILE, Adolfo; ORLANDO, Marc; ZUCCHI, Emiliano a PAPPAS, Ari, 2018. Translation as a sub-set of public and social policy and a consequence of multiculturalism: the provision of translation and interpreting services in Australia. Online. *International journal of the sociology of language*, č. 251, s. 55–88. ISSN 0165-2516. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0004>.

HLAVAC, Jim; ORLANDO, Marc a TOBIAS, Shani, 2012. Intake tests for a short interpreter-training course: Design, implementation, feedback. Online. *International journal of interpreter education*. Roč. 4, č. 1, s. 21–45. ISSN 2150-5772. Dostupné z: <https://research-management.mq.edu.au/ws/portalfiles/portal/127188062/127154465.pdf>.

ILG, Gerard a LAMBERT, Sylvie, 1996. Teaching consecutive interpreting. *Interpreting*, roč. 1, č. 1, s. 69–99. ISSN 1384-6647.

KATAN, David, 2009. Translation Theory and Professional Practice: A Global survey of the Great Divide. Online. *Hermes*, roč. 42, s. 111-153. ISSN 0904-1699. Dostupné z: <https://tidsskrift.dk/her/issue/view/2853>.

KEARNS, John, 2008. The Academic and the Vocational in Translator Education. In: KEARNS, John a MUNDAY, Jeremy. *Translator and Interpreter Training*. Londýn / New York: Continuum, s. 184–214. ISBN 9780826498052.

KELLETT BIDOLI, Cynthia J., 2016. Traditional and technological approaches to learning LSP in Italian to English consecutive interpreter training. In: GARZONE, Giuliana; HEANEY, Dermot a RIBONI, Giorgia (ed.). *Focus on LSP Teaching: Developments and Issues*. Milán: Edizioni Universali di Lettere Economia Diritto, s. 103–126. ISBN 978-88-7916-791-8. ISSN 2283-5628. Dostupné z: <https://doi.org/doi:10.7359/791-2016-kell>.

KELLETT BIDOLI, Cynthia J. a VARDÈ, Sonia, 2016. Digital pen technology and consecutive note-taking in the classroom and beyond. In: ZEHNALOVÁ, Jitka; MOLNÁR, Ondřej a KUBÁNEK, Michal (ed.). *Interchange*

between languages and cultures: The quest for quality. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 131–148. ISBN 978-80-244-5107-7.

KELLY, Dorothy., 2005. *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*. Londýn: Routledge. ISBN 9781315760292. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315760292>.

KELLY, Dorothy, 2008. Training the trainers: towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. Online. *Traduction, terminologie, rédaction*, roč. 21, č. 1, s. 99–125. Dostupné z: <https://www.erudit.org/en/journals/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029688ar.pdf>.

LO BIANCO, Joseph, 1987. *National policy on languages*. Canberra: Australian Government Publishing Service. ISBN O 644 06118 9.

MALDONADO, Heidy; LEE, Brian a KLEMMER, Scott, 2006. Technology for design education: a case study. *Proceedings of the CHI 06 Conference on Human Factors in Computing Systems – extended abstracts on Human factors in computing systems*, s. 1067–1072.

MIELCAREK, Mathis Maria, 2017. *Das simultane Konsektivdolmetschen: Ein Experiment im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch*. Diplomová práce. Vídeňská univerzita. Dostupné z: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1339638/get>.

NEKOLA, Martin a NOVOTNÝ, Vilém, 2010. Strategické řízení a teoretické přístupy k procesu tvorby veřejných politik. In: FRANTIŠEK, OCHRANA (ed.). *Strategické řízení ve veřejné správě a přístupy k tvorbě politik*. Praha: Matfyzpress, s. 61–87. ISBN 978-80-7378-130-9.

NGUYEN, Ngoc P. H., 2006. *Note Taking and Sharing with Digital Pen and Paper: Designing for Practice Based Teacher Education*. Diplomová práce. Trondheim University of Science and Technology.

O'BRIEN, Sharon, 2024. Human-Centered augmented translation: against antagonistic dualisms. Online. *Perspectives: studies in translation theory and practice*, roč. 32, č. 3, s. 391–406. ISSN 0907-676X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2247423>.

ORLANDO, Marc, 2010a. Interpreting eloquence: when words matter as much as ideas. *The AALITRA Review: A Journal of Literary Translation*, č. 1, s. 58–65. Dostupné z: <https://ojs.latrobe.edu.au/ojs/index.php/AALITRA/article/view/666/592>.

ORLANDO, Marc, 2010b. Digital pen technology and consecutive interpreting: Another dimension in notetaking training and assessment. Online. *The Interpreters' newsletter*, č. 15, s. 71-86. ISSN 1591-4127. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10077/4750>.

ORLANDO, Marc, 2011a. Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, roč. 5, č. 2, s. 293–308. ISSN 1750-399X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798822>.

ORLANDO, Marc, 2011b. Beyond pen and paper: note-taking training and digital technology. In: OZOLINS, Uldis, ARNALL, Annamaria (ed.). *Proceedings of the "Synergies!" Biennial National Conference of the Australian Institute of Interpreters and Translators: AUSIT 2010*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 76–85. ISBN 978-1-4438-3202-1.

ORLANDO, Marc, 2014. A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: Consec-simul with notes. Online. *The international journal of translation and interpreting research*, roč. 6, č. 2, s. 39–54. ISSN 1836-9324. Dostupné z: <https://doi.org/10.12807/ti.106202.2014.a03>.

ORLANDO, Marc, 2015a. Digital pen technology and interpreter training, practice, and research: status and trends: Status and trends. In: EHRLICH, Suzanne a NAPIER, Jemina (ed.). *Interpreter Education in the Digital Age: Innovation, Access, and Change: Innovation, Access, and Change*. Washington, DC: Gallaudet University Press, s. 125–152. ISBN 1563686392.

ORLANDO, Marc, 2015b. Implementing digital pen technology in the consecutive interpreting classroom. In: ANDRES, Dorte a BEHR, Martina (ed.). *To Know How to Suggest... Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlín: Frank & Timme, s. 171–199. ISBN 9783732901142.

ORLANDO, Marc, 2016. *Training 21st century translators and interpreters: at the crossroads of practice, research and pedagogy*. Berlín: Frank & Timme. ISBN 3-7329-9768-5.

ORLANDO, Marc, 2019. Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers. Online. *The interpreter and translator trainer*, roč. 13, č. 3, s. 216–232. ISSN 1750-399X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656407>.

ORLANDO, Marc, 2022. Conference interpreting in Australia. In: ALBL-MIKASA, Michaela a TISELIUS, Elisabet (ed.). *The Routledge Handbook of Conference Interpreting*. Routledge, s. 169–181. ISBN 0367277891. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780429297878-18>.

ORLANDO, Marc, 2023. Using smartpens and digital pens in interpreter training and interpreting research. In: CORPAS PASTOR, Gloria a DEFRANCQ, Bart (ed.). *Interpreting Technologies — Current and Future Trends*. Amsterdam / Filadelfie: John Benjamins Publishing Company, s. 6–26. ISBN 9789027214133. ISSN 2211-5412.

ORLANDO, Marc, 2025. Digital pens for interpreter training. In: BRAUN, Sabine, DAVITTI, Elena a KORYBSKI, Tomasz (ed.). *The Routledge handbook of interpreting, technology and AI*. Abingdon, Oxon: Routledge, s. 145–155. ISBN 9781003053248.

ORLANDO, Marc a GERBER, Leah, 2021. The impact of globalization on translator and interpreter education. In: BIELSA, Esperança a KAPSASKIS, Dionysios (ed.). *The Routledge Handbook of Translation and Globalization*. Routledge, s. 202–215. ISBN 0367640279. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781003121848-17>.

ORLANDO, Marc a HLAVAC, Jim, 2020. Simultaneous-consecutive in interpreter training and interpreting practice: Use and perceptions of a hybrid mode. Online. *The Interpreters' Newsletter*, č. 25, s. 1–17. ISSN 2421-714X. Dostupné z: <https://doi.org/10.13137/2421-714X/31234>.

ORLANDO, Marc; LIAO, Sixin a KRUGER, Jan-Louis, 2024. *Translation and Interpreting technologies and their impact on the industry*. Online. Macquarie University. Dostupné z: <https://research-management.mq.edu.au/ws/portalfiles/portal/357248528/357055278.pdf>.

OZOLINS, Uldis, 1998. *Interpreting and Translating in Australia: Current Issues and International Comparisons*. Melbourne: Language Australia. ISBN 1-875578-83-8.

POCHHACKER, Franz, 2010. The Role of Research in Interpreter Education. Online. *The international journal of translation and interpreting research*. Roč. 2, č. 1, s. 1–10. ISSN 1836-9324. Dostupné také z: <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.360996166770387>.

PÖCHHACKER, Franz, 2022. *Introducing interpreting studies*. Third edition. Abingdon, Oxon: Routledge. ISBN 1-00-318647-5.

PRANDI, Bianca, 2020. The use of CAI tools in interpreter training: where are we now and where do we go from here? Online. *InTRAlinea*. ISSN 1827-000X. Dostupné z: https://www.intraline.org/specials/article/the_use_of_cai_tools_in_interpreter_training.

RICCARDI, Alessandra; ČEŇKOVÁ, Ivana; TRYUK, Małgorzata; MAČEK, Amalija a PELEA, Alina, 2020. Survey of the use of new technologies in conference interpreting courses. In: *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*, s. 7–42. ISBN 9781788744089.

ROMANO, Eleonora, 2018. Teaching note-taking to beginners using a digital pen. Online. *Między Oryginałem a Przekładem*, č. 42, s. 9–16. ISSN 1689-9121. Dostupné z: <https://doi.org/10.12797/moap.24.2018.42.01>.

SELESKOVITCH, Danica, 1999. The Teaching of Conference Interpretation in the Course of the Last 50 Years. *Interpreting*. Roč. 4, č. 1, s. 55–66.

SELESKOVITCH, Danica a LEDERER, Marianne, 1989. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paříž: Didier Érudition. ISBN 2-86460-138-9.

SETTON, Robin a DAWRANT, Andrew, 2016a. *Conference interpreting: a trainer's guide*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027258632.

SETTON, Robin a DAWRANT, Andrew, 2016b. *Conference interpreting: a complete course*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027267573.

SHLESINGER, Miriam, 2009. Crossing the Divide: What Researchers and Practitioners Can Learn from One Another. Online. *The international journal of translation and interpreting research*, roč. 1, č. 1, s. 1–16. ISSN 1836-9324. Dostupné z: <https://trans-int.org/index.php/transint/issue/view/3>.

SIENKIEWICZ, Birgit Andrea, 2010. *Das Konsekutivdolmetschen der Zukunft: mit Notizblock oder Aufnahmegerät?: Ein Experiment zum Vergleich von klassischem und simultanem Konsekutivdolmetschen. Die Publikumperspektive*. Diplomová práce. Vídeňská univerzita. Dostupné také z: <https://doi.org/10.25365/thesis.11775>.

SVOBODA, Štěpán, 2020. *SimConsec: the Technology of a Smartpen in Interpreting*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: https://theses.cz/id/r1shjd/Stepan_Svoboda_diplomova_prace.pdf.

TORRES-SIMÓN, Esther a PYM, Anthony, 2016. The professional backgrounds of translation scholars. Report on a survey. Online. *Target: international journal of translation studies*, roč. 28, č. 1, s. 110-131. ISSN 0924-1884. Dostupné z: <https://doi.org/10.1075/target.28.1.05tor>.

TOWNSLEY, Brooke, 2011. The training of trainers for legal interpreting and translation. In: TOWNSLEY, Brooke (ed.). *Building mutual trust: a framework project for implementing EU common standards in legal interpreting and translation*. Middlesex University, s. 308–318. Dostupné z: <https://repository.mdx.ac.uk/item/84730>.

VÁZQUEZ CASTILLA, Jesús, 2017. *La modalidad de interpretación “consecutiva-simultánea” asistida por tableta: Estudio de caso*. Diplomová práce. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Dostupné z: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/23115/TFM000695.pdf?sequence=1>.

WESTWOOD, Peter, 2008. *What teachers need to know about teaching methods*. Melbourne: ACER Press. ISBN 0864319126.

ZHANG, Xiaojun; CORPAS PASTOR, Gloria a ZHANG, Jing, 2023. Videoconference interpreting goes multimodal: Some insights and a tentative proposal. In: CORPAS PASTOR, Gloria a DEFRANCQ, Bart (ed.). *Interpreting Technologies — Current and Future Trends*. Amsterdam / Filadelfie: John Benjamins Publishing Company, s. 169–194. ISBN 9789027214133.

Další zdroje

AIIC. *Interpreters Directory*. Online. Dostupné z: <https://aiic.org/site/dir/interpreters>. [cit. 2025-07-24].

AIIC. *Schools Directory*. Online. Dostupné z: <https://aiic.org/site/students/directory>. [cit. 2025-07-24].

ANOTO LIMITED. *Livescribe*. Online. Dostupné z: <https://livescribe.helpscoutdocs.com/>. [cit. 2024-11-04].

AUSIT – Australian Institute of Interpreters and Translators Inc. *About Us*. Online. Dostupné z: <https://ausit.org/about-us/>. [cit. 2025-07-24].

CCAMLR – Commission for the Conservation of Antarctic Marine Living Resources. *About CCAMLR*. Online. Dostupné z: <https://www.ccamlr.org/en/organisation>. [cit. 2025-07-24].

CONVERSATIONS: INTERPRETING AND TRANSLATING, 2024. *S05E06 – Professor Marc Orlando, Department Director T&I, Macquarie University, NSW*. Online. In: YouTube. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=VyePxhnx4i4>. [cit. 2025-07-24].

CYMO. *Cymo note*. Online. Dostupné z: <https://www.cymo.io/en/note.html>. [cit. 2025-07-24].

EMT Expert Group, 2013. *The EMT Translator Trainer Profile: Competences of the Trainer in Translation*. Dostupné z: <https://www.scribd.com/document/246979198/Translator-Trainer-Profile-EMT>. [cit. 2025-07-24].

FACULTÉ DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION (UNIGE), 2017. *FTI Interpreting: Table Talk with Marc Orlando*. Online. In: YouTube. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=kqNrZccNVj4>. [cit. 2025-07-24].

FERRARI, Michele, 2001. *Consecutive simultaneous?* *SCIC News*, č. 26.

FERRARI, Michele, 2002. *Traditional vs. "simultaneous" consecutive*. *SCIC News*, č. 29.

GIESHOFF, Anne Catherine, 2023. *Episode 16: Human-centred augmented translation*. Online. In: *Minds between languages*. Dostupné z: <https://mindsbetweenlanguages.org/2023/09/24/episode-16/>. [cit. 2025-07-24].

IT SLOVNÍK. *Co je to Digitální pero?* Online. Dostupné z: https://it-slovník.cz/pojem/digitalni-pero/?utm_source=cp&utm_medium=link&utm_campaign=cp. [cit. 2025-07-24].

KASÍK, Pavel, 2012. *„Tužka bonzačka“ pomůže manažerům i studentům. Testujeme Livescribe*. Online. In: *iDNES.cz*. Dostupné z: https://www.idnes.cz/technet/technika/pero-livescribe-echo-smartpen-recenze.A121015_163546_tec_technika_pka. [cit. 2025-07-24].

- LIVESCRIBE INC. *Livescribe*. Online. Dostupné z: <https://us.livescribe.com/>. [cit. 2024-11-04].
- LIVESCRIBE INC. *Livescribe FAQ*. 2010. Online. Dostupné z: https://www.livescribe.com/en-us/presskit/assets/Livescribe_FAQ_071910.pdf. [cit. 2025-07-24].
- LIVESCRIBE INC. *Echo Smartpen User Guide*. Online. Dostupné z: https://www.livescribe.com/en-us/media/pdf/support/Echo_User/Echo_UserGuide.pdf. [cit. 2025-07-24].
- MACQUARIE UNIVERSITY. *Graduate Diploma of Auslan-English Interpreting*. Online. Dostupné z: <https://coursehandbook.mq.edu.au/2024/courses/C000153>. [cit. 2025-07-24].
- MACQUARIE UNIVERSITY. *Marc Orlando*. Online. Dostupné z: <https://researchers.mq.edu.au/en/persons/marc-orlando>. [cit. 2025-07-24].
- MASSEY, Gary; ORLANDO, Marc a RÖSENER, Christoph, 2018. *T&I graduate employability strategies in the 21st century*. Online. CIUTI, General Assembly. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/326805718_TI_graduate_employability_strategies_in_the_21st_century. [cit. 2024-12-30].
- MONASH UNIVERSITY. *Master of Interpreting and Translation Studies*. Online. Dostupné z: <https://handbook.monash.edu/current/courses/A6007>. [cit. 2025-07-24]
- NAATI. *National Accreditation Authority for Translators and Interpreters*. Online. Dostupné z: <https://www.naati.com.au/>. [cit. 2025-07-24].
- ORLANDO, Marc. *Marc Orlando*. Online. In: LinkedIn. Dostupné z: https://www.linkedin.com/in/orlandomarcenfraiicinterpreter/?original_referer=https%3A%2F%2Fwww%2Egoogle%2Ecom%2F&originalSubdomain=au. [cit. 2025-07-24].
- ORLANDO, Marc, 2017. Note-taking for consecutive interpreting: a short course (2nd Edition) by Andrew Gillies. *AIIC Webzine*, č. 71.
- TIS NATIONAL – Translating and Interpreting Service. *About Us*. Online. Dostupné z: <https://www.tisnational.gov.au/en/Who/About-us>. [cit. 2025-07-24].
- UNIVERSITÉ DE GENÈVE. *Interpreter Training*. Online. Dostupné z: <https://www.unige.ch/formcont/en/courses/masit#t1>. [cit. 2025-07-24].
- VZDĚLÁVÁNÍ PRO ŽIVOT. *Co je to blended learning?* Online. Dostupné z: <https://vzdelavaniprozivot.cz/co-je-to-blended-learning/>. [cit. 2025-07-24].

WIKIMEDIA FOUNDATION, INC. *Wikipedia: the free encyclopedia*. Online. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/>

WILSON, Rita, 2016. *GA 2016 Monash Projects*. Online. In: CIUTI. Dostupné z: <https://www.ciuti.org/research/projects/>. [cit. 2025-07-24].

Příloha: Rozhovor s Markem Orlandem

I would like to start the interview with the topic of interpreter training, which is one of your main research interests. In your work, including in your book published in 2016, you talk about the gap between practice and research and highlight the importance of bridging this gap, especially in light of new challenges faced by interpreters and translators in the 21st century. You suggest that one of the best ways to bridge the gap is through education—by training future *practisearchers* who will be equipped with transferable metacognitive skills and be able to adapt to new challenges. I wonder whether you have observed any progress in this area in recent years. Are universities succeeding in reducing the gap between practice and research?

Yes, I think we have made lots of progress in that area. To illustrate this, I would definitely advise you to check CIUTI and the CIUTI website. As you know, your university is a member of CIUTI, and we are too with a few universities in Australia. CIUTI has grown over the last few years outside of Europe, which is a good thing. I am on the board of CIUTI, I have been elected for the next three or two years, and we are trying to flag the importance of bridging the gap between research and practice. As I have said in many publications and as you summed up, I believe that it is generally through academization of interpreting programs that we can do that. Because if you look at the old models and the old ways of doing things, universities used to recruit practitioners, and some universities still do that—they recruit practitioners and they put them in the classroom and say, OK, because you know how to do it, you are going to teach and train students. On the other hand, theory classes are taught by academics who are not necessarily practitioners anymore. So, the way to bridge the gap is simply to tell programs and make everyone aware of the fact that academics should keep one foot on that side of the fence. And of course, practitioners should also be trained to know more about theoretical or academic aspects of what they teach. At the end of the day, as I have mentioned a few times as well in different publications, it happens when you actually train people to teach. I think the only way to truly bridge the gap between practice and research is to make sure that in the same program and for the same curriculum, there are people who know about theory, practice, but also teaching. Within the CIUTI network, I know quite a few people who are exactly like that, including myself. We are practitioners who are academics and researchers, but we have also been trained in curriculum design and the like.

So, I think that it is getting better. We have moved away from the apprentice model, and people understand the benefit of focusing on processes and on training interpreters and translators to do the sort of research work that you are doing with your thesis. Even if it is a very practice-oriented thesis, it is a reflection on how to build some sort of academic discourse and work on a specific topic, work with references... I think there are more and more practisearchers as well. Practitioners, depending on their context, sometimes do not have as much work as they used to have, and they decide to be trained, or some of them also understand that doing a PhD or a master's degree in research is not necessarily a bad thing. So yes, I believe we have academized interpreter training a bit more. I think that what we have talked about has worked. If you go back to Kiraly in the early 2000s or end of the 90s, today there are quite a few people interested in interpreter education, who have really pushed for interpreter education. And this is where we make a distinction between education and training—education is used more in the sense of academic side of things, if you want, versus training, used for the more professional side of things. So, I think we have made progress in that area.

That is good news. In your work, you also describe some of the changes that you introduced to the MITS program at Monash University in Melbourne in response to 21st century challenges. You are now Director of the Translation and Interpreting Program at Macquarie University in Sydney, so I wonder whether you have introduced any similar changes at Macquarie. For example, is blended learning part of interpreter training at Macquarie? Are there also obligatory induction sessions or another form of teacher training required for staff members?

The answer is yes to all the questions and sub questions you have. Exactly in line of what we have just discussed, this is what I believe works for a program, and I think this is what helps to create a unity in the program and more collaboration between staff. Both at Monash and at Macquarie, we are working with different languages always paired with English. We have academics who can teach some classes and undertake some courses, but we also rely on casual people who work as professional translators and interpreters in the industry and we hire them for specific classes, for specific languages. My vision of a good program that works well is a program where everyone—students, tutors, trainers, educators, researchers—knows exactly what happens when you start studying in a program with us. It is important for the people who teach to know exactly what the curriculum is about. If you are teaching the third semester units, I want you to know that the students have done this and that before, and you cannot do whatever

you want. You have to understand the scaffolding that we have done, you have to understand where students are, what they know, and what they expect to do. This openness and transparency of the learning stages and of the whole program is very important because people cannot hide behind the fact that they did not know. They cannot say that they do not know what they are doing, that they do what they do in real life. This is not what we are asking them to do. And that again relates to what we talked about before—the links between education, training, practice and research. So, we generally have meetings before the start of each semester. We have meetings with all tutors in each of the units that are taught. Each unit convenor has to meet with all the tutors and all the staff involved in that area to explain to them what we are covering that semester, what students have done and who the students are. And we do exactly the same with the students—we meet them at the start of the semester, and we tell them, OK, this is what you are going to do this semester, this is what we want to achieve. I believe in that very much.

So yes, I have done exactly the same thing at Macquarie as at Monash, we have built all the units more or less in the same model—flipped classroom model. Students need to prepare quite a lot and read and watch quite a lot of things before they come to class. Our classes are really dedicated to applying those different things that they have read about, whether applying them in practice, if it is a practical class, or whether applying them in a more reflective or self-reflective way, if it is something more theoretical. And I think it works well. At least that puts everyone on the same page and then it also allows us to have a better follow-up with the students. And then they have activities to do afterwards.

What I will also say that could be interesting because you may not know this, the system in Australia is very different to the system in Europe. We have what is called an Australian qualification framework that is given by the government, and when you are studying a postgraduate course, the number of contact hours is limited to 10 contact hours per week, whereas in Europe you will have 25 hours in the classroom, if not more. We do not have that. So, we have officially 10 contact hours per week for students. But what the AQF says is that for one contact hour, students should normally study two or three more hours. So, if you look at the AQF, weekly, the students should normally spend 30 hours studying. This is why we have quite a lot of activities before class and quite a lot of activities after class. And this is why we have to make sure that during the class time, the tutors know exactly what they have to do. I cannot spend an hour speaking about myself, there is something very specific to be done by

the students. It is a bit prescriptive, but it is based on collaboration, and I think it is interesting. It has worked well at Monash, and it has worked very well at Macquarie.

That is very interesting. Have you implemented any other changes to make sure that future practitioners are well prepared for the challenges of the 21st century? For example, have you introduced any new units?

Yes. What happens is that we have a very, very strong industry engagement. My colleagues and I do a lot of work in relation to the industry. We communicate a lot with the language service providers in Australia. We communicate a lot with government services, we meet translators and interpreters, we communicate a lot with NAATI. So, there are lots of forums where we can hear back from the industry. We are observer members of an organization and association called the AALC, the Australasian Association of Language Companies. We talk to them regularly and this is where we hear about what they need, what they realize the graduates do not have in terms of skills. And we have implemented a few things. I tend to listen to that sort of voices, but I also make sure that I look at the market. Like many other people, I read things like Slator and Nimdzi—market research in the language industry. I tend to put all this information together.

Recently, we decided that we needed to focus on several things. One was to recruit someone who was a real expert in translation technologies. We recruited a new colleague who started with us in January last year, and she has been tasked to make sure that we embed translation technology in every aspect of the translation process. We tend to do the same in interpreting, although it is more focused on translation, as the needs of the industry are more in that area. We focus not only on the use of technologies themselves—understanding how AI and large language models work, understanding Trados, Phrase, memoQ, and making sure students can have that when they work as translators—but also on understanding the workflow of translation, from project management to QA/QC. So, all this is now embedded in the curriculum. At the other end of that, we realize and we hear people telling us that there is still a big need for the human touch in translation. So, we have also created a unit on transcreation and localization, where the human input is actually way more interesting. You cannot really do this with technology, you have to have experts in culture and languages to do that. So, there is a focus on this as well. Because the students all do the same thing the first year, all students are exposed to these different things, and it is in the second year that they specialize either in translation and interpreting, or only in conference interpreting. And in this case, when it is conference

interpreting, they do not do any translation-related work anymore. But they have at least that training from the first year that they can apply when they work as freelancers.

So yes, there are a lot of new things. Universities are often reacting and not proacting. Something I try to instill in the program is the idea that each time we hear that something needs to be changed, we need to have that flexibility to adapt quickly. It is not easy in universities, and I am sure it is the same everywhere, because universities are quite static in terms of administration. But I think Australian universities in many ways are better than others in that they accept changes more easily.

Both for translators and interpreters, one of the big skills that is required and will be required even more in the coming years is machine translation or AI literacy, the capacity for graduates and for professionals to advise clients. You want to do machine interpreting here, you want to use speech recognition here? Yes, that would probably work for that sort of assignment. You want to use machine translation in this? No, you cannot. You have to have humans. So, this capacity to advise the industry and advise clients I think is what we need to focus on as well on top of the other skills.

This brings us to the topic of new technologies. You are well known for introducing the digital pen or smart pen technology into interpreter training, which you did as early as 2010. In your recent chapter *Digital pens for interpreter training* published this year, you reflect on the future relevance of this technology considering the emergence of more web-based and paperless solutions. You mention for example the Cymo Note software, which combines automated transcription with a virtual notepad. Do you still use the digital pen in interpreter training or in your own practice? And are you planning to trial Cymo Note software or similar emerging tools in the consecutive-interpreting classroom?

Yes, and yes. As you say, I started writing about the digital pen in 2010. It has been 15 years, and interestingly, as you read in the most recent chapter, we all realize that it has not taken off the way it could have taken off. This is in a way regrettable, but this is what it is. And I think it is the thing about technology in interpreting. Everything we hear about technology, and also everything we hear from either other researchers or even all sorts of sorcerer's apprentices that we can see on LinkedIn or online, all these things never really take off in the industry, which is interesting. The digital pen in practice of interpreting would have been very interesting. And

I know that some people have used the pens, specifically in SimConsec context, to record the speech and play it back. But there is the question of confidentiality, of deleting the file after that, and I think many people simply did not manage to go beyond that. Many clients maybe have not felt comfortable with things being recorded. So, it has not really taken off. I do not use it in practice. I do mainly conference simultaneous interpreting, and even when I do consecutive, it is very short consecutive where you ask the people to stop after two or three sentences. But in training, absolutely, we still use it. In our conference interpreting program, the students specialize in the second year, and in the first semester of that second year, depending on the number of students, we either give them individually a pen or a pen for two, and then they use it during the semester and collect their own data on their notetaking. The main focus is that they can clearly see what their performance is because we record their performance, and they can clearly see what the problem is in the notes. They have to at least be aware of those things. We talked about mental cognitive skills before, and that is exactly that—finding ways for students, or any practitioner, to be able to very candidly and genuinely identify what the issues are in their own practice and skills. So yes, it is still used. We do not do much with what we did, it is really for the students, and I have stopped collecting data and questionnaires because I think it is probably not valid anymore.

Now, on new ways of doing things. There are plenty of speech recognition tools around now. I mentioned Cymo Note, although I am sure there must be other tools doing the same, but I think the features of Cymo Note are quite interesting because, as I mentioned in the article, you can divide the page, you can have the running transcription on the one side, on which you can clearly underline and do things, but then you can also still have your virtual notepad on the same screen. I think this could be interesting in training, again to allow students to look at the process of their notes and use new technologies. So, this is definitely something we are working on. Last semester, I tried to do that with a very small group of students, and I think we are going to try to implement it this year.

What is interesting, and I do not know how it is in your generation and your cohort of students, but we often think that junior professionals and younger people are quite savvy with technology, but I realize that it is often not the case. You use certain things that our generation did not use, but people tend to use only a very limited number of apps or technologies. When you tell them let's embark on a speech recognition app, put that on your computer and let's do this, let's do that, they are completely lost, they have no idea what to do. This is actually interesting. We

think that because it is a new generation of the youngest students, they will be able to do it, but not necessarily. You spend a lot of time in the classroom trying to set up these things, so sometimes it takes longer than you think. But I am definitely interested in showing students what they can gain through that, and they are happy with that.

To be honest with you, we often have students with tablets in the classroom, and now there are a lot of recording apps that do exactly what digital pens do. I have always singled out the digital pen because it is still pen and paper and this is what many older interpreters would favor, maybe younger as well. But I have seen many of our recent graduates or recent students using tablets, recording apps and very good styluses, and they can do quite a lot of interesting work, which does exactly the same: looking at the process of notes, doing self-evaluation of your own work and improving your note-taking technique or at least understanding what note taking is supposed to be in consecutive interpreting.

Now, the caveat to all that is that I try to look at things from a practical point of view. How is this going to influence the profession? How does that go from training to the industry after that? It has not really worked with digital pens, it has not really taken off. And I do not think that ASR (automatic speech recognition) is really present in the booth at the moment. I know some employers would like to implement that, but many interpreters are reluctant, or they do not have time. I work in the private market, mainly in Asia Pacific, but I also work with colleagues from very different countries in Europe and elsewhere, and I have not met a single interpreter yet who uses ASR in the booth, not a single one. I see, like you probably do, people like Andrew Gillies saying that these things exist and people use them, but I have not seen any ASR use in the booth. So, to me that says something as well. So yes, I think it is interesting to use technology in training, and I am trying to do this, because it is a way to keep the finger on the pulse. But what is the impact in practice and in the profession? I am not too sure. I am not sure when it is going to be visible in the profession. Maybe never. I do not know what you think of that, you are that generation who will probably witness this more. But I am not surprised that you are telling me that you have not seen any of this either.

If it was implemented and if each time you stepped foot in a booth, the technicians—because that is where it comes from, it has to come from the technicians at the back of the booth—if they provided the video feed, the sound feed and a monitor in the booth with an ASR software, that would be useful. You could simply pair that with your own work. But again, I am sure you

have heard of the work by Defrancq or the work by Kilian Seeber in Geneva. Many people have worked on multimodality, and it is a new task. You have to look at the screen and make sure you always double check that your numbers are right because they are written on the screen, or the vocabularies... It is useful, but at the same time, is it? As we know and as I always say, in interpreting, what you have to do is listen, listen, listen. That is the main thing we do.

Yes, I completely agree. This also relates to my next question. In your 2024 NAATI report, you discuss new technologies and their impact on translator and interpreter education and practice. You and your colleagues recommend that training programs help students develop augmented translation/interpreting skills and machine translation/interpreting literacy. How are augmented interpreting skills and machine interpreting literacy taught at Macquarie University? And more broadly, how do you see the future of interpreting in the context of new technologies? Do you think that AI might replace interpreters one day?

As we have already discussed, in our program at Macquarie, we now have new units and new content on exactly that. On the use of AI, large language models and that literacy, that capacity of students to identify what works well, what does not work, and how they would advise their clients today. We do not necessarily implement this in the interpreting classroom, because we have translation interpreting theory and technology classes—it is in the technology classes that we touch on this topic both for translation and interpreting. And all students undertake this content. What we recommended as well, and I think it was more that call that I was trying to make, was to call on the professional associations to make sure that practitioners who are no longer in universities and will never have the opportunity to receive formal training again, that these professionals are given the opportunity—through CPD (continuing professional development), through short courses here and there—to reflect on that, to know that, to use that and to be themselves able to advise their clients. So that is the intention.

Of course, I cannot read the future and, I do not know, maybe one day AI will be able to do what we are doing, but I think that at the moment we know that machine interpreting is not giving the results that you have with human interpreters, and we know as well why. We know it is a possibility if you look at monologic situations: I am here, I am delivering a lecture to hundreds of people, there is no interaction, it is only me speaking to them. You could have that done by machine interpreting in different languages, probably with lip sync as well. That would probably work. At least in the most established languages where you have large language

models that can supply that. Now, in dialogic meetings, and that can be what I am doing at the moment here at the Antarctic Treaty, where you have parties around the table trying to find solutions to what is happening, it would be impossible. The accents, stances of people, the history of the Antarctic, the context, the fact that from one year to another they will discuss things on the basis of what they know of the other people's stances... I am sure this is the case in many, many meetings. So no, I do not see at all AI replacing us in such a context.

But I hear that many people in the institutional market are short of work these days. They work less than they used to. I am not exactly sure if it is because of AI or not. I do not know. I will be in Geneva and in Brussels in September as part of the research leave that I am taking at the moment, and my plan is to meet with the people in the institutions to see why I hear that we have less work for freelancers in the institutional market. So, we will see. I am not too sure what the reasons are. But, I do not know if you are aware, there was a very interesting report that was recently published by WHO. They tried to use AI and machine interpreting in several meetings and then they wrote a 20-page report, completely banning machine interpreting from their meetings. So, that is not going to happen. The minute you have one international organization doing that, I think we are going to see more and more organizations trying to gather the data. It is important to do that. With every technological advance, you have to let people use it. You cannot tell them no, it is not going to work. They will not believe you. Let them use it, accept that for one year or two maybe you are not going to do the job that you normally do, but that will come back, hopefully. We will see what happens.

In Australia, because we are more focused on community interpreting, and in other countries when we talk about the community context, it is more about what is low risk, what is high risk. So, part of that AI literacy is that capacity for the practitioner, and the user, to identify if there is a risk or not. The interesting question there is what low risk or high risk is. How do you define that? We have so many situations where you go from a low-risk situation to a high-risk situation in one minute. I often give one example that I heard. Imagine you have someone going to a desk at a doctor's and start talking with the secretary, the thing is we need an appointment with Doctor X because we would like to get an X-ray about this or about that, and that person uses an automatic translation system to get the translation. That could work. But within one minute, you are going to say, OK, you need to have that appointment because we are trying to identify if this or that or what the protocol of your treatment will be, and all of a sudden you can have more from a low-risk to a high-risk situation just in one minute in the same conversation. We

need to gather examples. We need to gather data better. We need to do more research. We need to do research in the field, that is what I think is often missing as well. We need to go in the field, see how people who really do the job feel about that.

Another topic I would like to ask you about is interpreting in Australia. In your chapter *Conference interpreting in Australia*, published in 2022, you outline the development and the current state of conference interpreting in the country. You discuss how this field is still gaining visibility compared to community interpreting, which has attracted much more attention given Australia's large immigrant population and cultural diversity. Are students in Australia interested more in community or conference interpreting? What is the situation like for young interpreters in Australia?

It is a very interesting question because Australia is a very specific market in terms of interpreting assignments. I think it is very hard to say people would prefer doing community or conference interpreting. What you have to accept, and it is a very different mindset, is that we do all sorts of things. We do as much community as conference. It depends on what the needs are. As far as students are concerned, in most interpreting programs in Australia, 80% of the students are international students. They come from China, Korea, Japan, Indonesia, Vietnam, mainly Asia and Southeast Asia, or Latin America. Conference interpreting in Australia would definitely involve these languages, but generally the five most used languages would be Japanese, Korean, Chinese, French and Spanish. That is what you would find in most organizations and at most conferences here. When students graduate, if they go back to their country, I think very often in China, Japan or Korea, they will work as conference interpreters more than in community interpreting because there is no such thing there. There is, but not really. Maybe the same goes for Vietnam. If they stay in Australia, what we know happens very often is that they have to do all the different types of jobs. They work as freelancers. There are no in-house positions in Australia, or very few compared to, for example, China or Japan, where in 50% of the cases the students will have an in-house position. In Australia, it is a freelancers' market, so you go to a court interpreting assignment on day one, then you will do a project in audiovisual translation for SBS (we have a specific TV channel that is in all languages spoken in Australia and everything is subtitled), and then you will have a conference maybe at the end of the week or the next week on something on environment. So, students will definitely go along that path. Some of them will potentially also embark on teaching experience.

I can give you an example. I have a colleague who was a conference interpreter trainer in France in Paris, who worked for many years in the Parisian market, he was working for NATO, OECD... and he moved to Australia not so long ago. He still does a few conferences here and there, because there are not as many, and he is an AIIC member, so people find him. But you have to simply accept as well that if you want to live in Australia, you will do other things. So, he started working in tribunals, in healthcare... and accepted doing a few translations for international organizations and things like that. There is always this thing with translation. I know you are talking mainly about interpreting, but with translation we are often an asset because we work when you are asleep, so we can deliver translations. That is the way things go around the world. So, that is also possible if you accept to work for international partners. So, that is what the market is like in Australia.

Moving on to the last question, what are you currently working on and what would you like to focus on in your future research? As you said, my thesis focuses mainly on interpreting, but of course I will be glad to hear about your research in translation as well.

I have actually refocused for a few years on interpreting only. When I joined Macquarie University, I was very lucky to join a group of people who have been working, not necessarily in interpreting, but they have been working on cognition and on brain, on all the cognitive aspects of translation or interpreting. So, with the addition of technology on that, I am now very much interested in accepting PhD students working only in these areas. So, it is interpreter training and education, technology, and cognition. This is what I am interested in at the moment. In PhD supervision, this is what I recommend students to do when they want to contact me. I have a very good colleague, Professor Kruger at Macquarie, who is a specialist in cognition and audiovisual translation, and we work together. I am not an expert in cognitive studies, so I am learning.

My most recent project was actually on the use of RSI. During COVID, we set up a new lab at Macquarie, an RSI lab, which is divided into two parts. One part is like a hub, so you still have the normal Bosch consoles that you use, you have a booth partner, but it is RSI. The other part of the lab is a homemade studio like you would have at home when you work on your own with web-based platforms like Kudo or Zoom. We finished conducting an experiment a few months ago and I am working on the data at the moment to compare the two modalities in terms of cognitive effort, in terms of performance of simultaneous interpreting, and in terms of the

perception based on interviews and questionnaires with the interpreters. So, with these three elements put together, we are making this comparison. I am going to write the paper in the coming months. We are going to look at what the feedback is and what the data is in terms of these two modalities of RSI: hub-based or home-based. In hub-based RSI, as I said, you still use the same equipment, and it is quite physical, it is hardware. When you work from home, you have to use the mouse, you have to click here and there, you have to go to the chat box to do the handover... It is another thing, and cognitively, we know that many interpreters have complained about that. But we do not have much data about those things. So, that is the most recent project that I led.

And as I said, I am on research leave for the second part of 2025, so I am going to go to the institutions in Europe and try to talk to the people who are in charge of the training of interpreters in institutions to see what they are really interested in these days. We know already more or less, but I would like to interview them and get more feedback. So, that is what I will be busy with in the coming months, focusing on technology in interpreting and cognition. That is what I am really interested in these days.