

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Ústav translatologie

Kateřina Matrasová (roz. Juračková)

**VÝVOJ NOTACE U STUDENTŮ TLUMOČNICTVÍ
NA ÚSTAVU TRANSLATOLOGIE**

Magisterská diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Ivana Čeňková, CSc.

Praha, leden 2012

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra / ústav: Translatologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

<u>Jméno a příjmení studenta:</u>	Kateřina JURÁČKOVÁ
<u>Datum narození:</u>	20.10.1983
<u>Kontaktní adresa:</u>	Jungmannova 1825, Pardubice 530 02
<u>Obor studia / kombinace:</u>	Překladatelství – tlumočnictví – anglický a francouzský jazyk
<u>Diplomní obor:</u>	PTF
<u>Název práce v češtině</u>	Vývoj notace u studentů tlumočnictví na Ústavu translatologie
<u>Název práce v angličtině:</u>	Students of interpreting at the Institute of Translation Studies and their note-taking development
<u>Vedoucí práce:</u>	Prof. PhDr. Ivana Čeňková, CSc.
<u>Konzultant:</u>	

Pokyny k vypracování:

Teoretická východiska DP:

1. V úvodu diplomové práce stručně charakterizovat názory předních translatologických odborníků na charakter, jazyk a strukturu tlumočnického zápisu při konsekutivním tlumočení.

2. Zaměřit se podrobněji na hlavní principy tlumočnické notace, zejména na zaznamenávání návazností (tzv. linků) a číselných údajů, jež zazněly ve výchozím projevu.

Vyjít z hypotézy, že si tlumočníci díky nácviku a rostoucí praxi vytvoří svůj vlastní systém a strategie pro zápis těchto dvou typů údajů. Tlumočnické jevy jsou ovlivněny mnoha faktory a okolnostmi. Patří mezi ně mimo jiné i znalost dané problematiky a komunikačního kontextu a nejrůznější lingvistické a extralingvistické prvky. Cílem bude zjistit, jaké faktory vedou tlumočnicka ke změně strategie při notaci a zda lze v průběhu nácviku tlumočnického zápisu návazností a čísel vysledovat objektivní vývojové tendence.

Empirická část DP (longitudinální studie):

3. Diplomantka provede postupně celkem 9 experimentů konsekutivního tlumočení s notací se 2 skupinami studentů specializace tlumočení (1. a 2. ročník magisterského studia FR a EN- po ZS a LS) a 1 skupinou profesionálních tlumočnicků (2 typy textů z francouzštiny/angličtiny do češtiny: 1. argumentativní text, 2. text bohatý na čísla, statistiky atd.). Tlumočnické poznámky bude analyzovat samostatně a spolu s tlumočnickými (důležitost této zpětné vazby pro pochopení myšlenkových pochodů tlumočnicků) a bude zkoumat, zda lze vysledovat objektivní vývoj v notaci u výše definovaných jevů. Jedním z vedlejších aspektů, které je vhodné při analýze sledovat, je i četnost používání symbolů a jejich druh.

4. Výsledky analýzy tlumočnických zápisů obou skupin statisticky vyhodnotit.

5. Závěry.

Čestně prohlašuji, že jsem diplomový úkol vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

V Praze dne 5. ledna 2012

Poděkování

Ráda bych srdečně poděkovala vedoucí mé diplomové práce Prof. PhDr. Ivaně Čěňkové, CSc. za inspiraci a cenné a podnětné rady. Mé díky patří též Mgr. Aude Brunel za jazykovou pomoc při přípravě projevů i za jejich ochotné nahrání pro účely experimentu. Děkuji též účastníkům experimentů a také všem ostatním, kteří mi při psaní poskytli pomoc a podporu.

Abstrakt

Tato práce se věnuje tlumočnické notaci pořizované při konsekutivním tlumočení. V teoretické části jsou představeny názorové školy, z nichž studium této problematiky vychází, a dále některé současné teoretické i metodologické příručky. V jejím závěru jsou položeny základní otázky a hypotézy pro experiment.

Empirická část popisuje přípravu i samostatné provedení experimentů na dvou skupinách studentů Ústavu translologie Filozofické fakulty Karlovy univerzity. Představuje a analyzuje získané výsledky, které jsou shrnuty a okomentovány v závěru práce.

Klíčová slova: konsekutivní tlumočení, notace, notace číselných údajů, notace prostředků textové návaznosti, vývoj notace, konzistentní systém symbolů

Abstract

The topic of this work covers note-taking in consecutive interpretation, in particular with respect to numbers and link words. The theoretical part looks at fundamental theoretical approaches of this topic, as well as some recently published theoretical and methodological studies. Its final part raises questions and hypotheses for the following experiment.

The empirical part describes the preparation as well as the implementation of the experiment, which involved two groups of students from the Institute of Translation Studies at the Faculty of Arts of the Charles University. It presents and analyses the results obtained from the experiment. The conclusion provides summary of the results and some comments and recommendations.

Key words: consecutive interpretation, note-taking, note-taking of numbers and link words, development of note-taking skills, consistent system of note-taking symbols

OBSAH

A	ÚVOD	1
B	TEORETICKÁ ČÁST	3
1	Konsekutivní tlumočení	3
2	Tlumočnický zápis	3
2.1	Některé další studie věnované tlumočnické notaci	7
2.2	Zápis čísel a logických návazností.....	9
2.3	Tlumočnické experimenty	13
3	Stanovení otázek pro náš experiment	17
C	EMPIRICKÁ ČÁST	19
1	Problematika tlumočnických experimentů	19
2	Popis experimentu	20
2.1	Účastníci experimentu	21
2.2	Postup experimentu.....	21
2.3	Popis textů.....	23
3	Analýza 1. textu experimentu	36
3.1	Úspěšnost zaznamenání údajů po kategoriích	39
3.2	Analýza správně zaznamenaných údajů	46
3.3	Srovnání výsledků studentů 3. a 5. ročníku	49
3.4	Zjištěné závěry a doporučení pro nácvik notace.....	54
3.5	Analýza dvou projevů nahraných během experimentu.....	56
4	Analýza 2. textu experimentu	66
4.1	Vyhodnocení úspěšnosti zaznamenání linků	68
4.2	Způsob zápisu linků	72
4.3	Srovnání výsledků studentů 3. a 5. ročníku	78
4.4	Analýza dvou projevů nahraných během experimentu.....	85
D	ZÁVĚR	100
E	SHRNUTÍ	106
F	SUMMARY	108
	BIBLIOGRAFIE	110
	SEZNAM TABULEK	113

SEZNAM GRAFŮ	114
PŘÍLOHY	I - VI

A Úvod

Tato diplomová práce se zabývá tlumočnickou notací, která je významnou pomůckou při konsekutivním tlumočení. Pokud je používána správně, tedy k zaznamenání hlavních myšlenek a vztahů mezi nimi, slouží pro odlehčení paměti a tím i pracovní kapacity. Tlumočnick se tak může lépe soustředit na aktivní poslech, který je pro pochopení hlavních myšlenek projevu a vztahů mezi nimi nejdůležitější. Avšak právě toto rozdělení pozornosti mezi aktivní poslech a zápis je nelehký úkol působící především začínajícím tlumočnickům problémy.

Proto byl tlumočnický zápis vždy nedílnou součástí studií věnovaných konsekutivnímu tlumočení. Metodice zápisu však jednotlivé názorové proudy přikládaly různý význam a podle toho vypracovávaly jednoduché či komplexnější systémy symbolů, značek a zkratk.

Jedním z průkopníků studií o tlumočnickém zápisu byl dlouholetý konferenční tlumočnick J. F. Rozan, který v ní popsal základní zásady pro pořizování tlumočnické notace a soubor symbolů pro nejužívanější výrazy či koncepty.

Metodologie se později začala opírat více o empirický výzkum. Jednu z prvních příruček vypracovaných na základě empirického materiálu vydala dlouholetá ředitelka pařížské tlumočnické školy ESIT D. Seleskovitchová, která využila tlumočnických zápisů svých studentů.

Od té doby vzniklo velké množství teoretických i empirických studií zaměřených na zápis jako celek, ale také pouze na některé s ním související otázky – stále se diskutuje o tom, v jakém jazyce by měl být zápis veden, zda v cílovém, výchozím či v nějakém třetím, „neutrálním“, co je bezprostředně nutné do zápisu zahrnout a jakým způsobem, a v neposlední řadě i o tom, jak se zápis u studentů vyvíjí.

Tyto studie docházejí k různým závěrům a obecným doporučením. Ve většině z nich však jejich autoři také konstatují, že podoba zápisu z velké míry podléhá subjektivním potřebám každého tlumočnicka.

Z toho je patrné, že tlumočnická notace představuje komplexní oblast ovlivněnou mnoha faktory, subjektivními, které jsou spojené s osobností tlumočnicka, i objektivními vztahujícími se ke komunikační situaci či typu textu. Jako taková tedy vzbuzuje řadu otázek.

Naší prací bychom chtěli, byť jen nepatrně, přispět k rozvoji empirických studií věnovaných konsekutivnímu tlumočení. Domníváme se totiž, že právě studie založené na údajích z experimentů pomohou rozvinout bádání v této oblasti a přispějí k vytvoření nových přístupů a doporučení.

Rozhodli jsme se provést výzkum notací a na základě získaného materiálu zanalyzovat jednotlivé způsoby tlumočnického zápisu. Vzhledem k rozsahu naší práce se zaměříme pouze na některé aspekty tlumočnické notace. Konkrétně půjde o zápis dvou jevů – číselných údajů a prostředků textové návaznosti, tzv. linků.

Jedním z důvodů našeho výběru je povaha a význam těchto údajů v tlumočnických notacích, neboť v obou případech se jedná o informace, které většina metodických příruček uvádí mezi tzv. povinnými údaji, jež by se v zápise měly objevit, aby byl při tlumočení zajištěn efektivní přenos informací.

Zkoumání těchto dvou aspektů jsme zvolili i z jiného důvodu. V obou případech se totiž jedná o údaje, jejichž zápis činí tlumočnickům, a to nejen těm začínajícím, poměrně značné obtíže.

Doufáme tedy, že poznatky zjištěné analýzou těchto zápisů by mohly naznačit a identifikovat problematické oblasti, na něž je třeba se zaměřit, a mohly by tak posloužit jako metodologický podklad pro nácvik tlumočnické notace během seminářů.

Zjištění možných způsobů zápisu číselných údajů a linků bude zajisté přínosné i pro autorku experimentu poskytnutím dalších možností notace těchto problematických oblastí.

B Teoretická část

1 Konsektivní tlumočení

Tato práce se zabývá problematikou notace při konsektivním tlumočení. Při konsektivním neboli následném tlumočení tlumočnický poslouchá delší část řečnickova projevu a poté ji předává cílovému publiku. Toto tlumočení je tedy logicky časově náročnější než tlumočení simultánní, bývá však po obsahové i formální stránce kvalitnější (Čeňková 2008: 23-24).

Tlumočnický si během řečnickova projevu většinou pořizuje zápis, jenž mu má pomoci zachytit klíčové myšlenky projevu. Tento typ tlumočení můžeme rozdělit na tři základní fáze, jimiž je aktivní poslech s porozuměním a analýzou doprovázený tlumočnickým zápisem, následuje oživení zapamatované informace a poté formulace v cílovém jazyce, při níž je důležitý situační kontext. Konsektivní tlumočení je tak synergií tří složek – paměti, logického myšlení a notace (Čeňková 2008: 85).

Při konsektivním tlumočení se tlumočnický soustředí především na strukturu textu, tedy na makrotextové sémantické vztahy, zatímco při tlumočení simultánním se tlumočnický zaměřuje především na texturu, tedy na prvky koheze a postavení tématu a rématu v projevu (Bastin 2003: 177).

2 Tlumočnický zápis

Tlumočnický zápis neboli notace je tlumočnickou pomůckou sloužící k uvolnění pracovní paměti (Čeňková 2008: 85). Nejedná se o doslovný přepis původního projevu, ale o určitou podporu paměti, která tlumočnickovi při jeho vystoupení umožní lépe si vybavit klíčové myšlenky projevu.

Zpočátku může zápis působit studentům tlumočení problémy, neboť se jedná o další mentální operaci v průběhu řečnickova projevu, která vyžaduje soustředěnost. Je potřeba naučit se efektivně rozdělit pozornost mezi aktivní poslech a zápis.

Z toho důvodu systém zápisu byl a stále zůstává předmětem zájmu mnoha teoretiků tlumočení i profesionálních tlumočnicků. Již od 50. let se začaly objevovat první teoretické studie a příručky z per konferenčních tlumočnicků, kteří je sepsali podle svých zkušeností. Postupně se vytvořily tři základní teorie, známé též jako názorové školy, na něž poté

navazovali a navazují další badatelé v této oblasti. Konkrétně se jedná o „školu“ ženevskou, pařížskou a heidelberskou.

Ženevská škola

První z uvedených teorií, ženevská, vznikala již od konce 50. let a u jejího zrodu stál J.-F. Rozan. Tento konferenční tlumočnický léta působil v Radě bezpečnosti OSN a problematice zápisu se věnoval z pohledu teoretického a rozpracoval i didaktickou koncepci. Ve své teorii se nechal inspirovat J. Herbertem, jenž dlouho působil jako hlavní tlumočnický OSN a který také v roce 1952 vydal první publikaci o konferenčním tlumočení nazvanou *Manuel de l'interprète: comment on devient l'interprète de conférence*.

Rozanova tenká praktická příručka představuje sedm hlavních zásad, jimiž by se tlumočníci měli řídit. Zaprvé je nutné zapisovat myšlenku a ne pouze slova z projevu, dále je třeba dodržovat pravidla vertikálního a horizontálního (tedy poznamenávat si informace, jež spolu souvisejí, pod sebe a členit si stránku diagonálně). Zatřetí Rozan doporučuje používat systém zkratk a vypracovaných symbolů. Čtvrtá zásada uvádí nutnost zapisovat si návaznosti a další prvky koheze a poslední dvě zásady hovoří o vytvoření si systému na vyjádření záporu a stejně tak důrazu a modality.

Tato teorie posloužila jako základ pro pozdější přístupy. Rozanovy zásady do svých teorií přejala většina badatelů v této oblasti a především zásada notace hlavní myšlenky a princip horizontálního a vertikálního členění zápisu a jsou platné a obecně uznávané dodnes. Jeho pokračovatelem na Ženevské univerzitě byl například v osmdesátých letech G. Ilg, který se zároveň více zaměřil na didaktický pohled. V Německu na jeho přístup navázal například W. Becker, který tento systém rozšířil o více symbolů, v Itálii pak L. Granová působící na univerzitě v Terstu.

Pařížská škola

Druhá z uznávaných teorií vznikla na pařížském institutu ESIT a je tedy známá jako pařížská názorová škola. Její teorii vypracovala v 60. a 70. letech D. Seleskovitchová a navázala přitom jak na myšlenky J. Herberta, tak na Rozanovy zásady. Seleskovitchová představila tzv. teorii smyslu či interpretativní teorii. Podle ní je proces tlumočení převedením myšlenek, tedy smyslu sdělení.

Tlumočení je „*produit de la déverbalisation de l'idée comprise*“ (Seleskovitch, Lederer 1989: 264). Při převedení originálního projevu tak mizí doslovné znění sdělení a

dochází k deverbalizaci, což umožňuje nalézt přirozené formy sdělení v cílovém (podle této teorie vždy v mateřském) jazyce. Jedno sdělení v původním jazyce tak může být převedeno formou několika různých ekvivalentních sdělení v jazyce cílovém. (Seleskovitch, Lederer 1989: 41).

Seleskovitchová tuto teorii aplikovala na tlumočení simultánní i konsekutivní a její teorie samozřejmě ovlivnila i přístup k tlumočnické notaci. Té věnovala publikaci *Langage, langues et mémoire* (1975), která vznikla na základě empirických výzkumů s konferenčními tlumočníky. Ve Francii to byla úplně první teoretická příručka zabývající se konsekutivním tlumočením, jež vznikla na základě empirických studií (Čeňková 2008: 77).

Podle této teorie je nejdůležitější zachytit v zápise (stejně jako v pozdějším tlumočení) smysl původního sdělení, nikoliv jednotlivá slova objevující se v původním projevu. V tom se tedy shoduje s první Rozanovou zásadou. Na rozdíl od Rozana však Seleskovitchová ani další představitelé této názorové školy neprosazovala systematický přístup k tlumočnické notaci založený na symbolech či nějakém „umělém jazyce“. Podle ní je pro konsekutivní tlumočení důležité dokonalé porozumění textu a způsob zápisu závisí na každém individuálním tlumočnickovi.

Pokračovatelem Seleskovitchové na institutu ESIT byl Ch. Thiéry, který se též věnoval tlumočnické notaci. Nebyl však zastáncem systematického učení tlumočnické notace, jež je podle něj pouhou „pomocnou etapou“ při tlumočení. Svůj pohled na zápis uvedl ve článku *L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive – un faux problème?* (1981).

Z teorie Seleskovitchové vycházejí v osmdesátých letech také D. a M. Bowenovi působící ve Spojených státech. Ti se zaměřili výhradně na praxi, konkrétně v příručce *Steps to Consecutive Interpretation* (1984).

Heidelberská škola

Poslední ze tří základních teoretických přístupů vznikl v osmdesátých letech na univerzitě v Heidelbergu. Na rozdíl od prvních dvou uvedených názorových proudů prosazuje hlavní představitel této názorové školy, H. Matyssek, k tlumočnické notaci opravdu systematický přístup.

Matyssek vypracoval systém zápisu, který je nezávislý na jazyce, a to jak výchozím, tak i na cílovém. Tento systém je založený na složitém systému symbolů. Jejich

užívání by podle Matysseka mělo tlumočnickovi umožnit odpoutat se od původního znění a vytvořit jednodušší a volnější formulace v cílovém jazyce.

Kritika tohoto přístupu se obracela především na to, že vzhledem ke komplikovanému systému symbolů je notaci věnována nežádoucí míra pozornosti na úkor vlastního tlumočení. V osmdesátých letech byla však Matyssekova teorie zejména v Německu a v Rakousku poměrně populární a zápis se stal tématem mnoha diplomových prací (Ilg a Lambert 1996: 72).

Další školy a přístupy

Kromě těchto tří názorových škol vznikaly i další teorie, známý je například přístup ruského teoretika Minjar-Beloručeva. Vychází z Rozanových zásad a aplikuje je na ruštinu.

Objevily se i alternativní pohledy na tlumočnický zápis. Patří mezi ně teorie psychologa T. Buzana, který místo obecně uznávaného principu vertikality přichází s názorem, že by zápis neměl být lineární. Naopak, měl by být zaznamenán na jedné stránce s klíčovou informací uprostřed a s ostatními informacemi okolo, různě pospojovanými. Takový zápis totiž podle Buzana lépe odpovídá práci lidského mozku. Buzan tak zachází ještě dále než Seleskovitchová se svou teorií smyslu a prosazuje minimální užívání slov a co největší zapojení mozkových paměťových strategií. (Čeňková 2008: 90).

Na konci 20. století se objevily snahy učení těchto škol přepracovat a sjednotit. V současnosti existuje velké množství didaktických a metodických příruček vycházejících z výše uvedených teorií.

Funkce tlumočnické notace

Přestože vidíme, že se přístupy k zápisu v některých aspektech odlišují (například v názoru na to, zda má být zápis pořizován v jazyce výchozím či v cílovém), základní zásady jsou poměrně jednotné a shodují se na nich jednotlivé přístupy od těch prvopočátečních. Snad všechny školy uvádějí nutnost zapisovat si myšlenku namísto jednotlivých slov a zaznamenat si vztah mezi těmito myšlenkami.

Dále se shodují na tom, že zápis má být především efektivní, stručný a jednoznačný (Čeňková 2008: 87). O stručnosti hovořil už průkopník tlumočnických teorií J. Herbert a

tato zásada se později objevila v mnohých metodických příručkách. Jako jednu ze zásad ji zmiňuje i Seleskovitchová (Seleskovitch 1975: 147).

Je nutné si též uvědomit, že systém pořizování tlumočnické notace je do značné míry individuální záležitostí a tlumočnick si jej přizpůsobuje vlastním potřebám a zvykům. Závisí též na každé individuální situaci. Seleskovitchová s Ledererovou například uvádějí, že množství zaznamenaných informací závisí na typu textu, více je potřeba zapisovat v případě projevů informativního či deskriptivního rázu, méně při projevech argumentativních (Seleskovitch, Lederer 1989: 52).

Ze všech těchto důvodů je při zkoumání zápisu i při samotném nácvičku třeba mít na zřeteli, že notace má být účelnou tlumočnickou pomůckou, nikoliv prostředkem. Zmiňují se o tom ostatně autoři nejrůznějších příruček. Například R. Jones ve své praktické příručce *Conference Interpreting Explained* (1998) uvádí, že zápis slouží pouze jako pomůcka, která má tlumočnickovi usnadnit celý tlumočnický proces, konkrétně porozumění, analýzu původního projevu a následnou reformulaci sdělení. Podle Jonese jsou právě tři základní fáze tlumočení, totiž poslech, analýza a přeformulování, při konsektivním tlumočení tím nejdůležitějším. Jones tvrdí, že: „...*if these are not done correctly, the best notes in the world will not make you a good interpreter.*“ (Jones 1998: 43).

Pořizování zápisu hlavně nesmí bránit soustředění se na aktivní poslech, který je pro pochopení a analýzu hlavních myšlenek projevu nejdůležitější. Zápis by měl sloužit k uvolnění tlumočnickovy paměti, a zabránit tak jejímu přetížení například číselnými údaji, výčty či vlastními jmény. To zaručuje správnou reprodukci obsahu. Zároveň by měl být určitou podporou paměti, to znamená, že by měl tlumočnickovi umožnit vybavit si strukturu projevu, tedy způsob, jakým jsou myšlenky propojeny či rozděleny. (Jones 1998: 43-44).

Tlumočníci, a především ti začínající, by se tedy měli vyvarovat bezmyšlenkovitého doslovného zapisování projevu. Jak uvádí Jones, „*The one thing to be avoided, we repeat, is trying to note everything down as an end in itself, to the detriment of the interpreter's active listening to the original.*“ (Jones 1998: 49).

2.1 Některé další studie věnované tlumočnické notaci

Jak již bylo uvedeno výše, je tlumočnická notace již dlouhou dobu předmětem zájmu mnoha teoretiků tlumočení, kteří rozpracovávají systémy zápisu, zabývají se rozdělením pozornosti mezi zápis a aktivní poslech či rozvíjejí didaktické koncepce.

Z praktického hlediska se způsoby notace a vlivem její kvality na tlumočnický výkon věnují i profesionální tlumočníci či vyučující na tlumočnických školách.

V úvodu jsme již zmínili tři hlavní tlumočnické školy, které byly představeny v řadě publikací. Z těch nejvýznamnějších zde můžeme uvést Rozanovu příručku *La prise de notes en interprétation consécutive* (1956), knihu Seleskovitchové *Langage, langues et mémoire (étude de la prise de notes en interprétation consécutive)* (1975) či Matyssekovu *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher: ein Weg zur sprachunabhängigen Notation* (1989).

Didaktickým přístupem k tlumočnickému zápisu se zabývaly Seleskovitchová s Ledererovou v již citované publikaci *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (1989). Velmi obsáhlá kniha je doplněna i teoretickými kapitolami, v nichž je představena teorie smyslu, ale tlumočení je zde popsáno i z pohledu psychologie, konkrétně je zde například vysvětleno fungování lidské paměti.

Základní zásady konsektivního tlumočení a notace částečně vycházejí z publikace Seleskovitchové *Langage, langues et mémoire* (1975). Autorky jej rozpracovávají a doplňují o metodologické poznatky. Pro nácvik konsektivního tlumočení doporučují nejprve cvičení bez tlumočnické notace (Seleskovitch, Lederer 1989: 19) a teprve po několika týdnech navrhují přejít ke druhé fázi, jíž je nácvik zápisu a tlumočení se zápisem.

V zápise by se měly objevit základní myšlenky původního projevu, zaznamenané symbolem, slovem či kresbou. Zaznamenaná musí být také propojení jednotlivých myšlenek, jako jsou logické vztahy kauzality, následnosti či vztahy časové. Dále se v zápise musejí povinně objevit technické termíny, vlastní jména, výčty a číselné údaje (Seleskovitch, Lederer 1989: 50-51).

V roce 1998 vydaly tyto autorky druhé vydání, které vypracovaly na zakázku generálního ředitelství Evropské komise pro tlumočení SCIC.

V posledních letech vyšlo též několik ryze praktických příruček určených zejména pro studenty tlumočnictví. Velmi známá a pro svůj pragmatický přístup a čtivý obsah oblíbená je publikace konferenčního tlumočnicka R. Jonese *Conference Interpreting Explained*. Další podobnou prací je *Note-taking for Consecutive Interpreting – A Short Course* od A. Gilliese či o něco starší příručka s cvičeními od D. a M. Bowenových nazvaná *Steps to Consecutive Interpretation*. Další praktické články či úryvky z publikací je možné nalézt na internetových stránkách věnovaných studentům tlumočení *Interpreting Training Resources*.

2.2 Zápis čísel a logických návazností

Z výše uvedeného stručného nástinu problematiky tlumočnické notace je patrné, že se jedná o velmi široké téma, jehož studium může být pojato z různých hledisek, od čistě teoretického pohledu přes studium psychologie a lidské paměti, až k pojetí čistě didaktickému.

Rozsah této práce neumožňuje věnovat se výzkumu celého systému tlumočnického zápisu, a proto bylo studium tohoto tématu pro účely našeho projektu zúženo na výzkum notace čísel a prostředků návazností mezi myšlenkami v projevu, tzv. linků.

V obou případech se jedná o oblasti, které jsou v zápise specifické a často působí tlumočnickům, nejen těm začínajícím, problémy. Navíc právě číselné údaje a návaznosti se v tlumočnickém zápise objevit musejí, jak uvádějí mnohé příručky (např. Seleskovitch, Lederer 1989: 50-51). W. Keiser jako první bod seznamu, co je třeba zapsat, uvádí: „*Always ideas, arguments, never just words. But write down all proper names, figures, titles, quotes*“. (In V. Taylor-Bouladon (2007)).

Řečeno metaforicky slovy D. Seleskovitchové, představují čísla i návaznosti ony „rozinky v bábovce“, jež zůstávají i po upečení (přetlumočení) stejné jako v původním projevu.

Zápis čísel

Čísla představují pro tlumočení, a tedy i pro zápis, jednu z nejproblematictějších oblastí. A to nejen pro studenty tlumočení, ale i pro zkušené tlumočnické, jak zmiňuje již Seleskovitchová (1975: 121). M. S. Alessandriniová ve své studii uvádí, že pro 65 % dotázaných tlumočnicků je tlumočení čísel stresující (Alessandrini 1990: 77). V příručce Seleskovitchové a Ledererové zase stojí, že „*Appréhension et restitution des chiffres posent un problème que connaissent bien des interprètes*.“ (Seleskovitch, Lederer 1989: 65).

Plyne to z charakteru číselných údajů. R. Jones uvádí, že „*numbers are totally abstract*“ (Jones 1998: 46). Seleskovitchová čísla definuje jako „*mots à sens unique*“ (Seleskovitch 1975: 11). To znamená, že mají pouze jeden význam odpovídající významu slovníkovému, který na rozdíl od jiných slov nezávisí na kontextu. Tento význam je také stejný pro všechny jazyky a může být do cílového jazyka přenesený ve svém celku. Seleskovitchová nazývá proces převodu čísel „*transposition verbale*“ (Seleskovitch 1975: 13).

Hlavním rysem čísel je tedy souvztažnost (korespondence) mezi slovem označujícím dané číslo a samotným významem, tedy mezi „signifiant“ a „signifié“ daného výrazu (Alessandrini 1990: 77).

Tyto jejich vlastnosti jsou charakteristické i pro názvy a v omezené míře pro termíny a výčty, které jsou již však na rozdíl od čísel a názvů závislé na kontextu (Seleskovitch 1975: 129).

U výrazů, jejichž význam je závislý na kontextu, dochází k disociaci zvukové formy slova a významu, a my si tak pamatujeme smysl sdělení a ne jeho doslovný přepis. V případě číselných údajů a názvů, jejichž význam nezávisí na kontextu, je tomu jinak. Číselné údaje jsou v textu těžko předvídatelné a zároveň mají jednoznačný význam a vysoký informativní obsah (Alessandrini 1990: 77). Vzhledem k tomu je těžké tyto údaje v běžné paměti, podle Seleskovitchové tzv. *mémoire non-verbale* (Seleskovitch 1975: 15), udržet. Zapamatování čísel (stejně jako názvů) funguje na základě tzv. *mémoire verbale*, kde jsou však informace drženy pouze krátkodobě.

Z toho důvodu je nutné si takové údaje zaznamenat, dokud jsou ještě v okamžité paměti. Tam bývá krátkodobě (po dobu 2-3 sekund) udrženo 5-9 položek zvukového řetězce předtím, než se dostanou do krátkodobé (pracovní) paměti (Seleskovitch, Lederer 1989: 239-243).

Při zapisování těchto informací tedy není možné se řídit hlavní zásadou pořizování notace, tedy zapisovat myšlenku a ne přesná slova (Seleskovitch, Lederer 1989: 50), a to až po zanalyzování části originálního sdělení.

Naopak, zápis číselného údaje vyžaduje změnu soustředěnosti, je třeba přerušit sledování toku myšlenek, tzv. „*écoute intelligente du discours*“ (Seleskovitch 1975: 129), a soustředit se na doslovné znění číselného údaje. Právě nutnost přepínat pozornost z celkového vnímání projevu na poslech jednotlivých slov působí tlumočnickům problémy.

Seleskovitchová s Ledererovou ve své příručce doporučují věnovat výuce zápisu čísel speciální pozornost, a to již při první fázi, kdy studenti trénují tlumočení bez zápisu. Doporučují nejprve se soustředit na přetlumočení „řádu“ daného číselného údaje a teprve poté na přesný číselný údaj (Seleskovitch, Lederer 1989: 29).

Při další fázi, nácvičku se zápisem, je potřeba, aby se studenti naučili, že jakmile slyší číselný údaj, musejí přerušit zápis myšlenek a číslo si okamžitě poznamenat. Zároveň je nutné poznamenat si, k čemu se daný údaj vztahuje a co označuje.

I praktická tlumočnická příručka D. a M. Bowenových se věnuje samostatně nácvičku zápisu čísel a navrhuje i symboly a znaky pro zápis souvisejících údajů. Podle

autorů této příručky jsou cvičení zaměřená na zápis čísel důležitá pro rozvoj studentovy soustředěnosti a prověřují jeho schopnost soustředit se jednak na zápis čísel, jednak na zápis dalších informací (Bowen & Bowen 1984: 51).

Navzdory důležitosti přesného zápisu číselných údajů je však stále třeba mít na paměti, že je nutné rozdělit soustředěnost mezi zápis a aktivní poslech. D. Gile na experimentu se zápisem vlastních jmen (jejichž strategie zápisu je podobná jako strategie při zápisu čísel) doložil, že pokud studenti věnovali zápisu příliš pozornosti, soustředili se méně na analýzu myšlenek, což vedlo ke zhoršení kvality poslechu a následně i tlumočení (Gile 1991a).

Zápis návazností

Druhou oblastí, jíž se v naší práci věnujeme, je zápis prostředků návaznosti. Jedná se o zaznamenání vztahů mezi jednotlivými myšlenkami projevu, například o vztahy příčinnosti, důsledku, času a další. Z tohoto důvodu je jejich notace velmi důležitá pro správnou reprodukci základních myšlenek původního projevu.

Seleskovitchová s Ledererovou poznamenávají: „*Dans une masse de données verbales, il faut apprendre à donner à chaque idée sa juste valeur et à l'enchaîner correctement à chacunes des autres.*“ (Seleskovitch, Lederer 1989: 31).

Rozan (1956) zařazuje zápis návazností jako jednu ze sedmi základních zásad tlumočnické notace. Odkazuje se na J. Herberta, podle něhož je sled myšlenek a vztahy mezi nimi oblastí, která je v zápise nejdůležitější a zároveň nejobtížnější. „*L'un des éléments du discours qu'il est à la fois le plus important et le plus difficile de noter est l'enchaînement des idées et les rapports qui les relient.*“ (In Rozan 1956: 16). Vztahy mezi jednotlivými myšlenkami by se v zápise měly vždy objevit, aby nedošlo k nesprávnému přetlumočení hlavních myšlenek. Rozan navíc uvádí, že pokud jsou tyto návaznosti dobře zaznamenány, je možné základní myšlenky zachytit velmi stručně „*...si l'enchaînement est bien noté, le reste de l'idée se résume automatiquement en quelques éléments très simples.*“ (Rozan 1956: 17). Uvádí seznam sedmi typů konektorů a možného způsobu jejich zapsání formou zkratek a dále jej doplňuje třemi dalšími symboly.

Jmenovitě může být podle Rozana mezi jednotlivými myšlenkami vztah vysvětlovací (*explication*), odporovací (*opposition*), vylučovací (*restriction*), hypotetický (*supposition*), odkazovací (*référence*), dále vztah vyjadřující závěr (*conclusion*), shodu či

korespondenci (*égalité ou correspondance*), rozdílnost či neshodu (*différence ou manque de correspondance*) či doplňující informaci (*précision supplémentaire*) (Rozan 1956: 17).

Vztahy mezi jednotlivými myšlenkami se i ve většině dalších publikací objevují hned na druhém místě, co se týče důležitosti pro pochopení sdělení i pro úspěšný převod do cílového jazyka. A. Gillies například říká, že při projevu jsou důležité dvě věci, tedy myšlenky a vztahy mezi nimi (Gillies 2005). Projev bez logických návazností by byl pouhým seznamem myšlenek bez jakéhokoli významu.

I R. Jones zařazuje linky, tzn. návaznosti, na druhé místo v kritériích pro správné porozumění projevu: „*The first key to understanding a speech is the identification of the main ideas; the second is an analysis of the links between those ideas.*“ (Jones 1998: 31). Podle něj se způsob, jakým jsou jednotlivé myšlenky propojeny či rozděleny, v zápise objevit musí. Dokonce tvrdí, že zápis těchto linků je důležitější než zápis hlavních myšlenek, neboť ty bývají lépe vizualizovatelné a tedy jsou snadnější na zapamatování.

Jones dále uvádí, že počet způsobů, jak mohou být myšlenky mezi sebou propojeny, je poměrně omezený. Konkrétně přichází se seznamem čtyř základních typů vztahů mezi myšlenkami, jimiž jsou logická návaznost (*logical consequence*), logická příčina (*logical cause*), sled myšlenek (*sequence*) a rozpor mezi nimi (*opposition*). Tyto čtyři základní vztahy doplňuje o řečové prostředky mluvčího, jako je například rétorická otázka. V takových případech záleží na strategii tlumočnicka, zda se rozhodne tento prostředek přetlumočit, či zda použije jinou strategii (Jones 1998: 33).

Na internetových stránkách *Interpreting Training Resources* <http://interpreters.free.fr/consecnotes/linkwords.htm> věnovaných studentům konferenčního tlumočení se objevují i další klasifikace vztahů mezi myšlenkami. Jedna z nich například uvádí 10 typů prostředků návaznosti, z nichž pro každý je navržen symbol či zkratka, a jsou zde vypsány i nejčastější typy výrazů, kterými bývá daný link označován. Konkrétně se jedná o vyjádření vztahu příčinného, dále opačného vztahu následného, vyjádření závěru, účelu či cíle, následuje vyjádření následného odporu, poté odporu či rozporu předcházejícího, vztah podmínky či následku, otázka, doplňující informace. Desátým typem je nulová (žádná) návaznost.

Zápisu návazností se ve své studii *Les marqueurs de cohérence en interprétation consécutive* věnuje G. L. Bastin (2003). Zdůrazňuje význam koherence, jež je pro úspěšné tlumočení zásadní, a zajišťuje tak nejen účinné přetlumočení informace, ale také přesnost. „*Un trait essentiel de l'interprétation réussie est donc sa cohérence qui garantit d'abord*

l'efficacité de la communication, et secondairement la qualité de l'expression et la précision du transfert des idées et de leur enchaînement.“ (Bastin 2003: 175).

Koherence je podle něj vyjádření sémantických vztahů mezi myšlenkami v textu, přičemž může být buď implicitní, nebo může být vyjádřena explicitně formou lexikálních, syntaktických či morfologických prostředků (Bastin 2003: 178).

Při tlumočení je hlavním úkolem zachovat koherenci, a to zejména při tlumočení konsekutivním, kde je koherence nejvíce vidět (Bastin 2003: 178). Při tomto typu tlumočení se tlumočnick více zaměřuje na makrotextové sémantické vztahy v textu, tedy na kompoziční plán textu (Bastin 2003: 177). Tyto makrotextové prvky, o nichž Bastin hovoří jako o „strukturu“ jsou tedy při konsekutivním tlumočení nejdůležitější, zatímco kontext a „textura“ textu (prvky koheze na povrchové úrovni textu) jsou druhořadého významu a jejich zachycení je důležité především pro správné porozumění makrotextové struktury.

2.3 Tlumočnické experimenty

Tlumočnický zápis je předmětem mnoha experimentů, které slouží pro získání materiálu pro další studia a umožňují tak zdokonalení či upravení metodických koncepcí při výuce tlumočení.

Postup i výsledky těchto experimentů jsou většinou publikovány v odborných časopisech, jako je *The Interpreters' Newsletter*, *META*, *Babel* a další. Některé z provedených experimentů jsou zajímavé i pro účely naší práce.

Pozornost věnovaná zápisu

Jedním z experimentů, jehož závěry jsou relevantní pro naši práci, je výzkum D. Gila (1991a), o němž informoval v časopise *META* (č. 36/2). Gile se v něm zabývá tím, jak ovlivňuje soustředěnost na zápis aktivní poslech. Konkrétně se zaměřuje na zápis vlastních jmen a dokazuje, že přílišné soustředění na zápis viditelně snižuje kvalitu poslechu, a má tedy negativní dopad na tlumočnickův výkon.

Gile tímto experimentem ukázal fungování teorie modelu úsilí, jíž je sám autorem. Podle ní je úsilí (*effort*) dílčí součástí tlumočnického procesu a je vyvíjeno vědomě, za účelem dosažení určitého cíle. Podle Gila existují tři základní části tohoto úsilí, rozdělené podle jednotlivých fází tlumočnického procesu. Jsou jimi úsilí poslechu a analýzy (*listening and analysis*), úsilí produkce textu (*speech production*) a úsilí krátkodobé paměti (*short-term memory*) (Gile 1995a: 162). Při každé z těchto fází potřebuje tlumočnick určitou

pracovní kapacitu (*processing capacity*) nutnou pro zpracování informace. Celková dostupná kapacita potřebná k uspokojivému přetlumočení projevu nesmí být vyšší než součet kapacit potřebných pro vykonání jednotlivých operací, tedy v první fázi než kapacita vyžadovaná pro aktivní poslech, zapamatování i pro zápis, a ve fázi produkce pro vybavení si informací, čtení notace a pro vlastní produkci, aby byl zajištěn hladký průběh tlumočení (Gile 1995a: 179-180).

Podle této teorie je tedy na pořizování notace vyčleněna část pracovní kapacity potřebné pro celý proces tlumočení. Tato část logicky nesmí přesáhnout určitou hranici, a omezit tak kapacitu potřebnou na poslech i na zapamatování si informace.

Gile tímto experimentem dokázal, že zejména začínající studenti věnují příliš velkou pozornost zápisu, což je na úkor aktivního poslechu a následně i tlumočnickova výkonu. Cílem tohoto experimentu bylo empiricky o tomto jevu přesvědčit studenty a zároveň na něj upozornit vyučující. Uvedené závěry lze vztáhnout i na problematiku zápisu čísel, jíž se zde věnujeme. Jak uvádí mnohé publikace, je totiž postup při zápisu vlastních jmen stejný jako při zápisu číselných údajů (viz např. Seleskovitch 1975: 130).

Zápis číselných údajů

Experiment týkající se přímo zápisu čísel provedla italská konferenční tlumočnice M. S. Alessandriniová. O jeho průběhu i výsledcích informovala ve vydání časopisu *The Interpreters' Newsletter* 3 (1990).

Autorka vycházela z informací získaných formou dotazníku, že čísla představují pro většinu tlumočnicků stresující faktor. Svému experimentu podrobila 12 profesionálních tlumočnicků a na projevu tlumočeném z angličtiny do italštiny zkoumala, do jaké míry má přítomnost čísel v textu negativní vliv na tlumočnickův výkon. Konkrétně zjišťovala, jaké procento chyb bylo zaviněno přítomností číselného údaje.

Výsledky studie potvrzují autorčin předpoklad, že čísla „přitahují“ chyby – bylo zjištěno, že významové jednotky obsahující číslo byly o třetinu častějším zdrojem chyb než zbylé části textu, a to především v případech, jednalo-li se o chyby sémantického charakteru (Alessandrini 1990: 79). Autorka se v závěru rovněž zmiňuje o tom, jak je nutné pro správné přetlumočení údajů efektivně přepínat mozkovou činnost mezi zápisem čísla a „inteligentním poslechem“ (Alessandrini 1990: 79), o čemž se zmiňuje i Seleskovitchová (Seleskovitch 1975: 129).

Zápis návazností

Zápisem prostředků návaznosti mezi myšlenkami v textu se zabývá experiment provedený na univerzitě v Montrealu G. L. Bastinem (2003). Autor v něm zkoumá prostředky koherence, což jsou v jeho pojetí „...*les rapports sémantiques ou conceptuels entre les différentes idées d'un texte*“ (Bastin 2003: 178). Tímto experimentem potvrzuje hypotézu, že zachycení těchto prostředků je pro správné přetlumočení původního sdělení velmi důležité.

Bastin přejal hypotézu ze studie autorů Hatim & Mason *The Translator as Communicator* (1997). Na jejím základě provedl případovou studii, v níž zkoumal důležitost koherence pro přeformulování smyslu sdělení. Došel k závěru, že tlumočníci, kteří si správně zaznamenali návaznosti mezi jednotlivými myšlenkami, zprostředkovali projev důvěryhodněji než tlumočníci, kteří si tyto návaznosti nepoznámali či si je poznámali chybně. A to i v případech, pokud se u první skupiny objevily významové posuny či vynechávky (Bastin 2003: 180). V některých přetlumočených projevech zaznamenal dokonce vyšší počet explicitně zmíněných linků než v původním projevu řečníka.

Uvedená studie tedy demonstruje zásadní význam, který hrají prvky makrostruktury textu při konsekutivním tlumočení: „...*la restitution de la façon dont sont structurés les relations conceptuelles est importante pour atteindre le but de la communication de l'interprète, même lorsque font défaut certains éléments d'information pertinents.*“ (Bastin 2003: 182). Dále potvrzuje, že pro správné a jasné převedení smyslu sdělení je nutné zaznamenat si prostředky koherence v zápise

Vývoj notace u studentů

Pro naši práci je významný i experiment zveřejněný v časopise *FORUM* (č. 8) z dubna 2010. Provedla jej profesorka H. Limová na korejské Univerzitě Hankuk. Autorčiným cílem bylo vysledovat vývoj notace u studentů tlumočení. Svůj experiment provedla na osmi studentech tlumočících z mateřského jazyka (korejštiny) do angličtiny, tedy jejich jazyka „B“.

Všichni účastníci experimentu vyslechli dvakrát po sobě – s odstupem cca dvou měsíců – stejný projev, u nějž si měli poříditi zápis a následně jej přetlumočiti. Studenti přitom nevěděli, že projev bude v obou případech stejný.

Autorka v rámci svého experimentu zkoumala zápisy jednotlivých účastníků i jejich výkony při tlumočení. Zaměřila se konkrétně na to, jakým způsobem si studenti označovali začátek a konec projevu, zda si zápis vedli převážně ve výchozím či v cílovém jazyce a zda používali konzistentní systém zkratk a symbolů. Porovnávala především rozdíly u jednotlivých subjektů mezi prvním a druhým tlumočením daného projevu.

Překvapivé bylo zjištění, že tyto rozdíly nebyly u většiny studentů příliš podstatné a že se u většiny žádný větší vývoj neprojevil. U některých se vylepšil systém zkratk a symbolů, avšak zdaleka ne u všech. V několika případech byl naopak druhý zápis horší kvality než zápis při prvním tlumočení.

Pro lepší srovnání byl poté stejný text puštěn i pěti profesionálním tlumočnickům. Autorka s překvapením konstatovala, že ve většině případů se zápis těchto tlumočnicků výrazně neodlišoval od zápisu studentů. „*For the most part, the professional interpreters' notes were not that different from those of the students*“ (Lim 2010: 174). Jejich zápis nebyl stručnější, neobsahoval méně informací ani více symbolů či zkratk. Jediným podstatnějším rozdílem (především u dvou profesionálních tlumočnicků) bylo explicitní zapisování linků. Co se však značně lišilo, byla kvalita samotného tlumočnického výkonu.

Překvapivé výsledky experimentu vedly k závěru, že „...it is not (...) the notes which make a difference in consecutive interpretation.“ (Lim 2010: 175). Autorka dále uvádí a zdůrazňuje, že zápis by tedy měl sloužit jako určitá „záchranná síť“ a jeho význam by neměl být absolutizován.

Diplomové práce věnující se tlumočnické notaci

Tlumočnické notaci je věnováno také několik diplomových prací na Ústavu translatologie Filozofické fakulty Karlovy univerzity. Za posledních deset let se jedná například o teoreticko-empirické studie K. Vondrové (1999), A. Komzákové (2004) a P. Svobodové (2006), které byly vypracovány na základě experimentů se studenty Ústavu.

K. Vondrová ve své práci zkoumala ztráty, k nimž při konsekutivním tlumočení dochází, a zabývala se možnými příčinami vzniku těchto ztrát. Zaměřila se na konkrétní kategorie informací, jež bývají při tlumočení četným zdrojem chyb či bývají často vynechány, například expresivní výrazy, reálie, výčty, vyjádření názoru řečníka a rovněž se zabývala čísly. U číselných údajů zjistila, že největší problém při tlumočení představují procentní údaje a čísla o několika řádech. Zároveň došla k závěru, že pro správný převod byl určující kontext a vysvětlující či doplňující informace (Vondrová 1999: 33).

Práce A. Komzákové se soustředila na vliv obtížnosti textu na jazyk tlumočnické notace. Svou hypotézu postavila na modelu úsilí D. Gila a na jeho teorii o rozdělení úsilí mezi aktivní poslech a zápis.

P. Svobodová ve své diplomové práci zkoumala, jaký vliv má kvalita zápisu na tlumočnickův výkon. Na základě svého experimentu zjistila, že u čísel a názvů má zápis „prokazatelný vliv“ na úspěšné přetlumočení a tento vliv je „zásadní“ v úsecích, které nejsou dostatečně koherentní. (Svobodová 2006: 146). Autorka dále shledala, že nedostatečná koherence tlumočnickova projevu je často způsobena špatným členěním či absencí konektorů v notaci (Svobodová 2006: 147). Výsledky práce Svobodové jsou tedy částečně v rozporu s experimentem Limové, podle nějž zápis nepředstavuje významný vliv pro správné přetlumočení.

3 Stanovení otázek pro náš experiment

Na základě výše zmíněných experimentů můžeme shrnout, že zápis, ač je významnou tlumočnickovou pomůckou, je individuální záležitostí. Jeho význam by neměl být přeceňován na úkor aktivního poslechu. Ten je pro správné pochopení i zachycení hlavních myšlenek projevu a vztahu mezi nimi nejdůležitější, jak dokládají všechny výše zmíněné studie.

S ohledem na tyto závěry bychom se nyní mohli pokusit položit základní otázky pro náš experiment, v němž budeme zkoumat notaci čísel a prostředků návaznosti mezi myšlenkami u studentů třetího a pátého ročníku.

Zaměříme se především na to, jak si jednotliví studenti zapisují námi zkoumané části projevu. U čísel nás bude zajímat procento úspěšnosti a míra chyb či vynechání číselných údajů, ale také to, zda si účastníci zaznamenali, k čemu se tyto údaje vztahují a o čem vypovídají. Tím částečně zjistíme, zda dokáží přepínat pozornost mezi aktivním poslechem a soustředěním se na zápis.

U logických návazností se budeme zabývat tím, zda si je studenti zapisují a případně jakým způsobem, tj. symbolem, zkratkou, slovem. Dále se budeme snažit vysledovat, nakolik je tento systém u jednotlivých studentů konzistentní a zda se v této konzistenci objevuje rozdíl mezi studenty 3. a 5. ročníku.

U obou zkoumaných jevů se také pokusíme stanovit, jaký typ číselných údajů, respektive prostředků návaznosti, činil účastníkům experimentu největší problémy, a budeme se snažit zjistit příčinu.

Zajímavé bude srovnání tlumočnické notace mezi studenty třetího ročníku a ročníku pátého. Očekáváme zde rozdíl v konzistenci systému symbolů a také v úspěšnosti zachycených čísel. Je ale možné, že se v našem experimentu potvrdí výsledky práce H. Limové, která žádný podstatný rozdíl ve vývoji tlumočnické notace nezaznamenala, a to ani u profesionálních tlumočnicků (Lim 2010: 175).

C Empirická část

1 *Problematika tlumočnických experimentů*

Na úvod empirické části bychom se rádi zmínili o problémech, jež s tlumočnickými experimenty souvisejí a do jisté míry jsou omezujícím faktorem pro jejich lepší přijetí a větší uznání na poli teorie tlumočení.

Podle M. Dillingera, autora studie *Comprehension During Interpreting: What Do Interpreters Know That Bilinguals Don't?* (1990), je tlumočení „*a field with no experimental tradition and little theoretical development*“ (Dillinger 1990: 43). Skutečnost, že je empirický výzkum v tlumočení poměrně nerozvinutou oblastí, souvisí s problematikou provádění experimentů i s jejich hodnocením.

To vyplývá z charakteristických rysů tlumočnického procesu, který závisí na mnoha faktorech komunikační situace. Jde jednak o faktory subjektivní, jimiž jsou aktéři této komunikační situace, tedy řečník, tlumočnick i adresát či posluchač daného sdělení, jednak o podmínky objektivní, tedy situační kontext komunikace, kontext jazykový, typ tématu atd.

Tlumočnickův výkon je navíc velmi obtížné hodnotit, jak dokázal Gile ve svém experimentu (Gile 1995b), kdy zkoumal věrohodnost posuzování tlumočnickova výkonu a zjistil, že se toto hodnocení z pohledu účastníků velmi lišilo. Účastníci experimentu zaznamenali některé „falešné chyby“, jiné skutečné chyby zase zůstaly některými účastníky nepovšimnuty.

Gile to zdůvodnil na základě své teorie modelu úsilí, tedy že hodnotitelé experimentu měli problém efektivně rozdělit pozornost mezi originální text a tlumočnickův výkon a tyto dva projevy při hodnocení vzájemně konfrontovat.

Problém s hodnocením však není jediný, jež omezuje objektivitu a platnost tlumočnických experimentů. Tyto pokusy často probíhají v nepřírozené situaci, jež je pouhou simulací prostředí známého z tlumočnické praxe. V laboratorních podmínkách chybí účastníkům experimentu většinou situační kontext, kontakt s řečníkem i přítomnost publika, což samozřejmě má vliv na jejich výkon.

Potíže nastávají i s výběrem „reprezentativního vzorku“ účastníků. Výběr závisí na možnostech, časových či místních, účastníky získat, na jejich ochotě k účasti, která bývá většinou na bázi dobrovolnictví, a tím spíše na jejich ochotě se na tento experiment v případě potřeby připravit. Výkon vybraných účastníků tak může být ovlivněn

nedostatečnou motivací, vzhledem k tomu, že za tlumočení při experimentu nebývají na rozdíl od reálné situace placeni.

Dillinger (1990) ve své studii všechny tyto jevy uznává, snaží se však i přesto obhájit relevanci tlumočnických experimentů. Tvrdí, že pokud bychom se nechali odradit tvrzením, že tlumočnický výzkum je „*irrelevant and uninteresting*“, a experimenty by se neprováděly, znamenalo by to ztrátu pro všechny, jak pro aktivní tlumočníky, tak pro teoretiky v této oblasti (Dillinger 1990: 42).

Je zajisté potřeba mít na paměti úskalí, která empirické studie v tlumočnictví přinášejí, a počítat s nimi při analýze získaných dat. Mnohé z problémů lze však odstranit či částečně omezit. Dillinger uvádí například význam volby vhodného typu textu, který by měl být pro účely experimentu méně závislý na kontextu - například pro připravený projev slohového útvaru přednášky je kontext a kontakt s autorem méně důležitý než pro spontánní projev.

Při zpracovávání získaných údajů je dále třeba použít náležitou statistickou metodu, aby mohlo být i z málo číselného vzorku získáno co nejvíce relevantních informací.

Protože i tato práce spadá do kategorie empirických studií, bylo našim cílem nejen zjistit na základě experimentu zajímavé a podnětné informace, ale také přispět, byť jen nepatrným způsobem, k rozvoji tradice empirických studií na poli tlumočnictví.

Při přípravě i vlastním provádění experimentu jsme se snažili vzít v úvahu všechny výše zmíněné otázky, abychom co nejvíce omezili negativní faktory ovlivňující výsledky našeho experimentu. Při analýze našeho materiálu jsme vycházeli z objektivních kritérií a získané vzorky jsme zkoumali kvantitativně, na základě statistického zpracování výsledků. Zároveň jsme však měli na paměti, že celý tlumočnický proces, a tedy i tlumočnická notace, je velmi subjektivní a individuální záležitost. Z toho důvodu jsme využili i kvalitativní hledisko a snažili se získané výsledky popsat a zasadit je do širších souvislostí.

2 Popis experimentu

Experiment pro účely naší práce byl proveden na podzim roku 2010 a v zimě roku 2011. Při jeho realizaci jsme se obrátili na studenty třetího a pátého ročníku Ústavu translatologie Filozofické fakulty Karlovy univerzity.

Cílem bylo prozkoumat systémy tlumočnické notace účastníků experimentu. Konkrétně jsme se zaměřili na číselné údaje a logické návaznosti, u nichž jsme zjišťovali, zda si je studenti poznamenali a jaké k tomu využili způsoby.

Druhým cílem našeho výzkumu bylo zjistit rozdíly v kvalitě notace studentů třetího a pátého ročníku a na základě toho zhodnotit, jak se zápis v průběhu studia vyvíjí a zda dochází ke zdokonalení systému notace.

2.1 Účastníci experimentu

Účastníky experimentu byli studenti translatologie přibližně ve věku 22 - 28 let. Pokus byl proveden se svolením vyučujících v rámci seminářů tlumočení. Jednalo se o studenty třetího ročníku bakalářského studia a o studenty ročníku pátého (tj. druhého ročníku magisterského studia).

První skupinu tvořili studenti kurzu Metodika tlumočení, kteří s výukou tlumočení začínají. V době realizace první části experimentu za sebou měli úvodní přednášky o základech tlumočnické notace. Byl jim představen přístup podle Rozana se sedmi zásadami. Studenti se nyní podle těchto zásad snažili řídit a za pomoci vyučující pracovali na vývoji vlastního systému tlumočnické notace.

Tento úvodní kurz tlumočení navíc absolvují všichni studenti, tedy i ti, kteří se v dalším roce hodlají profilovat jako překladatelé. Pro účely našeho experimentu byli na základě doporučení vyučující vybrány zápisy od těch studentů, kteří již v době experimentu měli ambice specializovat se jako tlumočníci.

Členy druhé skupiny byli studenti posledního ročníku magisterského studia se specializací na obor tlumočnictví. V době konání první části experimentu měli absolvovány již čtyři semestry seminářů konsektivního tlumočení. Toto je jejich poslední rok výuky před vykonáním státních zkoušek a nástupem do pracovního života.

Mateřským jazykem (tedy jazykem A) všech účastníků je čeština, francouzština by při státních zkouškách měla být na úrovni B¹.

2.2 Postup experimentu

Experiment byl proveden na dvou různých textech s určitým časovým odstupem. Oba texty pojednávaly o obecných tématech a nevyžadovaly od studentů žádnou předchozí přípravu či studium termínů. Pro účely našeho zkoumání byl první z nich zaměřen výrazněji na číselné údaje, druhý na logické návaznosti mezi jednotlivými myšlenkami. Výchozím jazykem byla v obou případech francouzština, cílovým čeština.

¹ Pro účely našeho experimentu však rozdíl mezi úrovní B a C nehrál příliš významnou roli, neboť studenti tlumočili do svého mateřského jazyka.

Abychom zajistili stejné podmínky pro všechny účastníky, požádali jsme naši francouzskou lektorku, aby texty přečetla. Její projev jsme nahráli do zvukové podoby. Jsme si vědomi, že tento postup neodpovídá autentickým pracovním podmínkám, s nimiž se tlumočníci v praxi setkávají, a ani studenti nejsou na tlumočení nahraných projevů zvyklí.

Vzhledem k cílům našeho zkoumání jsme však zvolili tuto cestu, jež zaručuje stejné podmínky pro všechny účastníky experimentu, konkrétně stejnou rychlost, hlasitost i výslovnost při originálním projevu. Je třeba poznamenat, že i přes snahy mluvčí je na projevech patrné, že se jedná o čtené texty. Tempo prvního z nich je navíc poměrně rychlé, což uvedlo několik účastníků experimentu. Jejich připomínky byly zohledněny při nahrávání druhého projevu, kdy mluvčí tempo řeči zvolnila.

Po nahrávce proběhl pilotní experiment se studentkou pátého ročníku. Na základě jeho výsledků a zpětné vazby, kterou tato studentka autorce experimentu poskytla, došlo k menším úpravám. Autorka si v této fázi zároveň ověřila, na co je třeba další účastníky před realizací experimentu upozornit a zda je potřeba předem upozornit na některé termíny a jména, které se v projevu vyskytují.

Samotný experiment proběhl během seminářů, se souhlasem vyučujících a za účasti autorky experimentu. Studentům byl projev puštěn z reproduktorů a byli požádáni, aby si při něm pořídili tlumočnickou notaci. Po skončení byli na doporučení vyučující vybráni studenti, kteří projev přetlumočili do češtiny. Tlumočnická notace byla v prvním experimentu získána od 21 studentů, v druhém experimentu jsme pracovali s materiály od 26 studentů. S některými z nich byl po ukončení proveden rozhovor, při němž se autorka zeptala na pocity studentů a případné problémy a také si objasnila některá místa v zápise. Při druhém experimentu byli všichni účastníci požádáni o vyplnění kratšího dotazníku.

Pro účely naší práce jsme se zabývali především notací a nezkoumali jsme tlumočnické nahrávky všech účastníků experimentu. Abychom však získali alespoň částečně představu o tom, jaký je vztah mezi tlumočnickým zápisem a vlastním projevem, provedli jsme u obou částí experimentu analýzu dvou referenčních tlumočnických projevů, jejichž nahrávky jsme měli k dispozici. Ty jsme poté porovnali s příslušnými notacemi a na základě našich zjištění vyslovili některé hypotézy týkající se vztahu mezi notací a vlastním výkonem tlumočnicka. Toto srovnání jsme však provedli jen pro ilustraci.

Jsme si vědomi toho, že takto malý vzorek získaných údajů nemůže zachytit, jaký vliv má kvalita a systém zápisu na kvalitu tlumočení a že tento nedostatek snižuje váhu

námi provedeného experimentu. Vzhledem k rozsahu této práce však nebylo možné do našeho výzkumu začlenit všechny tlumočnické projevy.

Během našeho experimentu však fáze tlumočení po vyslechnutí projevu nechyběla v žádné skupině, kde jsme pokus prováděli. Začlenili jsme ji z toho důvodu, aby byla zajištěna autentičnost reálné situace. Pokud by studenti věděli, že po vyslechnutí projevu nebude následovat jeho přetlumočení, zcela jistě by se to promítlo na kvalitě jejich zápisu.

To, že projev netlumočili všichni účastníci experimentu, ale pouze jedinci vybraní vyučující, podle našeho názoru výsledky experimentu nijak zásadně neovlivnilo. Studenti jsou během seminářů zvyklí, že si při každém projevu dělají zápis, a teprve poté je vždy jeden z nich (maximálně dva) vybrán, aby projev přetlumočil.

2.3 Popis textů

Pro experiment byly zvoleny texty pojednávající o obecných tématech z francouzského prostředí. V obou případech byly zvoleny články z francouzsky psaných médií (týdeník *Le Point* a elektronická verze deníku *Le Monde*). Pro potřeby našeho experimentu však byly vybrané články publicistického funkčního stylu upraveny, aby více odpovídaly charakteristickým rysům mluvených projevů a byly tak vhodnějším typem pro projev určený k tlumočení.

Konkrétně jsme přistoupili k rozvolnění po obsahové stránce, aby byl projev méně informačně „hutný“. Některé věcné informace byly vypuštěny, aniž by však byly ovlivněny hlavní myšlenky textu. Dále jsme texty rozvolnili stylisticky, což zahrnovalo explicitní propojení myšlenek, tedy doplnění prvků koheze a některých rétorických prostředků (*de manière générale, on voit donc, en bref*).

Původní ryze informativní texty psané ve třetí osobě byly navíc převedeny do první osoby a byly do nich vloženy subjektivní postoje mluvčí vztahující se k obsahové stránce. Dále byly doplněny výrazy komunikující s posluchači (*Bonjour, chers collègues, J'espère donc que mon exposé ne vous a pas découragés*). Díky těmto prostředkům se původní žurnalistické texty přiblížily projevům, jež se běžně tlumočí a na něž jsou studenti ze seminářů zvyklí.

Úpravy provedla autorka experimentu a výsledek konzultovala po obsahové stránce s vedoucí práce a po stránce jazykové též s rodilou mluvčí.

Text č. 1

První text byl vybrán z časopisu *Le Point*. Pojednává o situaci mladých absolventů ve Francii na trhu práce a o vlivu hospodářské krize na zaměstnanost těchto mladých vysokoškolsky vzdělaných lidí. Konkrétně porovnává situaci z roku 2007 s údaji za rok 2009, kde se již projeví dopady krize. Dále statisticky rozebírá úroveň zaměstnanosti mezi zmíněnými roky podle jednotlivých oborů a komentuje vzniklé změny.

Článek sice nenabízí zcela nejnovější údaje, přesto se však jedná o téma, které je stále aktuální, a zpracovává jej na obecné rovině. Ze strany účastníků experimentu tedy nebylo nutné, aby se předem věnovali speciální věcné či terminologické přípravě. Studenti byli před puštěním nahrávky pouze uvedeni do kontextu a upozorněni na výskyt zkratky *APEC (l'Association pour l'emploi des cadres)* označující francouzskou organizaci zabývající se zaměstnaností.

Původní několikastránkový článek doplněný o velké množství grafů a statistických tabulek byl značně zkrácen a upraven pro potřeby našeho experimentu podle výše uvedených kritérií. Výsledný francouzský projev má v písemné formě 726 slov, délka zvukové nahrávky pořízené rodilou mluvčí činí cca 5:20 min. Jedná se text publicistického funkčního stylu, jehož charakter je především informativní, místy analytický. Objevují se v něm však i subjektivní postoje mluvčí.

Číselné údaje

Projev čítá celkem 30 číselných údajů, jež můžeme rozdělit do čtyř hlavních skupin, jak ukazuje **Tabulka 1**.

Typ číselného údaje	Počet případů
Údaj v procentech	12
Údaj v procentních bodech	6
Letopočet	7
Počet měsíců	3
Počet disciplín	2
Celkem	30

Tabulka 1 - Klasifikace číselných údajů v Textu 1

Konkrétně se v textu vyskytují **procentní údaje** (celkem 12 případů), **letopočty** (7 výskytů, přičemž v šesti případech se střídají roky 2007 a 2009). Dále se objevují čísla uvádějící počet **procentních bodů** (celkem 6 případů). Třikrát je přítomen údaj uvádějící **počet měsíců**, který je však pokaždé stejný (8 mois) a ve dvou případech se číslovka

vztahuje k počtu oborů. Znění Textu 1 se zvýrazněnými číselnými údaji je uvedeno na následující stránce.

Bonjour, chers collègues.

Je voudrais vous présenter un article qui a été publié dans le magazine le Point à la fin du mois d'octobre. Il analyse en fait la situation actuelle des jeunes diplômés dans le marché du travail par rapport aux années précédentes et étudie principalement l'impact de la crise économique et financière sur l'embauche des jeunes. J'ai trouvé cet article très intéressant et j'espère que vous serez aussi curieux d'apprendre quelques informations là-dessus.

L'article constate que les jeunes diplômés qui ont terminés leurs études supérieures en 2009 font face à des problèmes plus sérieux en cherchant leur premier emploi. D'après une enquête réalisée par l'Association pour l'emploi des cadres (l'APEC), seuls 64% des diplômés en 2009 ont réussi à s'imposer sur le marché du travail dans les 8 mois suivant leur formation. Ce chiffre représente en fait un recul de 4 points par rapport à l'année précédente et si l'on le compare avec l'année 2007 il y a une chute encore plus notable qui s'élève à 13 points. C'est à dire qu'en 2007 le taux de nouveaux diplômés qui ont réussi à trouver un emploi dans les 8 mois était de 77%. Le responsable de cette enquête note que le résultat de cette année représente le taux le plus bas depuis la création de cette étude en 1994.

Alors à cela on peut ajouter encore un autre record négatif concernant la proportion d'emploi avec un contrat à durée indéterminée. En effet, huit mois après la fin de leurs études, seulement 30% de nouveaux employés en ont obtenu un. En plus, le nombre de jeunes diplômés ayant obtenu un contrat à durée déterminée est également faible – il ne s'élève qu'à 28%.

Pourtant, il faut noter que malgré ces chiffres pessimistes les jeunes ne semblent pas être désespérés par la situation. Selon les réalisateurs de l'enquête ils ont accepté les modalités de la situation actuelle et s'ils rencontrent des difficultés à trouver un poste, ils profitent de ce temps pour suivre des cours supplémentaires ou même d'autres types de formation ou bien ils font des voyages.

De manière générale, le taux d'emploi a baissé dans la plupart de disciplines. Mais il ressort de l'enquête que les disciplines industrielles ont été les plus touchées, avec une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009). Il est intéressant de noter que même les disciplines qui sont censées être bien placées pour l'insertion de nouveaux diplômés, comme par exemple le secteur financier (c'est à dire les postes dans les banques, dans les sociétés d'assurance) ainsi que le transport ou même le tourisme, ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%).

La situation dans notre filière, c'est à dire dans le domaine des langues et des lettres, est beaucoup plus optimiste, avec une chute de seulement 4 points (de 67% à 63%).

Et les chiffres sont encore plus rassurants dans les domaines de la médecine et des sciences humaines, qui sont en fait les seuls domaines qui ont connu une augmentation du taux d'insertion.

D'après l'enquête ces deux disciplines enregistrent le même niveau de la croissance, c'est à dire une croissance de 2 points. Pourtant, il faut noter que le taux d'emploi dans ces deux filières varie considérablement – il est de 91% en médecine contre seulement 65% des candidats acceptés en sciences humaines.

L'étude a enfin confirmé l'impact de la crise sur le marché du travail et elle a montré qu'à présent les jeunes diplômés sont confrontés à davantage de problèmes en cherchant leur premier emploi. Néanmoins, elle a aussi révélé des tendances positives. Car en dépit des difficultés grandissantes, la plupart de diplômés de l'enseignement supérieur finissent, tôt ou tard, par trouver un emploi.

L'enquête a aussi prouvé que la hiérarchie des diplômes est, en général, respectée. En bref, plus vous étudiez longtemps (et donc plus votre diplôme est élevé), plus vous avez des chances de vous insérer dans le monde du travail. On voit donc, selon les réalisateurs de cette étude, que le discours de dévalorisation des diplômes est toujours un petit peu excessif.

J'espère que mon exposé ne vous a pas découragés à poursuivre vos études et, en revanche qu'il vous aidera à mieux utiliser le temps à l'université et à profiter des cours supplémentaires le plus possible.

Je vous remercie de votre attention.

I když je celkový počet číselných údajů vzhledem k délce projevu poměrně vysoký, mnohé z nich se v textu objevují opakovaně. Navíc jde většinou o srovnání údajů mezi dvěma roky, které bylo zpravidla vyjádřeno třemi číselnými údaji – v procentech pro dané dva roky a poté rozdílem uvedeným v procentních bodech.

Při případném nezachycení jednoho z uvedených tří čísel tedy bylo možné rozdíl si rychle dopočítat. Druhou možností by eventuálně bylo použít při tlumočení strategii vypuštění informace a chybějící údaj při tlumočení vynechat. Ani tato strategie by v případě správného zachycení dvou ze tří zmíněných údajů výrazně neovlivnila hlavní myšlenky původního projevu a neohrozila by zprostředkování komunikace pro cílové posluchače.

Z uvedené charakteristiky projevu je navíc patrné, že projev není pouhým výčtem statistických údajů. Citovaná čísla demonstrují podávané informace, jsou zdůvodněna a vysvětlena.

Experiment tak netestoval pouze bezmyšlenkovitý zápis sledu čísel, ale především to, zda účastníci aktivně poslouchali, pochopili hlavní myšlenky a zachytili, k čemu se dané údaje vztahují.

Text č. 2

Druhý text vznikl na základě dvou článků publikovaných na internetovém serveru www.lemonde.fr. Články se zabývají plánovanou reformou základního školství, konkrétně výukou anglického jazyka. Popisují plány ministra školství zavést výuku angličtiny již u dětí od tří let, uvedené informace analyzují a doplňují je o reakce na zamýšlené kroky ze strany odborníků i veřejnosti.

Informace v těchto člancích byly zpracovány do textu vhodného pro oralizovaný projev. Jeho písemná podoba má 593 slov a zvuková nahrávka trvá přibližně 5 minut. Jedná se opět o publicistický funkční styl, slohový útvar je argumentativního charakteru.

Text pojednává o aktuálním tématu a zpracovává jej poměrně obecným způsobem. Je tedy opět zvládnutelný bez předchozích studií reálií francouzského školského systému i bez znalostí specifické terminologie. Před tlumočením byli účastníci pouze upozorněni na výraz *enseignement précoce*, označující ministrovu zamýšlenou reformu, a na jméno citovaného ministra (*Luc Chatel*).

Prostředky textové návaznosti

Pro potřeby našeho experimentu byl text opět upraven. Konkrétně do něj byly přidány prostředky textové návaznosti, které explicitně vyjadřují vztahy mezi jednotlivými myšlenkami a argumenty.

Je obtížné určit přesný počet těchto linků, neboť pro jejich klasifikaci existují různá kritéria. V některých případech jsou myšlenky propojeny i více prostředky najednou, a je tedy otázka, zda je započítat, či nikoli.

Tento jev však opět svědčí o tom, že zaznamenání všech linků nebylo nutné pro úspěšné přetlumočení sdělované informace a vyjádření hlavních myšlenek a vztahu mezi nimi. Důležitým kritériem pro správné převedení argumentů byl opět aktivní poslech s důkladnou analýzou vyslechnutých informací.

Klasifikaci těchto linků jsme provedli podle dvou přístupů. Jednak jsme použili rozdělení vypracované Rozanem, které jsme uvedli výše (viz **B 2.2**). Pro potřeby našeho textu jsme provedli drobnou úpravu této klasifikace – přidali jsme poměr stupňovací, který se v našem projevu objevil celkem dvakrát, a vyřadili jsme poměr vylučovací, neboť jsme jej v originálním projevu neidentifikovali ani v jednom případě.

S těmito úpravami jsme podle této klasifikace v původním projevu zaznamenali 25 prostředků textové návaznosti rozdělených do sedmi kategorií, jak ukazuje **Tabulka 2**. Na následující stránce jsou v Textu 2 zvýrazněny linky rozdělené podle této klasifikace.

Typ linku	Počet případů
Vysvětlovací	7
Odporovací	4
Stupňovací	3
Odkazovací	3
Vyjadřující závěr	3
Vyjadřující shodu	3
Vyjadřující doplňující informaci	2
Celkem	25

Tabulka 2 - Klasifikace prostředků textové návaznosti v Textu 2 podle Rozana

Nejčastěji se vyskytovaly prostředky vyjadřující **vysvětlení** s celkovým počtem 7 případů, následovaly linky označující vztah **odporovací** - 4 výskyty a poté se shodným počtem 3 případů linky vyjadřující **doplňující informace**, **závěr**, **odkaz** a **shodu**. Dvakrát se v textu objevil link vyjadřující vztah **vylučovací**.

Na následující stránce jsou v Textu 2 zvýrazněny linky rozdělené podle této klasifikace.

L'enseignement précoce proposé par Luc Chatel

Fin janvier, le ministre de l'éducation français, Luc Chatel a annoncé son intention de réinventer l'apprentissage des langues étrangères, notamment de l'anglais. Son plan compte des mesures diverses dont la plus contestée actuellement est l'introduction de l'anglais dès l'âge de trois ans.

Étant donné le niveau général des étudiants français en ce qui concerne leurs connaissances des langues vivantes, il est clair qu'une réforme dans ce domaine est tout à fait nécessaire. D'ailleurs, cela a été confirmé par les résultats des étudiants français ayant passé l'examen Toefl. En effet, le score qu'ils ont obtenu (environ 88 points sur 120) les a placés au même rang que les étudiants de Bulgarie, Biélorussie ou de Lettonie, tandis que les Allemands ou les Néerlandais arrivaient à un score moyen de 108 points.

De plus, cette nécessité d'améliorer la communication en anglais se voit aussi dans plusieurs aspects de la vie quotidienne. Par exemple dans le secteur du tourisme, quand les étrangers ont parfois des problèmes, surtout à la campagne, à trouver quelqu'un capable de parler l'anglais, ce qui pourrait en conséquence les décourager à revenir dans ce pays la prochaine fois. Ainsi on pourrait continuer à énumérer d'autres raisons indiquant que l'enseignement des langues étrangères devrait être revitalisé, comme l'a reconnu le ministre de l'éducation.

Pourtant, la proposition de M. Chatel a été vivement critiquée. C'est surtout dû au fait qu'il ne veut pas remédier à cette situation en améliorant la qualité de l'enseignement dans les classes obligatoires, c'est à dire entre sept et dix ans, mais au lieu de cela il envisage d'introduire l'« enseignement précoce » comme il l'appelle. C'est à dire de lancer l'enseignement de l'anglais dès l'âge de trois ans. Son idée est de développer cet enseignement via les nouvelles technologies – à l'aide d'un ordinateur.

Évidemment il a procédé à cette solution dans le but de répondre à la situation dans laquelle se trouve actuellement l'éducation française. À cause des coupures budgétaires le ministère envisage de supprimer, seulement pour 2011, des milliers de postes dans l'enseignement ainsi que de fermer certaines classes. Par conséquent les classes qui subsisteront seront surchargées.

Il est évident qu'avec le plus grand nombre d'étudiants par classe il serait non seulement plus facile mais aussi plus efficace d'utiliser l'enseignement via l'ordinateur, puisque cela va économiser du temps et assurer la possibilité pour chaque élève de travailler indépendamment.

Néanmoins, les associations d'enseignement ainsi que le Syndicat des enseignants se sont insurgés contre cette proposition. Bien qu'ils soient d'accord avec le développement d'outils d'enseignement modernes, ils affirment qu'à cet âge, il faut que le travail avec les enfants soit mené par un être humain.

En effet, les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir non seulement les connaissances linguistiques mais surtout les aptitudes de socialisation qui leur permettraient de s'insérer dans la vie quotidienne de la société.

En plus, les critiques contestent l'état de préparation de cette réforme. Vu que les expérimentations de cette proposition viennent d'être mises en place il y a seulement quatre mois, il n'est pas possible d'évaluer l'impact de cette réforme sur les différents points de vue. Par exemple il faudra probablement modifier les programmes généraux d'enseignement de la langue étrangère pour pouvoir l'élargir dès l'âge de trois ans.

On peut donc conclure que bien que le ministre de l'éducation soit venu avec des propositions dans le but de répondre à la situation défavorable de l'enseignement des langues étrangères, il a peut-être saisi le problème du mauvais côté. Ses réponses ne correspondent peut-être pas à l'attente des instituteurs.

Jako druhý způsob klasifikace jsme zvolili též výše zmíněnou klasifikaci podle Jonese (viz **B 2.2**), která je značně jednodušší. Rozděluje linky do čtyř základních kategorií. V rámci tohoto přístupu jsme v našem textu napočítali pouze 18 prostředků textové návaznosti, neboť některé z výrazů označujících vztahy mezi jednotlivými myšlenkami nespádaly podle této klasifikace do žádné z uvedených kategorií. Jednalo se například o linky *par exemple, non seulement...mais aussi, c'est à dire*). Ve většině těchto případů (snad s výjimkou výrazu *par exemple*) se podle našeho názoru jedná spíše o prostředek rétorický a většinou není nutné jej pro správné převedení vztahu mezi myšlenkami v tlumočení explicitně reprodukovat.

Rozdělení linků podle Jonese nalezneme v **Tabulce 3**.

Typ linku	Počet případů
Logická následnost	5
Logická příčina	6
Následnost	3
Kontrast (opozice)	4
Celkem	18

Tabulka 3 - Klasifikace prostředků textové návaznosti v Textu 2 podle Jonese

Nejčastěji se vyskytujícím typem linku byl vztah **logické příčiny** s celkem 6 případy, **logický následek** byl nalezen celkem pětikrát a link vyjadřující **poměr odporovací** čtyřikrát. Ve třech případech jsme link zařadili do kategorie **následnosti**. Jednotlivé linky z Textu 2 rozdělené podle této klasifikace jsou uvedeny na následující stránce.

L'enseignement précoce proposé par Luc Chatel

Fin janvier, le ministre de l'éducation français, Luc Chatel a annoncé son intention de réinventer l'apprentissage des langues étrangères, notamment de l'anglais. Son plan compte des mesures diverses dont la plus contestée actuellement est l'introduction de l'anglais dès l'âge de trois ans.

Étant donné le niveau général des étudiants français en ce qui concerne leurs connaissances des langues vivantes, il est clair qu'une réforme dans ce domaine est tout à fait nécessaire. D'ailleurs, cela a été confirmé par les résultats des étudiants français ayant passé l'examen Toefl. En effet, le score qu'ils ont obtenu (environ 88 points sur 120) les a placé au même rang que les étudiants de Bulgarie, Biélorussie ou de Lettonie, tandis que les Allemands ou les Néerlandais arrivaient à un score moyen de 108 points.

De plus, cette nécessité d'améliorer la communication en anglais se voit aussi dans plusieurs aspects de la vie quotidienne. Par exemple dans le secteur du tourisme, quand les étrangers ont parfois des problèmes, surtout à la campagne, à trouver quelqu'un capable de parler l'anglais, ce qui pourrait en conséquence les décourager à revenir dans ce pays la prochaine fois. Ainsi on pourrait continuer à énumérer d'autres raisons indiquant que l'enseignement des langues étrangères devrait être revitalisé, comme l'a reconnu le ministre de l'éducation.

Pourtant, la proposition de M. Chatel a été vivement critiquée. C'est surtout dû au fait qu'il ne veut pas remédier à cette situation en améliorant la qualité de l'enseignement dans les classes obligatoires, c'est à dire entre sept et dix, mais au lieu de cela il envisage d'introduire l'« enseignement précoce » comme il l'appelle. C'est à dire de lancer l'enseignement de l'anglais dès l'âge de trois ans. Son idée est de développer cet enseignement via les nouvelles technologies – à l'aide d'un ordinateur.

Évidemment il a procédé à cette solution dans le but de répondre à la situation dans laquelle se trouve actuellement l'éducation française. À cause des coupures budgétaires le ministère envisage de supprimer, seulement pour 2011, des milliers de postes dans l'enseignement ainsi que de fermer certaines classes. Par conséquent les classes qui subsisteront seront surchargées.

Il est évident qu'avec le plus grand nombre d'étudiants par classe il serait non seulement plus facile mais aussi plus efficace d'utiliser l'enseignement via l'ordinateur, puisque cela va économiser du temps et assurer la possibilité pour chaque élève de travailler indépendamment.

Néanmoins, les associations d'enseignement ainsi que le Syndicat des enseignants se sont insurgés contre cette proposition. Bien qu'ils soient d'accord avec le développement d'outils d'enseignement modernes, ils affirment qu'à cet âge, il faut que le travail avec les enfants soit mené par un être humain.

En effet, les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir non seulement les connaissances linguistiques mais surtout les aptitudes de socialisation qui leur permettraient de s'insérer dans la vie quotidienne de la société.

En plus, les critiques contestent l'état de préparation de cette réforme. **Vu que** les expérimentations de cette proposition viennent d'être mises en place il y a seulement quatre mois, il n'est pas possible d'évaluer l'impact de cette réforme sur les différents points de vue. Par exemple il faudra probablement modifier les programmes généraux d'enseignement de la langue étrangère pour pouvoir l'élargir dès l'âge de trois ans.

On peut **donc** conclure que **bien que** le ministre de l'éducation soit venu avec des propositions dans le but de répondre à la situation défavorable de l'enseignement des langues étrangères, il a peut-être saisi le problème du mauvais côté. Ses réponses ne correspondent peut-être pas à l'attente des instituteurs.

3 **Analýza 1. textu experimentu**

První část experimentu byla zaměřena na zkoumání zápisu číselných údajů. V původním projevu bylo celkem 30 číselných údajů, které jsme rozdělili podle typu do 5 kategorií, viz **Tabulka 1** v kapitole **C 2.3**.

Pro analýzu výsledků jsme měli k dispozici tlumočnické zápisy celkem od 21 studentů, z čehož 11 bylo ze třetího ročníku a 10 z ročníku pátého. Po vybrání zápisů od účastníků experimentu a prvním zběžném prohlédnutí vzorku byl s některými účastníky proveden kratší rozhovor, při němž si autorka experimentu objasnila problematická či hůře čitelná místa v notaci.

V získaném materiálu jsme poté zkoumali, zda a jakým způsobem si studenti zaznamenali číselné údaje. Konkrétně jsme zjišťovali přítomnost či nepřítomnost jednotlivých číselných údajů v zápisech účastníků a zaznamenávali ji do tabulek podle jednotlivých výše uvedených kategorií.

Pro úplnost jsme zavedli ještě jednu kategorii označenou v tabulce jako „jiný“ údaj. Jedná se o číselné údaje, jež se objevily v tlumočnickově zápise, avšak v původním projevu nejsou. Celkem jsme našli 21 údajů zařazených do kategorie „jiný“, nejčastěji se jednalo o letopočet "2008" (ekvivalent *l'année précédente* v původním projevu).

APEC - 64% - 2009 - marché → 8 mois
|
↓ 4% 2008
↓ 13% 2007
=

D'après une enquête réalisée par l'Association pour l'emploi des cadres (l'APEC), seuls 64% des diplômés en 2009 ont réussi à s'imposer sur le marché du travail dans les 8 mois suivant leur formation. Ce chiffre représente en fait un recul de 4 points par rapport à l'année précédente et si l'on le compare avec l'année 2007 il y a une chute encore plus notable qui s'élève à 13 points.

Dalšími případy byl výskyt číslovky "10" (značící *mois d'octobre*), řadové číslice "1." (*premier emploi*). Do této kategorie jsme zařadili i případ, kdy se v zápise jednoho z účastníků objevily dva údaje v procentech. V původním projevu je přítom na tyto informace odkázáno pomocí procentních bodů. Při rozhovoru účastnice vysvětlila, že si je pro svou potřebu při analýze rychle přepočítala na procenta v souladu s předchozím

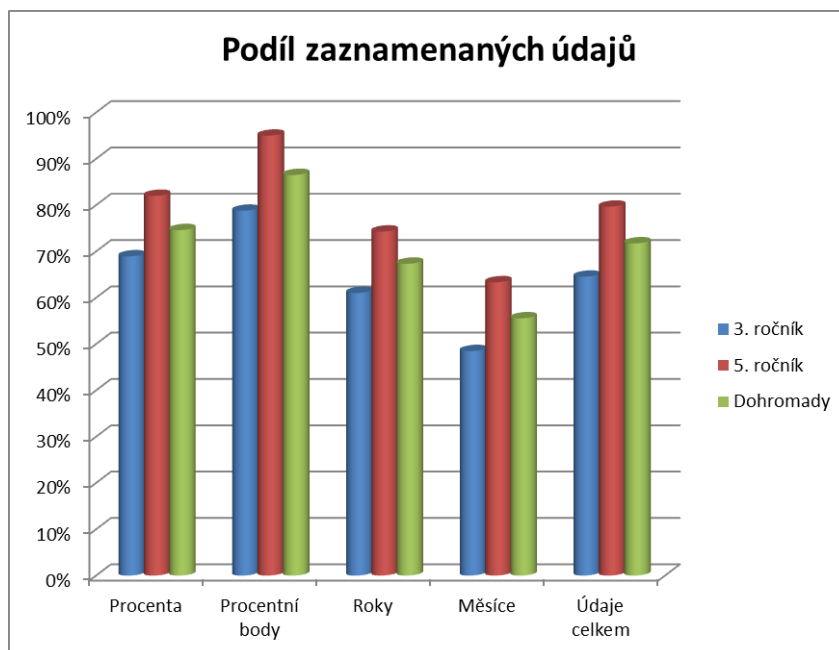
údajem. Tato čísla jsou věcně správná, avšak neshodují se s údaji v originále, proto jsme je tedy zařadili do této kategorie.

Údaje získané z tlumočnických notací byly následně sečteny, čímž jsme získali výsledný počet zaznamenaných údajů po kategoriích i celkově, jak je znázorněno v **Tabulce 4**.

Absolutní počet zaznamenaných údajů	
Typ číselného údaje	Celkový počet zaznamenání
Procenta	189
Procentní body	109
Roky	99
Měsíce	35
Počet disciplín	0
Jiný (neuvedený v originálním projev)	21
Údaje celkem	453

Tabulka 4 – Absolutní počet zaznamenaných údajů

Na základě těchto absolutních hodnot byl spočítán průměr dosažený v každé z kategorií a vzhledem k celkovému počtu údajů jsme získali počet zaznamenaných údajů v jednotlivých kategoriích vyjádřený v procentech. Výpočty jsme prováděli jak společně pro všechny účastníky experimentu, tak podle skupin, tj. zvlášť pro studenty třetího ročníku a pro studenty ročníku pátého. Údaje jsme přehledně zpracovali do tabulek a grafů, které budou postupně uvedeny a popsány níže. Dále jsme vypracovali **Graf 1** znázorňující podíl zaznamenaných údajů pro jednotlivé kategorie, podle jednotlivých skupin i dohromady.



Graf 1 -Zaznamenané údaje v % podle jednotlivých skupin i dohromady

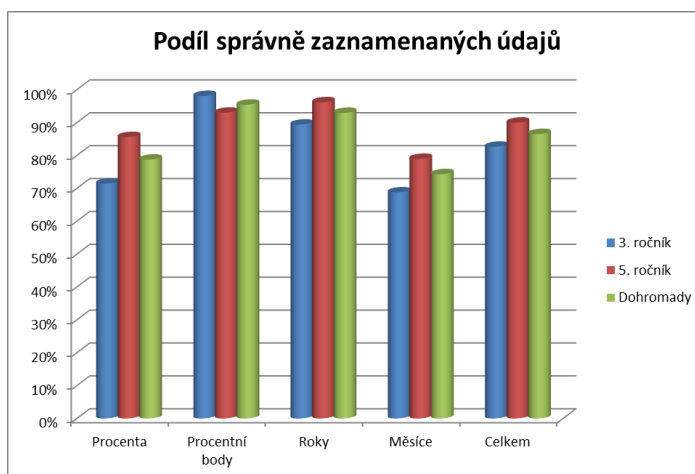
Následně jsme zjišťovali, kolik ze zachycených údajů bylo zaznamenáno správně, abychom tak stanovili míru chybovosti. Za chybný jsme přitom považovali číselný údaj, který se neshodoval s údajem zmíněným řečnicí, a také údaj, jenž byl v zápise očividně usouvztažen k jiné informaci, než tomu bylo v původním projevu. V případech, kdy tento údaj nebyl usouvztažen k žádné další informaci a byl zaznamenán správně, jsme ho považovali za správný. Ověření, zda student pochopil, k čemu se daný údaj vztahuje, bylo nutné provést až při samotném tlumočení.

Tabulka 5 zachycuje absolutní hodnoty správně zaznamenaných údajů, na jejichž základě byl následně pro vypočítán průměr a procentní podíl pro každou kategorii i celkově.

Absolutní počet správně zaznamenaných údajů	
Typ číselného údaje	Celkový počet správných zaznamenání
Procenta	149
Procentní body	104
Roky	92
Měsíce	26
Počet disciplín	0
Jiný (neuvezený v originálním projevu)	21
Údaje celkem	392

Tabulka 5 - Absolutní počet správně zaznamenaných údajů

Podíl správně zaznamenaných údajů v procentech podle jednotlivých skupin i dohromady je znázorněn v **Grafu 2**.



Graf 2 - Správně zaznamenané údaje v % podle jednotlivých skupin i dohromady

3.1 Úspěšnost zaznamenání údajů po kategoriích

V **Tabulce 6** je znázorněno, s jakou úspěšností zaznamenali účastníci experimentu v zápise číselné údaje, které se objevily se v projevu řečníka, a to celkově i po jednotlivých kategoriích. Celková úspěšnost činí 72 %.

Úspěšnost zaznamenaných údajů

Typ číselného údaje	Celkový počet v originále	Průměrný počet údajů	Procentní podíl
Procenta	12	9,00	75%
Procentní body	6	5,19	87%
Roky	7	4,71	67%
Měsíce	3	1,67	56%
Počet disciplín	2	0,00	0%
Údaje celkem	30	21,57	72%

Tabulka 6 - Úspěšnost zaznamenaných údajů

Nejlépe studenti zachytili údaje v procentních bodech. Těch se v originálním projevu objevilo celkem 6 a účastníci dosáhli 87% úspěšnosti. Na druhém místě jsou údaje v procentech, kterých bylo v původním textu celkem 12, účastníci si je poznamenali v 75 %. Na dalších místech jsou pak letopočty (vyskytující se v zápise ze 67 %) a počet měsíců (56 %).

Údaj vyjadřující počet disciplín (2) nebyl ani v jednom ze zkoumaných zápisů zaznamenán číslovkou a byla u něj tedy zjištěna nulová úspěšnost.

*D'après l'enquête ces **deux** disciplines enregistrent le même niveau de la croissance, (...). Pourtant, il faut noter que le taux d'emploi dans ces **deux** filières varie considérablement...*

Tento číselný výsledek je však trochu zavádějící, neboť studenti si sice daný údaj číslovkou nepoznámali, většina z nich si však jmenovitě zapsala obě disciplíny, k nimž se toto číslo vztahovalo. Je zřejmé, že pokud by byl počet disciplín vyšší, příslušná číslovka by se v zápise s větší pravděpodobností objevila.

I další výsledky vyžadují bližší okomentování. Je totiž zajímavé, že statisticky vycházejí jako nejuspěšnější právě údaje v procentech a procentních bodech, které jsou však mnohem méně předvídatelné než letopočty či počty měsíců a zároveň jsou vyjádřeny ve složitějších číslech. Pro tento překvapivý výsledek máme několik vysvětlení.

Číselný údaj vyjadřující počet měsíců se v původním projevu objevuje celkem třikrát. Pokaždé však odkazuje ke stejnému počtu měsíců (8) a navíc se všechny tři výskyty opakují krátce po sobě, během dvou odstavců. Můžeme tedy říci, že se při druhém a třetím výskytu jedná o částečně redundantní informaci, již je možné při tlumočení vypustit, ať již z důvodů ekonomických, tedy aby projev v cílovém jazyce splňoval požadavek kratší doby trvání, než bylo vystoupení řečníka, či z důvodů strategických, pro ulehčení tlumočnickovy pracovní kapacity.

Je možné, že studentům stačilo poznamenat si toto číslo poprvé a při dalším výskytu jej již do zápisu neuvedli, neboť se nejednalo o nový údaj, a soustředili se přitom na jiné, nově zmíněné informace. Tuto hypotézu může podpořit ještě skutečnost, že daný údaj při druhém a třetím výskytu v textu bezprostředně předcházela číselným údajům vyjadřujícím procenta, jež se v textu objevily poprvé. Studenti tedy zřejmě dali přednost zaznamenání si těchto nových a pro cílové sdělení důležitějších údajů.

*...qui ont réussi à trouver un emploi dans les **8 mois** était de **77%**...*

*...**8 mois** après la fin de leurs études, seulement **30%** de nouveaux employés en ont obtenu un...*

Zajímavé by bylo porovnat výskyt tohoto číselného údaje v zápise s jeho uvedením během samotného tlumočení. Takové srovnání jsme provedli alespoň u dvou referenčních nahrávek v kapitole **C 3.5**. Jsme si však vědomi, že takto malý počet nahrávek nemůže poskytnout materiál pro nějaké obecnější závěry.

Důležité je podle nás to, zda se tento údaj objevil v notacích účastníků alespoň jednou, což platilo ve všech zkoumaných vzorcích. V některých se však tento údaj objevil chybně, jak uvidíme níže v kapitole C 3.2.

Podobná situace je i u číselných údajů zachycujících letopočty. Ty se v projevu řečnice objevují celkem sedmkrát, avšak v šesti případech se jedná o roky 2007 a 2009, mezi nimiž je prováděno srovnání údajů. I zde se tedy může občas jednat o redundantní údaj, který není nutné při tlumočení pokaždé reprodukovat. Studenti jej proto mohli poměrně legitimně při dalších opakováních v zápise vypustit a soustředit se na zaznamenání číselných údajů, které se k těmto rokům vztahovaly, a na správnou analýzu sdělované informace.

Přesto se v zápisech některých účastníků tato čísla objevila téměř pokaždé, kdy je řečnice vyslovila, a byla přehledně zaznamenána vedle údajů v procentech, k nimž se vztahovala. To zajistilo správné usouvztažnění informací uvedených v procentech, a tedy i správné zarámování do celkového kontextu a pochopení myšlenky textu.

1. 27 points
élect. pr.
85% 2007
59% 2009

...les disciplines industrielles ont été les plus touchées, avec une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009).

V některých případech používali studenti při dalším zmínění stejného údaje šipky

4% ↓
13% ↓ x 2007
79% ↓ élect. pr.

Ce chiffre représente en fait un recul de 4 points par rapport à l'année précédente et si l'on le compare avec l'année 2007 il y a une chute encore plus notable qui s'élève à 13 points.

Rozbor jen takto malého segmentu tedy již dokazuje, že zápis je velmi individuální záležitost sloužící pouze pro potřeby tlumočnicka.

Poslední z číselných údajů vyjadřujících letopočty označoval rok 1994, rok založení organizace APEC.

Le responsable de cette enquête note que le résultat de cette année représente le taux le plus bas depuis la création de cette étude en 1994.

Tento číselný údaj byl zaznamenán celkem v 19 tlumočnických zápisech, tzn. pouze dva účastníci jej ze své notace vypustili. To dokládá, že se studenti opravdu při poslechu a analýze soustředí na zaznamenání nových informací a mají tendenci vynechávat informace a údaje již slyšené. U této číslovky bychom se však také měli zmínit o poměrně vysoké míře chybovosti, jak dokládá **Tabulka 7** v další kapitole.

U zbylých dvou kategorií číselných údajů, tedy u čísel udávajících procenta a procentní body, bylo zaznamenáno poměrně vysoké procento úspěšnosti, kdy se tato čísla objevila v notaci účastníků našeho experimentu. I to potvrzuje hypotézu, že studenti mají tendenci zapisovat si nově slyšené informace spíše než ty, které se opakují.

Informace vyjadřující procentní body byly zaznamenány v 87 %, zatímco údaje vztahující se k procentům v 75 %. Vyšší úspěšnost prvně zmíněné kategorie jistě ovlivňuje skutečnost, že se až na jednu výjimku jednalo o jednociferná čísla, jež je rozhodně jednodušší v projevu zachytit a následně si je poznamenat než čísla dvouciferná, jimiž byly vyjádřeny procentní údaje.

I zde navíc hrála roli redundance objevující se zejména u informací udávajících meziroční srovnání. Většinou totiž bylo toto srovnání vyjádřeno jak v procentech pro porovnávané roky, tak i rozdílem procentních bodů, jak vidíme například v následující pasáži.

...le transport ou même le tourisme, ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%).

Čísla se vyskytují ve velmi těsné blízkosti a tlumočníci tedy měli v těchto případech často problém si je během projevu všechny správně poznamenat. Pokud však zároveň věnovali dostatek pozornosti aktivnímu poslechu, zřejmě si mohli uvědomit, že pro správné přetlumočení dané informace stačí zaznamenat si dva z uvedených tří údajů. Samozřejmě za předpokladu, že si poznamenají, k čemu se příslušná čísla vztahují. Chybějící údaj bylo následně možné si jednoduše logicky dopočítat.

V takových případech bylo samozřejmě jednodušší poznamenat si jeden z nich formou jednociferného čísla označujícího procentní body než dvou čísel dvouciferných. Někteří studenti toho využili, dali přednost aktivnímu poslechu a analýze a zapsali si pouze dva z těchto údajů.

↓ crompter - porolatu' primypt
27% - val
85% →

...les disciplines industrielles ont été les plus touchées, avec une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009).

25%

to 58%

...ou même le tourisme, ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%).

Jiní se naopak snažili zapsat všechna čísla, někteří úspěšně, u dalších to ovšem zjevně narušilo aktivní poslech a analýzu a vedlo to ke vzniku chyby.

Max/Min

25

83 → 78%

...ou même le tourisme, ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%).

Zajímavé bylo sledovat rozdíly ve způsobu, jakým si studenti procentní body zaznamenávali. Pouze málo z nich si je zapisovalo s vlastním slovem "point", případně "bod", či pomocí zkratky "p.", resp. "p.b."

↓ 25 p. b.
83 - ?

...ou même le tourisme, ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%).

Poměrně velký počet účastníků si procentní body zapisovalo číslovkou se znakem "%", stejně jako údaje označující samotná procenta. Vzhledem k tomu, že se tento údaj vyskytoval vedle čísel vztahujících se na procenta, většinou k záměně nedošlo, jak jsme měli možnost posoudit i z některých výkonů při tlumočení.

Další účastníci si údaje odkazující na procentní body doplňovali šipkou, čímž dobře znázornili, zda se jedná o pokles či nárůst.

25 p. ↓

83% → 25%

...ou même le tourisme, ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%).

Někdy bylo však již ze zápisu patrné, že jsou číselné údaje vyjadřující procentní body chybně usouvztažněné.

obecně -> ↓
většina obcí,
x max. 24% elektroniky
x 38% 08

...les disciplines industrielles ont été les plus touchées, avec une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009).

Některé ze zápisů byly přehledné i přes to, že účastníci pro procentní body nepoužili správný symbol a zapsali tento údaj stejně jako procenta. Jindy nebylo z notace zcela zřejmé, o jaký typ údaje se jedná, zda o číslo vyjadřující procenta či procentní body. V těchto případech by bylo nutné porovnat zápis s vlastním vystoupením tlumočníka, abychom zjistili, zda účastníci věnovali dostatek pozornosti aktivnímu poslechu a správně pochopili, k čemu dané číslo odkazuje.

Co se týče údajů v procentech, studenti měli tendenci častěji číselný údaj zaznamenat, pokud se vyskytoval samotně, než v případě meziročního srovnání, kdy se objevily dva údaje vedle sebe, jako například v této pasáži.

...85% en 2007 par rapport à 58% en 2009...

V notacích účastníků našeho experimentu chybělo 30 % údajů vyskytujících se samostatně. Zbývajících 70 % nezaznamenaných procentních údajů se objevilo v případech, kdy se jednalo o procentní srovnání mezi dvěma lety. Pokud však chyběl jen jeden z citovaných údajů, bylo opět možné si jej pomocí toho druhého a procentních bodů dopočítat, jak jsme již uvedli výše. Samozřejmě pouze v případě, že tato dvě čísla byla správně zaznamenaná a bylo jasně uvedeno, k čemu se vztahují

g/a: emploi ↓ disoc.
 disc. ind. -27%
 107 109 58%

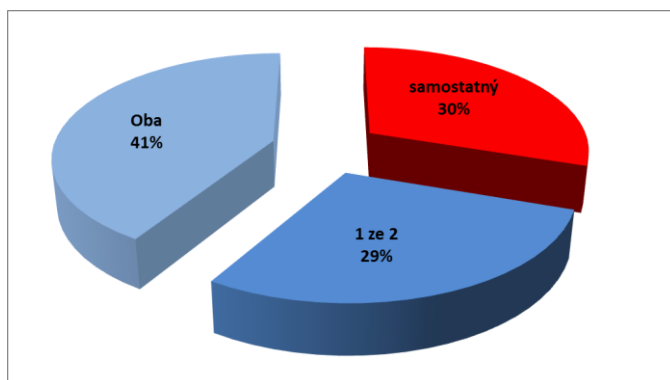
...les disciplines industrielles ont été les plus touchées, avec une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009).

Častěji (celkem ve 41 % případů) se však stalo, že nebylo zaznamenáno ani jedno z těchto dvou čísel uvádějících procentní údaje.

ale d'industriel
 (neglecté)
 electro.
 -27 points

...les disciplines industrielles ont été les plus touchées, avec une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009).

Ve 29 % se pak v zápise objevilo jedno číslo z příslušného páru. Podíl procentních údajů, které nebyly ve zkoumaných zápisech zaznamenány, je znázorněn v **Grafu 3**.



Graf 3 – Podíl nezaznamenaných procentních údajů – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících

3.2 Analýza správně zaznamenaných údajů

Po zjištění, jaké procento číselných údajů z originálního projevu se v našem vzorku objevilo a jaké informace vyjádřené v číslech byly nejčastěji vynechány, jsme se zaměřili na analýzu správnosti zaznamenaných údajů. Informace tom, jaké procento zachycených údajů si naši účastníci poznamenali správně, jsme zpracovali do **Tabulky 7**.

Správnost zaznamenaných údajů

Typ číselného údaje	Počet údajů v originále	Průměrný počet zaznamenaných údajů	Průměrný počet	Procentní podíl
Procenta	12	9,00	7,10	79%
Procentní body	6	5,19	4,95	95%
Roky	7	4,71	4,38	93%
Měsíce	3	1,67	1,24	74%
Počet disciplín	2	0,00	0,00	0%
Údaje celkem	30	21,57	18,67	87%

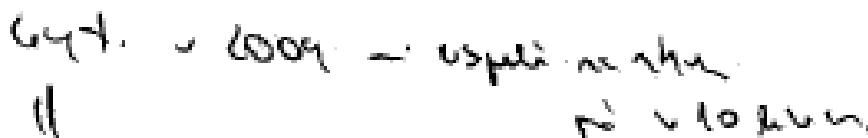
Tabulka 7 - Správnost zaznamenaných údajů

I zde si statistické výsledky zaznamenané v tabulce vyžadují podrobnější komentář. Vyplývá z nich, že nejvíce studenti chybovali při zápisu číselných údajů vyjadřujících

počet měsíců. Toto zjištění je poměrně překvapivé, zvláště pokud si uvědomíme, že se jedná o informaci vyjádřenou jednociferným číslem (*8 mois*) a navíc, že se toto číslo v projevu opakuje třikrát a poměrně brzy po sobě. V předchozí kapitole jsme uvedli, že tento číselný údaj byl v zápise poměrně často vynechán (ve 44 %, viz **Tabulka 6**). Nyní vidíme, že byl navíc četným zdrojem chyb.

Musíme připustit, že statistické údaje mohou být trochu zkreslené, neboť se v našem vzorku objevily dva případy, kdy si účastník poznamenal tento údaj nesprávně hned třikrát. To vzhledem k tomu, že mnozí si jej zapsali pouze jednou, relativně zvyšuje procento chybovosti tohoto údaje.

I přesto je však překvapivé, že se chybné číslo objevilo celkem u 6 studentů. Správný údaj (8) byl v zápisech nejčastěji chybně zaměněn číslovkou "10".



...seuls 64% des diplômés en 2009 ont réussi à s'imposer sur le marché du travail dans les 8 mois suivant leur formation.

Objevila se i čísla "9" a "18". Tato poměrně vysoká míra neúspěšnosti u tak banální číslovky opět může být důkazem toho, že studenti nevěnují dostatečnou soustředěnost jednoduchým číslům odkazujícím na doplňující informace. Zřejmě je při poslechu projevu zařadí jako méně důležité a soustředí se spíše na ty údaje, které se vztahují k hlavním myšlenkám projevu.

Naopak nejvyšší míru správně zapsaných údajů (93 %) jsme zaznamenali u letopočtů. I v této kategorii je však třeba poznamenat mírné zkreslení statistických výsledků. Jak jsme již uvedli dříve, šest z celkem sedmi těchto číselných údajů označovalo roky 2007 a 2009, když řečnice uváděla meziroční srovnání. Je třeba říci, že většinou byly tyto údaje (pokud se v zápise objevily) zapsány správně. Chyby se u těchto dvou letopočtů objevily pouze v jednom či ve dvou případech.

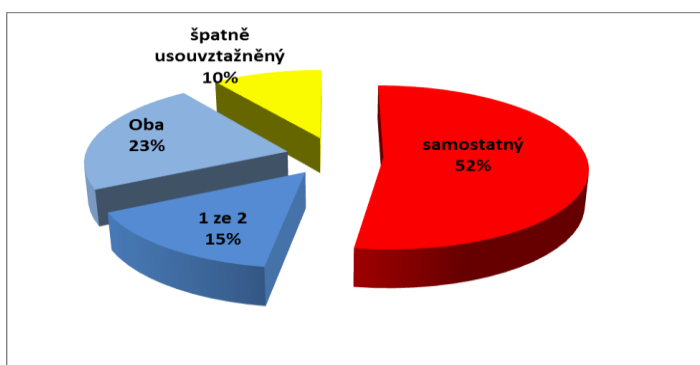
Poslední letopočet, který řečnice ve svém projevu zmínila, označoval rok 1994. Při zápise tohoto čísla se naopak chybovalo poměrně často, konkrétně celkem pětkrát. Třikrát se místo tohoto čísla objevila číslovka "1984", jednou "1974" a jednou "1914".

Z množství nesprávně zapsaných údajů můžeme usoudit, že studenty tato složená číslovka v projevu zřejmě zaskočila (jedná se o jediné číslo o více než dvou cifrách kromě již zmíněných letopočtů 2007 a 2009 a zřejmě si ji nedokázali rychle (a správně)

poznámenat. Způsobila to pravděpodobně nízká míra předvídatelnosti (narozdíl od procentních údajů, jejichž výčet mohl být v projevu často anticipován) a také relativní „složitost“ této číslovky. Proto by bylo vhodné se na zápis složených číslovek, které ve francouzštině běžně působí problémy, více zaměřit.

Druhou nejúspěšnější kategorií představovaly údaje v procentních bodech, jež byly správně poznámenány celkem v 91 % případů. Vysoké procento správného zaznamenání můžeme vysvětlit tím, že se jednalo většinou o jednociferné číslo (až na jednu výjimku) a, na rozdíl od počtu měsíců, o novou informaci, takže studenti měli tendenci se na ni více soustředit.

Údaje vztahující se k procentům si účastníci zapsali správně v 79 %. Chybné procentní údaje se v 52 % objevily u čísel vyskytujících se samostatně, ve 38 % u dvojice procentních údajů a v 10 % procentech byl tento údaj v zápise evidentně špatně usouvztažněný. U číselných údajů vyskytujících se v páru se přitom častěji jednalo o chybné zaznamenání obou čísel, k čemuž došlo ve 25 % případů, v 17 % pak bylo nesprávně zaznamenáno jen jedno z nich. Tyto výsledky názorně ukazuje **Graf 4**.



Graf 4 – Chybně zaznamenané procentní údaje – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících

Můžeme konstatovat, že míra správně zaznamenaných procentních údajů je vzhledem k ostatním kategoriím poměrně vysoká. Především pokud ji porovnáme s úspěšností dosaženou v kategorii počtu měsíců či s mírou, s jakou se chybovalo u letopočtu 1994.

Toto relativně vysoké procento úspěšnosti je možné částečně vysvětlit tím, že studenti mají tendenci soustředit se na nové údaje a zároveň že je během poslechu zřejmě ke zvýšené pozornosti aktivují uváděcí věty či změna intonace řečnice, podle nichž je možné rozpoznat, že bude v projevu následovat číselný údaj.

Zajímavé je porovnat úspěšnost zaznamenaných procentních údajů vyskytujících se v páru s mírou, v jaké byla tato čísla zaznamenaná správně (viz **Grafy 3 a 4**). Co se týče

úspěšnosti zaznamenání, vidíme z **Grafu 3**, že větší problémy se objevily při zápisu číslovky vyskytující se v páru (v 70 % případů). Pokud se studentům však již podařilo poznamenat si oba procentní údaje, byla míra chybovosti u údajů v páru o něco nižší než u údajů vyskytujících se samostatně (38 % ku 52 %).

Skutečnost, že větší míra chybovosti byla zaznamenána u samostatně se vyskytujících procentních údajů než u údajů uvedených v páru (viz **Graf 4**), může být důkazem, že tlumočníci během poslechu používají dva typy paměti, verbální a neverbální, a v závislosti na povaze informace mezi nimi přepínají. V případě, že byla v textu čísla více nakumulovaná a tlumočnickům se již podařilo si je zaznamenat, měli tendenci se na ně lépe soustředit a poznamenat si je správně, neboť jejich pozornost byla v té době přepnuta na vnímání jednotlivých konkrétních slov, a ne sdělení jako celku.

Uvedené výsledky poukázaly na oblasti, s nimiž mají studenti při zápisu číselných údajů největší problémy. Identifikovali jsme jednak potíže se zápisem složených číslovek a se zaznamenáním procentních údajů, pokud se jich vyskytovalo více v těsné blízkosti, což jsou oblasti, na něž bývá v nejrůznějších studiích poukazováno poměrně často.

Překvapivější bylo zjištění celkem vysoké míry chybovosti u jednociferných číselných údajů vztahujících se k informacím, jež vyjadřují okolnosti a hlavní informace rámuje do kontextu. Na tyto problémy by bylo vhodné se soustředit při nácviku tlumočnické notace.

Při analýze získaných materiálů jsme však také měli možnost se přesvědčit, jak je zápis individuální. Dokládá to například rozmanitost způsobů zápisu procentních bodů či odkazů na opakující se informaci.

3.3 Srovnání výsledků studentů 3. a 5. ročníku

Zajímavé je srovnání získaných výsledků mezi studenty 3. a 5. ročníku. Nutno říci, že již při běžném prohlížení notací je ve většině případů patrný rozdíl mezi zápisem studentů 3. ročníku, kteří se techniku zápisu teprve učí, a mezi jejich kolegy navštěvujícími ročník pátý.

Na první pohled nás upoutá, že zápisy studentů třetího ročníku jsou méně prostorově rozložené. Zatímco notace studentů vyššího ročníku zabírá v průměru 4–5 stránek, studenti ze třetího ročníku si většinou vystačili se dvěma, maximálně třemi listy. Informace v jejich zápisech byly rovněž výrazně méně vertikálně i horizontálně členěné a celkově tedy méně přehledné.

Rozdíl ve zkušenostech studentů se potvrdil i při rozhovorech po experimentu. Účastníci ze 3. ročníku se častěji stěžovali na přílišnou rychlost nahrávky a jako jeden z faktorů ovlivňující jejich výkon uváděli též nervozitu. Naopak studenti z posledního ročníku projevili větší míru profesionálního přístupu. V omezené míře sice také komentovali rychlost projevu, jež byla opravdu oproti standardnímu projevu poněkud vyšší, avšak stěžovali si též na nepřírozenost tlumočnické situace. Někteří z nich si v zápise vyznačili místa, jež by si za normálních okolností ověřili dotazem na řečnici.

Rozdíly ve výkonu studentů ostatně potvrzují i statistické údaje uvedené v **Tabulce 8**, v níž jsou srovnány absolutní počty zaznamenaných údajů a údajů, které byly zaznamenány správně, mezi studenty 3. a 5. ročníku.

Absolutní počet zaznamenaných a správně zaznamenaných údajů - srovnání 3. a 5. ročník

Typ číselného údaje	3. ročník		5. ročník	
	Celkový počet zaznamenání	Celkový počet správných zaznamenání	Celkový počet zaznamenání	Celkový počet správných zaznamenání
Procenta	91	65	98	84
Procentní body	52	51	57	53
Roky	47	42	52	50
Měsíce	16	11	19	15
Počet disciplín	0	0	0	0
Jiný (neuvezený v originálním projevu)	7	7	14	14
Údaje celkem	213	176	240	216

Tabulka 8 - Srovnání 3. a 5. ročník – Absolutní počet zaznamenaných a správně zaznamenaných číselných údajů

Srovnání úspěšnosti zaznamenaných údajů

Co se týče srovnání míry úspěšnosti, s jakou studenti číselný údaj zachytili, byly výsledky studentů pátého ročníku lepší celkově i ve všech jednotlivých kategoriích, což můžeme posoudit z **Tabulky 9**.

Úspěšnost zaznamenaných údajů - srovnání 3. a 5. ročník

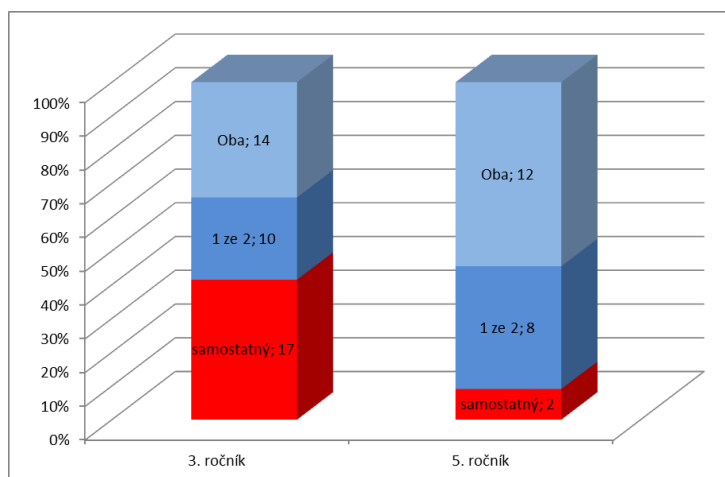
Typ číselného údaje	Celkový počet v originále	3. ročník		5. ročník	
		Průměrný počet údajů	Procentní podíl	Průměrný počet údajů	Procentní podíl
Procenta	12	8,27	69%	9,80	82%
Procentní body	6	4,73	79%	5,70	95%
Roky	7	4,27	61%	5,20	74%
Měsíce	3	1,45	48%	1,90	63%
Počet disciplín	2	0,00	0%	0,00	0%
Údaje celkem	30	19,36	65%	24,00	80%

Tabulka 9 - Srovnání 3. a 5. ročník - Úspěšnost zaznamenaných údajů

Celkově bylo v notaci studentů 5. ročníku zachyceno 80 % všech číselných údajů, zatímco u jejich mladších kolegů se jednalo o 65 %. Rozdíly v jednotlivých kategoriích byly podobné a pohybovaly se mezi 13 a 16 procentními body.

Výjimkou nebyla ani kategorie číselných údajů vyjadřujících procenta, v níž tento rozdíl činil 13 procentních bodů (82 % zaznamenaných údajů u studentů 5. ročníku, 69 % u účastníků z ročníku třetího).

Poměrně výrazně se však vtéto kategorii lišilo srovnání týkající se toho, zda měli studenti problém zachytit číselný údaj vyskytující se samostatně, či dvojici čísel, jak vidíme z **Grafu 5**.



Graf 5 – Chybějící procentní údaje – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících

Účastníci z 5. ročníku měli poměrně jednoznačně více potíží se zápisem čísel vyskytujících se ve dvojicích, která nezaznamenali v 91 % všech vynechaných případů. Naproti tomu u studentů ze třetího ročníku to již tak jednoznačné nebylo. I oni měli sice statisticky větší problémy se zaznamenáním čísel objevujících se v páru, avšak rozdíl oproti samostatně se vyskytujícím procentním údajům činil pouze 18 procentních bodů

(59 % pro procentní údaje v páru, 41 % pro samostatně se vyskytující čísla). Nezaznamenání jednoho údaje či obou z dané dvojice je již ze statistického hlediska u obou skupin srovnatelné.

Srovnání správnosti zaznamenaných údajů

Co se týče poměru výskytu správně a chybně zaznamenaných údajů, i v tomto ohledu byli podle výsledků úspěšnější studenti 5. ročníku, jak dokládá **Tabulka 10**.

Správnost zaznamenaných údajů - srovnání 3. a 5. ročník

Typ číselného údaje	Celkový počet v originále	Průměrný počet zaznamenaných údajů	3. ročník		5. ročník	
			Správně zaznamenané údaje		Správně zaznamenané údaje	
			Průměrný počet	Procentní podíl	Průměrný počet	Procentní podíl
Procenta	12	8,27	5,91	71%	8,40	86%
Procentní body	6	4,73	4,64	98%	5,30	93%
Roky	7	4,27	3,82	89%	5,00	96%
Měsíce	3	1,45	1,00	69%	1,50	79%
Počet disciplín	2	0,00	0,00	0%	0,00	0%
Údaje celkem	30	19,36	16,00	83%	21,60	90%

Tabulka 10 - Srovnání 3. a 5. ročník - Správnost zaznamenaných údajů

Studenti vyššího ročníku měli číselné údaje zapsané správně v 90 %, zatímco účastníci ze třetího ročníku pouze v 83 %.

Skupina zkušenějších studentů byla úspěšnější téměř ve všech kategoriích, s výjimkou údajů vztahujících se k procentním bodům. Zde byli lepší mladší studenti, a to o 5 procentních bodů (98 % oproti 93 %). Naopak u počtu měsíců, jež vyjadřují informace „podružného charakteru“, se z celkem 6 nesprávných zaznamenání vyskytly 4 u studentů ze 3. ročníku. Tento rozdíl ukazuje na tendenci soustředit se na zaznamenání údajů slyšených poprvé, které vyjadřují klíčové informace. U mladších studentů je tato tendence viditelně výraznější.

V případech zápisu jednociferných čísel vyjadřujících „klíčové“ informace tedy byli studenti 3. ročníku mnohem úspěšnější než u informací vyjádřených „složitější“ číslovkou. To potvrzují i data z kategorií údajů v procentech a letopočtů. U druhé zmíněné kategorie bychom měli poznamenat, že u čtyř z celkem pěti zjištěných chybných zápisů roku 1994 se jednalo o studenta ze 3. ročníku.

Číslovky udávající informace v procentech byly u účastníků 5. ročníku správně zaznamenány v 86 %, zatímco u studentů třetího ročníku tento údaj dosahoval 71 %. U této

skupiny se častěji objevovaly chyby zejména u dvouciferných číslovek složených, tedy čísel od sedmdesáti výš. Studentům třetího ročníku se v zápise často podařilo zachytit pouze řád a celé desítky, například místo číslovky 77 se několika případech vyskytoval údaj "70".

X 2004 → club - 13 points
2004 vive - - 40%

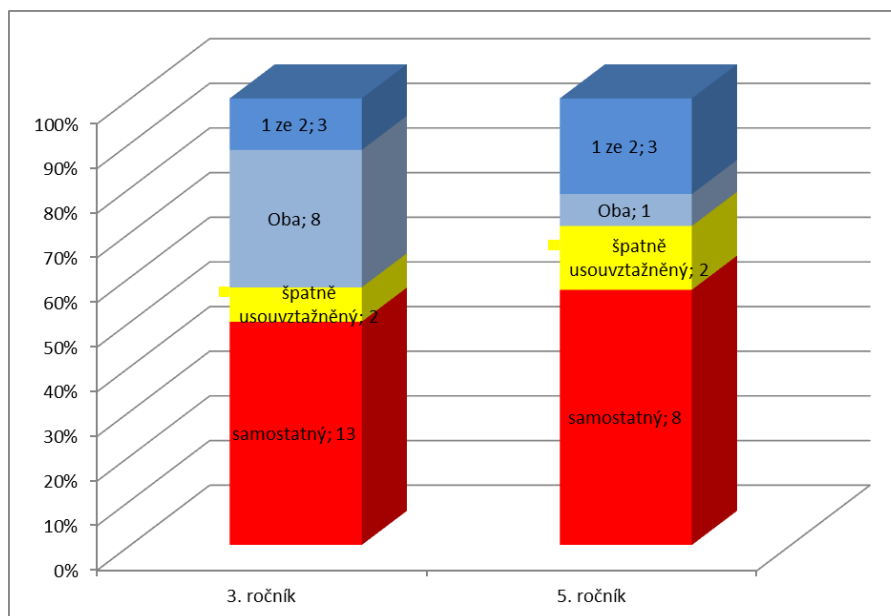
2007 club - 13 points
2007 nouveau, club - 8 points - 77%

C'est à dire qu'en 2007 le taux de nouveaux diplômés qui ont réussi à trouver un emploi dans les 8 mois était de 77%.

Podíváme-li se na rozdíl mezi chybami v zápise samostatně se vyskytujícími procentních údajů a údajů objevujícími se v páru, vidíme opět, že míra chybovosti mezi těmito dvěma kategoriemi je u studentů 3. ročníku vyrovnanější.

Jak znázorňuje **Graf 6**, studenti 3. ročníku chybovali v 50 % v případě samostatného údaje a ve 42 % u údajů vyskytujícími se v páru. Studenti 5. ročníku chybovali opět výrazněji v případě samostatně se vyskytujícího údaje. Zajímavé je, že v případě údajů v páru chybovali studenti 3. ročníku podstatně více u obou dvou číslic daného páru (celkem ve 31 % oproti 12 % chyb v případě jedné z číslic páru), zatímco u studentů 5. ročníku to bylo takřka naopak (7 % chyb u obou číslic z páru ku 21 % chybně zapsaného jednoho údaje z daného páru).

U obou dvou skupin jsme zaznamenali stejný absolutní počet špatně usouvztažněných procentních údajů (po 2 případech). Statisticky tedy vychází vyšší podíl špatně usouvztažněných údajů u studentů 5. ročníku. Jak jsme již zdůraznili dříve, za chybně usouvztažněný údaj jsme považovali pouze případy, kdy to bylo již ze zápisu evidentní. Je tedy možné, že se objevilo více případů chyb spadajících do této kategorie, které bychom však museli identifikovat až při samotném vystoupení tlumočnicka.



Graf 6 – Chybně zaznamenané procentní údaje – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících

Vyrovnanější počet chybějících či nesprávně zapsaných číslic v těchto párových údajích u studentů 3. ročníku nám ukazuje, že problémy těchto méně zkušených tlumočnicků se zápisem čísel jsou obecnějšího charakteru. To jsme zjistili již při celkovém rozboru nahrávek, při níž jsme u mladší skupiny studentů zaznamenali velké rozdíly mezi úrovní jednotlivých zápisů a větší typovou škálu chyb než u studentů 5. ročníku, kteří měli tendenci chybovat spíše na stejných místech.

3.4 Zjištěné závěry a doporučení pro nácvik notace

Rozdíly zjištěné mezi studenty 3. ročníku, kteří se technice tlumočnického zápisu teprve učí, a mezi jejich zkušenějšími kolegy mohou vést k určitému pozitivnímu závěru. Vyplývá z nich, že se tlumočnická notace, konkrétně způsob zápisu číselných údajů, během dvou let tréninku a praktických seminářů zlepšila. To dokládají jak statistické údaje, tak i kvalitativní rozbor jednotlivých zápisů.

Studenti 5. ročníku dosáhli lepších výsledků jak v počtu zaznamenaných údajů, tak i v počtu údajů zapsaných správně, celkově i v jednotlivých kategoriích, s výjimkou správně zaznamenaných údajů v kategorii procentních bodů (viz **Tabulky 9 a 10**).

Studenti 3. ročníku výrazně častěji chybovali v případě dvou- a víceciferných číselných údajů a zejména u číslic obsahujících složené číslovky. Více problémů správně údaj zapsat nastávalo navíc v případech, pokud studenti číslo v projevu neočekávali, jak se to projevilo u letopočtu 1994.

Potíže se objevily i u údajů vztahujících se na informace doplňujícího charakteru, jako jsou časové údaje, což jsme mohli zjistit porovnáním úspěšnosti a správnosti údajů odkazujících na počet měsíců s údaji týkajícími se procentních bodů. V obou případech se jednalo až na jednu výjimku o jednociferná čísla, přesto byla úspěšnost zaznamenání i správného zapsání údajů odkazujících na procentní body mnohem vyšší než u čísel odkazujících na počet měsíců. Je to o to víc překvapivé, uvědomíme-li si, že zatímco počet měsíců byl ve všech třech případech stejný, číselka vyjadřující procentní body se pokaždé lišila. Je to zřejmě z důvodu, že studenti mají tendenci zaměřovat se na hlavní myšlenky textu a věnují pak menší pozornost informacím doplňujícím. Výrazněji se tato skutečnost projevila opět u studentů 3. ročníku.

Výše uvedeným problémům by bylo vhodné věnovat pozornost při nácviu tlumočnické notace. Především je nutné odstranit problémy spojené s porozuměním složitějších číselných údajů v originále a naučit se je rychle a bezchybně zaznamenat. K tomu jsou vhodná například drilová cvičení či diktáty číselných řad. Dále je třeba osvojit si dobrý systém notace různých kategorií číselných údajů, aby jejich zapisování nepředstavovalo nadměrnou zátěž pro pracovní kapacitu a aby tlumočnický byl schopen věnovat pozornost aktivnímu poslechu a analýze sdělované informace.

Po překonání úvodních potíží s technikou zápisu a s rozdělením pozornosti mezi poslech a zápis by pak bylo vhodné studenty vést k tomu, aby se naučili soustředit pozornost i na informace druhotného významu, jako jsou právě údaje o časové době a o jiných okolnostech. Ke zdokonalení zápisu těchto informací by mohlo být užitečné záměrně vybírat vhodné projevy obsahující větší množství číselných údajů vztahujících se k hlavním informacím i k těm doplňujícím.

V zápisech účastníků našeho experimentu se objevila i další místa, jež by potenciálně mohla znesnadňovat tlumočení. Většinou se však jednalo o individuální problémy, na nichž by bylo třeba pracovat s daným jedincem. Jsme si vědomi toho, že takto malý vzorek nám neposkytuje žádný základ pro vyslovení obecně platných závěrů.

Přesto však nám i materiál našeho rozsahu dokázal, že číselné údaje představují pro tlumočení a tlumočnickou notaci specifickou kategorii, jíž je třeba věnovat zvláštní pozornost.

3.5 Analýza dvou projevů nahraných během experimentu

Abychom získali alespoň částečně představu, jak ovlivňuje kvalita zápisu samotný výkon tlumočnicka, využili jsme dvou referenčních nahrávek pořízených během experimentu a zkonfrontovali notaci dotyčných studentů s přetlumočeným projevem.

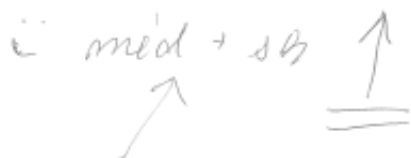
V obou případech se jedná o účastníky z pátého ročníku.

Tlumočnice 1

1) Systém notace

Notace pořízená Tlumočnicí 1 byla velmi dobré kvality. Celý zápis byl přehledný, rozložený v prostoru. Chybělo horizontální i vertikální členění, což však nebránilo přehlednému čtení poznámek.

V zápise této tlumočnice bylo zachyceno 28 číselných údajů z celkových 30. Chyběly pouze číslovky označující počet oborů, které se neobjevily v zápise žádného účastníka experimentu, jak jsme uvedli již v kapitole C 3.1. V daném místě tlumočnice pouze zkratkou vypsala zmíněné dva obory



...Et les chiffres sont encore plus rassurants dans les domaines de la médecine et des sciences humaines, qui sont en fait les seuls domaines qui ont connu une augmentation du taux d'insertion. D'après l'enquête ces deux disciplines enregistrent le même niveau de la croissance,...

Kromě výše zmíněných údajů však zápis obsahoval všechna čísla, jež řečnice ve svém projevu zmínila. Tlumočnice si dokonce zapsala i všechna uvedení letopočtů a počtu měsíců, což, jak jsme viděli výše a z **Tabulky 6**, nebylo příliš časté. Tato čísla také pokaždé zmínila při vlastním tlumočnickém projevu.

V notaci se dále objevil jeden číselný údaj navíc, rok "2008" (ekvivalent za *année précédente*). Viz ukázka na začátku kapitoly C 3.

Tlumočnice nepoužívá ustálený symbol pro označení procentních bodů. Většinou je zaznamenala pomocí značky % se šipkou označující pokles či nárůst, někde i bez šipky. Při projevu byl užíván ekvivalent ve tvaru základní číslovky ve tvaru adjektiva (např. *čtyřprocentní*), spojení *procentní bod* nikdy nezaznělo.

2) Porovnání notace a tlumočnického výstupu

Všechny číselné údaje byly poznamenány správně, avšak v projevu se tlumočnice dopustila v souvislosti s číselnými údaji dvou chyb.

K první došlo při tlumočení pasáže

En effet, 8 mois après la fin de leurs études, seulement 30% de nouveaux employés en ont obtenu un. En plus, le nombre de jeunes diplômés ayant obtenu un contrat à durée déterminée est également faible – il ne s'élève qu'à 28%.

Ta byla přetlumočena jako:

...A to je podíl vysokoškoláků, kteří podepíší smlouvu na dobu neurčitou,...tedy za prvních 8 měsíců, kdy shánějí práci. Toto číslo totiž pokleslo o celých 30 %. To znamená, že v současné době pouze 28 % vysokoškoláků uzavře smlouvu na dobu neurčitou.

Vidíme tedy, že přestože hodnoty obou čísel byly přetlumočeny správně, došlo zde k poměrně závažnému významovému posunu. První z číselných údajů byl použit s nesprávným významem. V originálu toto číslo odkazuje na aktuální hodnotu, zatímco tlumočnice mu dala význam udávající pokles.

Význam druhého čísla byl již přetlumočen správně a odkazoval tedy na aktuální hodnotu. Byl však usouvztažněn k nesprávné informaci, neboť daná hodnota se netýká procenta absolventů se smlouvou na dobu neurčitou, ale na dobu určitou.

Zápis číselných údajů tohoto úseku přitom nenapovídá téměř nic o možném špatném pochopení hlavní myšlenky.

écrit - CDI → 8 m - 30%
+ dipl. CDI - 28%

Číselnému údaji "30 %" předchází vodorovná čára, která může znamenat buď pomlčku, nebo znaménko minus.

Tlumočnice jej tedy zřejmě při tlumočení přečetla jako znaménko minus, což vedlo k vytvoření chybného významu daného číselného údaje. Přitom o stránku dřív označovala údaj znamenající pokles pomocí šipky.

Před druhým číselným údajem ("28 %") se v zápise objevuje věcná chyba. Místo zkratky "CDD" značící smlouvu na dobu určitou, k níž se má následující číslovka vztahovat, se opět objevuje zkratka "CDI" odkazující na smlouvu na dobu neurčitou, jako u předchozího údaje.

Z vyzpořovaných jevů můžeme usoudit, že tlumočnice v daném úseku věnovala málo pozornosti aktivnímu poslechu a příliš se soustředila na zápis. To dokládá i přítomnost číselného údaje "8 m" (osm měsíců), jenž je z hlediska zajištění účinné komunikace podružný. Nejistota tlumočnice v této pasáži je poznat i z jejího hlasu. Při pozdějším rozhovoru uvedla, že dané pasáži opravdu neporozuměla již v originále, což se zřejmě snažila dohnat větším množstvím zapsaných informací na úkor aktivnímu poslechu.

Ke druhé chybě došlo v pasáži

... ont connu un recul considerable, de **25 points** (de 83% à 58%).

Tlumočnice zde uvedla chybnou číslovku,

...zaměstnanost poklesla o **25 procent**, tedy z 83 % na 53 %.

V zápise přitom měla uvedenou číslovku správnou

fm - bands, pag.
dapr.
luximus

25

83 - 53%

Při rozhovoru přiznala, že údajům v zápise příliš nedůvěřovala, během tlumočení se snažila toto číslo pro jistotu přepočítat a při té rychlosti se dopustila chyby.

Kromě těchto dvou chyb, z nichž první můžeme hodnotit jako poměrně závažnou, která mění smysl původní informace, byly všechny další číselné údaje přetlumočeny správně, jak z pohledu správné absolutní hodnoty, tak i vzhledem k informaci, k níž se vztahují.

Přesto však z daného rozboru vidíme, že i zápis, který na první pohled vypadá jako bezchybný a obsahuje všechny údaje z originálního projevu, ještě sám o sobě neposkytuje záruku bezchybného tlumočení. Dokazuje to, jak velkou roli hraje během první fáze tlumočení aktivní poslech a analýza slyšených informací.

Tlumočnice 2

1) Systém notace

I zápis Tlumočnice 2 je poměrně dobré kvality. Narozdíl od Tlumočnice 1 v něm nebyly zaznamenány všechny číselné údaje objevující se v originálním textu a některé z čísel si tlumočnice poznamenala chybně. Přesto zápis jako celek působí poměrně přehledným dojmem, je opět dobře rozložený v prostoru a jednotlivé úseky jsou od sebe odděleny kratší horizontální čarou.

Tlumočnice 2 měla v zápise zaznamenáno 20 číselných údajů z celkových 30. Konkrétně se jí podařilo zachytit 9 procentních údajů, 6 údajů značících procentní body, 4 letopočty a jedenkrát se v jejím zápise objevil údaj odkazující k počtu měsíců.

Z těchto 20 poznamenaných údajů byla 3 čísla zapsána chybně, jednalo se o jedno procentní číslo, jednu informaci o procentních bodech a jeden letopočet. U posledně zmiňovaného údaje stojí za zmínku, že nešlo o rok 1994, v němž se chybovalo nejčastěji (viz kapitola C 3.2), ale o rok 2007, místo něhož si tlumočnice zapsala rok "2006". Došlo k tomu zřejmě z toho důvodu, že předtím uvedený údaj *année précédente* si zapsala jako rok "2007". Tlumočnice však využila kontextové situace celého projevu, kdy se odkaz na roky ještě několikrát objevil, a při vlastním tlumočení uvedla tyto chybně zapsané letopočty správně. Podrobnější rozbor této pasáže bude uveden níže.

V zápise se objevil jeden číselný údaj, který řečnice ve svém projevu nezmiňuje. Je jím právě výše zmiňovaný rok "2007" jako ekvivalent za *année précédente*. Při tlumočení byl i tento údaj uveden správně.

Zápisu opět můžeme vytknout nekonzistentní zaznamenávání kategorií číselných údajů, především procentních bodů. Ty jsou nejčastěji označovány stejným symbolem jako procenta, někdy je před nimi uvedena šipka značící pokles nebo nárůst, avšak není tomu tak vždy.

-1060' ↓ 25%
83 → 88%

...le secteur financier (c'est à dire les postes dans les banques, dans les sociétés d'assurance) ainsi que le transport ou même le tourisme, ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%).

V jednom případě byl údaj z této kategorie označen se zkratko "p.b."

-> 2 zdravotnictví -> státní mzdy
2 p. b.

...dans les domaines de la médecine et des sciences humaines, qui sont en fait les seuls domaines qui ont connu une augmentation du taux d'insertion. (...) ces deux disciplines enregistrent le même niveau de la croissance, c'est à dire une croissance de 2 points.

Údaje vyjadřující procenta jsou až na jednu výjimku uvedeny s příslušným symbolem "%". Většinou u nich není označeno, k čemu se dané číslo vztahuje, zda se jedná o výslednou hodnotu či zda je jím vyjádřen nárůst, resp. pokles.

2) Porovnání notace a tlumočnického výstupu

Jak již bylo zmíněno výše, v zápise chybí tři z celkových dvanácti procentních údajů. Ve všech třech případech šlo o údaje z páru, které srovnávají situaci mezi dvěma lety. Jednou tlumočnice nezachytila jeden ze dvou údajů, avšak vzhledem k tomu, že se jí podařilo přehledně zaznamenat čísla odkazující na druhou hodnotu v procentech i na procentní body, bylo možné si chybějící číslo doplnit.

...une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009).

obecně -> ↓ většina obí.
x max. 27% elektroniky
x 38% 08

Tlumočnice tak též učinila a údaj chybějící v zápise při projevu uvedla.

...byl zaznamenán pokles 27 %, v roce 2007 byla úspěšnost 85 % a nyní je tedy úspěšnost ... 54 %.

Ve druhém případě vynechaných procentních údajů se jednalo o celou dvojici (67-63 %), což v kombinaci s chybným zaznamenáním čísla odkazujícího na procentní

body ("5 p.b.") vedlo k tomu, že tlumočnice danou pasáž ve svém projevu úplně vynechala.

→ moy : pouze 5%.

...une chute de seulement 4 points (de 67% à 63%):

Při porovnání zápisu a projevu jsme však došli k závěru, že tato tlumočnice se na svůj zápis příliš nespolehá. Bylo vidět, že v mnoha případech se řídila pamětí a logickým úsudkem a že během vlastního tlumočení o informacích uvedených v zápise přemýšlela.

Díky tomu se jí podařilo odstranit některé z chyb a nesrovnalostí objevujících se v notaci, například již zmíněnou paralelní chybu s letopočty.

Ce chiffre représente en fait un recul de 4 points par rapport à l'année précédente et si l'on le compare avec l'année 2007 il y a une chute encore plus notable qui s'élève à 13 points. C'est à dire qu'en 2007 le taux de nouveaux diplômés qui ont réussi à trouver un emploi dans les 8 mois était de 77%.

4% 2004
13% 2006
2004 → moy → 44%

Při tlumočení dané pasáže je z jejího hlasu jasně slyšet váhání, což naznačuje, že se během tlumočení snaží nalézt smysl zapsaných údajů. Díky situačnímu kontextu a zřejmě i logickému úsudku nakonec dané číselné údaje značící letopočty říká správně, dopouští se však chyby u údaje vyjadřujícího procenta.

V předchozím roce, tedy 2008, byl tento pokles pouze o 4 procenta, ..., a, ..., v roce 2007 ... pokles byl pouze o 13 procent. To znamená, že v roce 2007 byla úspěšnost vysokoškoláků najít si práci 79procentní.

V projevu se také objevil dvakrát údaj "8 měsíců", třebaže v zápise byl zaznamenán pouze jednou. Tlumočnice zde využila zřejmě svou paměť a kontextovou situaci.

...huit mois après la fin de leurs études, seulement 30% de nouveaux employés en ont obtenu un...

+ další max. ⊖ CDI 2
30% nov. zam

I když se číselný údaj označující měsíce v zápise neobjevil, tlumočnice jej ve svém projevu zmínila.

Pouze 30 % čerstvých absolventů vysokých škol ... po osmi měsících práce ... získalo smlouvu na dobu neurčitou.

Za zmínku stojí také skutečnost, že hodnota všech číselných údajů vždy vyjadřovala správný význam, tedy že tlumočnice vždy správně zmínila, zda se jedná o nárůst, pokles či výslednou hodnotu. A to i přesto, že v mnohých případech se čísla v zápise objevila bez jakéhokoli symbolu značícího tento vztah.

V místě, kdy si tlumočnice nebyla zapsanými informacemi jistá, je z projevu raději vypustila, aby se tak vyvarovala chyby. Jak jsme již zmínili výše, při tlumočení byla vynechána pasáž hovořící o situaci v oblasti jazyků. Na tomto místě v zápise chyběl celý pár procentních údajů a procentní bod byl zaznamenán s chybnou hodnotou. Tlumočnice se tedy správně rozhodla o zapsaném údaji se v projevu nezmiňovat.

Dále tlumočnice vypustila procentní údaj vztahující se k množství absolventů přijatých v oblasti přírodních věd.

Pourtant, il faut noter que le taux d'emploi dans ces deux filières varie considérablement – il est de 91% en médecine contre seulement 65% des candidats acceptés en sciences humaines.

→ 2 zdravotníci → stejný
2 p. b.
↓
zaměstnanost 91% m'ca
hum. 80%

Chybně zaznamenanou informaci "80 %" (namísto 65 %) raději zobecnila. Informaci tím sice mírně změnila a zneřehnila, ale alespoň se vyvarovala uvedení chybného údaje.

Samozřejmě je to variabilní, mění se, v medicíně je v současné době úspěšnost 91 %...a v přírodních vědách o něco nižší.

Ne vždy však se však nedůvěra ve vlastní zápis ukázala prospěšná. Při tlumočení zaznělo několik chybných číselných údajů, které byly v zápise uvedeny správně. Pravděpodobně k tomu došlo důsledkem toho, že se tlumočnice snažila údaje přepočítávat podle uvedených procentních bodů či dalších referenčních údajů. Stalo se to dokonce ve třech případech.

C'est à dire qu'en 2007 le taux de nouveaux diplômés qui ont réussi à trouver un emploi dans les 8 mois était de 77%.

2007 → moy → 77%.

To znamená, že v roce 2007 byla úspěšnost vysokoškoláků najít si práci 79procentní.

ont connu un recul considérable, de 25 points (de 83% à 58%)

-10% ↓ 25%
83 → 58%

...byl zaznamenán pokles o 25 %, z původních 85 % na 55 %.

V posledním případě se naprosto liší informace, jež se vyskytují v zápise, s informacemi, které tlumočnice nakonec uvedla v projevu. Správně zaznamenaný údaj ("58 %") změnila, zatímco číslovku, která v zápise chyběla (85 %), přetlumočila správně. Jedná se o velmi zajímavou situaci, která pravděpodobně vznikla kombinací několika faktorů. Tlumočnice se zřejmě během projevu snažila údaj, který v zápise chyběl, pomocí těch dvou zbývajících dopočítat. To se jí sice podařilo, avšak je možné, že tím zatížila pracovní kapacitu natolik, že již nebyla schopna věnovat pozornost čtení samotného zápisu a zřejmě ani vlastní zpětné kontrole. To je patrné z nahrávky, kde citované údaje zmiňuje bez sebemenšího zaváhání.

...les disciplines industrielles ont été les plus touchées, avec une chute de 27 points dans le secteur d'électronique (85% en 2007 par rapport à 58% en 2009)...

obecně -> ↓ většina obí.
x max. 24% účinnost
x 38% 08

...pokud jde o průmysl, tam byl zaznamenán pokles 27 %, v roce 2007 byla úspěšnost 85 % a nyní je tedy úspěšnost ... 54 %.

Jeden z údajů uvedený v zápise byl v projevu úplně vynechaný. Jednalo se o letopočet 1994. Tlumočnice si jej zřejmě při čtení vlastní notace nevšimla, jedním z důvodů mohlo být i umístění tohoto čísla v zápise. Tato číslice se totiž nachází vpravo na kraji, těsně nad čarou oddělující myšlenkové celky. Je tedy pravděpodobné, že se tlumočnice již soustředila na následující pasáž a informace zaznamenané o pasáži předchozí zestručnila či vynechala.

Z uvedeného srovnání mezi zápisem a vlastním tlumočnickým projevem je patrné, že tlumočnice nepřikládá své notaci absolutní význam a stoprocentně se na něj nespolehá. Je vidět, že většina informací, které při projevu zmínila, je dobře zanalyzovaná a správně usouvztažněná. To naznačuje, že tlumočnice věnuje při projevu řečnice část své pracovní kapacity aktivnímu poslechu a snaží se vyslechnuté myšlenky správně zanalyzovat. Někdy však tuto činnost nezvládá při poslechu a část analýzy provádí ještě během vlastního tlumočení. To má za následek citelné znejistění jejího projevu a vzniky chyby.

Vzhledem k tomu by bylo zřejmě vhodné pokusit se věnovat aktivnímu poslechu ještě více pozornosti a zapisovat pouze informace již zanalyzované, aby se tak předešlo pozdější analýze během fáze produkce. Zároveň by to možná napomohlo tomu, že by tlumočnice svému zápisu více důvěřovala. Vyvarovala by se tak zbytečných chyb způsobených nedostatečnou důvěrou v zaznamenané informace.

Jsme si vědomi, že na základě takto malého vzorku nemůžeme vynášet žádné obecné závěry ani se snažit o nějaká doporučení. Srovnání notace s projevem jsme provedli pouze jako doplnění k předchozí části, v níž jsme způsob zápisu číselných údajů zpracovávali statisticky. Umožnilo nám to získat alespoň základní povědomí o tom, jaký je

vztah mezi zápisem a vlastním projevem. Na základě tohoto porovnání jsme si uvědomili, že zápis není absolutním měřítkem pro zkoumání úspěšnosti zaznamenaných údajů.

Není to tedy absolutní pomůcka a ne všechny informace, jež jsou zapsané, jsou poté správně přetlumočené, a naopak ne všechny chybné informace vedou k chybám během tlumočení.

To jen zdůrazňuje výraznou individuální charakteristiku zápisu a způsobu, jakým jej jednotliví tlumočníci během fáze produkce využívají. Pro komplexnější analýzu vlivu zápisu na výkon při tlumočení by bylo zapotřebí rozsáhlejší kvalitativní studie.

Jisté však je, že pokud se tlumočnickům podaří během poslechu informace zanalyzovat a správně zpracované a usouvztažněné informace si přehledně zapsat, usnadní jim to práci během vlastního tlumočení a poskytne během projevu větší důvěru ve vlastní vystoupení. Proto bychom ani na základě tohoto zjištění neměli podceňovat výuku zápisu a pro studenty bude jistě jen přínosné, pokud si osvojí konzistentní a účinný systém zaznamenávání číselných údajů. Zároveň bychom měli mít při této výuce stále na paměti, že zápis je pouhou pomůckou, která, pokud je správně použita, zvyšuje výkon během samotného tlumočení a zajišťuje tak účinné zprostředkování informace.

4 Analýza 2. textu experimentu

Cílem druhé části experimentu bylo vysledovat způsob zápisu prostředků textové návaznosti, tzv. linků. Záměrně jsme tedy zvolili a upravili projev tak, aby obsahoval větší množství různých prvků textové návaznosti. Jak již bylo uvedeno při popisu textů (viz C 2.3), je na rozdíl od číselných údajů obtížné určit přesný počet a typ linků, které se v textu vyskytují. Vyplývá to ze samotné povahy prostředků textové návaznosti, které mohou být v projevu více či méně explicitní. Některé myšlenky jsou navíc propojeny několika způsoby a je otázkou, zda je všechny započítat, či nikoliv.

Pro analýzu linků v našem textu jsme zvolili dvojí klasifikaci, podle Rozana a podle Jonese. **Tabulky 2 a 3** v části **C 2.3** ukazují, že jsme u obou typů klasifikace získali obdobné výsledky, tedy shodný počet nejčtetnějšího typu linku, jímž byl příčinný vztah, respektive vysvětlení i shodný počet linků vyjadřujících odpor.

Po první zběžné analýze notací účastníků našeho experimentu jsme se rozhodli využít klasifikaci podle Rozana, kterou jsme upravili pro potřeby našeho textu (viz **Tabulka 2**). Učinili jsme tak z toho důvodu, že tato klasifikace nabízí větší škálu prostředků textové návaznosti a zahrnuje navíc i ty linky, jejichž funkce se podobá funkci rétorického prostředku. Podrobnější klasifikace i vyššího počtu nalezených linků můžeme využít při rozborech notací a získat tak více informací o způsobu zápisu prostředků textové návaznosti i o tom, zda se při zápise projevuje rozdíl mezi linky „větší důležitosti“, jako je vyjádření odporu či vysvětlení, a linky, jejichž povaha se blíží rétorickým prostředkům, jako například vyjádření shody či doplňující informace.

Materiál pro analýzu výsledků této části experimentu jsme získali celkem od 26 studentů, z nichž 12 bylo ze třetího ročníku a 14 z ročníku pátého. I po tomto experimentu byl s některými účastníky proveden kratší rozhovor, během něhož si autorka experimentu chtěla objasnit význam jednotlivých symbolů v zápisech účastníků. Všichni studenti navíc vyplnili kratší dotazník týkající se obtížnosti textu a také konkrétně zápisu textových návazností. Formulář dotazníku je uveden v **Příloze 1**.

Výsledky dotazníků jsme vyhodnotili a zpracovali do tabulek a grafů. Co se týče hodnocení obtížnosti, měli studenti označkovat vyslechnutý projev na základě několika kritérií. K dispozici jim byla škála známek 1 – 5, přičemž 1 znamená velmi jednoduchý text a 5 velmi obtížný. V **Tabulce 11** jsou uvedeny průměrné známky vypočítané na základě odpovědí všech účastníků.

Výsledky dotazníků - hodnocení obtížnosti textu	
Hodnotící kritéria	Průměrné hodnocení
Celková obtížnost textu	2,73
Obsahová stránka	2,27
Slovní zásoba	1,88
Tempo řečnice	2,58
Koheze, logická návaznost	2,69
Číselné údaje	1,92

Tabulka 11 – Vyhodnocení dotazníků – obtížnost textu

Většina účastníků projev celkově ohodnotila jako „středně obtížný“, průměrná dosažená známka činila 2,7. Ani jeden student nepřihodil projevu známku 5, tedy velmi náročnou obtížnost, a na druhou stranu pouze v 1 případě byla celková obtížnost hodnocena známkou 1, tedy „velmi jednoduchý“.

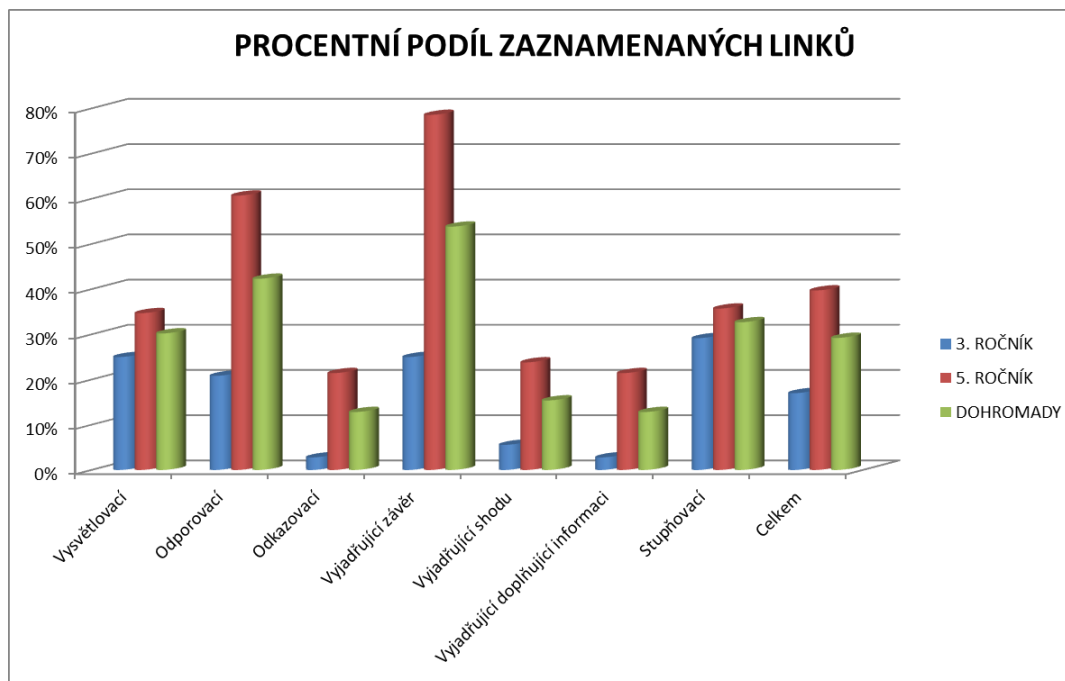
Oproti předchozímu projevu si účastníci při rozhovoru téměř nestěžovali na tempo řečnice, což potvrdila i zjištění z dotazníků, kdy bylo tempo ohodnoceno celkovou známkou 2,6. Podle výsledků dotazníků nebyly zaznamenány ani žádné větší obtíže s kohezí či koherencí textu, kterou většina účastníků hodnotila průměrnou známkou 2,7.

Postup práce se získaným materiálem byl obdobný jako u první části experimentu. V tlumočnických zápisech jsme zkoumali, zda a jakým způsobem si studenti zapsali jednotlivé prostředky textové návaznosti. Při analýze našeho materiálu jsme zaznamenávali počet a typ těchto prostředků podle toho, jak si je jednotliví účastníci experimentu poznamenávali ve svých zápisech. Absolutní počet všech zaznamenaných linků celkově i podle jednotlivých kategorií je uveden v následující **Tabulce 12**.

ABSOLUTNÍ POČET ZAZNAMENANÝCH LINKŮ	
Typ linku	Celkový počet zaznamenání
Vysvětlovací	55
Odporovací	44
Odkazovací	10
Vyjadřující závěr	42
Vyjadřující shodu	12
Vyjadřující doplňující informaci	10
Stupňovací	17
Celkem	190

Tabulka 12 – Absolutní počet zaznamenaných linků

Na základě těchto výsledků jsme stejně jako v předchozí části spočítali průměr a následně procentní podíl úspěšně zaznamenaných prostředků textové návaznosti podle jednotlivých kategorií i celkově. Tyto údaje jsme zpracovali do grafu, kde jsou uvedeny výsledky podle jednotlivých skupin i dohromady.



Graf 7 – Zaznamenané linky v % podle jednotlivých skupin i dohromady

4.1 Vyhodnocení úspěšnosti zaznamenání linků

Je nutné zmínit, že analýza zápisu linků nebyla tak jednoznačná jako v případě číselných údajů. Tato skutečnost vyplývá již z charakteristiky prostředků textové návaznosti, které jsou ve srovnání s čísly poněkud abstraktnější, méně explicitní a vztah mezi *signifiant* a *signifié* prostředků textové návaznosti není tak jednoznačný jako u čísel. Linky jsou rovněž mnohem více vázané na kontext, než je tomu u číselných údajů, což také ovlivňuje způsob jejich zápisu.

Absence linku v notaci může spojena s tím, že si jej tlumočnick zapamatuje či spojí s náležitou myšlenkou a začlení do celkového kontextu. U číselných údajů to není možné. Jejich věcná povaha a kontextová nevázanost si vyžadují jejich zaznamenání. Pokud se v zápise neobjeví, znamená to, že se tlumočnick musí spoléhat na svou verbální paměť, jejíž kapacita je však značně více omezená než kapacita paměti neverbální.

Zatímco u čísel je přítomnost či nepřítomnost číselného údaje v zápise studenta naprosto jednoznačná, u logických návazností bylo často sporné, zda se daný symbol uvedený v notaci opravdu vztahuje k příslušnému linku v originálním textu. Nejčastěji

tomu tak bylo v případě pomlček či šipek, které se v zápisech účastníků experimentu objevovaly v hojném počtu a občas bylo obtížné s jistotou určit, zda daný symbol opravdu značí prostředek textové návaznosti.

Snažili jsme se o co největší objektivnost, ale jsme si vědomi, že výsledky nejsou stoprocentně průkazné a že jsou i přes všechny snahy ovlivněné subjektivním zhodnocením. Během analýzy prostředků textové návaznosti jsme si navíc jasně uvědomovali, že pro získání objektivnějších výsledků by bylo třeba rozbor notací porovnat s analýzou tlumočených projevů. Takový postup však přesahuje rámec naší práce, my jsme se omezili pouze na doplňkový rozbor dvou referenčních projevů, abychom získali alespoň základní představu o tom, jaký je vztah mezi zápisem prostředků textových návazností (či absencí těchto linků v zápise) a jejich následným přetlumočením.

Výslednou procentní úspěšnost zápisu prostředků textových návazností podle jednotlivých kategorií i celkově uvádíme v **Tabulce 13**.

Procentní podíl zaznamenaných linků			
Typ linku	Celkový počet v originále	Průměrný počet zaznamenání	Procentní podíl
Vysvětlovací	7	2,12	30%
Odporovací	4	1,69	42%
Odkazovací	3	0,38	13%
Vyjadřující závěr	3	1,62	54%
Vyjadřující shodu	3	0,46	15%
Vyjadřující doplňující informaci	3	0,38	13%
Stupňovací	2	0,65	33%
Celkem	25	7,31	29%

Tabulka 13 – Úspěšnost zaznamenaných linků v procentech

Z údajů v této tabulce jasně vyplývá, že oproti číselným údajům je počet zaznamenaných prostředků textové návaznosti výrazně nižší, a to jak celkově, kde jsme zaznamenali úspěšnost 29 %, tak i u jednotlivých kategorií.

Tato mnohem menší úspěšnost pramení částečně z abstraktnější povahy a větší kontextové vázanosti prostředků textové návaznosti, jak jsme již zmínili výše. Přesto je však toto nízké číslo zarazující, protože podle odborníků a doporučení v různých příručkách by se prostředky logické návaznosti v tlumočnickém zápise objevovat měly, neboť vedle základních myšlenek představují druhý nejdůležitější faktor pro správné přetlumočení projevu. (viz např. Rozan 1956: 16; Bastin 2003: 178).

Největší počet úspěšně zaznamenaných prostředků textové návaznosti jsme zjistili u kategorie vyjadřující závěr, které si účastníci experimentu zaznamenali v 54 % případů. Do

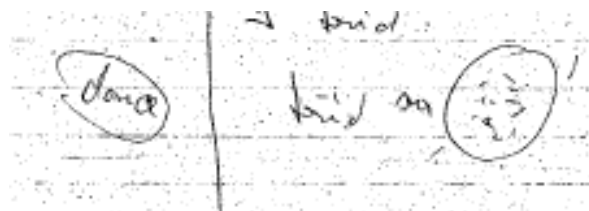
této kategorie jsme v originálním projevu zařadili 3 linky. Je třeba poznamenat, že největší úspěšnost byla naprosto jednoznačně u posledního výskytu tohoto linku v textu.

*On peut **donc** conclure que bien que le ministre de l'éducation soit venu avec des propositions...*

Explicitně zmíněný výraz *conclure* zřejmě ovlivnil vysoké procento úspěšnosti u tohoto případu. Zejména z pátého ročníku si tento link zaznamenalo 13 z celkových 14 účastníků.



Další dva případy zařazené do této kategorie bychom mohli klasifikovat na hranici vyjádření závěru a vysvětlení. Jejich význam byl pro správné přetlumočení myšlenek, k nimž se vztahoval, poměrně zásadní. Možná i z tohoto důvodu byly zaznamenávány také poměrně často, i když s menší četností než výše uvedený případ.



***Par conséquent** les classes qui subsisteront seront surchargées.*

Jako druhý nejčastější byl zaznamenán vztah vyjadřující odpor, a to ve 42 % případů. U tohoto typu linku se navíc objevila také poměrně vysoká míra konzistence způsobu zápisu.

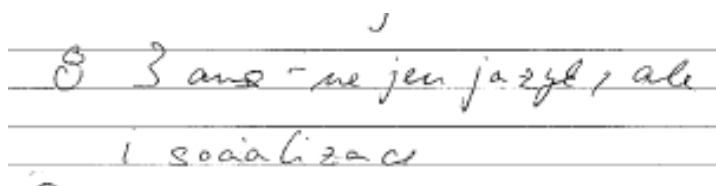
V jednom ze 4 výskytů zařazených do této kategorie byl výraz *néanmoins* doplněn i lexikálním vyjádřením odkazujícím k odporu *se sont insurgés*.

***Néanmoins**, les associations d'enseignement ainsi que le Syndicat des enseignants **se sont insurgés** contre cette proposition.*

Při analýze zápisu tak často nebylo možné s jistotou identifikovat, zda se symbol "x" uvedený v notaci vztahuje k vyjádření odporu k předchozí myšlence, či zda značí samotný odpor či protesty sdružení učitelů a odborů.

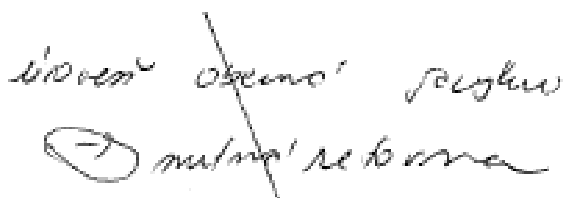


Celkem ve 33 % si účastníci zaznamenali prostředky označující stupňovací poměr. Zde se relativně často objevil zápis slovy, což také jistě souvisí s explicitním vyjádřením v původním projevu (*non seulement... mais aussi/mais surtout*).



*...les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir **non seulement** les connaissances linguistiques **mais surtout** les aptitudes de socialisation.*

Relativně často se v zápise objevil nějaký symbol značící vztah vysvětlovací (celkem v 30 % případů). Účastníci si tento link – který byl v originálním projevu s celkem 7 případy nejčtenějším typem - zapisovali zpravidla pomocí různých typů šipek (dvojitých či jednoduchých, svislých či vodorovných).



Étant donné le niveau général des étudiants français en ce qui concerne leurs connaissances des langues vivantes, il est clair qu'une réforme dans ce domaine est tout à fait nécessaire.



*Évidemment il a procédé à cette solution **dans le but de** répondre à la situation dans laquelle se trouve actuellement l'éducation française...*

V některých zápisech bylo obtížné určit, zda daná šipka opravdu odkazuje k poměru vysvětlovacímu mezi dvěma myšlenkami, či zda jde o pouhé oddělení myšlenek. Poměrně

často se totiž v zápisech studentů objevovalo nadměrné množství šipek bez vyhraněné funkce, někdy jimi dokonce začínala každá nová myšlenka.

→ B → REP
→ c↓ BUDG
→ 2011 → sup * 1000 de postes
→ ORDI ⊖ tem + de indp
→ AS D'ENS + SIND X
→ 1 E HUM → SOCIALISAT°

Zbylé tři kategorie prostředků textové návaznosti, tedy linky vyjadřující poměr odkazovací, shodu mezi myšlenkami či doplňující informaci, byly v tlumočnických zápisech zapsány s velmi nízkou četností, která činila konkrétně mezi 13 % a 15 %.

Jedním z možných vysvětlení může být skutečnost, že tyto typy linků nemají tak zásadní význam pro úspěšné předání informací a přetlumočení hlavních myšlenek jako například vyjádření odporu či vysvětlení. Jedná se právě o ty kategorie prostředků textové návaznosti, které Jones do své klasifikace ani neuvádí (viz **B 2.2**) a o nichž jsme zmínili, že jsou na hranici mezi prostředky textové návaznosti a řečnickými obraty.

Navíc tyto prostředky někdy uvádějí myšlenky podružnějšího významu a je tedy možné, že v některých případech může při tlumočení dojít nejen k vypuštění linku, ale také celé této podružné informace.

Přesto je však zajímavé, že se v textu například ani jednou neobjevil symbol či značka pro *par exemple* (vyjadřující poměr odkazovací), i když v originálním projevu byl tento výraz dvakrát explicitně vysloven. Je to překvapivé, zvláště porovnáme-li to se zápisem linků vyjadřujících závěr či poměr stupňovací, kde explicitní vyjádření výrazů *conclure*, resp. *non seulement - mais aussi* zřejmě ovlivnilo způsob notace, který byl poté také často explicitní, a přispělo tedy k vyššímu počtu zaznamenání v našich materiálech.

Ani jedenkrát se ve zkoumaných zápisech neobjevil symbol či zkratka "např."případně francouzský ekvivalent.

4.2 Způsob zápisu linků

Rozborem našich vzorků jsme též zjistili, že se při zápisu prostředků textové návaznosti více projevuje také individuální přístup k zápisu. Jednotlivé způsoby zaznamenání v notaci byly značně odlišné, stejně jako individuální potřeba daný link si poznamenat či si jej pouze zapamatovat v souvislosti s myšlenkou, k níž se vztahuje.

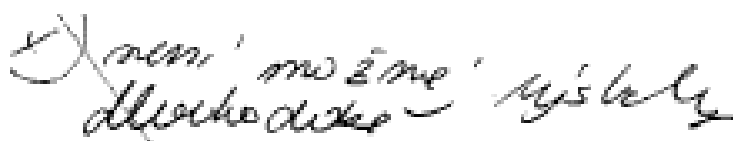
Vzhledem k těmto faktorům není ani možné, a zřejmě ani příliš efektivní, hodnotit správnost zapsaných linků, jako jsme to učinili v předchozí kapitole při analýze číselných údajů. Narozdíl od čísel totiž zápis linků není tak jednoznačný, a i když existují určité doporučované symboly pro jednotlivé kategorie prostředků textové návaznosti, jak jsme uvedli například v kapitole **B 2.2**, jedná se opravdu o pouhá doporučení, jejichž dodržování není pro tlumočníky závazné a nezaručuje samo o sobě úsošné přetlumočení.

Při analýze našeho vzorku jsme občas narazili na způsob zápisu, který bychom mohli považovat přinejmenším za nestandardní (například značení odporu pomocí jednoduché vodorovné šipky).



*On peut donc conclure que **bien que** le ministre de l'éducation soit venu avec des propositions dans le but de répondre à la situation défavorable de l'enseignement des langues étrangères, il a peut-être saisi le problème du mauvais côté.*

Případně vysvětlení pomocí křížku.



***Vu que** les expérimentations avec cette proposition ne sont en place que depuis quatre mois, il n'est pas possible d'évaluer l'impact...*

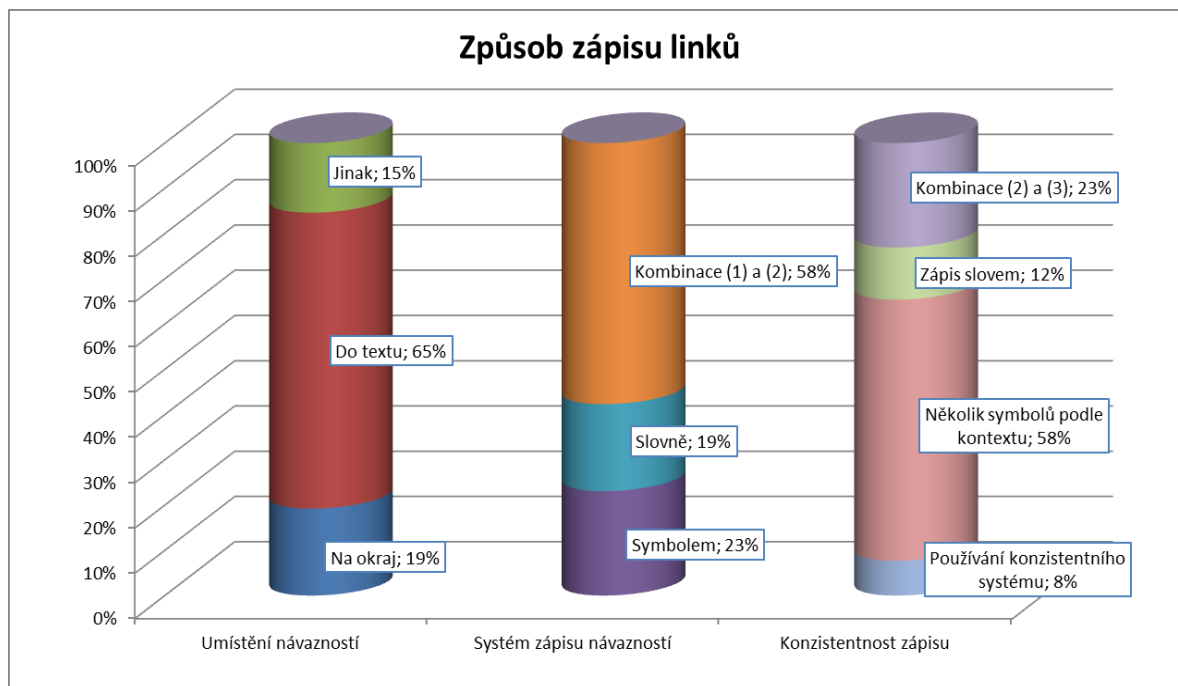
Správnost či nesprávnost zaznamenání v zápise by však bylo nutné posoudit až při samotném tlumočení.

Volba symbolů vždy záleží na potřebách a preferencích jednotlivých tlumočnicků, kteří by si měli sami vytvořit vlastní systém pro účinné a jednoduché zaznamenávání jednotlivých kategorií prostředků textové návaznosti. Pro naše zkoumání se tak namísto správnosti zápisu linků nabízí otázka různých způsobů zápisu prostředků textové návaznosti, jejich případné vhodnosti a také, do jaké míry se tyto symboly užívají důsledně.

Způsob zápisu linků jsme zjišťovali nejen ve vybraných zápisech u našich účastníků, ale i prostřednictvím dotazníku, který studenti v rámci experimentu vyplňovali. Konkrétně jsme se jeho prostřednictvím chtěli dozvědět, zda si studenti zapisují návaznosti do textu či na okraj, zda pro zápis linků používají přednostně slova či zkratky, nebo symboly. Poslední

otázka se týkala konzistentnosti při zápisu těchto linků. Jeden vzorek dotazníku je k nalezení v **Příloze 2**.

Odpovědi účastníků na výše uvedené otázky jsme poté zpracovali do tabulky, která je uvedena v **Příloze 3**, a do následujícího **Grafu 8**.



Graf 8 – Vyhodnocení dotazníku – způsob zápisu linků

Z grafu vidíme, že nejčastěji si studenti zapisují návaznosti do textu (65 %) a používají kombinaci slov a symbolů (58 % respondentů).

Podle výsledků dotazníku také nejvíce respondentů (58 %) používá pro zápis textových návazností několik symbolů, jejichž význam přizpůsobují potřebám kontextu, tedy že nemají zavedený speciální symbol pro každý prostředek textové návaznosti. Dalších 23 % pak tyto symboly kombinuje se zápisem pomocí slov. 12 % účastníků uvedlo, že pro zápis linků používá slova a pouze 8 % zúčastněných studentů odpovědělo, že mají konzistentní systém se zavedenými symboly pro každý typ linku.

Výsledky z dotazníků jsme následně porovnávali s analýzou tlumočnických zápisů. Můžeme konstatovat, že se odpovědi dotazníku s našimi zjištěními z rozboru notací poměrně shodují. Především se potvrdila nízká míra konzistentního užívání systému symbolů a zkratk se zavedeným symbolem pro každý typ linku.

Jak jsme uvedli výše, nejdůsledněji užívali účastníci experimentu symboly pro označení poměru odporovacího. Nejčastěji si jej účastníci zapisovali pomocí slov či jejich zkratk, např. českým výrazem "ale", případně ekvivalentů z cizího jazyka "ma" nebo "but".

odborný: X

odborný: X
odborný: X

ale při
vyuč. i oděz

Néanmoins, les associations d'enseignement ainsi que le Syndicat des enseignants se sont insurgés contre cette proposition.

Poměrně hojně se pro vyjádření odporu vyskytoval též symbol "x"

X uč. Syndicats

Néanmoins, les associations d'enseignement ainsi que le Syndicat des enseignants se sont insurgés contre cette proposition.

Mnohem větší konzistence se přitom objevila u studentů pátého ročníku, což bude analyzováno v následující kapitole.

Poměrně konzistentně užívaný je též symbol označující závěr či shrnutí celého projevu, nejčastěji se zde objevovala slova "závěr", zkratka "concl." či symbol "Ω", případně znak "=>".

Ω ministr. reformy

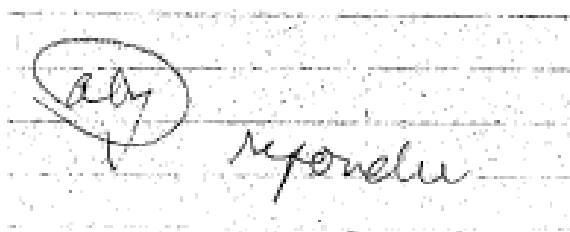
concl.: Chéll-éue situation
=> récl ze i l'ouee

concl.: Chéll-éue situation
ale je se to récl

*On peut **donc conclure** que bien que le ministre de l'éducation soit venu avec des propositions dans le but de répondre à la situation défavorable...*

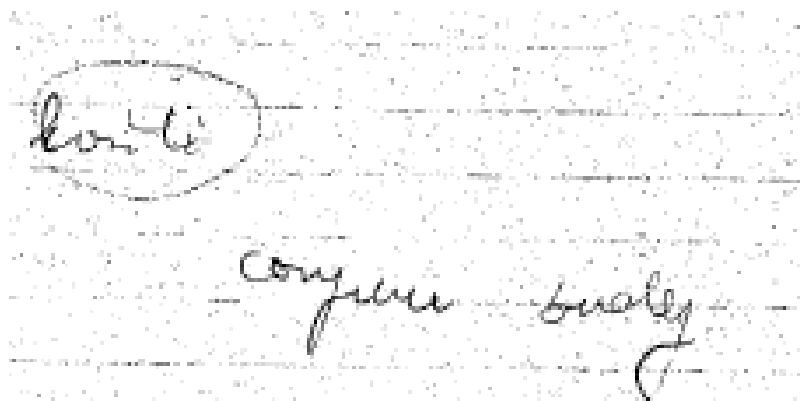
Míra důslednosti u dalších typů linků však byla podstatně nižší a v mnoha případech byl využíván jeden či dva symboly pro zaznamenání více kategorií prostředků textové návaznosti. Obecně můžeme říci, že pro většinu ostatních typů linků (s výjimkou poměru stupňovacího zapisovaného často pomocí slov) se s nejvyšší frekvencí objevovaly nejrůznější typy šipek. Zejména to platilo pro zápis poměru vysvětlovacího.

Tento vztah byl občas zaznamenán i slovy (francouzské "but", český výraz "s cílem", případně výrazy "aby", "kvůli").



dévid : adjoindre
na sit

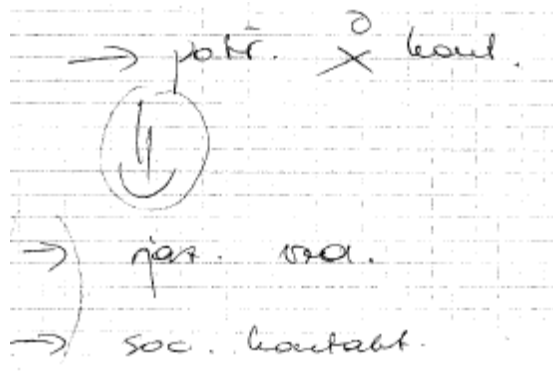
*Évidemment il a procédé à cette solution **dans le but de** répondre à la situation dans laquelle se trouve actuellement l'éducation française.*



*À **cause** des coupures budgétaires le ministère envisage de supprimer, seulement pour 2011, des milliers de postes dans l'enseignement...*

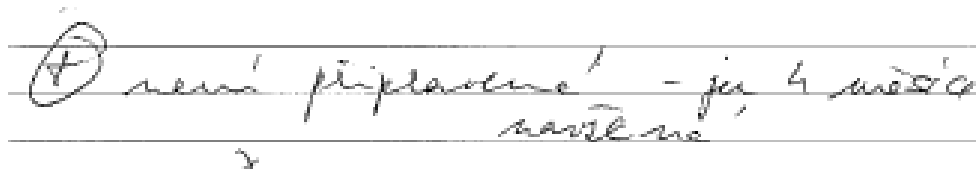
Značení pomocí šipek však značně převažovalo, i když pouze v malém množství získaných materiálů byl tento symbol důsledně používán pouze pro tento typ linku.

Šipky, případně pomlčky se používaly i pro poměr odkazovací, shodu mezi myšlenkami či doplnění myšlenky.



En effet, les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir non seulement les connaissances linguistiques mais surtout les aptitudes de socialisation qui leur permettraient de s'insérer dans la vie quotidienne de la société.

Linky patřící do těchto kategorií byly poměrně málo často značeny slovem či zkratkou. Tyto tři typy linků byly obecně zaznamenávány s nízkou četností a poměrně nekonzistentně. V zápise na ně odkazovaly nejčastěji šipky, případně ještě pomlčky, objevila se i rovnítka, dvojtečky, vlnovka, případně znaménko "+" (ekvivalent za *en plus*).



En plus, les critiques contestent l'état de préparation de cette réforme.

I výsledky z dotazníků týkající se způsobu zápisu se relativně shodovaly s našimi zjištěními – ve většině případů byly linky zaznamenávány přímo do textu. Ve srovnání s odpověďmi v dotaznících se to v praxi objevilo ještě častěji než v uváděných 65 % podle odpovědí z dotazníků. Jen ve velmi málo vzorcích byly linky zapisovány na okraj a téměř v žádném případě nebyl takový způsob zápisu konzistentní po celou dobu projevu.

Studenti používali pro zápis linků omezený počet symbolů, v menší míře pak slova či jejich zkratky. Otázkou je, zda je jejich používání symbolů opravdu závislé na kontextu. V našem experimentu se to příliš neprojevovalo. Spíše bychom mohli shrnout, že studenti mají tendenci používat opravdu velmi omezený arzenál symbolů, nejčastěji šípek, jejichž funkce v daném kontextu není zcela vyhraněná. Mnohdy tak tyto symboly neplní požadovanou funkci a mohou být při čtení notace spíše matoucí.

Na tyto aspekty by bylo třeba se zaměřit při nácviu tlumočnické notace. Tlumočníci by měli být více vedeni ke konzistentnosti v zápise linků a především by si měli vyhradit konkrétní výrazy či vztahy, které budou značit pomocí šipek či pomlček.

4.3 Srovnání výsledků studentů 3. a 5. ročníku

Při rozboru zápisu prostředků textové návaznosti se projevíly značné rozdíly mezi studenty třetího a pátého ročníku. Rozdíly v kvalitě zápisu i v procentech úspěšného zaznamenání se sice projevíly i při předchozím experimentu u analýzy zápisu čísel, jak je popsáno v kapitole C 3.3. U notace prostředků textové návaznosti však byly mnohem markantnější, což dokládají absolutní hodnoty úspěšně zapsaných prostředků textové návaznosti podle jednotlivých skupin v **Tabulce 14**.

ABSOLUTNÍ POČET ZAZNAMENANÝCH LINKŮ - SROVNÁNÍ 3. A 5. ROČNÍKU		
Typ Linku	Celkový počet zaznamenání	
	3. ROČNÍK	5. ROČNÍK
Vysvětlovací	21	34
Odporovací	10	34
Odkazovací	1	9
Vyjadřující závěr	9	33
Vyjadřující shodu	2	10
Vyjadřující doplňující informaci	1	9
Stupňovací	7	10
Celkem	51	139

Tabulka 14 – Srovnání 3. a 5. ročník - Absolutní počet zaznamenaných linků

Zajímavé je, že ve výsledcích dotazníků ohledně vnímání obtížnosti textu se tyto rozdíly neprojevily. Studenti 3. ročníku hodnotili celkovou obtížnost textu stejně jako jednotlivá kritéria podobnými známkami jako jejich starší kolegové, jak znázorňuje **Tabulka 15**.

Výsledky dotazníků - hodnocení obtížnosti textu		
	Průměrné hodnocení	
Hodnotící kritéria	3. ročník	5. ročník
Celková obtížnost textu	2,75	2,71
Obsahová stránka	2,42	2,14
Slovní zásoba	2,08	1,71
Tempo řečnice	2,42	2,71
Koheze, logická návaznost	2,92	2,50
Číselné údaje	1,58	2,21

Tabulka 15 – Srovnání 3. a 5. ročníku - Vyhodnocení dotazníků ohledně obtížnosti textu

Z toho můžeme částečně vyvodit, že studenti 3. ročníku zřejmě linkům a jejich zápisu ještě nepřikládají takovou důležitost pro správné porozumění a přetlumočení originálního projevu. Při zápisu se soustředí převážně na hlavní informace.

Srovnání úspěšnosti zaznamenaných linků

Jak jsme viděli v **Tabulce 14**, úspěšnost zaznamenaných linků se u našich dvou skupin značně lišila. Studenti 5. ročníku dosáhli lepších výsledků ve všech kategoriích, někdy se jednalo o opravdu významné rozdíly. **Tabulka 16** porovnává průměrný počet zaznamenaných údajů podle jednotlivých kategorií a jejich procentní podíl mezi skupinami třetího a pátého ročníku.

Procentní podíl zaznamenaných linků - srovnání 3. a 5. ročník					
Typ linku	Celkový počet v originále	3. ROČNÍK		5. ROČNÍK	
		Průměrný počet zaznamenaní	Procentní podíl	Průměrný počet zaznamenaní	Procentní podíl
Vysvětlovací	7	1,75	25%	2,43	35%
Odporovací	4	0,83	21%	2,43	61%
Odkazovací	3	0,08	3%	0,64	21%
Vyjadřující závěr	3	0,75	25%	2,36	79%
Vyjadřující shodu	3	0,17	6%	0,71	24%
Vyjadřující doplňující informaci	3	0,08	3%	0,64	21%
Stupňovací	2	0,58	29%	0,71	36%
Celkem	25	4,25	17%	9,93	40%

Tabulka 16 – Srovnání 3. a 5. ročníku – Úspěšnost zaznamenaných linků

Zatímco studentům pátého ročníku se podařilo zachytit celkem 40 % linků v textu, u mladších účastníků se jednalo pouze o 17 %, jejich úspěšnost je tedy v porovnání s 5. ročníkem více než dvakrát nižší.

Největší rozdíl se projevil u linků vztahujících se k vyjádření závěru, který si studenti pátého ročníku zapsali v 79 %, zatímco u účastníků ze 3. ročníku se tento link v zápise objevil pouze v jedné čtvrtině případů. Nejmarkantnější rozdíl u této kategorie jsme zjistili u závěrečné pasáže projevu.

*On peut **donc** conclure que bien que le ministre de l'éducation...*

Symbol vyjadřující závěr jsme zaznamenali u 13 účastníků 5. ročníku (z celkových 14), zatímco u studentů třetího ročníku se jednalo o 1 případ (z celkových 12).

Poměrně výrazně se lišilo i vyjádření odporu, a to nejen kvantitativně (68 % úspěšných zaznamenání u skupiny z 5. ročníku oproti 21 % u studentů z ročníku 3.), ale také kvalitativně.

Studenti z 5. ročníku mají většinou již zavedený symbol, kterým si poměr odporovací značí, a používají jej poměrně konzistentně. Účastníci ze 3. ročníku si tento vztah zaznamenávali různými způsoby a s mnohem menší četností. Nejčastěji jej měli zachycený v části projevu, kde je vyjádření odporu spojeno s lexikálním výrazem *se sont insurgés*.

*Néanmoins, les associations d'enseignement ainsi que le Syndicat des enseignants **se sont insurgés** contre cette proposition.*

V některých případech bylo tedy obtížné identifikovat, zda se symbol v notaci "x" vztahuje k vyjádření odporu mezi myšlenkami či k danému lexikálnímu výrazu.

Zápis vztahu vyjadřujícího odpor pomocí slov či zkratek se u studentů 3. ročníku objevil velmi zřídka (celkem pouze v 5 případech).

Značně menší rozdíl jsme zjistili u notace prostředků vyjadřujících poměr vysvětlovací, který si studenti 5. ročníku zapsali celkem v 35% případů a studenti ročníku 3. v 25 %. Tento výsledek je však pravděpodobně ovlivněn skutečností, že u studentů 3. ročníku se často vyskytovaly šipky, jejichž užití, jak jsme uvedli výše, bylo místy nadměrné a neopodstatněné. V takových případech bylo tedy obtížné určit, zda se daná šipka v zápise účastníka ze 3. ročníku vztahuje k vyjádření poměru vysvětlovacího, či zda se jedná jen o „mechanicky užitý“ symbol bez konkrétní funkce.

V notaci tohoto typu linku se však objevil kvalitativní rozdíl, neboť studenti 5. ročníku si mnohem častěji zapisovali tento vztah i pomocí slova či zkratky ("aby", "kvůli", "but"), třebaže i u této skupiny převažoval zápis pomocí jednoduchých či dvojitých šipek.

I četnost zaznamenání poměru stupňovacího je relativně podobná (36 % u účastníků z 5. ročníku oproti 29 % u studentů ročníku 3.). V této kategorii jsme navíc konstatovali

nejmenší rozdíly ohledně způsobu zaznamenání daného linku. Obě skupiny si jej velmi často poznamenávali pomocí slov či zkratek výrazu "nejen...ale i " či pomocí znamének "+".

*...les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir **non seulement** les connaissances linguistiques **mais surtout** les aptitudes de socialisation...*

Relativně vysoké procento úspěšnosti zápisu u mladší skupiny studentů můžeme přičíst i tomu, že v originálním projevu explicitně zaznělo spojení *non seulement...mais aussi*, což zřejmě vedlo k tomu, že si studenti tyto výrazy či jejich české ekvivalenty poznamenali.

Zbývající tři kategorie týkající se vyjádření poměru odkazovacího, shody mezi myšlenkami či doplňujícími informacemi se v notacích vyskytovaly obecně s velmi nízkou četností (viz **Tabulka 13**). Podíváme-li se však na výše uvedenou **Tabulku 16** srovnávající procento zaznamenání mezi našimi dvěma skupinami, zjistíme, že se zde objevuje poměrně výrazný rozdíl.

Zatímco studenti 5. ročníku si vztahy těchto tří kategorií poznamenali do zápisu ve více než 20 %, u studentů 3. ročníku se jednalo o 3-6% úspěšnost, což je oravdu velmi nízký počet. Vliv na tuto skutečnost má jistě charakter informací, k nimž se tyto linky vztahují. Tyto typy prostředků textové návaznosti totiž uvádějí informace spíše podružnějšího charakteru, citují například konkrétní příklady či hlavní myšlenku nějakým způsobem doplňují. Je tedy možné, že méně zkušení studenti tyto informace častěji nestihli zachytit a soustředili se především na hlavní linii myšlenek projevu.

Je však zajímavé, že ani v jednom případě se v notaci neobjevilo slovo či zkratka označující výraz "například" (či francouzský ekvivalent *par exemple*), přestože to bylo v originálním projevu dvakrát explicitně zmíněno. Naproti tomu výrazy vztahující se k poměru vylučovacímu, které mluvčí též explicitně vyjádřila, se objevily v notacích s poměrně vysokou frekvencí. Roli zde zřejmě hraje charakter informace vztahující se k danému linku. Argumenty, mezi nimiž je vztah vylučovací, jsou pro celkové porozumění textu významnější než argument uvádějící příklad.

Srovnání způsobu zápisu linků

Stejně jako při analýze notací z prvního experimentu jsme i zde kromě kvantitativního rozdílu zaznamenali i rozdíly kvalitativní. Také ty se ve druhém experimentu projevovaly výrazněji.

Opět se objevil rozdíl v počtu stránek potřebných pro zápis, zatímco u studentů pátého ročníku zabírala notace v průměru 4-5 stránek, studentům třetího ročníku velmi často stačila 1 stránka, občas jejich zápis zabíral 2, maximálně 3 strany. Není to způsobené jen tím, že v zápise zachytili menší množství informací, ale též větší prostorovou stísněností, podstatně menší mírou užívání symbolů či zkratek, a naproti tomu hromaděním velkého množství slov do jednoho řádku či těsně pod sebe.

Někteří účastníci ze třetího ročníku navíc linky do svých zápisů takřka nikdy nezapisovali. Z celkem 12 materiálů získaných od této skupiny se v celé polovině z nich, tedy v 6 případech, objevily pouze 3 zaznamenané linky z celkových 25, které jsme v originálním textu identifikovali. Maximální počet linků zaznamenaných v zápise jednoho účastníka ze třetího ročníku činil 9, minimální 1.

U jejich starších kolegů z pátého ročníku byl maximální počet zapsaných linků 13, minimální 3. Deset studentů z této skupiny (z celkových 14 účastníků) si však v notaci nějakým způsobem poznamenalo 9 a více prostředků textové návaznosti, což je maximální počet, který byl u mladších účastníků dosažen pouze v 1 případě.

Při rozboru zápisů jsme zjistili, že většina studentů ze třetího ročníku má tendenci zapisovat si jednotlivá slova či symboly jednoduše pod sebe, aniž by si mezi nimi značili jakékoli vztahy či návaznosti. Zde je jeden příklad části zápisu, v němž se linky nevyskytují ani pomocí symbolů, ani nejsou vyjádřeny slovně.

réforme est nécessaire
 examen ~~TOEFL~~ TOEFL 88/100 = résultat de François
 Belgique, Biélorusie = étudiants
 100 points = moyenne
 tobiens → personne ne parle pas anglais à la campagne
 ministre de
 proposition critiquée
 7-10 ans
 enseignement précoce est nécessaire
 introduction de nouvelles technologies (ordinateurs)

Naproti tomu se objevily i případy zápisů, v nichž se vyskytovalo nadměrné množství šipek či pomlček. Jak jsme již uvedli výše, často však tyto šipky nebyly důsledně užívány pro označení určitého vztahu mezi jednotlivými myšlenkami. Dotyční jimi začínali zápis další myšlenky či její části. Objevily se i případy, kdy každý řádek zápisu začínal šipkou či pomlčkou.

→ reť nec
 → l'ex TOEFL 88% / 100 (Bulg rus)
 → angl ↗ × 100% / 100
 → tour → pb camp → x d'ang → ↓
 → 2R
 → CRIT: x ↗ Q (7-10)
 L'E, précoce (d' 3ans)
 → N TĚCNO
 → B → REP

Zde můžeme hovořit o zneužívání či nadužívání šipek, jejichž přítomnost v zápise však následně pozbývá významu a funkce.

Studenti 5. ročníku sice využívali šipky také pro více typů linků, avšak jejich použití bylo přece jen trochu uváženější a nejčastěji se vztahovalo k vyjádření vysvětlení či závěru.

Způsob zaznamenání linků u studentů třetího ročníku byl také mnohem méně konzistentní, jak jsme již uvedli výše. Skupina starších kolegů si poměrně důsledně zaznamenávala vztah vyjadřující odpor a závěr, což se u jejich mladších kolegů projevilo

výrazně méně. Menší konzistenci, či přesněji její nedostatek, studenti potvrdili i v dotaznících ohledně způsobu zápisu linků. Ani jeden z respondentů ze 3. ročníku neuvedl, že by pro zápis linků používal konzistentní systém symbolů. U studentů 5. ročníku tuto možnost zvolili 2 studenti, většina jich uvedla, že užívají omezený počet symbolů, jejichž funkci a význam přizpůsobují danému kontextu. Podrobnější vyhodnocení dotazníků ohledně způsobu zápisu linků je zpracováno v tabulkách a grafech, které jsou uvedeny v **Příloze 4**.

Z výše uvedených zjištění můžeme shrnout, že studenti 3. ročníku nevěnují prostředkům textové návaznosti příliš velkou pozornost. Pro většinu linků nemají zavedené symboly, které by důsledně používali. Linky si buď nezapisují vůbec, případně si téměř všechny vztahy zaznamenávají pomocí šipky, která tím ztrácí funkci odkazu k prostředku textové návaznosti.

Zjištěné závěry a doporučení pro nácvik notace

U druhého experimentu jsme tedy konstatovali mnohem větší kvalitativní i kvantitativní rozdíly mezi zkoumanými skupinami účastníků. U mladších studentů se projevilo, že zápis logických návazností ještě nemají zvládnutý a zřejmě nepovažují za bezpodmínečně nutné tyto informace do zápisu začlenit. Skutečnost, že studenti 3. ročníku nepřikládají zápisu prostředků textové návaznosti takovou důležitost, potvrzují i zjištění z dotazníků. Vnímání obtížnosti textu této mladší skupiny totiž bylo ve všech kategoriích podobné jako u studentů ročníku 5., což neodpovídá výsledkům zjištěným v rozborech zápisů.

Případně si mladší účastníci prostředky textové návaznosti zapsat nestihnou, což může být ovlivněno i skutečností, že pro ně ještě nemají vypracovaný systém znaků a symbolů. Nejvíce se to projevuje u zápisu podružných informací, jako je vyjádření shodné informace, názorného příkladu či doplnění k informaci hlavní. Nejčastěji si studenti naopak zaznamenávají linky vztahující se k odporu mezi dvěma myšlenkami či jejich vysvětlení, avšak i zde je podíl přítomnosti v zápise výrazně nižší než u studentů z 5. ročníku.

Vzhledem k tomu, že mladší studenti ještě nemají vypracovaný vlastní systém zápisu těchto informací, nepoužívají samozřejmě zkratky či symboly konzistentně. Naopak nadužívají šipky a pomlčky, které však v jejich zápise často neplní žádnou funkci.

Při nácviku tlumočnické notace by tedy bylo vhodné se na zápis prostředků textových návazností zaměřit. Studenti by si měli v první řadě uvědomit, že se jedná o

důležitou část projevu spojující hlavní myšlenky a že jejich správné zaznamenání a následné přetlumočení má zásadní vliv na zajištění efektivní komunikace.

Měli by být vedeni k tomu, aby si vytvořili vlastní systém znaků a symbolů, který budou pro zápis linků konzistentně využívat. Tento systém nemusí obsahovat speciální znak pro každý link, ale studenti by měli být zároveň upozorněni na úskalí nadužívání šipek a měli by se snažit zvolit si i jiný typ zápisu linků.

Jako pomoc by jim k tomu mohly kromě známých příruček posloužit i internetové stránky věnované studentům konferenčního tlumočení, kde je uveden jeden možný systém zápisu prostředků textové návaznosti čítající symboly pro 10 kategorií linků (<http://interpreters.free.fr/consecnotes/linkwords.htm>).

Při nácviku zápisu linků by se měli nejprve věnovat prostředkům textové návaznosti, jejichž význam je pro správné pochopení myšlenek projevu a vztahu mezi nimi významný, jako je vyjádření vztahu odporovacího, vysvětlení či závěru. Později by však měli být vedeni k tomu, aby se zaměřili i na tzv. podružnější typy linků odkazující na shodnou či doplňující informaci či na citování příkladu.

4.4 Analýza dvou projevů nahraných během experimentu

Stejně jako u první části experimentu jsme i nyní použili dvě referenční nahrávky tlumočení, abychom porovnali zápis s vlastním tlumočnickým výkonem. V případě způsobu notace prostředků textové návaznosti je tato konfrontace ještě důležitější než u číselných údajů. Je to z toho důvodu, že prostředky textové návaznosti jsou na rozdíl od čísel vázané na kontext a vztah mezi *signifiant* a *signifié* u nich tedy není tak jednoznačný. Z toho důvodu také způsob jejich zápisu více podléhá individuálním potřebám a zvyklostem jednotlivých tlumočnicků, což se potvrdilo i rozбором našeho materiálu.

Při analýze tlumočených projevů nás zajímalo, jakým způsobem tlumočníci během svého vystoupení reprodukují zaznamenané linky, ale také, zda v projevu explicitně či alespoň implicitně vyjádří i ty prostředky textové návaznosti, které se v jejich notaci neobjevily.

Snažili jsme se rovněž ověřit, zda i během tlumočení zůstává zachována určitá „hierarchie“ linků podle jejich významu v samotném projevu. Konkrétně nás zajímalo, zda jsou častěji přetlumočeny linky vyjadřující odpor či vysvětlení než prostředky textové návaznosti značící shodu či doplňující informaci, které se v zápise objevovaly s menší četností.

Jsme si vědomi toho, že rozbor dvou referenčních nahrávek nemůže posloužit k vyvození obecných závěrů. Jedná se spíše o názornou ilustraci a doplnění informací získaných z tlumočnických notací. Analýza všech projevů a jejich porovnání s notacemi by značně přesahovala rozsah naší práce. Zajisté by však přinesla zajímavé a podnětné výsledky, a proto se domníváme, že by takové zkoumání mohlo být přínosným tématem jiné podobné práce.

Tlumočnice 1

1) Systém notace

Zápis Tlumočnice 1 byl velmi dobré kvality. Celkově působil přehledně, byl prostorově členěný. Obsahoval poměrně málo celých slov a souvislého textu, tlumočnice používala spíše symboly a zkratky, pro zdůraznění často užívala dvojité podtržení. Nejčtetnějším symbolem v její notaci byly šipky, jednoduché i dvojité, vodorovné i svislé. Zápis nebyl horizontálně ani vertikálně členěný, tlumočnice si tedy i prostředky textové návaznosti zapisovala přímo do textu.

Tlumočnice si zaznamenala 12 prostředků textové návaznosti z celkových 25. Z **Tabulky 13** uvedené v předchozí části vidíme, že v porovnání s ostatními účastníky představuje tento počet nadprůměr. Pouze jednomu účastníkovi se podařilo zaznamenat více linků (13).

V zápise Tlumočnice 1 chybělo jedno zaznamenání odporu, tedy vztahu, který je podle nás pro správné předání informací poměrně významný. Konkrétně se jednalo o případ:

Néanmoins, les associations d'enseignement ainsi que le Syndicat des enseignants se sont insurgés contre cette proposition.

V notaci se na tomto místě neobjevil žádný symbol.

synd. enseig- ins.

;) rechmol.

Ve vlastním projevu však tlumočnice daný vztah odporu již zmínila:

Proti tomu se však bouří různé... různá sdružení a také učitelské odbory.

Z toho je patrné, že si tlumočnice myšlenky originálního projevu dobře zanalyzovala, a dokázala je tak reprodukovat i přes tento nedostatek v zápise. Napomoci mohl též sémantický význam okolních lexikálních prostředků, konkrétně výrazu *se sont insurgés*.

Další tři případy odporu již byly v notaci uvedeny, tlumočnice pro ně používala poměrně konzistentně symbol "ma", italský ekvivalent spojky *ale*, v jednom případě si tento vztah zaznamenala pomocí symbolu "x"

Linky vyjadřující poměr vysvětlovací byly v notaci Tlumočnice 1 zaznamenány pouze třikrát z celkových 7 výskytů. Ve dvou případech byly poznamenány pomocí dvojité šipky.

↓ budg. => seup.
2011
1000 postes

À cause des coupures budgétaires le ministère envisage de supprimer, seulement pour 2011, des milliers de postes dans l'enseignement ainsi que de fermer certaines classes.

V jednom případě si tento poměr zapsala francouzským výrazem "but", které explicitně zaznělo v originálním projevu:

bud. rep. sit ens.
FC

*Évidemment il a procédé à cette solution **dans le but de** répondre à la situation dans laquelle se trouve actuellement l'éducation française.*

V zápise se objevily všechny tři případy vyjádření závěru, první dva pomocí jednoduchých šipek, poslední byl poznamenán zkratkou "concl."

concl. LCH prop → zmeini sit

*On peut **donc** conclure que bien que le ministre de l'éducation soit venu avec des propositions dans le but de répondre à la situation défavorable de l'enseignement des langues étrangères,...*

Jednou si tlumočnice zaznamenala poměr stupňovací, kde opět využila symbolu "ma" v kombinaci s "x".

kids 3ans - x seul LE
ma
soul. dow → vie be

... les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir **non seulement** les connaissances linguistiques **mais surtout** les aptitudes de socialisation...

Dále si v jednom případě (z celkových 3) zaznamenala link vyjadřující shodu, prostřednictvím svislé šipky:

↓ (↔) rej nie
cong s's. 9^e E TOEFL

D'ailleurs, cela a été confirmé par les résultats des étudiants français ayant passé l'examen Toefl.

Ani v jednom případě se ve zkoumaném zápise neobjevil symbol značící vztah odkazovací.

Celkově můžeme říci, že systém notace prostředků textové návaznosti u Tlumočnice 1 je relativně konzistentní, především v případě zápisu linků značících odpor, vysvětlení a závěr. Naopak prostředky textové návaznosti odkazující ke shodné či doplňující informaci či ty, které uvádějí příklad, si tlumočnice téměř nikdy nepoznamenala a ani pro tyto prostředky nemá zavedený ustálený symbol.

2) Porovnání notace a tlumočnického výstupu

Projev Tlumočnice 1 můžeme celkově hodnotit jako zdařilý. Hlavní myšlenky originálního sdělení v něm byly zachovány, tlumočnice se nedopustila žádného většího posunu, a správně tedy předala cílovému posluchači sdělovanou zprávu.

Co se týče vyjádření prostředků textové návaznosti, zjistili jsme, že ve vlastním projevu jich v porovnání s notací zaznělo větší množství. Z celkových 25, které použila mluvčí v původním projevu, jich tlumočnice nějakým způsobem reprodukovala 20. Většina z nich byla vyjádřena adverbem či spojkou, tedy nejbližšími ekvivalenty výrazů užitých ve francouzštině. Objevily se však i ekvivalenty ve formě lexikálních prostředků, například výraz *c'est à dire* tlumočnice převedla jako *jednalo by se*, spojovací výraz *dans*

le but de jako *vzhladem k* či *pasáž en plus, les critiques contestent...* byla přetlumočena jako *další kritika...*

Z těchto údajů jasně vyplývá, že tlumočnice ve svém projevu uvedla i některé prostředky textové návaznosti, které si do zápisu nepoznamenala. V jednom případě se jednalo o vyjádření odporu, které jsme již popsali výše.

Podobná situace nastala i v několika případech vyjádření vztahu vysvětlovacího, například v pasáži:

En effet, les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir non seulement les connaissances linguistiques...

Protože tříleté děti si nepotřebují osvojit pouze jazykové dovednosti...

I zde chyběl příslušný link v zápise, avšak tlumočnici se přesto podařilo jej do svého projevu začlenit a vyjadřované myšlenky správně usouvztažnit.

V tlumočeném projevu se rovněž objevilo vyjádření odkazu pomocí výrazů *například*. Tento výraz byl v originálním projevu explicitně zmíněn francouzským *par exemple*. Tlumočnice si jej do zápisu sice neznamenovala, přesto jej poté při vlastním vystoupení uvedla.

Par exemple dans le secteur du tourisme, quand les étrangers ont parfois des problèmes, surtout à la campagne, à trouver quelqu'un capable de parler l'anglais...

*oie g. : tourisme!
éve - camp*

Například turisté, zejména na venkově, mají často problém najít někoho, kdo vůbec mluví anglicky...

Některé prostředky textové návaznosti naopak v projevu tlumočnice vyjádřeny nebyly. V jednom případě, kdy se jednalo také o odkaz na příklad, chyběla v tlumočeném projevu celá myšlenka. Je tudíž pochopitelné, že nemohl být zmíněn ani příslušný link. Tato pasáž zcela chyběla i v tlumočnické notaci.

Par exemple il faudra probablement modifier les programmes généraux d'enseignement de la langue étrangère pour pouvoir l'élargir dès l'âge de trois ans.

V tlumočeném projevu dále nezaznělo jedno vyjádření poměru stupňovacího a s ním spojené dílčí informace týkající se „větší účinnosti“ navrhovaného opatření. Tyto údaje chyběly rovněž i v zápise.

*Il est évident qu'avec le plus grand nombre d'étudiants par classe il serait **non seulement** plus facile, **mais aussi** plus efficace d'utiliser l'enseignement via l'ordinateur, puisque cela va économiser du temps...*

A právě v takovémto prostředí, kdy je ve třídě více žáků, je snadnější vyučovat pomocí počítačů, protože tím se ušetří čas...

Je třeba říci, že se zde jedná o část, která je značně zatížená větším množstvím informací vyjádřených poměrně složitým způsobem. Strategie vynechávky dílčí informace zde proto byla poměrně přijatelným řešením, které neovlivnilo celkové porozumění argumentu.

V jednom případě v projevu nezazněl link vyjadřující závěr, přestože v notaci byl zaznamenán správně a odpovídajícím způsobem.

Daná pasáž však byla správně přetlumočena i bez explicitního vyjádření tohoto linku, neboť se ze jednalo spíše o řečnický prostředek a uvedený vztah závěru byl implicitně obsažen samotným sémantickým obsahem následujících výrazů.

*Par exemple dans le secteur du tourisme, quand les étrangers ont parfois des problèmes, surtout à la campagne, à trouver quelqu'un capable de parler l'anglais, ce qui pourrait **en conséquence** les décourager à revenir dans ce pays la prochaine fois.*

pb 9⁰⁰ A_j → déc vers Fr.

Například turisté zejména na venkově (...) mají často problém najít někoho, kdo vůbec mluví anglicky, což by je mohlo odradit od příští návštěvy Francie.

Charakter blíží se řečnickým prostředkům, jejichž výskyt nebyl pro pochopení příslušných myšlenek tolik zásadní, měly i další linky. Většinou se jednalo o prostředky vyjadřující shodu či doplňující informaci. Například se jednalo o řečnický obrat *en effet*, který tlumočnice v dané pasáži vůbec nezmínila.

***En effet**, le score qu'ils ont obtenu (environ 88 points sur 120)...*

Průměrné výsledky Francouzů se pohybují zhruba okolo 88 bodů ze 120,...

Jeden prostředek textové návaznosti byl přetlumočen nesprávně. Jedná se o link vyjadřující vztah vysvětlovací pomocí spojkového výrazu *vu que*, který v našem projevu

uvozuje poměrně složitou a informačně hutnou větu. V tlumočnickém zápise tento link chybí.

***Vu que** les expérimentations de cette proposition viennent d'être mises en place **il y a seulement quatre mois**, il n'est pas possible d'évaluer l'impact de cette réforme sur les différents points de vue.*

= *prousy* ← 4 mois
x
pas évaluer

Ve svém projevu tlumočnice myšlenku řečnice posunula, neboť časový údaj připojila k nesprávnému adverbium a vyjádřila tak pravý opak původního sdělení:

*Raná výuka se experimentálně provádí **už po čtyři měsíce**... ale zatím není ještě možné její dopady řádně zhodnotit z různých hledisek...*

Je možné, že pokud by si tlumočnice daný link zaznamenala, mohlo by jí to při analýze tohoto argumentu pomoci. Tlumočnice si evidentně tuto obtížnou pasáž nestihla správně zanalyzovat, o čemž svědčí i nejistota v jejím hlase. Navíc následující informace z původního projevu ilustrující příklad možných opatření v zápise tlumočnice i v jejím projevu úplně chybí. Jedná se o větu, která již byla analyzována výše.

***Par exemple** il faudra probablement modifier les programmes généraux d'enseignement de la langue étrangère pour pouvoir l'élargir dès l'âge de trois ans.*

Tlumočnice ji ve svém projevu úplně vynechala a rovnou přešla k závěrečné části, kde její projev opět nabývá na jistotě.

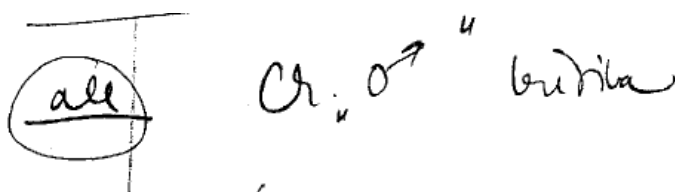
Jak jsme již uvedli výše, Tlumočnice 1 svým projevem splnila cíl a správně předala cílovému posluchači celkovou myšlenku. Jednotlivé argumenty byly uvedeny jasně a byly správně a logicky propojeny pomocí prostředků textové návaznosti či prostřednictvím jiných lexikálních ekvivalentů. Chyby či vynechávky, jichž se tlumočnice dopustila, můžeme považovat za méně závažné, neboť nenarušují celkovou strukturu projevu a nepodávají cílovému posluchači mylné či matoucí informace.

Tlumočnice 2

1) Systém notace

I notace Tlumočnice 2 byla velmi dobré kvality. Působila rovněž přehledně a byla ještě více prostorově rozložená. Na jedné stránce se neobjevovalo příliš informací a většinou byly zaznamenávány diagonálně pod sebe. K přehlednosti navíc přispívalo i vertikální a horizontální členění stránek. I tato tlumočnice má již zavedený systém symbolů, značek a zkratk, který poměrně důsledně používá. V zápise se nevyskytovalo větší množství slov či víceslovných výrazů, pouze závěrečná pasáž byla zaznamenána podrobněji a obsahovala explicitně zmíněné výrazy originálního projevu.

V zápise Tlumočnice 2 se vyskytovalo 12 prostředků textové návaznosti, tedy shodný nadprůměrný počet jako u Tlumočnice 1. Jak jsme již zmínili, Tlumočnice 2 si stránky člení vertikálně, vzniklý levý okraj však při notaci takřka nepoužívá, a to ani pro zápis linků. Využila jej pouze jednou pro vyjádření odporu.



Pourtant, la proposition de M. Chatel a été vivement critiquée.

V ostatních případech si prostředky textové návaznosti zaznamenávala do textu společně s dalšími informacemi.

Tlumočnice 2 se snažila zapisovat linky konzistentním způsobem. Nejvíce se to projevilo u vyjádření odporu, který si ve 3 případech poznamenala slovem "ale", počtvrté použila anglický výraz "but".

Také vztah vysvětlovací byl většinou zaznamenán stejným způsobem, pomocí dvojité šipky. Jednalo se o dva případy z celkových 3 zaznamenaných v této kategorii. Poslední z nich byl zapsán slovem, pomocí výrazu "cílem".

cible
 resit
 situaci
 ve Fr.
 škol

Évidemment il a procédé à cette solution dans le but de répondre à la situation dans laquelle se trouve actuellement l'éducation française.

Symbolu dvojité šipky bylo využito i pro zapsání všech 3 případů vztahu vyjadřujícího závěr.

=>) préférence tudy ↪

Par conséquent les classes qui subsisteront seront surchargées.

=> Luc

avait répondu

On peut donc conclure que bien que le ministre de l'éducation...

Zvláště u toho posledního z nich je toto zaznamenání mezi analyzovanými vzorky poměrně výjimečné, většina tlumočnicků (především z 5. ročníku) si tento link zaznamenávala slovně výrazy "závěr" či francouzským ekvivalentem "concl", případně odpovídající zkratkou či symbolem. Využití dvojité šipky stejně jako u předchozích dvou případů ze stejné kategorie dokazuje, že Tlumočnice 2 má pro tento vztah vyhrazený symbol a důsledně jej uplatňuje. Pro vyjádření jiných vztahů se navíc šipky neobjevily.

Dále byl v notaci Tlumočnice 2 zaznamenán jedenkrát poměr stupňovací, pro nějž byl v notaci využit explicitní český ekvivalent "ale i".

lingv. znalosti
 ale i' sociální
 zapojení
 do křE.
 žijou

...les enfants de trois ans ont besoin d'acquérir **non seulement** les connaissances linguistiques **mais surtout** les aptitudes de socialisation qui leur permettraient de s'insérer dans la vie quotidienne de la société.

V jednom případě si tlumočnice poznamenala též vztah vyjadřující shodnou informaci, a to pomocí znaménka "="

=

exam. TOEFL

D'ailleurs, cela a été confirmé par les résultats des étudiants français ayant passé l'examen Toefl.

Ani jedenkrát se naopak neobjevil symbol či znak pro link značící poměr odkazovací či doplňující informaci.

Z analýzy zápisu Tlumočnice 2 můžeme říci, že tato tlumočnice používá poměrně konzistentní systém znaků a zkratek, především pro zaznamenání prostředků vyjadřujících odpor, vysvětlení či závěr. Navíc v porovnání s ostatními účastníky se jako jedna z mála snaží využívat šipky pouze pro vybrané typy linků a tohoto symbolu nenadužívá. Svědčí o tom například i zapsání shodné informace pomocí znaku rovnítka.

Stejně jako Tlumočnice 1 si ani tato tlumočnice téměř v žádném případě nezaznamenala linky značící shodu, odkaz či doplnění.

2) Porovnání notace a tlumočnického výstupu

Projev Tlumočnice 2 působí příjemně a celkově ho můžeme hodnotit jako přijatelný. Tlumočnici se podařilo předat cílovému posluchači hlavní zprávu. Uvedené myšlenky byly jasné a tlumočnice se je snažila logicky strukturovat. Místy se však právě z důvodu této snahy dopouštěla zbytečného dovysvětlování a projev doplňovala vlastními komentáři a závěry, které řečnice nezmínila.

Občas tak došlo k drobným posunům významu a některé informace byly poměrně rozmělněné.

Vu que les expérimentations de cette proposition viennent d'être mises en place il y a seulement quatre mois, il n'est pas possible d'évaluer l'impact de cette réforme sur les différents points de vue.

*A protože čtyři měsíce **jsou krátká doba**, ještě není hodnotitelné, jaký dopad bude mít na nejrůznější sféry, takže to je další ... **předmět kritiky, že ještě to není úplně odzkoušené.***

Projev tedy místy působil rozvláčně. Vlastní komentáře a závěry však na druhé straně dokládají, že tlumočnice má myšlenky původního projevu zanalyzované a řádně utříděné.

Jedná se o běžně používanou tlumočnickou strategii, která nepředstavuje významnější problém. Nesmí jí být však užíváno nadměrně, aby cílený projev nebyl příliš zdlouhavý a aby neměl posluchač problém se v něm zorientovat.

Z důvodu větší rozvláčnosti je také obtížné určit přesný počet prostředků textové návaznosti, který tlumočnice ve svém projevu uvedla. Některé se totiž objevily implicitně pomocí lexikálních prostředků, jako například v pasáži

*...ce qui pourrait **en conséquence** les décourager à revenir dans ce pays la prochaine fois.*

*...a to **samozřejmě** způsobuje pro ně problémy, a tito turisti se potom mohou...neradi vracet do Francie.*

***D'ailleurs**, cela a été confirmé par les résultats des étudiants français ayant passé l'examen Toefl.*

Tyto výsledky, které jsou mizivé, ukazují i testy, respektive výsledky testu Toefl,...

Celkem jsme napočítali okolo 18 prostředků textové návaznosti, které Tlumočnice 2 ve svém projevu uvedla. Opět je to tedy více, než počet linků, které si zaznamenala v notaci.

Z těch prostředků, které chyběly v zápise, avšak zazněly v tlumočeném projevu, se nejčastěji jednalo o linky vyjadřující shodnou informaci, odkaz pomocí příkladu či

doplnění. Tedy prostředky, které mohou v textu plnit funkci rétorického obratu. Některé jsou navíc velmi úzce svázány s okolním kontextem, a pokud má tlumočnice argumentaci správně zanalyzovanou, napomůže jí tento kontext k tomu, aby příslušné linky mezi danými myšlenkami explicitně vyjádřila i přesto, že je v notaci nemá poznamenané.

Ainsi on pourrait continuer à énumérer d'autres raisons...

Handwritten French text: "... d'ailleurs des raisons". The word "d'ailleurs" is written in a cursive script, and "des raisons" follows it.

A tak podobnými důvody bychom mohli pokračovat...

Par exemple dans le secteur du tourisme...

Handwritten French text: "i pro běžný život". The word "i" is written in a cursive script, and "pro běžný život" follows it.

Handwritten French text: "tourismes". The word is written in a cursive script.

Například co se týče turistického průmyslu... například v současné době ve Francii...

V jednom případě se v tlumočeném projevu objevilo i vyjádření poměru vysvětlovacího, třebaže v zápise zaznamenaný nebyl. V dané pasáži se tlumočnice opět dopustila určitého rozmělnění informací. Skutečnost, že tyto informace propojila pomocí správného linku, však určitě přispěla k tomu, aby cílový posluchač daný argument správně pochopil.

À cause coupures budgétaires le ministère envisage de supprimer, seulement pour 2011, des milliers de postes dans l'enseignement ainsi que de fermer certaines classes.

2011

zrušit

the° wst

⊕ close classes

*Avšak... **vzhledem k finanční krizi a k snižujícím se rozpočtovým podílům na školství bude potřeba zrušit tisíce míst ve školství a zároveň zavřít některé třídy.***

Některé linky, které se neobjevily v notaci, nezazněly ani v samotném projevu. Jednalo se většinou o prostředky vyjadřující odkaz či doplňující informaci, jejichž význam v textu se blížil řečnickému prostředku. Vynechání takových linků v tlumočeném projevu tedy nemělo větší vliv na předání argumentů originálního projevu.

En effet, le score qu'ils ont obtenu (environ 88 points sur 120)...

En plus, les critiques contestent l'état de préparation de cette réforme...

Ve dvou případech byl v tlumočeném projevu vynechán celý argument, a s ním samozřejmě i příslušný link. Je zajímavé, že k tomu došlo ve stejných pasážích jako u Tlumočnice 1. Zřejmě to dokládá, že jsou tyto části informačně poměrně hutné, a mohly být problematické nejen pro zápis, ale především pro správné pochopení a analýzu.

V prvním případě byla vynechána pasáž, v níž se vyskytuje prostředek textové návaznosti vyjadřující poměr stupňovací. Tlumočnice 2 sémantický obsah zobecnila, a zároveň tedy musela vypustit i příslušný link. Argument tak sice ochudila, avšak podařilo se jí alespoň zachovat základní myšlenku.

*Il est évident qu'avec le plus grand nombre d'étudiants par classe il serait **non seulement** plus facile **mais aussi** plus efficace d'utiliser l'enseignement via l'ordinateur ...*

(=) le report na
upřesnění

A proto si myslí, že výuka cizích jazyků pomocí počítače by měla být pro výuku jazyků přínosná, ...

Druhá chybějící pasáž se týká vyjádření příkladu, který odkazuje na předchozí argument. Tato část byla, stejně jako u Tlumočnice 1, z tlumočnické notace i ze samotného projevu vypuštěna úplně. Jelikož se však jedná o podružnou informaci uvádějící pouze příklad, nemá toto vynechání zásadní vliv na celkové pochopení projevu a můžeme jej považovat za poměrně legitimní.

Par exemple il faudra probablement modifier les programmes généraux d'enseignement de la langue étrangère pour pouvoir l'élargir dès l'âge de trois ans.

Narozdíl od Tlumočnice 1 se Tlumočnice 2 ani v jednom případě nedopustila chybného přetlumočení významu linku. Jak jsme již viděli, objevily se však případy, kdy byl link přetlumočen sice správně, avšak argumenty, které uváděl, byly předány s mírným posunem, případně byl jejich obsah rozmělněn a zbytečně dovysvětlován. Někdy může být takové rozmělnění či zobecňování pro posluchače matoucí a může mít vliv na pochopení příslušného argumentu či myšlenky.

V případě Tlumočnice 2 se tak podle našeho názoru nestalo, argumenty byly předány poměrně jasně, pouze místy trochu zdlouhavým a složitějším způsobem.

Skutečnost, že v tlumočeném projevu zazněly i linky, které se v zápise neobjevily, svědčí o tom, že si tlumočnice myšlenky projevu zanalyzovala a během projevu je mohla propojit správnými prostředky textové návaznosti. Opět se tím dokazuje, že zápis je pro tlumočení sice důležitou pomůckou, avšak že není možné se spoléhat pouze na něj a že pro správné pochopení myšlenky a její následné přetlumočení je důležitý především aktivní poslech a správná analýza.

Analýzou referenčních tlumočnických projevů jsme si také ověřili, že mezi prostředky textové návaznosti funguje určitá hierarchie týkající se toho, které linky je nutné si zapsat, a které je možné vynechat, neboť jsou více navázané na kontext či plní spíše funkci řečnických obrátů. V případě první kategorie se jedná o prostředky textové návaznosti vyjadřující odpor, vysvětlení či závěr. Ty se také statisticky objevovaly v notacích studentů nejčastěji. Na druhé straně linky vztahující se k doplňující či shodné informaci či ty, které uvádějí příklad, chyběly v námi rozebíraných zápisech podstatně častěji. Jejich vynechání je však v mnoha případech s ohledem na kontext legitimní.

Tato hierarchie tak do jisté míry také vysvětluje, proč byl podíl úspěšně zapsaných linků ve srovnání s číselnými údaji výrazně nižší. Zároveň odpovídá rozdílům v klasifikaci linků podle Rozana a podle Jonese. Jones výrazy značící shodu, doplnění či odkaz mezi prostředky textové návaznosti vůbec nezařazuje. Skutečnost, že jsme se při naší analýze řídili klasifikací podle Rozana, nám však umožnila tuto hierarchii ověřit v praxi. Zároveň jsme se také mohli přesvědčit, že i když tyto prostředky, jejichž charakter se často blíží funkci rétorické, poměrně často v zápise chybí, bývají explicitně či implicitně reprodukovány během samotného tlumočení.

D Závěr

Obsahem této práce byl empirický výzkum systému notace u studentů 3. a 5. ročníku Ústavu translatologie, který jsme provedli na dvou experimentech

První se zabýval notací číselných údajů. V projevu zvoleném pro účel tohoto experimentu bylo celkem 30 číselných údajů, které jsme rozdělili do pěti kategorií. Konkrétně se jednalo o procentní údaje, údaje vyjadřující procentní body, letopočty, počet měsíců a počet disciplín. Ze zápisů vybraných od celkem 21 účastníků experimentu jsme provedli analýzu podle těchto kategorií a na jejím základě jsme následně zjistili procentní podíl zaznamenaných číselných údajů a procentní podíl údajů zaznamenaných správně.

Celkově si studenti poznamenali 72 % všech číselných údajů v textu, přičemž největší úspěšnost jsme zjistili u údajů vyjadřujících procentní body (87 %), nejnižší pak u údajů odkazujících na počet měsíců (56 %). Z číselných údajů, které se studentům podařilo zaznamenat, jich bylo celkem 86 % zapsaných správně. Nejnižší míra chybovosti se objevila u kategorií procentních bodů a roků (95 %, respektive 93 %).

Překvapivě vysoké procento zaznamenaných údajů vyjadřujících procenta a procentní body jsme odůvodnili skutečností, že se jedná o čísla odkazující k informacím, jež mají klíčový význam pro celkový projev a vztahují se k jeho hlavním argumentům. Rozdílné procento správně zaznamenaných údajů z těchto dvou kategorií vyplývá ze samotné povahy těchto čísel. Jednociferné procentní body byly logicky předmětem chyby méně často než dvouciferné procentní údaje, které byly často vyjádřeny tzv. složenými číslovkami (tedy číslicemi 70 a výše).

Problém s dvoucifernými číslovkami se v plné míře projevil i v kategorii letopočtů, konkrétně při zápisu roku "1994". Zde jsme zaznamenali vysokou míru chybovosti, která se však do celkových statistických výsledků výrazně nepromítla. Jednalo se totiž pouze o jeden případ, zatímco všechny ostatní číselné údaje vztahující se k letopočtům odkazovaly opakovaně na roky "2007", resp. "2009".

I porovnání míry chybovosti mezi jednocifernými číselnými údaji, které jsou pro zápis snadnější, přineslo zajímavé výsledky. Z analýzy jsme zjistili, že studenti chybovali mnohem méně často v případě procentních bodů, kde dosáhli 95% úspěšnosti, než u číslovky vyjadřující počet měsíců, která se v projevu vyskytla třikrát a pokaždé odkazovala na stejný číselný údaj ("8"). Přesto u ní byla míra správnosti pouze 74 %. Tento rozdíl více

než 20 % zřejmě pramení z toho, že studenti mají tendenci zaměřit se na hlavní a nové informace než na informace rámcové, vztahující se ke kontextu či k doplňující myšlence.

Při porovnávání výsledků mezi skupinou účastníků z 3. ročníku (zastoupenou 11 studenty) a z ročníku 5. (s celkem 10 členy) se problematické oblasti ještě zvýraznily a naznačily tak, jakým způsobem se systém notace vyvíjí a zdokonaluje. Skupina studentů z 5. ročníku byla úspěšnější celkově i ve všech kategoriích. Účastníci z této skupiny si zaznamenali celkem 80 % všech číselných údajů v textu, zatímco mladší studenti dosáhli 65 %. Pořadí podle jednotlivých kategorií bylo stejné pro obě skupiny, největší úspěšnost byla zjištěna u procentních bodů, nejmenší pak u měsíců.

Zajímavé bylo srovnání úspěšnosti kategorie procentních údajů, kde se projevil rozdíl u údajů vyskytujících se v páru a údajů, které byly v textu samostatně. Studentům 5. ročníku ve velké většině chyběl údaj vyskytující se v páru (celkem v 91 % všech chybějících čísel této kategorie). Naproti tomu u studentů 3. ročníku byl poměr chybějících údajů v páru vůči údajům vyskytujícím se samostatně mnohem vyrovnanější (59 % ku 41 %).

Z toho vyvozujeme, že zatímco u studentů 5. ročníku se často mohlo jednat o záměrné vypuštění jednoho z údajů, který si následně mohli dopočítat pomocí procentních bodů, mladší studenti tuto strategii používali výrazně méně. Svědčí to o vyšší míře aktivního poslechu u starší skupiny studentů.

Celkový poměr správně zaznamenaných údajů se mezi našimi dvěma skupinami výrazně nelišil (90 % u 5. ročníku, 83 % u ročníku 3.). Nejúspěšnější kategorie byla u každé skupiny odlišná, zatímco u studentů 5. ročníku se jednalo o kategorii letopočtů, mladší studenti byli úspěšnější při záznamu procentních bodů. Tyto výsledky dokládá vyšší míra chybovosti u letopočtu 1994, kdy z celkem 5 nesprávně zapsaných případů tohoto letopočtu byly 4 u studentů ze 3. ročníku.

Vysoká míra správně zaznamenaných čísel vyjadřujících procentní body u účastníků ze 3. ročníku zase potvrzuje tendenci soustředit se spíše na nové a z hlediska hlavních myšlenek významné informace než na informace tvořící kontext projevu, jako jsou číselné údaje odkazující na měsíce.

Analýzou 1. textu experimentu jsme zjistili, že při zápisu čísel jsou důležitými faktory ovlivňujícími úspěšnost a správnost zaznamenání nejen charakter číslovky, tedy zda se jedná o číslo jednociferné či dvouciferné, ale též kontext, v němž se daný číselný údaj vyskytuje.

Došli jsme též k závěru, že studenti 5. ročníku věnují větší pozornost aktivnímu poslechu, což dokládá vyšší počet vynechaných číselných údajů vyskytujících se ve dvojici, kde si mohou druhý údaj dopočítat.

Druhý experiment se zaměřil na zápis prostředků textové návaznosti, tzv. linků. K tomuto pokusu jsme zvolili text s celkem 25 prostředky textové návaznosti rozdělenými do 7 kategorií podle klasifikace Rozana. K analýze jsme měli k dispozici celkem 26 zápisů účastníků experimentu, 12 jich bylo z ročníku 3., 14 z ročníku 5.

Na základě rozboru jsme opět vyhodnotili procentní podíl úspěšně zaznamenaných linků. U linků nebylo možné objektivně zhodnotit správnost či nesprávnost zápisu, jako jsme to provedli u čísel. Naopak jsme se však zaměřili na způsob zápisu prostředků textové návaznosti a na míru konzistence při dodržování tohoto způsobu.

Procentní podíl zaznamenaných prostředků textové návaznosti v zápisech našich účastníků byl v porovnání s čísly mnohem nižší, dosahoval pouze 29 %. Tento výsledek částečně vyplývá z rozdílné povahy mezi číselnými údaji majícími slovníkový význam, který neovlivňuje kontext, a linky, jež jsou kontextově více vázané.

Při posuzování jednotlivých kategorií se projevila určitá hierarchizace linků, které si studenti během projevu zapisují. Nejčteněji zaznamenávanými linky byly prostředky vyjadřující závěr (54 %), následované poměrem odporovacím (42 %), stupňovacím (33 %) a vysvětlovacím (30 %). Jedná se o takové kategorie linků, které mají zásadní význam pro správné pochopení a potažmo i přetlumočení vztahu mezi jednotlivými myšlenkami.

Naopak prostředky vyjadřující doplnění, shodu či odkaz, tzn. linky odkazující k informacím relativně podružného charakteru, se v zápisech našich účastníků objevily s mnohem nižší četností (v rozmezí 13 % - 15 %).

Tato hierarchizace měla vliv i na míru konzistence zápisu jednotlivých kategorií linků. Linky z první skupiny si účastníci měli tendenci zapisovat konzistentněji a měli pro ně často vyhrazené specifické symboly, ať již pomocí slova či znaku. Nejdůslednější způsob notace jsme zaznamenali u linků vyjadřujících odpor a závěr. Za relativně důsledný můžeme považovat i zápis linků vyjadřujících vysvětlení, kde převládal symbol šipky. Tento znak však ve většině notací nebyl striktně vyhrazen pro vyjádření tohoto vztahu, avšak používal se poměrně nedůsledně i pro další kategorie. Byl také častým způsobem zaznamenání oněch tří skupin „podružných“ linků, u nichž byla míra konzistence velmi nízká.

Rozdíl mezi zápisem linků významných pro pochopení základních argumentů v textu a prostředků vztahujících se ke kontextu se výrazně projevil při srovnání mezi studenty 3. a 5. ročníku. Obecně byla celková míra úspěšně zaznamenaných linků u méně zkušených studentů výrazně nižší, činila pouhých 17 % oproti 40 % u skupiny z ročníku 5.

Velké rozdíly jsme zaznamenali nejen u méně významných kategorií linků, které si mladší studenti v zápisech téměř nikdy nezaznamenávali. Značně se však lišil i počet zaznamenaných údajů u dvou významných kategorií, tedy u vyjádření odporu a závěru. Především poměr odporovací je přitom velmi důležitý pro správné pochopení a přetlumočení vztahu mezi argumenty. Obecně lze tedy konstatovat, že mladší studenti nevěnují prostředkům textové návaznosti dostatečnou pozornost. Svědčily o tom i příklady notací, v nichž se nevyskytovaly téměř žádné linky.

Zápisy mladších studentů byly navíc méně konzistentní a velmi často se u nich objevovalo nadužívání symbolu šipky, kterou někteří účastníci používali téměř pro všechny kategorie linků (snad s výjimkou vyjádření odporu).

Druhý experiment nám ukázal, že při zápise prostředků textové návaznosti funguje určitá hierarchie, podle níž si studenti mají tendenci jednotlivé kategorie linků zapisovat. Linky, jež se vztahují k hlavním argumentům textu, jsou zaznamenávány s vyšší četností a také konzistentněji.

Toto zjištění je možné uvést do souvislosti s dílčím závěrem prvního experimentu, při němž jsme konstatovali vyšší míru chybovosti či nezaznamenání údaje vztahujícího se k informacím vyjadřujícím okolnosti či doplňující myšlenky, v našem případě tedy konkrétně k počtu měsíců.

V případě obou experimentů byl tento jev markantnější u studentů 3. ročníku. To nasvědčuje, že začínající tlumočníci mají více potíží s přepínáním pozornosti mezi zápisem a aktivním poslechem a soustředí se převážně na hlavní myšlenky.

Aktivní poslech přitom má pro správné tlumočení klíčový význam, jak jsme si mohli ověřit analýzou referenčních nahrávek a jejich porovnáním s notacemi. I v našem nepatrném vzorku jsme identifikovali několik případů, kdy informace, které byly správně zaznamenány v zápise, byly přetlumočeny nesprávně, například v případě číslovek vyjadřujících procenta. Vyskytla se též situace, kdy údaje uvedené v zápise v tlumočeném projevu vůbec nezazněly. Některé informace, které v zápisu nebyly, byly naopak při tlumočení explicitně zmíněny, což se potvrdilo i zjištěním, že při obou referenčních

projevech zmínily tlumočnice explicitně více linků, než kolik si jich zaznamenaly v zápisech.

To je jasný důkaz toho, že tlumočnice se při vlastním tlumočení neřídily pouze informacemi poznamenanými v notacích, ale že zároveň využívaly paměti a reprodukovaly myšlenky, jež si zanalyzovaly během projevu mluvčí aktivním poslechem.

Toto zjištění jen potvrzuje úlohu zápisu, jak se o ní zmiňují mnohé studie. Zápis bychom tedy měli vnímat jako určitou „záchrannou síť“, jak jej nazvala H. Limová, pro odlehčení tlumočnickovy paměti.

Uvedenou skutečnost je nutné vzít v úvahu při nácviku notace, kdy je podle našeho názoru vhodné navrhnout studentům určitý systém symbolů, avšak zároveň jim vysvětlit, případně názorně dokázat, že cílem nácviku notace není vytvořit si dokonalý systém, pomocí něhož bude možné do notace zanést všechny údaje originálního projevu, a že, jak tvrdí R. Jones, ani „*the best notes in the world will not make you a good interpreter*“ (Jones 1998: 43).

Trénink konsekutivního tlumočení se zápisem je tedy třeba zaměřit primárně na aktivní poslech a schopnost analýzy. Vzhledem ke zjištěným závěrům by bylo vhodné postupně začlenit i soustředění se na podružné informace, při jejichž notaci se v našem výzkumu objevilo vyšší množství chyb či vynechávek.

Naše experimenty také částečně dokázaly, že v systému notace linků i čísel dochází v průběhu dvou let nácviku k určitému vývoji, o čemž svědčí obecně lepší výsledky u skupiny účastníků z 5. ročníku. Jelikož u linků, které jsou abstraktnější a pro jejich správný zápis je potřeba slyšené informace zanalyzovat, se objevil výraznější rozdíl mezi studenty 3. a 5. ročníku, můžeme usoudit, že mladší studenti těmto údajům ještě nepřisuzují takovou důležitost, soustředí se na informace „věcnějšího“ rázu a do zápisu častěji zaznamenávají slova či výrazy, které mluvčí explicitně zmínila v originálním projevu. I na tyto aspekty by bylo vhodné zaměřit nácvik konsekutivního tlumočení se zápisem, studenti by měli být vedeni k tomu, aby se snažili odpoutat pozornost od doslovného znění původního projevu a soustředili se na jednotlivé myšlenky.

V práci jsme několikrát zmínili, že rozsah našeho experimentu je příliš malý na to, abychom mohli vyvozovat obecné závěry. Uvedené výsledky představují spíše tendence a nabízejí další oblasti, kterým by bylo vhodné se při zkoumání zápisu věnovat.

Konkrétně by bylo podle našeho názoru přínosné prozkoumat zjištěné problémy se zápisem podružných informací. Dále by mohlo být užitečné věnovat se podrobněji srovnání zápisů s vlastním tlumočením, a to především u notace prostředků textové návaznosti. Umožnilo by to do studií o tlumočnickém zápisu začlenit otázku aktivního poslechu a lépe prozkoumat, jak dochází k přepínání pozornosti mezi aktivním poslechem a zápisem, které je při konsekutivním tlumočení zásadní.

E Shrnutí

Tato diplomová práce se zabývá tlumočnickou notací a jejím vývojem. Konkrétně se zaměřuje na zápis čísel a logických návazností, což jsou prvky zápisu, které působí studentům často obtíže. Zároveň se však jedná o údaje, jež jsou pro zajištění efektivního převedení sdělení do cílového jazyka významné. Většina teoretických studií i metodologických příruček se proto shoduje, že by číselné údaje i prostředky textové návaznosti měly být v tlumočnickém zápise zaznamenány.

Experiment zaměřený na notaci těchto dvou aspektů jsme provedli na dvou projevech, jejichž účastníky byli studenti Ústavu translatologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy ze 3. a z 5. ročníku.

Při prvním experimentu, který se věnoval číselným údajům, jsme zjistili, že míra úspěšného zaznamenání číselného údaje nezávisí jen na podobě číslovky, tedy zda jde o číslo jednoduché či složené. Důležitý je též kontext, v němž se daný číselný údaj vyskytuje. Z analýzy našich materiálů vyplynulo, že k většímu množství nesprávně zaznamenaných či vynechaných číselných údajů došlo u číslovek vztahujících se k informacím popisujícím okolnosti či doplňující informace spíše než u číslovek ve vztahu k hlavním argumentům textu, a to i tehdy, jednalo-li se o jednociferná čísla.

I při druhém experimentu, jehož předmětem zkoumání byly prostředky textové návaznosti, jsme došli k závěru, že studenti mají tendenci vynechávat v zápise podružnější či rámcové informace. Zjistili jsme, že linky odkazující na doplňující či shodné informace či ty, které uvádějí příklad, byly zaznamenávány mnohem méně často než prostředky vyjadřující vztah odporu, vysvětlení či závěru. V souladu s touto hierarchií byla i míra konzistentního používání symbolů pro jednotlivé kategorie linků. Prostředky textové návaznosti byly navíc v porovnání s číselnými údaji obecně zaznamenávány s mnohem menší četností.

Porovnání výsledků těchto experimentů mezi oběma skupinami nám ukázalo, že během dvou let studia došlo k prokazatelnému pozitivnímu vývoji. Studenti 3. ročníku dosáhli obecně nižší úspěšnosti. Při zaznamenání číselných údajů se také častěji dopouštěli chyb, převážně u složených číslovek a čísel vyjadřujících podružnější informace. V případě linků se rozdíl mezi zkoumanými skupinami projevil ještě znatelněji a mladší studenti byli při zápise též výrazně méně konzistentní. Tato zjištění dokládají nejen skutečnost, že začínající studenti ještě nemají vytvořený efektivní systém notace, ale také,

že mají tendenci zapisovat doslovně slyšené informace a nevěnují dostatečnou pozornost poslechu a analýze.

Rozborem dvou referenčních tlumočnických nahrávek a jejich porovnáním se zápisem jsme si mohli potvrdit, že notace je sice účinnou pomůckou, ale v žádném případě ještě není zárukou úspěšného tlumočnického výkonu. Zápis je tedy sice důležitý a pro jeho maximální využití je dobré se řídit určitými obecnými doporučeními, avšak jeho význam by neměl být studenty ani vyučujícími přeceňován na úkor aktivnímu poslechu a analýzy.

F Summary

This thesis studies note-taking in consecutive interpretation and its development. In particular it is focused on the note-taking of numbers and link words. Being frequent source of students' difficulties, these aspects are at the same time crucial for ensuring efficient transfer of message to the target language. Therefore, as required in the majority of theoretical studies and methodologies, both numbers and link words should be present in interpreters' notes.

These two aspects have been examined in two experiments, with the participants attending the Institute of Translation Studies of the Charles University Faculty of Arts.

The first experiment covering note-taking of numbers has revealed that the precondition for successful note-taking is not only the type of figure (i.e. single or double digit figure) but also the immediate context of the figure in question. As the analysis has pointed out, errors or omissions occurred more frequently in numbers referring to background or additional information rather than in numbers relating to the main ideas of the speech, single digit cases notwithstanding.

Aimed at note-taking of link words, the second experiment has revealed students' tendency to omit background or framework information when taking notes. Link words with referential, additional or corresponding meaning occurred in note-taking less frequently than links referring to opposition, explication or conclusion. The level of consistent use of symbols was also in line with the above-mentioned hierarchy. Moreover, compared to numbers, the frequency noted link words was significantly lower.

The comparison of the results between the two groups indicated positive development in note-taking skills within the period of two years of studies. In general, third-year students have been less successful. They made more errors when noting down numbers, especially multiple digit ones and numbers relating to background information. These disparities proved to be more significant with link words, where third-year students' note-taking was significantly less consistent. These results point not only to the lack of efficient note-taking system in younger students, but also to their tendency to note down words explicitly mentioned in the speech, with no sufficient attention paid to active listening and analysis.

The analysis of two referential interpreting records and their comparison with notes has confirmed that note-taking is an efficient aid for interpreters but that it can hardly

guarantee successful interpreting. Notes are by all means important and their system should follow some general recommendations. Nevertheless, neither students nor their teachers should overestimate their impact to the detriment of active listening and analysis.

Bibliografie

- AHRENS, B. (2005): Rozan and Matyssek: Are they really that different? A comparative synopsis of two classic note-taking schools. *FORUM* vol.3/2, s. 1-15.
- ALESSANDRINI, M.S. (1990): Translating numbers in consecutive interpreting: an experimental study. *The Interpreters' Newsletter* 3, s. 77-80.
- ALEXIEVA, B. (1994): On teaching note-taking in consecutive interpreting. In: C.Dollerup, A. Lindegaard (eds.): *Teaching translation and interpreting 2: Insights, aims, visions*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, s. 199-206.
- ALLIONI, S. (1989): Towards a Grammar of Consecutive Interpretation. In: L.Gran, J. Dodus (eds.): *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Proceedings of the Trieste Symposium 1986. Udine: Campanotto, s. 191-197.
- BASTIN, G. L. (2003): Les marqueurs de cohérence en interprétation consécutive. *The Interpreters' Newsletter* 12, s. 175-187.
- BOTTAN, L. (2000): La présentation en interprétation consécutive: comment développer une habileté de base. *The Interpreters' Newsletter* 10, s. 47-68.
- BOWEN, D.& M. (1984): *Steps to Consecutive Interpretation*. Washington D.C.: Pen and Booth Publ.
- ČEŇKOVÁ, I. a kol. (2001): *Teorie a didaktika tlumočení I*. Praha: UK DesktopPublishing.
- ČEŇKOVÁ, I. (2008): *Úvod do teorie tlumočení*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- DILLINGER, M. (1990): Comprehension during interpreting: what do interpreters know that bilinguals don't? *The Interpreters' Newsletter* 3, s. 41-58.
- GILE, D. (1991a): Prise de notes et attention au debut d'apprentissage de l'interprétation consécutive – Une expérience-démonstration de sensibilisation. *META*, vol. 36/2, s. 431-439.

- GILE, D. (1991b): The processing capacity issue in conference interpretation. *Babel* 37, s. 15-27.
- GILE, D. (1995a): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- GILE, D. (1995b): Fidelity assessment in consecutive interpretation: an experiment. *Target*, Special Issue 7/1, s. 151-164.
- GILLIES, A. (2005): *Note-taking for Consecutive Interpreting – A Short Course*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- HENDERSON, J .A. (1976): Note-Taking for Consecutive Interpreting. *Babel*, 20/3, s. 107-116.
- HERBERT, J. (1952): *Manuel de l'interprète: comment on devient l'interprète de conférence*. Genève: Librairie de l'Université Georg.
- ILG, G. (1988): La prise de notes en interprétation consécutive. Une orientation générale. *Parallèles* 9, s. 9-13.
- ILG, G., LAMBERT, S. (1996): Teaching consecutive interpreting. *Interpreting* 1/1, s. 66-99.
- JANKOVIČOVÁ, M. (1990): K metodike výučby konzekutívneho tlmočenia. *Philologica XXXVII/1987. Zbornik Filozofickej fakulty*. Bratislava: SPN, s. 33-37.
- JONES, R. (1998, 2007): *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- KOMZÁKOVÁ, A. (2004): *Vliv obtížnosti textu na jazyk tlumočnické notace*. DP ÚTRL FF UK.
- KRUŠINA, A. (1971): Tlumočnický zápis při konsekutivním tlmočení. *Ad Notam* 6.4,8,9,12.
- LIM, H. (2006): A Post-Mortem of Note-Taking. *FORUM* vol. 4/2, s. 89-111.
- LIM, H. (2010): Doing a Double Take on Note-Taking. *FORUM* vol.8/1, s. 161-177.

LUNG, R. (1999): Note-Taking Skills and Comprehension in Consecutive Interpretation. *Babel* 45/4, s. 311-317.

MATYSSEK, H. (1989): *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher: ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. Heidelberg: J. Groos.

PÖCHHACKER, P., SHLESINGER, M. (2002): *The Interpreting Studies Reader*. London/New York.

ROZAN, J.P. (1956): *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genève: Librairie de l'Université.

SELESKOVITCH, D. (1975): *Langage, langues et mémoire (étude de la prise de notes en interprétation consécutive)*. Paris: Lettres modernes Minard.

SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. (1989, 1998): *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition.

SVOBODOVÁ, P. (2006): *Souvislost tlumočnického zápisu s kvalitou konsektivního tlumočení*. DP ÚTRL FF UK.

TAYLOR-BOULADON, V. (2007): *Conference Interpreting: Principles and Practice*. BookSurge Publishing.

THIÉRY, Ch. (1981): L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive: un faux problème? In: Delisle, J. (ed.): *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, s. 99-112.

VONDROVÁ, K. (1999): *Ztráty při konsektivním tlumočení do mateřského jazyka*. DP ÚTRL FF UK.

<http://interpreters.free.fr/consecnotes/linkwords.htm>

www.aiic.net

www.emciinterpreting.org

Seznam tabulek

Tabulka 2	Klasifikace číselných údajů v Textu 1
Tabulka 2	Klasifikace prostředků textové návaznosti v Textu 2 podle Rozana
Tabulka 3	Klasifikace prostředků textové návaznosti v Textu 2 podle Jonese
Tabulka 4	Absolutní počet zaznamenaných údajů
Tabulka 5	Absolutní počet správně zaznamenaných údajů
Tabulka 6	Úspěšnost zaznamenaných údajů
Tabulka 7	Správnost zaznamenaných údajů
Tabulka 8	Srovnání 3. a 5. ročník – Absolutní počet zaznamenaných a správně zaznamenaných číselných údajů
Tabulka 9	Srovnání 3. a 5. ročník - Úspěšnost zaznamenaných údajů
Tabulka 10	Srovnání 3. a 5. ročník - Správnost zaznamenaných údajů
Tabulka 11	Vyhodnocení dotazníků – obtížnost textu
Tabulka 12	Absolutní počet zaznamenaných linků
Tabulka 13	Úspěšnost zaznamenaných linků v procentech
Tabulka 14	Srovnání 3. a 5. ročník - Absolutní počet zaznamenaných linků
Tabulka 15	Srovnání 3. a 5. ročníku - Vyhodnocení dotazníků ohledně obtížnosti textu
Tabulka 16	Srovnání 3. a 5. ročníku – Úspěšnost zaznamenaných linků

Seznam grafů

- Graf 1** Zaznamenané údaje v % podle jednotlivých skupin i dohromady
- Graf 2** Správně zaznamenané údaje v % podle jednotlivých skupin i dohromady
- Graf 3** Podíl nezaznamenaných procentních údajů – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících
- Graf 4** Chybně zaznamenané procentní údaje – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících
- Graf 5** Chybějící procentní údaje – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících
- Graf 6** Chybně zaznamenané procentní údaje – srovnání čísel v páru a samostatně se vyskytujících
- Graf 7** Zaznamenané linky v % podle jednotlivých skupin i dohromady
- Graf 8** Vyhodnocení dotazníku – způsob zápisu linků

Přílohy

Seznam příloh

- Příloha 1** Dotazník: obtížnost textu
- Příloha 2** Dotazník: způsob zápisu linků
- Příloha 3** Tabulka: vyhodnocení dotazníku – způsob zápisu linků
- Příloha 4** Tabulky: vyhodnocení dotazníku – způsob zápisu linků v porovnání mezi 3. a 5. ročníkem
- Příloha 5** Grafy: vyhodnocení dotazníku – způsob zápisu linků v porovnání mezi 3. a 5. Ročníkem

Nahrávky projevů určených k experimentu, nahrávky referenčních tlumočení i naskenované notace účastníků experimentu jsou součástí elektronické verze diplomové práce. Originály tlumočnických notací jsou k dispozici v archivu autorky.

PŘÍLOHA 2

Umístění pro zápis návazností v tlumočnické notaci

- Na okraj
- Do textu
- Jinak:

Poznámka

Systém zápisu návazností

- Symbolem
- Slovně
- Jinak

Poznámka

Pro zápis návazností

- Používám systém znaků a konzistentně jej dodržuji
- Používám pouze několik symbolů a zaměňuji podle kontextu
- Ne, zapisuji slovně
- Nezapisuji vůbec
- Jiné

Poznámka

PŘÍLOHA 3

Způsob zápisu linků			
Na okraj	8%	0%	0%
Do textu	75%	0%	0%
Jinak	17%	0%	0%
Symbolem	0%	14%	0%
Slovně	0%	21%	0%
Kombinace (1) a (2)	0%	64%	0%
Používání konzistentního systému	0%	0%	8%
Několik symbolů podle kontextu	0%	0%	58%
Zápis slovem	0%	0%	12%
Kombinace (2) a (3)	0%	0%	23%
Celkem	100%	100%	100%

Tabulka – Vyhodnocení dotazníků – způsob zápisu linků

PŘÍLOHA 4

Výsledky dotazníků - způsob zápisu návazností

	3. ročník	5. ročník
Umístění návazností		
Na okraj	8%	29%
Do textu	75%	57%
Jinak	17%	14%
Celkem	100%	100%

Systém zápisu návazností

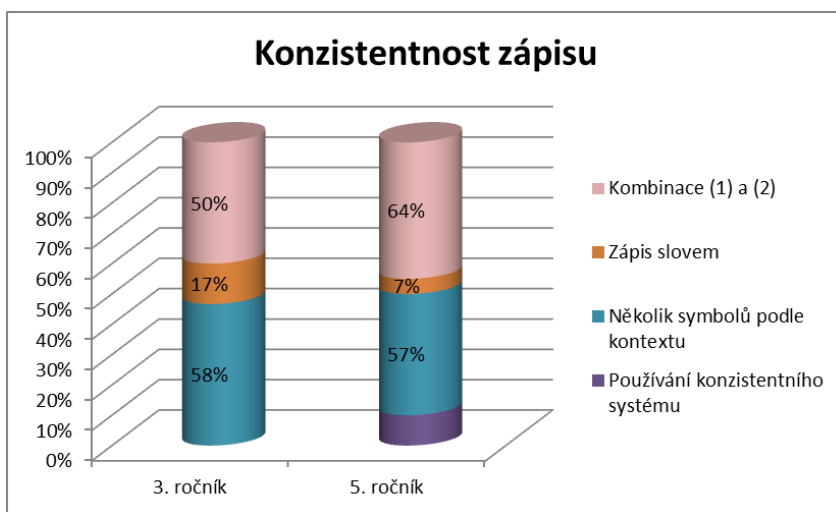
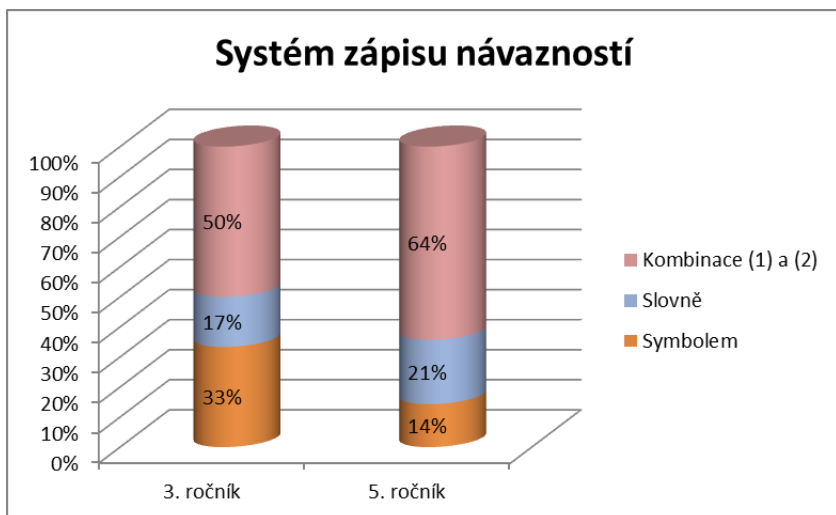
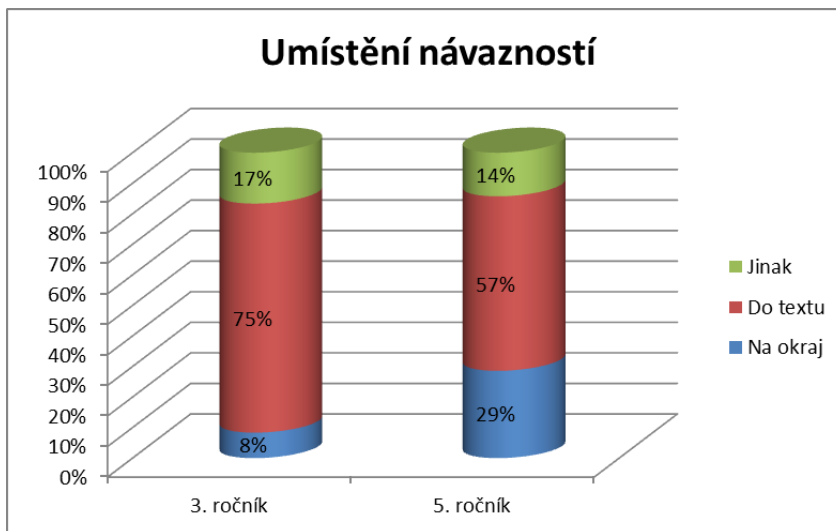
Symbolem	33%	14%
Slovně	17%	21%
Kombinace (1) a (2)	50%	64%
Celkem	100%	100%

Konzistentnost zápisu

Používání konzistentního systému	0%	14%
Několik symbolů podle kontextu	58%	57%
Zápis slovem	17%	7%
Kombinace (2) a (3)	25%	21%
Celkem	100%	100%

Tabulka – Vyhodnocení dotazníků – způsob zápisu linků ve srovnání mezi studenty 3. a 5. ročníku

PŘÍLOHA 5



Graf - Vyhodnocení dotazníků – způsob zápisu linků ve srovnání mezi studenty 3. a 5. ročníku