

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav translatologie

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Kateřina Vávrová

**Komunitní tlumočení a jazykové zprostředkování na  
základních školách v Praze (případová studie)**

Community interpreting and child language brokering at primary schools  
in Prague (case study)

Praha 2015

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

*Ráda bych poděkovala zejména Prof. PhDr. Ivaně Čeňkové, CSc. za vedení práce, odbornou pomoc, řadu podnětných a cenných rad a připomínek, ale i za trpělivost a milý přístup po celou dobu psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a praktickou pomoc; především děkuji svému manželovi, který mi byl největší oporou.*

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 22. srpna 2015

.....

Jméno a příjmení

## **Abstrakt**

Tato diplomová se zabývá komunikací se žáky-cizinci a jejich rodinami na základních školách, se zaměřením na využívání služeb profesionálních komunitních tlumočnicků a rovněž samotných žáků-cizinců v roli jazykových prostředníků (tj. tlumočnicků neprofesionálních). V teoretické části nejprve shrnujeme problematiku migrace v České republice a dále představujeme dvě hlavní oblasti našeho zájmu: komunitní tlumočení a jazykové zprostředkování, přičemž se věnujeme zejména oblasti školství. V empirické části pak uvádíme výsledky našeho výzkumu, který byl proveden formou případové studie. V rámci výzkumu jsme na vybraných pražských základních školách zjišťovali, jakým způsobem pedagogové komunikují se žáky či rodiči, kteří neovládají český jazyk; do jaké míry využívají služeb komunitních tlumočnicků a jaký je jejich názor na roli tlumočnicka ve škole a na tuto službu obecně. Dále jsme se pak ptali na to, zda a do jaké míry školy využívají k tlumočení samotné žáky-cizinci a nakolik považují toto řešení za vhodné v různých situacích. K získání uceleného pohledu jsme podobné otázky kladli rovněž komunitním tlumočnickům. Provedeným výzkumem jsme zjistili, že v našem vzorku respondentů nepředstavuje komunitní tlumočení běžné řešení při překonávání jazykových bariér a přestože je názor škol na tuto službu velmi pozitivní, bojují s organizační a finanční náročností při jejím zajišťování; velká část respondentů rovněž nemá o komunitním tlumočení dostatek informací, což potvrdili i sami tlumočníci. Na druhé straně školy běžně k tlumočení využívají žáky-cizince a považují toto řešení za vhodné v mnoha typech situací; komunitní tlumočníci jsou však názoru opačného. Na základě těchto výsledků jsme následně vypracovali stručná doporučení týkající se jak práce s komunitním tlumočnickem, tak působení žáka-cizince v roli jazykového prostředníka.

## **Klíčová slova:**

komunitní tlumočení, jazykové zprostředkování, role tlumočnicka, žáci-cizinci, školství

## **Abstract**

This thesis deals with the communication between primary school representatives, foreign students and their parents. Our primary focus is the use of professional community interpreting and child language brokering for this purpose. In the theoretical part of our paper we firstly describe migration in the Czech Republic and then introduce the two main points of interest: community interpreting and child language brokering with a focus on the school setting. The empirical part of this study presents the results of our research, that was conveyed as a case study. Our aim was to analyze how certain primary schools in Prague communicate with students and parents who do not speak Czech; to what extent they use community interpreters and what is their opinion on the role of interpreter at school and on this service in general. We also asked the schools whether and how often they request the foreign students to act as interpreters and to what extent they feel this solution is acceptable in various situations. In order to obtain a comprehensive view, we conveyed a similar survey among community interpreters. We discovered that community interpreting is not a common solution in overcoming language barriers in the selected schools. Even though they perceive this service in a positive way, they struggle with its organizational and financial burden; many respondents also do not have enough information about community interpreting, which was confirmed by the responses of community interpreters. On the other hand our respondents commonly turn to foreign students and ask them to translate; they also deem this solution appropriate in many situations. This opinion is not shared by community interpreters who are in principle against this practice. Finally, based on our findings, we created a set of good practice recommendations for schools concerning the cooperation with community interpreters and also the use of foreign students as language brokers.

## **Keywords:**

community interpreting, child language brokering, school setting, foreign students, interpreter's role

## OBSAH

1	ÚVOD .....	3
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	4
2.1	Postavení migrantů v ČR (legislativa vs. realita) .....	4
2.1.1	Integrace cizinců .....	4
2.1.2	Legislativní úprava postavení migrantů v ČR .....	5
2.1.3	Reálné postavení migrantů v české společnosti .....	6
2.1.4	Programy a činnosti na podporu migrantů v Česku .....	7
2.2	Komunitní tlumočení jako profese v globalizované společnosti .....	10
2.2.1	Komunitní tlumočení – profese mnoha tváří (a názvů) .....	11
2.2.2	Vývoj komunitního tlumočení .....	13
2.2.3	Role komunitního tlumočnicka – tlumočení versus mediace .....	15
2.2.4	Komunitní tlumočení v České republice .....	25
2.3	Komunitní tlumočení na školách a jeho význam .....	33
2.3.1	Charakteristika tlumočnických situací v oblasti školství .....	34
2.3.2	Komunitní tlumočení jako integrační nástroj v evr. školách .....	35
2.3.3	Komunitní tlumočení na školách v Itálii a ve Španělsku .....	40
2.3.4	Žáci-cizinci v českých školách .....	45
2.4	Žáci-cizinci jako most mezi školou a rodinou .....	49
2.4.1	Děti cizinců v roli tlumočnicků .....	50
2.4.2	Žáci-cizinci v roli tlumočnicků .....	55
3	EMPIRICKÁ ČÁST .....	62
3.1	Předmět a cíl výzkumu .....	62
3.2	Metodika .....	63
3.2.1	Dotazníkové šetření .....	63
3.2.2	Dotazníky pro školy .....	63
3.2.3	Dotazníky pro tlumočnické .....	63
3.2.4	Výběr vzorku respondentů a distribuce dotazníků .....	64
3.2.5	Návratnost dotazníků .....	64
3.3	Výsledky dotazníkového šetření .....	65
3.3.1	Profil respondentů .....	65
3.3.2	Podíl žáků-cizinců na zkoumaných školách .....	67

3.4	Komunitní tlumočení na pražských základních školách .....	68
3.4.1	Komunikace se žáky-cizinci a jejich rodiči .....	68
3.4.2	Zkušenosti škol s komunitním tlumočením .....	73
3.4.3	Zkušenosti komunitních tlumočnicků .....	88
3.5	Žáci-cizinci v roli tlumočnicka .....	96
3.5.1	„Žáci-tlumočníci“ na pražských školách .....	96
3.5.2	Otázka vhodnosti působení žáků-cizinců v roli „tlumočnicka“ .....	98
4	SHRNUTÍ .....	100
5	ZÁVĚR .....	105
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	107
7	SEZNAM PŘÍLOH .....	114

# 1 ÚVOD

Cílem této diplomové práce je formou případové studie popsat situaci v oblasti komunitního tlumočení na základních školách v Praze. Vzhledem k tomu, že situace na českých školách, pokud jde přímo o komunikaci v případě jazykových bariér mezi školou a žákem-cizincem a/nebo jeho rodinou, v současné době není zmapovaná, rozhodli jsme se přinést celkovou analýzu toho, jak školy komunitní tlumočení využívají, jaký na ně mají názor a jak probíhá vzájemná spolupráce mezi školami a tlumočníky. V neposlední řadě se chceme věnovat rovněž fenoménu žáků-cizinců v roli „tlumočnicků“, neboť se domníváme, že se stejně jako v zahraničí jedná o běžnou praxi, jíž však u nás dosud nebyl věnován podrobnější výzkum.

V teoretické části nejprve stručně popíšeme problematiku a stav migrace u nás, dále se budeme věnovat komunitnímu tlumočení obecně, přičemž se zaměříme na rozsah role tlumočnicka. V další kapitole se pak budeme zabývat komunitním tlumočením v oblasti školství a popíšeme současnou situaci na českých školách. Na závěr pak shrneme problematiku žáků-cizinců v roli jazykových prostředníků – nastíníme vývoj výzkumu v této oblasti a uvedeme výsledky zahraničních studií zaměřených na působení žáků-cizinců v roli „tlumočnicků“ v oblasti školství.

Empirická část bude probíhat formou dotazníkového šetření na vybraných základních školách v Praze a mezi komunitními tlumočníky. Zaměříme se na to, jak školy překonávají jazykové bariéry, do jaké míry využívají komunitní tlumočení, jak tuto službu hodnotí a jaký je jejich pohled na roli tlumočnicka. Komunitních tlumočnicků se budeme ptát na to, jak vnímají spolupráci se školami a jaký je jejich pohled na roli tlumočnicka ve škole. Od obou skupin respondentů budeme dále zjišťovat, jak se dívají na fenomén „žáků-tlumočnicků“.

Na základě dotazníkového výsledků šetření bychom následně chtěli pro školy vytvořit stručná doporučení týkající se spolupráce s tlumočnickem a využívání žáků-cizinců v roli tlumočnicků. Tato doporučení by měla být pro pedagogické pracovníky vodítkem při vedení rozhovorů, jichž se účastní tlumočnick. Naším záměrem je takto napomoci k lepšímu vzájemnému porozumění mezi školami a tlumočníky a zároveň mezi školami a rodinami žáků-cizinců.



## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 *Postavení migrantů v ČR (legislativa vs. realita)*

Podle posledních údajů Českého statistického úřadu počet migrantů v České republice od roku 2009 stagnuje. Aktuálně u nás žije 441 500 cizinců, přičemž nejvíce jich pobývá v Praze, kde 37 % všech migrantů tvoří 13 % celkového počtu obyvatel; následuje Karlovarský, Jihomoravský a Ústecký kraj. Nejpočetněji jsou u nás zastoupeni občané Ukrajiny (26 %), Slovenska (20 %) a Vietnamu (13 %), dále v Česku pobývají zejména Rusové, Poláci, Němci, Američané, Bulhaři, Moldavané a Mongolové. Celkovým trendem je pokles počtu cizinců ze zemí mimo EU, odkud v minulosti pocházela hlavní část pracovní migrace, ve prospěch občanů Slovenska a nových členských zemí EU. Významným faktorem je to, že tito cizinci nepotřebují povolení k pobytu. Podstatnou změnou je rovněž to, že v roce 2013 poprvé překročil počet cizinců s trvalým pobytem hranici 50 % (Chytil 2014). Vzhledem k vývoji migrace v posledním roce je ale velmi pravděpodobné, že i v České republice se bude situace poměrně rychle a výrazně měnit.

#### 2.1.1 *Integrace cizinců*

Integrace cizinců je v České republice od roku 2004 v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí. Cílovou skupinou jsou zejména občané třetích zemí, kteří legálně pobývají na území ČR a nejsou žadateli/poživateli mezinárodní ochrany<sup>1</sup>. Mezi hlavní cíle integrační politiky patří podpora začlenění cizinců do společnosti, prevence problémů mezi migranty a českou společností a prevence vytváření uzavřených komunit migrantů vedoucích k sociální izolaci a exkluzi. Prioritami v oblasti integrace pak jsou znalost češtiny, ekonomická soběstačnost a orientace v české společnosti včetně nekonfliktních vztahů s majoritní společností. V současné době však u nás nejsou zavedeny povinné integrační kurzy. Migranti nicméně mají možnost se dobrovolně zúčastnit integračních kurzů, které pořádá organizace Slovo21 a které blíže představím níže. Podle nedávné publikace Mezinárodní organizace pro migraci (dále jen IOM) přitom jsou ve většině evropských států integrační kurzy poskytovány státem a v mnoha z nich jsou i povinné (IOM 2014).

---

<sup>1</sup>Integrace azylantů se řídí Státním integračním programem, jehož cílem je poskytnout těmto osobám pomoc v oblasti bydlení, výuku češtiny a zaměstnání.

Konkrétně je integrační politika v Česku realizována zejména podporou regionálních Center na podporu integrace cizinců (CPIC), jež jsou spolufinancována z Evropského fondu pro integraci příslušníků třetích zemí. V ČR začala tato centra vznikat v roce 2009 a v současné době jich u nás působí celkem 12. Integrační centra poskytují cizincům zejména informační, poradenské a tlumočnické služby, dále jsou zde pořádány bezplatné kurzy a klienti zde mají přístup do knihovny vč. internetu. Kromě toho jednotlivá centra organizují osvětové a společenské akce zaměřené na integraci cizinců do majoritní společnosti. Právě v CPIC by v budoucnosti měly probíhat povinné integrační kurzy, jejichž součástí by měly být informace o české společnosti, školství, daňovém systému, pracovních smlouvách, pojištění a rovněž o právech a povinnostech migrantů v České republice.

### **2.1.2 Legislativní úprava postavení migrantů v ČR**

Postavení migrantů je v současnosti upraveno zákonem č. 326/1999 Sb., jenž byl za téměř 15 let své existence mnohokrát novelizován. Zejména bylo v důsledku přistoupení naší země do EU nutné implementovat do českého právního řádu evropskou legislativu. Aktuální podoba zákona je tak velmi rozsáhlá a nepřehledná, což si žádá novou právní úpravu migrace. Již v květnu 2013 byly předloženy návrhy tzv. nových cizineckých zákonů, které však vyvolaly obrovskou vlnu kritiky. Jejich projednávání proto bylo odloženo a pozměněná novela zákona o pobytu cizinců byla předložena sněmovně na podzim 2013, následně prošla oběma komorami parlamentu a v květnu 2014 byla podepsána prezidentem. Mezi problematické aspekty novely patří zejména to, že nová úprava by opět zkomplikovala postavení migrantů v ČR, a to i pro občany z EU. Dnes totiž mohou tito občané pobývat na našem území zcela svobodně po jakkoli dlouhou dobu, musí pouze policii ohlásit místo pobytu. Nově by však podle §42c museli pro pobyt delší 3 měsíců podat žádost o povolení k dlouhodobému pobytu. Vydání povolení by navíc bylo podmíněno mnoha doklady, kromě jiného o zajištění ubytování na území. Dalším aspektem je pozice cizinců na trhu práce; novela by jim např. znemožnila pracovat v době řízení o prodloužení pobytu a každá změna v pracovní pozici by podléhala schválení Ministerstvem vnitra. Migrantí by tak byli ještě více znevýhodněni oproti normálnímu zaměstnaneckému poměru a nuceni k práci na živnostenský list nebo ilegálně.

### **2.1.3 Reálné postavení migrantů v české společnosti**

Skutečné postavení migrantů v České republice bohužel často neodpovídá legislativní úpravě. Názorným příkladem mohou být zákonné lhůty v azylovém řízení – dle právní skupiny *Konsorcia nevládních organizací pracujících s migranty v ČR* (dále jen KNOPM) dochází k masovému porušování zákonných lhůt, a to zejména v Praze. Porušuje se tak mimo jiné čl. 38 odst. Listiny základních lidských práv a svobod, který garantuje každému právo na to, aby jeho věc byla projednána bez zbytečných průtahů. Podle KNOPM (2012, s. 1-2) však často vyřízení žádosti trvá déle než rok a půl, přičemž žadatelé nejsou nijak informováni o průběhu řízení; cizinci proto žijí v dlouhodobé nejistotě, jež jim komplikuje život a možnost rovnoprávné integrace do společnosti.

Reálnou situaci migrantů u nás monitorují zejména neziskové organizace, jež se snaží o aktuální problematice informovat širokou veřejnost formou diskuzí, přednášek i výstav. V neposlední řadě také upozorňují státní orgány ve věcech nerespektování cizineckého práva jak ve stávající legislativě, tak pokud jde o pozměňovací návrhy, jež často nejsou v souladu se směrnicemi EU. Dále jednotlivé neziskové organizace průběžně pořádají nové projekty zaměřené na zmenšení propasti mezi Čechy a cizinci.

Ze *Zprávy OPU o stavu migrace v ČR* (Rozumek: 2013) vyplývá, že situace migrantů v ČR je v mnoha ohledech velmi problematická. Autor uvádí, že česká imigrační politika je xenofobní a silně restriktivní. Navíc je celý systém neefektivní a finančně velmi nákladný. Mezi hlavní problémy patří například zdravotní pojištění. Podle údajů *Konsorcia nevládních organizací pracujících s migranty* je až 100 000 migrantů vyloučeno z veřejného zdravotního pojištění a musí si platit nákladné pojištění komerční. Pojišťovny však nejsou povinny pojistit každého, a tak se v ohrožení nacházejí zejména těhotné ženy či vážně nemocní novorozenci, kteří se od narození stávají dlužníky, a jejich rodiny to často vede k osobnímu bankrotu. Česká republika je přitom signatářem Úmluvy Spojených národů o právech dítěte, jež ji zavazuje k zajištění rovného přístupu ke zdravotní péči všem dětem na jejím území (Čížinský et al. 2012).

## **2.1.4 Programy a činnosti na podporu migrantů v Česku**

Kromě monitoringu a medializace tématu migrace jsou neziskové organizace v první řadě klíčovými poskytovateli pomoci migrantům. V následující části tedy představíme hlavní organizace, jež se migrantům věnují, a uvedeme, jakou formu podpory této skupině obyvatel poskytují; zmíníme hlavní typy pomoci, mezi něž patří orientační a integrační kurzy, poradenství či vzdělávací kurzy. V závěru kapitoly rovněž popíšeme aktivity neziskových organizací, které jsou zaměřeny na českou společnost.

### **2.1.4.1 Orientační a integrační kurzy**

Orientačním a integračním kurzům se věnuje zejména organizace Slovo21, která vypracovala několik projektů, jež mají za cíl pomoci migrantům rychleji se zorientovat v novém prostředí a snaže se integrovat. Jedním z nich je projekt *Příští zastávka – ČR*. Jedná se o tzv. předodjezdový balíček pro cizince ze třetích zemí migrujících do České republiky, jenž obsahuje informace o tom, co je nutné podniknout k tomu, aby si cizinec udržel v ČR legální status. Migrantům na území ČR je pak určen projekt *Základní orientace*, který se skládá z krátkého filmu, brožury a uvítacího kurzu a měl by cizincům poskytnout základní sociokulturní orientaci a usnadnit jejich začlenění do společnosti. Integraci se rovněž věnuje další projekt s názvem *Na ulici*, který vypracovala Organizace na pomoc uprchlíkům (dále jen OPU). Jedná se o projekt pro Jihočeský kraj, v rámci kterého by mělo dojít k oslovení cílové skupiny migrantů pomocí streetworku a měla by jim být poskytnuta pomoc na míru.

### **2.1.4.2 Poradenské služby**

Poradenské služby, jež představují významnou součást pomoci migrantům, jsou zajišťovány mnoha neziskovými organizacemi v ČR, přičemž mezi hlavní patří Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU), Sdružení pro integraci a migraci (SIMI), Poradna pro integraci (PPI), Centrum pro integraci cizinců (CIC), Sdružení občanů zabývajících se emigranty (SOZE) a META. Většina ze zmíněných organizací přitom poskytuje hned několik druhů poradenství. Právní poradenství se týká orientace v právním prostředí ČR a zahrnuje pomoc při podávání žádostí, stížností na průběh řízení o udělení trvalého pobytu či azylu, kontaktu s cizineckou policií aj. Součástí tohoto poradenství je i přímá asistence při řešení různých životních situací,

např. v průběhu řízení o mezinárodní ochraně. Sociální poradenství se týká např. zdravotního a sociálního pojištění, hledání zaměstnání, pomoci s bydlením či vzděláváním apod. Zahrnuje rovněž asistenci při jednání na úřadech, ve školách či ve zdravotnických zařízeních. Psychosociální poradenství se pak týká pomoci v obtížných životních situacích vzhledem k tomu, že migranti jsou často oběťmi obchodování s lidmi, vykořisťování či jiné trestné činnosti.

#### **2.1.4.3 Vzdělávací kurzy**

Vzdělávací kurzy pro migranty se dělí na dvě základní skupiny: kurzy češtiny pro cizince a rekvalifikační kurzy. Kurzy češtiny poskytuje bezplatně několik neziskových organizací, v Praze je to například CIC nebo META; kromě základních kurzů poskytují tyto organizace rovněž specializované kurzy češtiny zaměřené na jednotlivé oblasti pracovního trhu (čeština pro účetnictví, čeština do práce). InBáze pak nabízí kurzy anglického jazyka. Dále mají migranti možnost využít rekvalifikačních kurzů, které zvyšují jejich šance na pracovním trhu. Jedním z nich je například kurz komunitního tlumočení, který zmíníme v kapitole 2. Rekvalifikací se zabývá rovněž projekt *Velux:Mladí migranti v tísní* organizace SOZE. Projekt je určen pro mladé migranty mezi 17 a 25 lety, kteří jsou dle SOZE zranitelnou skupinou, jež se často stává obětí nekalých praktik ze strany zaměstnavatelů. Migranti mají v rámci projektu možnost využít jednak individuální poradenství a coaching, dále se mohou účastnit rekvalifikačních kurzů a získat tzv. pracovní místo na zkoušku. Výstupem projektu by rovněž měla být právní analýza, která shrne legislativní problémy, se kterými se migranti potýkají, včetně možných řešení.

#### **2.1.4.4 Podpora dětí-cizinců**

Některé z již zmíněných neziskových organizací se věnují rovněž pomoci dětem-cizincům, jež do Čech přišly se svými rodiči či v některých případech bez doprovodu. Na mladé migranty se zaměřuje zejména META, která jim nabízí široké spektrum služeb, mezi něž patří asistence při zápisu na školu, zprostředkování komunikace mezi žákem-cizincem příp. jeho rodiči a školou či dalšími relevantními institucemi, doprovod sociálních pracovníků či dobrovolníků do škol nebo na úřady. Dále také META poskytuje studentům dobrovolníky, kteří je doučují a pomáhají jim s přípravou na zkoušky. Dětem se rovněž věnuje InBáze v programu *InBáze Dětem*. Ten je určen jak dětem migrantů, tak dětem českým ve věku 6-16 let a jeho cílem je

napomoci dětem i jejich rodinám se začleněním do české společnosti. V rámci tohoto programu probíhají pravidelná setkání ve dvou věkových kategoriích ale také letní tábory. Kromě těchto činností nabízí *InBáze Dětem* rovněž možnost doučování.

#### **2.1.4.5 Aktivity zaměřené na českou společnost**

Kromě přímé pomoci migrantům, jež byla popsána výše, se většina neziskových organizací v oblasti migrace zaměřuje i na českou společnost s cílem rozvíjet toleranci vůči cizincům a potírat xenofobii a rasismus. Níže zmíníme příklady této činnosti ve třech hlavních oblastech.

##### ***Interkulturní a inkluzivní vzdělávání***

Interkulturní vzdělávání je určeno českým studentům a jeho cílem je prezentovat na školách problematiku migrace a uprchlictví. Této činnosti se věnuje například organizace Multikulturní centrum Praha (MKC), která po celém Česku pořádá přednášky v rámci rozmanitých projektů. V posledních letech probíhal mimo jiné projekt *Stereotýpek v nás*, který byl určen žákům středních odborných škol a učilišť a jeho cílem byla prevence xenofobie a rasismu za pomoci zážitkových metod (semináře, prožitkové kurzy, interkulturní dílny aj. V oblasti inkluzivního vzdělávání je opět velmi aktivní organizace META. V rámci projektu *Inkluzivní škola*, jehož záměrem je napomoci začlenění žáků-cizinců do českých škol, vytvořila informační portál pro školy a pedagogy, kde mohou nalézt jednak propracované studijní materiály a jednak potřebné informace týkající se začleňování žáků-cizinců do českého kolektivu s ohledem na kulturní odlišnosti. META dále v rámci služeb pro pedagogy pořádá kurzy zaměřené na inkluzivní vzdělávání a to už od úrovně mateřských škol. V neposlední řadě pak školám jednou měsíčně rozesílá tipy týkající se integrace žáků-cizinců.

##### ***Mezikulturní setkávání***

Tato oblast aktivit je zaměřena na širokou českou veřejnost, přičemž jejím hlavním posláním je zmenšit propast mezi Čechy a cizinci. Již devět let probíhá vždy v červnu multikulturní festival *RefuFest* pořádaný organizací InBáze, jehož mottem je bořit předsudky české veřejnosti o migrantech. Kromě zajímavých představení zahrnuje rovněž informační stánky z mnoha zemí a snaží se návštěvníky seznámit s kulturou cizinců žijících v ČR a zároveň jim přiblížit problémy, jimž musí po přesunu do Česka čelit. Další již tradiční projekt se nazývá *Rodina od vedle*, který

zaštituje Slovo21. Jedná se o společný nedělní oběd, na kterém se vždy sejde jedna česká rodina a jedna rodina migrantů. Kromě České republiky probíhá i v dalších osmi evropských zemích a napomáhá tak zmírňovat xenofobii na velmi osobní úrovni.

### ***Medializace migrace a uprchlictví***

Podobně jako mezikulturní setkávání je medializace migrace a uprchlictví zaměřena na českou veřejnost. Velmi často se jedná o mezinárodní projekty, například putovní výstavy, které přibližují život migrantů z různých zemí v několika evropských státech. V roce 2011 to byl například projekt *Flexi in Security*, na kterém spolupracovalo MKC s dalšími neziskovými organizacemi v Evropě. V průběhu tohoto projektu proběhla mimo jiné výstava dokumentárních fotografií doplněných osobními příběhy migrantů z různých zemí EU. Dalším velmi důležitým nástrojem medializace je webová stránka *migraceonline.cz*, kterou spravuje taktéž MKC. Cílem tohoto webu je poskytování přehledu o celkové situaci v oblasti migrace a prostoru pro kritickou diskuzi. Zároveň jsou zde zveřejňovány informace o projektech pořádaných ostatními organizacemi. Závěrem ještě zmíníme nový projekt *Češi a cizinci, mluvme spolu* – ten vytvořila organizace CIC a jeho cílem je prostřednictvím zajímavých videospotů české veřejnosti ukázat jak (ne)komunikovat s migranty. Součástí tohoto projektu jsou dále i příručky pro státní pracovníky a workshopy pro studenty.

## **2.2 Komunitní tlumočení jako profese v globalizované společnosti**

V odborné literatuře nemá komunitní tlumočení přesnou a jednoznačnou definici – různí autoři je popisují různě. Nejobecněji lze říci, že se jedná o tlumočení v institucionálním prostředí mezi jednotlivcem a zástupcem instituce, kteří nehovoří stejným jazykem; úkolem tlumočnicka je umožnit vzájemně uspokojivou komunikaci dvou stran s velmi rozdílným socioekonomickým profilem, vnímáním a vědomostmi, které jsou navíc v nerovném mocenském postavení. (Pöchhacker 1999: 126). V této kapitole se pokusíme tuto profesi nejprve definovat, následně shrneme vývoj komunitního tlumočení, a poté se budeme věnovat otázce role komunitního tlumočnicka.

### **2.2.1 Komunitní tlumočení – profese mnoha tváří (a názvů)**

Někteří autoři komunitní tlumočení definují jako „*tlumočení zajištěné neprofesionálními tlumočníky*“<sup>2</sup> (González et al., 1991 in Pöchhacker 1999: 127). Proti tomu však Pöchhacker namítá, že neexistuje faktický podklad pro tvrzení, že některé formy tlumočení jsou samy o sobě více či naopak méně profesionální. Určitá část komunitního tlumočení vždy byla a bude zajišťována rodinnými příslušníky, přáteli či dobrovolníky, kteří nemají odborné tlumočnické vzdělání. Zároveň však v této oblasti působí profesionální tlumočníci, ať už za úhradu, či na dobrovolné bázi (ibid). Franz Pöchhacker klasifikuje komunitní tlumočení jako intrasociální typ tlumočení – využívají je představitelé různých společenských institucí (zdravotnictví, sociální služby, vzdělávání atd.) k tomu, aby se dorozuměli s hluchoněnými občany, původními obyvateli (např. v Austrálii nebo v Kanadě) či s migranty (Pöchhacker 1999: 127). Z výše uvedené klasifikace vyplývá, že komunitní tlumočení zahrnuje velmi rozmanitou škálu tlumočnických situací napříč různými institucemi a kulturami, což znesnadňuje obecný popis této činnosti. Podobně komunitní tlumočení popisuje Pascal Rillof, který používá termín *Tlumočení a překlad ve veřejných službách* (TPVS). Podle Rillofa je sice obor působnosti TPVS velice široký a zahrnuje nejrůznější specializace, nicméně existují rysy, které platí obecně. Tlumočení a překlad ve veřejných službách Rillof definuje jako racionální a strukturovaný proces, který umožňuje komunikaci mezi poskytovatelem veřejných služeb a klientem, který nehovoří vůbec či dostatečně jazykem toho druhého, přičemž setkání musí probíhat neutrálně a nestranně. Cílem tohoto procesu je pak zajistit klientům srovnatelné podmínky jako mají klienti, kteří jazyk dané země ovládají. Díky tomu TPVS „*rozšiřuje základní demokratická práva – tedy právo na rozvoj (školství), na zdraví (zdravotnictví) a na sociální zabezpečení a prosperitu, mezi všechny obyvatele*“ (Valero-Garcés 2014c: 106).

Závěrem uvádíme srovnání komunitního a konferenčního tlumočení podle Ann Corsellisové. (Valero-Garcés 2014b: 101-102); jde samozřejmě o zevšeobecnující porovnání, které však dobře podtrhuje rozdíly mezi oběma typy tlumočení a poskytuje nám vhodný základ pro popis profilu komunitního tlumočnicka.

---

<sup>2</sup> vlastní překlad autorky, stejně jako u dalších citací zahraniční odborné literatury



	<b>Komunitní tlumočení</b>	<b>Konferenční tlumočení</b>
<b>Směr tlumočení</b>	obvykle oběma směry	obvykle jedním směrem
<b>Mód tlumočení</b>	krátká konsekutiva či šušotáž	simultánní
<b>Prostředí</b>	kdekoli, kde je zapotřebí – v odstavném pruhu na dálnici, v nemocnici či u právníka	tlumočnická kabina
<b>Délka tlumočení</b>	tak dlouho, jak je třeba – v případě možnosti s přestávkami	střídání po 20 minutách
<b>Práce v týmu</b>	ne	ano
<b>Příprava</b>	tlumočnick nemá téměř nikdy možnost se předem připravit	tlumočnick zná téma předem a může se vhodně připravit
<b>Finanční ohodnocení</b>	často bez přiměřené odměny či smluvně daných pracovních podmínek	smluvně dohodnuté finanční ohodnocení i pracovní podmínky

**Tabulka 1: Srovnání komunitního a konferenčního tlumočení, zdroj: vlastní zpracování autorky podle Valero-Garcés 2014b: 101-102**

### **2.2.1.1 Profil komunitního tlumočnicka**

Z výše uvedeného srovnání vyplývá, že role komunitního tlumočnicka se výrazně liší od konferenčního tlumočení; podle M. Bowenové (2001) je komunitní tlumočnick zodpovědný za zprostředkování efektivní komunikace mezi dvěma stranami, které se nacházejí v nerovném postavení (zejména mocenském) a zároveň zpravidla pocházejí z velmi odlišných kultur. Pro úspěšný výkon této profese je tedy nutné, aby komunitní tlumočnick splňoval řadu požadavků – kromě odborné způsobilosti se jedná například o psychickou odolnost a charakterové vlastnosti.

Pokud jde o odbornou stránku, komunitní tlumočnick musí ovládat nejen tlumočnické techniky a strategie, ale měl by být rovněž schopen poskytnout kvalitní překlad nejrůznějších dokumentů, neboť právě písemná komunikace bývá často součástí jeho práce. Dále by jeho vzdělání mělo zahrnovat tematické moduly týkající se jednotlivých oblastí komunitního tlumočení (např. státní správa, zdravotnictví, škola), kde tlumočnick získá přehled o fungování daných oblastí a seznámí se s používanou terminologií. Nezbytný je rovněž velice dobrý přehled o reáliích obou zemí.

Neméně důležité jsou charakterové vlastnosti tlumočnicka – při komunitním tlumočení se často jedná o náročné či vypjaté situace a tlumočnick musí být schopen podat odpovídající výkon i ve stresové situaci a dodržet při tom etické zásady této

profese. Tlumočník tedy musí umět ovládat své emoce a zachovat si neutralitu. Kromě psychické odolnosti je třeba, aby tlumočník působil při výkonu sebejistě a získal si tak důvěru obou komunikujících stran. (META 2014: 21-23).

Posledním, velmi důležitým aspektem je pak interkulturní citlivost. U tlumočnicků z řad migrantů vychází z jejich vlastní migrační zkušenosti – proto bývá někdy zdůrazňováno, že by v této roli měli působit právě výhradně migranti (Rudvin, Tomassini 2008: 254). Pokud je tlumočnickem osoba bez migrační zkušenosti, je podle organizace META nutná pracovní praxe v oblasti migrace (META 2014: 22). Tato kompetence je nutná k tomu, aby tlumočník uměl efektivně a citlivě zprostředkovávat vzájemnou komunikaci obou stran s ohledem na interkulturní rozdíly – ty mohou vyplývat z odlišných hodnot, společenských norem či neverbální komunikace a bez vhodného převodu či vysvětlení ze strany tlumočnicka mohou vést k nedorozumění či konfliktu (Štěpánová 2011: 15).

### **2.2.2 Vývoj komunitního tlumočení**

Komunitní tlumočení je nejmladší tlumočnickou disciplínou, jež vznikla přibližně v 70. až 80. letech minulého století v souvislosti s nárůstem migrace (pokud bychom nebrali v úvahu komunitní tlumočnické, kteří působili v rozsáhlé Římské říši a jejich provinciích, případně za kolonialismu). Státy, do nichž směřovalo velké množství migrantů (např. Austrálie), se ocitly v situaci, kdy bylo nutné řešit komunikaci nově příchozích cizinců, jež často nehovořili anglicky, s úřady, zdravotními pracovníky a podobně. Jak uvádí F. Pöchhacker (1999: 128), právě Austrálie byla první zemí, kde došlo k institucionalizaci komunitního tlumočení – již v roce 1977 vznikl certifikační program pro tlumočnické a zároveň i rejstřík tlumočnicků.

Samotný termín komunitní tlumočení byl zaveden v 70. letech 20. století právě v Austrálii, která je v této oblasti průkopnickou zemí – jako jedna z prvních zemí se totiž musela vypořádat s narůstající migrací po druhé světové válce. V rámci politiky mnohojazyčnosti a multikulturality se zdejší vláda rozhodla zajistit jazykovým menšinám rovný přístup k úřadům. Poměrně záhy tak zavedla tlumočení po telefonu (*Telephone Interpreter Service*) či tlumočení ve školách nebo ve zdravotnictví. Právě poslední typ tlumočení se následně velmi rychle rozšířil a ve státě Nový Jižní Wales byla vytvořena Tlumočnická služba ve zdravotnictví (*NSW*

*Health Care interpreter service*), kde na plný úvazek pracovala stovka tlumočnicků (Chesher 1997: 284).

Pokud jde o Evropu, profese komunitních tlumočnicků se nejrychleji rozvíjela ve Švédsku a ve Velké Británii. V případě Švédska však nejprve šlo zejména o tlumočení pro neslyšící – o jejich právech na tlumočnicka se na vládní úrovni jednalo už v roce 1947. V roce 1969 byl státem zaměstnán první tlumočnick a od poloviny 70. let pak státem placení tlumočnicki začali působit ve zdravotnictví, na úřadech, ale i ve školství. Postupem času byly tlumočnické služby dále rozšířeny o tlumočení pro migranty. Ve Velké Británii byl v 80. letech otevřen vysokoškolský studijní program pro komunitní tlumočnicki a byly vypracovány standardy této profese. V roce 1994 zde pak byl založen *Národní rejstřík komunitních tlumočnicků* (nebo tlumočnicků ve veřejných službách, tedy public service interpreters). Jednalo se o významný krok směrem k profesionalizaci této činnosti; hlavním záměrem bylo ochránit jak tlumočnicki, tak klienty i pracovníky institucí, jež tlumočnicki využívají. Tlumočnicki, kteří chtějí být do rejstříku zařazeni, musí mít splněnou praxi, absolvovat několikastupňovou akreditaci a následně dodržovat etický kodex (Pöchhacker 1999).

Další evropské země se problematikou komunitního tlumočení začaly zabývat až koncem 90. let. V současné době je situace taková, že jednotlivé země k tomuto typu tlumočení přistupují různě. V některých zemích, jako například Velká Británie, Švédsko, Itálie či Francie má již tato profese určité jméno a je uznávána; jinde, například v České republice, se podnikají první důležité kroky tímto směrem. V následující části naší práce se tedy budeme věnovat právě hlavním aspektům institucionalizace a profesionalizace komunitního tlumočení. Pokud jde o oblast Evropy, je třeba v první řadě zmínit velmi nadějný a důležitý projekt s názvem ENPSIT - Evropská síť pro tlumočení a překlad ve veřejných službách, který byl zahájen na konci roku 2013 a jehož cílem je vypracovat jednotnou evropskou politiku pro tento typ tlumočení a překladu. Podle P. Rillofa, jenž stojí v čele tohoto projektu, je nezbytné získat podporu ze strany poskytovatelů veřejných služeb, kteří komunitní tlumočení využívají jako nástroj. Poté bude možné obrátit se na politiky a požadovat, aby bylo komunitní tlumočení zakotveno v zákoně, případně ve směrnicích, a aby bylo zajištěno strukturální financování této profese. Záměrem sítě ENPSIT je, aby komunitní tlumočení bylo regulováno a financováno vládou a to právě proto, že překonává bariéru k základním demokratickým právům.

### **2.2.2.1 Cesta k profesionalizaci komunitního tlumočení**

Komunitní tlumočení si v posledních letech získává stále více pozornosti a usiluje o to, aby bylo uznávanou profesí. V mnoha zemích vznikají či se rozšiřují vysokoškolské studijní programy komunitního tlumočení (např. španělské Alcalá) a Evropská Unie věnuje tomuto tématu čím dál více pozornosti. Terminologická nejednoznačnost, se kterou se komunitní tlumočení potýká (viz 2.1), je však dle P. Rillofa překážkou k profesionalizaci tohoto oboru. Rillof uznává, že je velmi obtížné zastřešit mnohotvárnou realitu jedním zevšeobecnujícím názvem, avšak varuje, že tento krok je zásadní pro další rozvoj a profesionalizaci oboru. Pokud totiž chceme hovořit o profesi komunitního tlumočení a jejích potřebách, nesmíme ztrácet čas vysvětlováním toho, o co se jedná. V rámci Evropské sítě tlumočení a překladu ve veřejných službách se proto Rillof zasazuje o vytvoření jasných standardů, odpovídajícího vzdělání a akreditace. Jeho cílem je lepší organizace profese komunitního tlumočení, neboť pouze pokud bude „*hovořit jednohlasem*“, budou její požadavky vyslyšeny. Je tedy nutné zmapovat současný stav včetně jeho nedostatků a přijít s vizí toho, jak by to mělo vypadat v budoucnu (Valero-Garcés 2014c: 107).

Podobný názor sdílí i M. Rudvinová, která uvádí, že komunitní tlumočení je stále velmi heterogenní a nejasně definovanou profesí z toho důvodu, že zahrnuje rozmanitou škálu činností od tlumočení po kulturní mediaci a často je role tlumočnicka určována potřebami a požadavky instituce, pro kterou pracuje (Rudvin 2007: 67). V následujícím oddíle se proto zaměříme na roli mediace v komunitním tlumočení, neboť i v českém prostředí působí jak komunitní tlumočníci, tak interkulturní pracovníci (mediátoři).

### **2.2.3 Role komunitního tlumočnicka – tlumočení versus mediace**

Tématu role tlumočnicka se věnovalo mnoho prací v oblasti komunitního tlumočení a je téměř jisté, že toto téma není vyčerpáno. Právě náplň činnosti komunitního tlumočnicka či definice této profese by se dala označit za klíčový problém jak pro praxi, tak pro teorii. Rudvin a Tomassini ve své práci uvádějí, že nejednotná terminologie v komunitním tlumočení, zejména pokud jde o samotný název profese je odrazem toho, že je tato profese různě definována napříč zeměmi, institucemi i sektory, kde tlumočníci působí – terminologická nejednoznačnost tedy odráží nejednoznačnost v tom, jaká je role tlumočnicka (Mette, Rudvin 2008: 246). V této části tedy shrneme klíčové pohledy na toto téma – zaměříme se při tom na

problematiku (ne)viditelnosti tlumočnicka, dále se budeme věnovat aspektům neutrality a nestrannosti a v neposlední řadě se pokusíme o porovnání role komunitního tlumočnicka, (inter)kulturního mediátora a jazykového prostředníka.

### **2.2.3.1 (Ne)viditelnost tlumočnicka**

Zásadní prací, jež se týká toho, jak komunitní tlumočnicki ve srovnání s dalšími tlumočnickými specializacemi vnímají svoji roli, je výzkum americké lingvistky, tlumočnice a překladatelky Claudie V. Angelelli, která se jako první pokusila kvantitativně vyhodnotit vnímání tlumočnické role a zejména to, zda tlumočnicki považují svoji roli za neviditelnou, jak bývá často uváděno v odborné literatuře. Pracovala s velmi heterogenní skupinou tlumočnicků ze tří zemí (Kanada, USA, Mexiko), jež rozdělila do tří skupin: soudní tlumočnicki, konferenční tlumočnicki a tlumočnicki ve zdravotnictví (do této skupiny zařadila i ostatní typy komunitního tlumočení, včetně tlumočení po telefonu). Z výsledků výzkumu, jež byly vydány pod názvem *Re-visiting the Role of the Interpreter: a study of conference, court and medical interpreters in Canada, Mexico and the United States*, vyplývá, že tlumočnicki se bez rozdílu specializace považují za viditelné aktéry tlumočnické situace – vždy, ať už ve vyšší či nižší míře hrají roli v utváření důvěry a napomáhají vzájemnému respektu zúčastněných; předávají jak sdělení tak emoce; vysvětlují kulturní nejasnosti; řídí tok komunikace a ztotožňují se s jednou ze stran. Skupina tlumočnicků ve zdravotnictví pak hodnotila svoji roli jako nejvíce viditelnou, naopak konferenční tlumočnicki uvedli průměrně nejnižší míru viditelnosti ze tří zkoumaných skupin (Angelelli 2004). Pokud budeme tlumočnicki ve zdravotnictví brát jako zástupce komunitních tlumočnicků, vyplývá z této studie, že komunitní tlumočnicki jsou plnohodnotnými aktéry tlumočnické situace.

### **2.2.3.2 Nestrannost a neutralita**

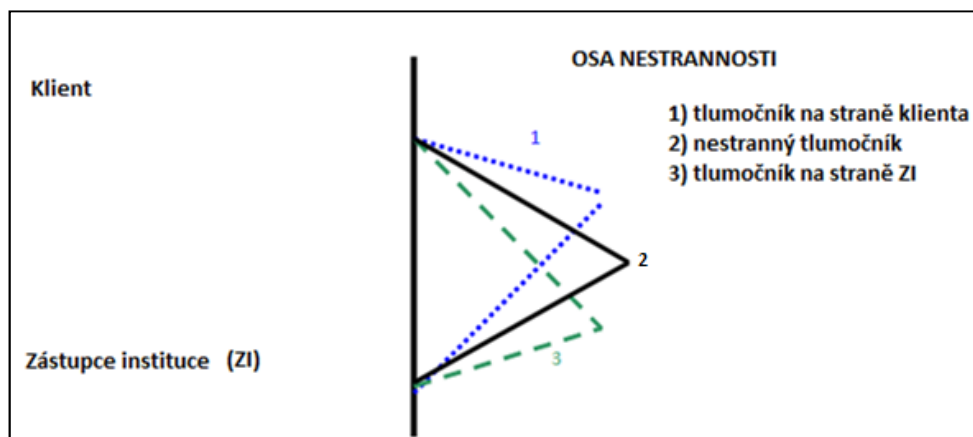
Velmi důležitým aspektem při popisu role tlumočnicka je rovněž to, zda a do jaké míry se staví na stranu jednoho či druhého účastníka komunikace. V případě tlumočení komunitního získává tento aspekt na důležitosti vzhledem k tomu, že účastníci komunikace jsou ve výrazně asymetrickém vztahu. Na jedné straně stojí tedy argumenty pro to, aby tlumočnick působil jako „obhájce“ svého klienta, a to vzhledem k velkému rozdílu v mocenském postavení mezi cizincem a zástupcem instituce. Z pohledu poskytovatele služeb je pak hlavním argumentem pro to, aby

tlumočník byl na straně instituce, kolegiálnost. Zejména v oblasti zdravotnictví bývá tlumočník brán jako člen týmu, který se stará o pacienta, což může být zesíleno tam, kde je tlumočník přímo v lékařském zařízení zaměstnán. Proti této „zaujatosti“ tlumočníka se však staví mnoho profesních organizací, jako například britský Národní registr komunitních tlumočnicků, Australský institut tlumočnicků a překladatelů, či nizozemská Tolkcentra, které požadují, aby tlumočník byl nestranným účastníkem komunikace. (Zimanyi 2009: 58-59). Jak Zimanyi upřesňuje, neznamená to, že tlumočník nesmí soucítit či souhlasit s jednou či druhou stranou, nesmí však při tlumočení zohledňovat svá osobní přesvědčení.

Zimanyi proto ve své práci zaměřené na roli tlumočnicka navrhla velmi praktické grafické znázornění toho, jak se může tlumočník pohybovat na škále nestrannosti a neutrality. Autorka uvádí, že pomocí tohoto nástroje lze znázornit všechny popisy role tlumočnicka v odborné literatuře týkající se právě nestrannosti a neutrality.

### ***Nestrannost***

Nestrannost tlumočnicka se týká toho, zda a do jaké míry se staví na stranu jednoho či druhého účastníka komunikace. Zimanyi uvádí, že na jedné straně stojí argumenty pro to, aby tlumočník působil jako „obhájce“ svého klienta, a to vzhledem k velkému rozdílu v mocenském postavení mezi cizincem a zástupcem instituce. Holkupová (2010: 15) ve své práci uvádí, že tento názor zastávají někteří významní autoři, jako například Angelelli (2003), Barsky (1996) či F. Pochhacker (2000). Pokud jde o tlumočení v azylovém zařízení, považuje Barsky za vhodné, aby tlumočník vstupoval do komunikace a sám kladl otázky a podával vysvětlení za účelem zvýšení šancí klienta na úspěch (Barsky 1996: 46 in Holkupová 2010: 15-16). Tlumočník však může stranit také zástupci instituce, což se může projevat například tím, že se snaží urychlovat průběh pohovoru a hlídat zavedené schéma či dokonce se podílet na jeho vedení, jak popisuje Davidson (2000: 401-402). Právě podle Davidsona by si tlumočníci měli být vědomi toho, že sice nikdy nemohou být neutrálními „stroji na jazykový převod“, avšak neznamená to, že nemohou tlumočit vyváženě (ibid: 401). Z níže uvedeného grafu je patrné, jaký může být tlumočnickův postoj k jednotlivým stranám: tlumočník se vertikálně pohybuje na ose (ne)strannosti podle toho, na které straně stojí.

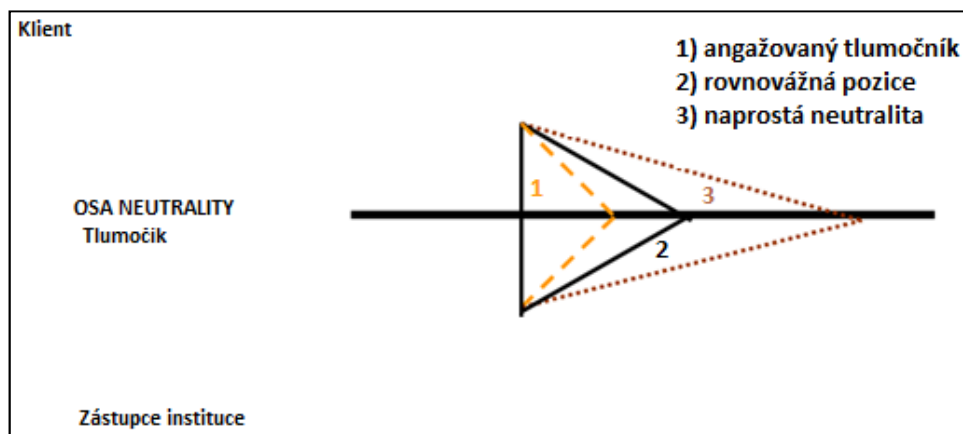


Obrázek 1: Nestrannost tlumočníka, zdroj: Zimanyi 2009: 59, vlastní překlad a úprava

### *Neutralita*

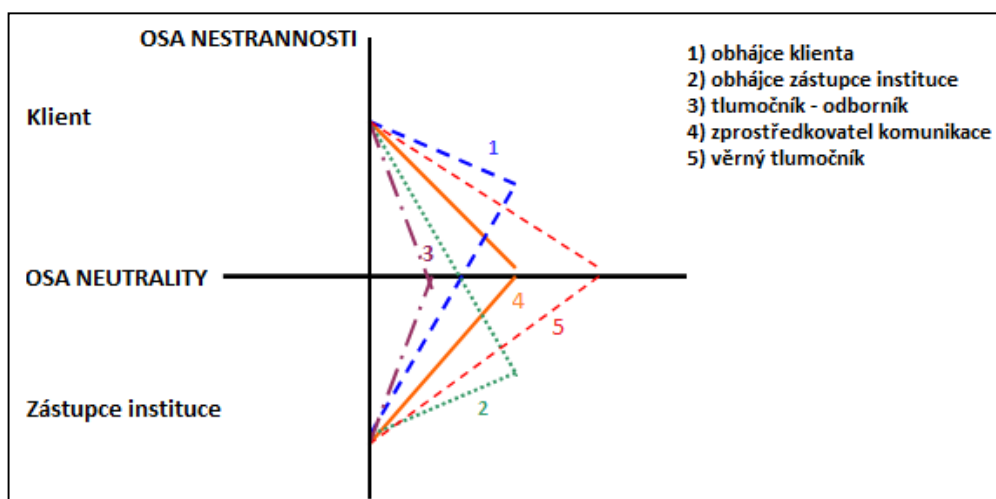
Druhým aspektem je neutralita, jinými slovy míra aktivního zapojení tlumočnicka do komunikace. Na rozdíl od nestrannosti, kdy se tlumočnick může přiklonit k jedné ze stran, se tlumočnickova neutralita hodnotí podle toho, nakolik pomáhá oběma stranám komunikace. V teoretických popisech role tlumočnicka se často setkáváme s požadavkem naprosté neutrality, což dle Zimanyi do jisté míry naznačuje, že pokud tlumočnick není neutrální, „*jedná se o určitou formu mediace či zprostředkování*“ (ibid: 60). Sandra Hale tuto roli či funkci popisuje jako „*facilitator of communication*“ (2008: 112-113) – tlumočnick se snaží zvýšit efektivitu komunikace, protože cítí odpovědnost za dosažení vzájemného porozumění obou stran. Může například filtrovat sdělení jedné či druhé strany a vynechávat hezitace, zvyšovat rejstřík projevu klienta (využití stylisticky vyšších prvků), zjednodušovat složitý jazyk instituce či dokonce přerušit tlumočení a jedné či druhé straně vysvětlit kulturní či lingvistický problém.

Tlumočnick se pohybuje horizontálně na ose neutrality – čím blíže je účastníkům komunikace, tím více je zapojen do komunikační situace.



Obrázek 2: Neutralita tlumočnicka, zdroj: Zimanyi 2009: 60, vlastní překlad a úprava

Pokud použijeme obě osy současně, nabízí se nám grafické znázornění pro deskriptivní modely role tlumočnicka (viz obr. 3 níže), které popisují jeho postoj k oběma stranám pomocí toho, jaká jsou na tlumočnicka kladena očekávání. Na níže uvedeném obrázku je znázorněno pět rolí tlumočnicka podle Sandry Hale, která se zabývala zejména soudním tlumočením, nicméně stejné funkce může tlumočnick vykonávat i v jiných kontextech komunitního tlumočení (Hale 2008: 102-118). Pomocí tohoto rozdělení tlumočnických rolí budeme následně v empirické části popisovat komunitní tlumočení v oblasti školství.



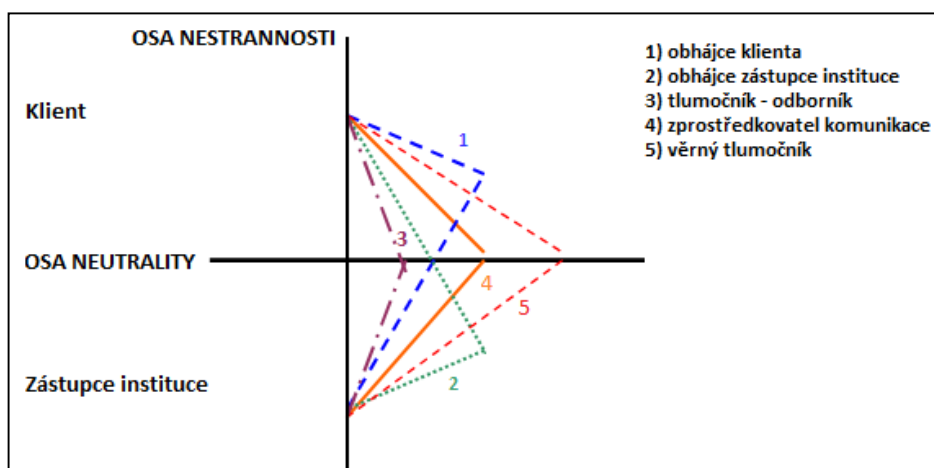
Obrázek 3: Role tlumočnicka dle Sandry Hale, zdroj: Zimanyi 2009: 61, vlastní překlad a úprava

Podle Hale plynou rozdíly v tom, jak tlumočnicki postupují (a tedy jaká je jejich role), do velké míry z nejistoty a polemiky týkající se postavení tlumočnicka. Jak uvádějí Hatim a Mason, „*zdá se, že komunitní tlumočení je oblastí, v níž si každý určuje své vlastní postupy ad hoc*“ (Hatim a Mason 1990: 90 in Hale 2008: 100). Tato nejistota sama o sobě je pak dána několika faktory, jako první Hale uvádí



nejednotné požadavky na vstup do této profese. Komunitní tlumočníci na rozdíl od tlumočnicků konferenčních neprocházejí komplexním vysokoškolským vzděláním a později nepodléhají profesní organizaci, která svým členům stanovuje jasný standard a pravidla. Dalším faktorem, který souvisí s výše uvedeným, je to, že napříč zeměmi se velmi výrazně liší úroveň poskytovaných služeb v této oblasti, neboť i v zemích, kde je komunitní tlumočení na dobré úrovni, v této roli nezřídka působí neprofesionální tlumočníci, zejména členové rodiny migranta (tedy jazykoví prostředníci). V důsledku toho kolísá kvalita poskytovaných služeb, což vyvolává zmatek zejména na straně institucí, které těchto služeb využívají. Problematická je dále nestrukturovaná povaha této profese, neboť komunitní tlumočení obvykle probíhá na smluvní bázi s tlumočnickem na volné noze a obecně je tato profese nepřilíš uznávána, což se projevuje i ve špatném finančním ohodnocení. Komunitní tlumočení se podle Hale rovněž netěší příliš velkému zájmu z hlediska analytického a kritického výzkumu role tlumočnicka včetně jejího sociálního rozměru. Posledním faktorem, který Hale zmiňuje, je pak všeobecná krize profesní identity komunitních tlumočnicků, která je důsledkem toho, že je tlumočnick zmiňován rozličnými požadavky ze strany různých institucí, ve kterých působí. Podle Hale je této krizi nutné čelit tím, že tlumočníci budou mít pevnou a jednotnou profesní identitu postavenou mimo jiné na etickém kodexu, který bude „*vycházet nikoli z osobních názorů, ale z důsledků*“ (Hale 2008: 101), a budou tudíž schopni svou roli prosadit a zároveň zohlednit potřeby konkrétní instituce.

Hale ve své práci hovoří o pěti základních rolích komunitního tlumočnicka, které vycházejí z odborné literatury a z pozorování výkonu tlumočnicků (graficky znázorněno na obr. 4). Níže uvádíme jejich stručný popis:



Obrázek 4: Neutralita a nestrannost tlumočnicka, zdroj: Zimanyi 2009: 67, vlastní překlad a úprava

### 1. obhájce zájmů klienta

Pokud se tlumočnick staví do této role, snaží se o to, aby jeho klient, jenž se nachází ve znevýhodněné pozici, byl představen v co možná nejlepším světle. Podle Hale to znamená střední úroveň přesnosti tlumočení a minimální nestrannost. Prakticky se tento přístup může projevat například v modulaci výpovědi klienta, kdy tlumočnick filtruje z jeho sdělení invektivy a převádí je pomocí stylově vyššího rejstříku (ibid: 104).

### 2. obhájce zájmů instituce

Tlumočnick, který hájí zájmy instituce, působí jako asistent jejího zástupce a snaží se o to, aby tlumočení probíhalo co možná nejefektivněji – snaží se tedy vynechávat nerelevantní části sdělení, případně opravuje chybná sdělení zástupce instituce. Může například odmítnout převod dlouhého sdělení pacienta s tím, že čas lékaře je omezen (ibid: 110). Úroveň přesnosti a nestrannosti je zde stejná jako u předchozího případu.

### 3. tlumočnick – odborník

Tlumočnick, který působí v této roli, je dle Hale „*aktivním účastníkem komunikační situace a rozhoduje o tom, co má či nemá být přetlumočeno*“ (ibid: 102). Úroveň přesnosti takového tlumočení je nízká, stejně jako míra nestrannosti – tlumočnick přebírá výraznou část moci. Prakticky to znamená, že takový tlumočnick sám hovoří pouze s jednou ze stran, samostatně formuluje otázky, takže klient ztrácí kontrolu nad komunikační situací; kromě toho může tlumočnick, který poskytuje odborné rady bez potřebného vzdělání, klienta vážně poškodit, ať už zdravotně či například vzhledem k výsledku soudního jednání (ibid: 112).

#### 4. zprostředkovatel komunikace

Tato role je kombinací prvních dvou rolí popsanych výše. Tlumočník cítí odpovědnost za to, aby komunikace dospěla k uspokojivému cíli – snaží se odfiltrout veškeré komunikační překážky a přispět k lepšímu vzájemnému porozumění mezi oběma stranami (Angelelli 2004: 116 in Hale 2008: 113). Úroveň přesnosti je v tomto případě střední až vysoká pokud jde o obsahovou stránku a tlumočník je nestranný – „pomáhá“ oběma stranám (ibid: 102). V praxi pak dochází k tomu, že tlumočník do komunikace vstupuje nad rámec jazykového převodu – vnáší do tlumočení vysvětlivky, vlastní názory, filtruje sdělení obou stran (může vynechávat hezitace, opakování, zvýšit celkový rejstřík sdělení apod.).

#### 5. věrný tlumočník

Cílem tlumočníka, který tlumočí věrně, je podle Hale *„odstranit jazykovou bariéru a docílit toho, aby zástupce minority byl v rovnoprávném postavení vůči představiteli instituce.“* Úroveň přesnosti takového tlumočení i míra nestrannosti jsou vysoké – odpovědnost za výsledek komunikace leží na komunikujících stranách.

#### 2.2.3.3 Úloha mediace v tlumočení

Napříč literaturou se odborníci shodují na tom, že tlumočení, bráno jakožto mediační komunikace mezi dvěma stranami odlišného jazyka a kultury, je především službou, která má naplnit určitou potřebu. V rámci této služby tlumočník v podstatě poskytuje textový produkt, který adresátovi zajistí přístup k výchozímu sdělení, a to tak, že je toto sdělení předáno srozumitelně a efektivně v rámci sociokulturního prostoru adresáta. Proto se nabízí otázka, do jaké míry tlumočník je či má být vnímán jako kulturní mediátor a jaký výkon se od něj očekává (Pöchhacker 2001: 421).

Mediaci uvádí Pöchhacker jako jeden z mémů tlumočení neboli určitých úhlů pohledu na tuto problematiku (Pöchhacker 2004: 59). Mém mediace vychází ze samotné etymologie slova tlumočník, neboť jeden z možných výkladů latinského slova „*interpres*“ je právě prostředník (*inter partes* = mezi dvěma stranami) (Hermann 2002:18). Nejedná se ale o pouhé zprostředkování mezi jazyky, ale zejména mezi dvěma komunikujícími stranami, z nichž každá má své vlastní záměry, očekávání a představuje danou kulturu. Pokud následně dojde ke konfliktu těchto prvků, je tlumočník nucen působit jako mediátor – koordinovat komunikaci s cílem zajistit vzájemné porozumění. Vzhledem k tomu, že jednou z charakteristik komunitního tlumočení je nerovnovážné mocenské postavení jednotlivých stran

(jednotlivec versus instituce), je zřejmé, že mediace je nedílnou součástí tlumočnickovy práce. Nicméně mediace má dle R. Jonese své místo i v konferenčním tlumočení – podle Jonese i konferenční tlumočnick musí „překonávat kulturní rozdíly“ (Jones 1998: 5) a například využít vysvětlivek či dokonce pozměnit originál tak, aby mu posluchač porozuměl. Slovy Pöchhacker: „*Za předpokladu, že výstup tlumočnickovy práce musí být přizpůsoben komunikačním potřebám publika v cílové kultuře, je tlumočnick z definice nutně také kulturním mediátorem.*“ (Pöchhacker 2004: 59).

Ve své práci s názvem *Interpreting as mediation* (2008) pak Pöchhacker uvádí, že do určité míry jde o terminologický problém. Pojem mediace je totiž velmi široký – Pöchhacker proto definuje tři roviny mediace v tlumočení:

a) kulturně-lingvistická mediace – na úrovni mezikulturních vztahů

Překlad bývá často popisován jako (mezi)jazyková mediace, což vychází z jednoho možného výkladu pojmu mediace, tedy zprostředkovací činnost či funkce. V souvislosti s tzv. kulturním obratem byl pak tento popis rozšířen o rozměr kultury – tedy: jazyková a kulturní mediace. Na této rovině se tedy jedná o synonymum pro tlumočení.

b) kontraktuální mediace – na úrovni mezilidských vztahů

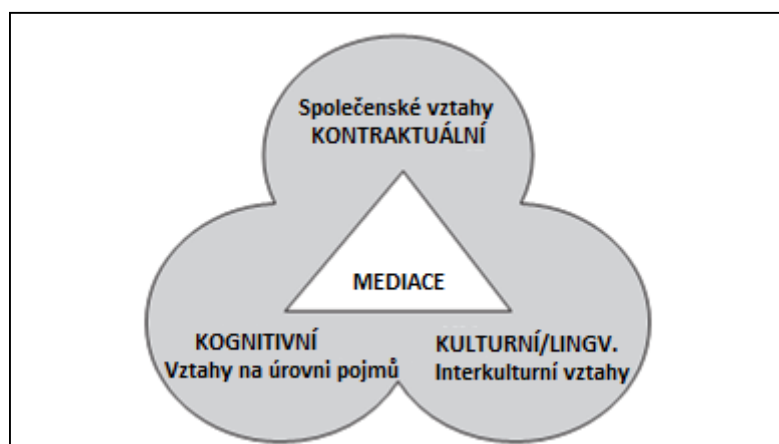
Další z významů pojmu mediace je intervence mezi znesvářenými stranami či názory s cílem zajistit smír, dohodu, kompromis či vzájemné porozumění. Tato rovina mediace se dle Pöchhacker týká zejména vztahu tlumočnicka k jednotlivým účastníkům komunikace – tedy to, na čí „straně“ tlumočnick „stojí“.

c) kognitivní mediace – na úrovni pojmů

Mediace na úrovni pojmů se týká toho, že autoři i příjemci sdělení při jeho zpracování zapojují své osobní přesvědčení a vnímání – tato rovina mediace tedy vysvětluje subjektivitu tlumočnicka (Baraldi 2014: 17).

Tyto tři roviny mediace jsou podle Pöchhacker vzájemně propojené, jak znázorňuje obrázek 5 níže. Mediace při tlumočení tedy vždy zahrnuje kognitivní, jazykově-kulturní a kontraktuální aspekt, což je dáno tím, že tlumočnická situace se odehrává ve všech těchto kontextech. Zároveň však zdůrazňuje, že profesionální tlumočení je od interkulturní mediace (zaměřené na řešení konfliktů) nutno vymezit

zejména směrem k vrcholu trojúhelníku, tedy mediaci v mezilidských vztazích (Pöchhacker 2008: 24).



Obrázek 5: Roviny mediace v tlumočení, zdroj: Pöchhacker 2008: 24

Dle Pöchhackera existuje široký prostor pro rozvoj obou profesí, jak komunitních tlumočnicků tak mezikulturních/sociálních mediátorů. Moudrým krokem by tedy bylo podpořit obě tyto profese a zároveň se pokusit o maximální odlišení profesionální role mezikulturních mediátorů (ve smyslu mediace na úrovni mezilidských vztahů) a profesionálních komunitních tlumočnicků. Lze očekávat, že tyto dvě role budou existovat a fungovat vedle sebe a vzájemně se doplňovat – autor nevyklučuje ani to, že by obě role vykonávala tatáž osoba, ovšem za předpokladu, že bude mít profesionální vzdělání pro obě činnosti a že její klienti si budou vědomi toho, zda v dané situaci působí jako mediátor nebo jako tlumočnick (ibid).

Někteří autoři, jako například Ann Corsellisová, se však k profesi interkulturního mediátora staví mírně skepticky. Pojem interkulturní mediace může podle ní v různých kontextech nabývat různého významu, přičemž na jedné straně pomyslné škály působí mediátor jako kulturní prostředník, který se snaží přiblížit jednomu z účastníků komunikační situace kulturu toho druhého, na opačné straně jsou pak strategie, s jejichž pomocí tlumočníci při své práci zohledňují kulturní zakotvení celé komunikační situace. Corsellisová je tedy toho názoru, že nikdo nedokáže „vysvětlit něčí kulturu“ jinému člověku lépe, než právě daná osoba. Považuje proto za vhodnější, aby představitel instituce prostřednictvím tlumočnicka kladl svému protějšku takové otázky, které mu pomohou porozumět jeho potřebám a postojům. Pokud si cizinec není jistý a tápe, je to pro zástupce instituce důležitá

informace a měl by být schopen vhodnými otázkami situaci vyřešit (Valero-Garcés 2014b: 93).

Pokud jde o české prostředí, lze říci, že jak profese komunitního tlumočnicka, tak interkulturního mediátora (či pracovníka) není zatím příliš známá a v současné době se začíná rozvíjet a profesionalizovat. V důsledku toho není v České republice jednotná praxe ve využívání služeb těchto odborníků a to jak na straně nevládních organizací, tak na straně státních institucí. Více se této problematice budeme věnovat v následující části naší práce zaměřené na komunitní tlumočení v Česku.

## **2.2.4 Komunitní tlumočení v České republice**

Česká republika patří mezi země, které se problematice efektivní komunikace s migranty začínají věnovat až v posledních letech. Impulsy k tomu, aby tato oblast byla systémově řešena, přicházejí zejména ze strany neziskových organizací, které se práci s migranty věnují. Zejména díky jejich činnosti se komunitní tlumočení pomalu, ale jistě, dostává do povědomí státních úředníků, ale i široké veřejnosti. V této části naší práce se pokusíme shrnout aktuální stav komunitního tlumočení, přičemž se nejprve zaměříme na profesionalizaci tohoto oboru, dále popíšeme možnosti vzdělávání komunitních tlumočnicků u nás a na závěr porovnáme roli komunitních tlumočnicků a interkulturních mediátorů jakožto profese, jež si stejně jako komunitní tlumočení v České republice teprve hledá své místo.

### **2.2.4.1 Rozvoj komunitního tlumočení u nás**

Podle neziskové organizace META, jež se problematice komunitního tlumočení věnuje v České republice nejintenzivněji, je situace v této oblasti u nás specifická zejména tím, že většina institucí (školy nevyjímaje) donedávna o komunitním tlumočení nevěděla a tudíž komunitní tlumočení nevyužívala. V roli „tlumočnicků“ tak obvykle působili a stále ještě často působí rodinní příslušníci, přátelé, či členové stejné komunity jako cizinec. Díky projektům, které META pořádá, se komunitní tlumočení pomalu stává uznávanou profesí – komunitní tlumočníci procházejí kurzy, kde získávají potřebné znalosti a dovednosti, mají etický kodex, jenž představuje základní rámec této profese a v neposlední řadě získali uznání i ze strany Jednoty tlumočnicků a překladatelů. V rámci 20. ročníku Jeronýmových dnů byla v loňském roce založena sekce Komunitního tlumočení při Jednotě tlumočnicků a překladatelů, a zároveň byla při této příležitosti vydána brožura

s názvem *Chápete, člověče, co vám říkám aneb Komunitní tlumočení u nás*. Jejím cílem je přiblížit tuto profesi jak obci tlumočnicků a překladatelů, tak široké české veřejnosti. Nová sekce komunitního tlumočení by rovněž měla usnadnit setkávání tlumočnicků působících v této oblasti a poskytnout jim prostor pro výměnu informací a zkušeností.

#### **2.2.4.2 Vzdělávání komunitních tlumočnicků**

##### ***Vysokoškolské studijní programy***

V České republice zatím komunitní tlumočení není samostatným studijním oborem. Velkým pokrokem však bylo zařazení modulu komunitního tlumočení do studijního plánu oboru Tlumočnictví na FF UK, ke kterému došlo v rámci inovace studijních plánů od akademického roku 2011/2012. Všichni studenti tlumočnictví se tak s touto specializací seznámí a mají možnost v ní získat praxi díky spolupráci s několika neziskovými organizacemi. V akademickém roce 2013/14 se pak studenti Ústavu translologie v rámci předmětu Komunitní tlumočení I. aktivně podíleli na projektu neziskové organizace META *Komunitní tlumočníci ve víru integrace*. Jejich úkolem bylo zmapovat situaci v oblasti komunitního tlumočení ve světě, přičemž se zaměřili na zdravotnictví, cizineckou agendu, sociální služby a výcvik komunitních tlumočnicků. Výstupy této práce jsou dostupné on-line a tvoří další cenný zdroj informací o komunitním tlumočení pro odborníky i veřejnost<sup>3</sup>. Mimo oblast vysokoškolského vzdělání pak v posledních letech proběhlo několik rekvalifikačních kurzů, o nichž pojednáme v následujícím oddíle.

##### ***Rekvalifikační kurzy pro komunitní tlumočnický – META, o.p.s.***

Kromě školství zažívá komunitní tlumočení velký rozmach i v neziskovém sektoru. O významný pokrok v této oblasti se v poslední době zasloužila nezisková organizace META, jež od roku 2011 uspořádala několik projektů. Prvním byl projekt *Sociální tlumočení ve styku s cizinci*, jenž byl realizován ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí a byl zaměřen na cizince vietnamské, mongolské a ruské národnosti – celkem jím prošlo 13 studentů. Absolventi kurzu prošli odborným školením a následnou odbornou praxí se zaměřením na sociální problematiku. Dotace kurzu činila 84 hodin (24 hodin obecný modul a 60 hodin

---

<sup>3</sup> Studentské práce jsou k dispozici na: <http://www.meta-ops.cz/materialy-a-clanky-vystupy-projektu>

specifický modul). Obecný modul byl věnován základním tlumočnickým technikám, ve specifických modulech se pak studenti seznámili s různými oblastmi, kde sociální tlumočníci působí (školství, trestná činnost, zdravotnictví, zaměstnání, pobytové otázky, sociální zabezpečení, podnikání atd.). V závěru pak absolventy čekala placená stáž (META 2011, 4-5).

Další podobný projekt *Cizinci jako komunitní tlumočníci* byl zorganizován v letech 2012/2013 ve spolupráci s Ústavem translatologie FF UK. Součástí tohoto projektu byl rekvalifikační kurz *Komunitní tlumočníci ve styku s cizinci a menšinami*. V průběhu prvních šesti měsíců kurzu získala skupina přibližně 30 studentů potřebné teoretické i praktické základy pro výkon profese komunitního tlumočnicka a po úspěšném složení zkoušky mělo 16 absolventů na půl roku zajištěnou placenou odbornou praxi v neziskových organizacích v Praze i mimo ni. Působili ve školách (u zápisu, při rodičovských schůzkách), tlumočili pro Správu uprchlických zařízení a Oddělení azylové a migrační politiky, v nemocnicích, na úřadech apod. (META 2013: 1). Součástí tohoto projektu bylo dále vypracování kodexu komunitního tlumočnicka. V návaznosti na tento projekt proběhl v roce 2014 další projekt pod vedením META, tentokrát s názvem *Komunitní tlumočníci ve víru integrace*. Jeho cílem bylo zvýšit povědomí odborníků i široké veřejnosti o profesi komunitního tlumočnicka a jejím významu v procesu integrace cizinců. Tento projekt zahrnoval v první fázi vypracování publikace a webové prezentace a na jejich základě pak byla vypracována druhá fáze – informační kampaň o práci komunitních tlumočnicků. V roce 2015 pak META realizuje druhý rekvalifikační kurz v rámci projektu *Podpora pracovního uplatnění cizinců v Praze II.*, který opět zahrnuje jak část vzdělávací, tak část praktickou – formou placených stáží pro úspěšné absolventy kurzu.

#### **2.2.4.3 Kurzy pro interkulturní pracovníky – Klub Hanoi a InBáze**

Komunitní tlumočení je rovněž součástí vzdělávacích osnov kurzů pro interkulturní pracovníky, a proto považujeme za důležité tyto kurzy stručně představit a nastínit tak profil této profese. Průkopníkem ve vzdělávání interkulturních asistentů v České republice je Klub Hanoi, jenž se specializuje na vietnamskou menšinu u nás. V roce 2007 zrealizovala tato organizace pilotní kurz pro česko-vietnamské kulturní asistenty, po němž následovalo několik dalších projektů včetně kurzů pro lektory v oblasti interkulturního vzdělávání. Celkově



z těchto kurzů do roku 2014 vzešlo 120 úspěšných absolventů – řada z nich nyní působí u nevládních organizací i komerčních subjektů (InBáze 2014: 62).

Další významný projekt v této oblasti se uskutečnil mezi lety 2012-14 pod vedením neziskové organizace InBáze. Tento projekt s názvem „*Formování profese sociokulturní mediátor – inspirace portugalským modelem*“ byl zahájen na konci roku 2012 a měl za cíl napomoci k vytvoření a propagaci nové profese interkulturních pracovníků. Vzhledem k tomu, že v české společnosti nebyla tato profese systémově ukotvena, dala si InBáze za cíl oslovit české instituce, jež se zabývají problematikou migrace, prezentovat výstupy získané na toto téma v zahraničí a zhodnotit společenskou poptávku po interkulturních pracovnících u nás. Tento cíl se v rámci projektu podařilo splnit – profese interkulturní pracovník figuruje jak v národní soustavě povolání, tak v národní soustavě kvalifikací. Do budoucna se připravuje zahrnutí této profese do Zákona o sociálních službách (InBáze 2014: 8-9). Podívejme se tedy, jaké jsou kompetence interkulturního pracovníka podle popisu v Národní soustavě kvalifikací (MŠMT 2014: 1).

- zprostředkování účinné komunikace při jednání mezi migranty a veřejnými institucemi a dalšími subjekty
- poskytování základního sociálního a právního poradenství v oblasti pobytu migrantů v českém a dalším jazyce
- orientace ve specifických potřebách cílové skupiny – migranti v kontextu migrační reality ve světě a integrační politiky v ČR a EU
- prevence a řešení konfliktů zejména mezi migranty a majoritou, podpora přátelského soužití
- síťování a spolupráce s dalšími odborníky v oblasti integrace a participace migrantů ve společnosti
- orientace v hodnotovém kontextu interkulturní práce

Centrální částí projektu byl kurz pro interkulturní pracovníky akreditovaný Ministerstvem práce a sociálních věcí pod názvem *Kvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách se zaměřením na asistenci a poradenství migrantům*. Účastníci kurzu absolvovali výuku v rozsahu 250 hodin, přičemž 40 hodin tvořila odborná a tlumočnická praxe a to v 6 jazykových mutacích pro 29 studentů. Závěrečné zkoušky

pak úspěšně složilo 16 absolventů. Celý kurz byl rozdělen na šest modulů, jež se týkaly migrace, integrace, sociální politiky, legislativy spojené s pobytem a prací migrantů, občanské společnosti, interkulturních kompetencí, etiky, krizové intervence a mediace a komunitního tlumočení. Teoretický rámec včetně zahraničních zkušeností, praxe a vzdělávání shrnuje výstupní publikace *Formování profese interkulturní pracovník* (InBáze 2014), a také *Slovník pro interkulturní práci*.

Pokud jde o modul komunitního tlumočení, jeho rozsah byl 20 hodin teorie a 8 hodin tlumočnické praxe. Důraz byl kladen na osvojení základních tlumočnických dovedností a strategií, se zaměřením na konsekutivní tlumočení.

#### **2.2.4.4 Komunitní tlumočení jako jedna z kompetencí interkulturních pracovníků?**

Jakákoli integrace migrantů vede přes úřady, což je velká byrokratická zátěž. Komunikace s úředníky je o to náročnější, že cizinec nejen neovládá český jazyk, ale také se neorientuje v českém systému (cizinecká policie, úřad práce, škola, zdravotní pojišťovna, finanční úřad, správa sociálního zabezpečení, živnostenský úřad), nehledě na to, že administrativní jazyk je často náročný i pro české občany. Může tak snadno dojít k tomu, že komunikace selže, což pro cizince znamená další a další problémy. Právě zde je klíčová interkulturní práce.

Podle informačního letáku Klubu Hanoi (2012), který se týká profesionálně vyškolených odborníků působících v oblasti interkulturní komunikace a mediace mezi migranty a majoritní společností, lze rozlišit tři různé profese: interkulturní asistenci, interkulturní mediaci a komunitní tlumočení. Osoby, které tyto profese vykonávají, by obecně měly mít pozitivní morální vlastnosti a odborné vzdělání – jen tak lze totiž předejít tomu, že v důsledku nekvalitně odvedených služeb dojde k poškození klienta.

Komunitní tlumočníci jsou dle Klubu Hanoi speciálně vyškoleni právě pro oblast tlumočení cizincům a migrantům – jsou tedy na výkon této činnosti odpovídajícím způsobem připraveni, na rozdíl od jazykových prostředníků či konferenčních tlumočnicků bez znalosti této problematiky. Komunitní tlumočníci (KT) musejí splňovat následující požadavky:

- plynulá znalost běžného i právního českého jazyka
- plynulá znalost běžného druhého jazyka + alespoň částečná znalost jazyka právního

- tlumočnické znalosti
  - KT nesmí být osobně zainteresován, motivován k záměrně špatnému či nepřesnému tlumočení
  - KT musí tlumočit přesné znění sdělení obou stran
  - KT nesmí upravovat obsah sdělení či sdělení doplňovat komentáři – v případě potřeby uvést doplňující informaci či komentář musí na tento fakt předem upozornit (vystoupit z role tlumočnicka)
- dobrá znalost prostředí ČR, české administrativy a justice
- dobrá znalost prostředí, z něhož pochází klient
- znalost zákona o pobytu cizinců v ČR

Další profesí je interkulturní asistence (IA) – dle Klubu Hanoi by interkulturní asistent měl splňovat všechny požadavky na komunitního tlumočnicka a dále:

- schopnost vysvětlit, co tlumočí
- znalost základů komunikace, vyjednávání a metod řešení konfliktů
- znalost rozdílů mezi dvěma kulturami, schopnost je popsat a vysvětlit
- znalost základů práva a dobrá znalost zákona o pobytu cizinců v ČR
- základní průprava v základech sociální práce

Poslední popsanou profesí je interkulturní mediace (IM) – interkulturní mediátor by měl splňovat veškeré výše uvedené požadavky na komunitního tlumočnicka a interkulturního asistenta a dále následující:

- speciální školení v oblasti řešení sporů (s důrazem na interkulturní spory skupin i jednotlivců)
- vyjednávací schopnosti
- znalosti z oblasti mediace a facilitace
- schopnost spolupracovat s KT či IA
- velmi dobré znalosti z oblasti kultury a celkového prostředí obou zemí

Pokud schematicky vyjádříme rozdíl mezi třemi výše popsanými profesemi, dojdeme k závěru, že komunitní tlumočení představuje jakýsi „základ“, který lze dále rozvinout pomocí dalších znalostí a dovedností na interkulturní asistenci či mediaci, jak to znázorňuje tabulka 2 níže.

KOMPLEX POŽADAVKŮ A DOVEDNOSTÍ A	Komunitní tlumočník (A)
KOMPLEX POŽADAVKŮ A DOVEDNOSTÍ B	Interkulturní asistent (A+B)
KOMPLEX POŽADAVKŮ A DOVEDNOSTÍ C	Interkulturní mediátor (A+B+C)

Tabulka 2: Požadavky na jednotlivé profese v oblasti interkulturní komunikace, zdroj: Klub Hanoi (2012)

Vzhledem k tomu, že interkulturní pracovníci, kteří vzešli z kurzu InBáze mají mimo jiné zprostředkovávat účinnou komunikaci při jednání mezi migranty a veřejnými institucemi (viz 3.2.3, nabízí se otázka, zda a případně jaký je rozdíl mezi komunitním tlumočením per se a tlumočením při interkulturní práci. Je totiž nutné si uvědomit, že tlumočnická průprava, která tvoří jeden z modulů kurzu pro interkulturní pracovníky, není svým rozsahem srovnatelná s přípravou, jež poskytují kurzy komunitního tlumočení. K této problematice se v publikaci *Formování profese interkulturní pracovník* vyjadřuje Jiří Kocourek následovně (InBáze 2014: 58; vlastní zvýraznění):

*„Mezi odborníky v rámci projektu jsme došli ke shodě, že je vždy zásadní, aby interkulturní pracovník před zahájením intervence vyjasnil svoji roli oběma stranám. Interkulturní pracovník může být v situaci, kdy **komunitně tlumočí, tj. tlumočí v první osobě**, zasahuje do komunikace pouze v rozsahu požadavku na efektivní porozumění zúčastněných stran a nesmí ke sdělení přidávat jiný obsah, doplňovat či směřovat jakoukoli ze stran k nějakému cíli. To se děje např. při spolupráci se sociálním pracovníkem či jiným profesionálem, kdy je zakázkou pouze tlumočení. Nicméně v případech, kdy interkulturní pracovník současně poskytuje poradenství klientovi a komunikuje s úředníkem, zjišťuje potřebné informace pro klienta, **poskytuje tlumočení více doplněné kontextem a obvykle ve 3. osobě**. Interkulturní pracovník má tedy relativně širší pole působnosti a jednou z jeho rolí může být i komunitní tlumočení. Bez ohledu na techniku tlumočení je v každé situaci nutné dbát na zachování aktivního role klienta.“*

Z tohoto popisu vyplývá, že pokud interkulturní pracovník při výkonu své profese tlumočí, jedná se o jakési „*tlumočení více doplněné kontextem*“, které obvykle probíhá ve 3. osobě. Komunitní tlumočnický pak má zajišťovat „pouze“ efektivní vzájemné porozumění; jeho zásahy do komunikace se nesmí dotýkat obsahu sdělení. Nicméně, jak dále uvádí J. Holkové (ibid: 107), „*komunitní tlumočnický si s ‚pouhým tlumočením‘ často nevystačí. (...) Je žádoucí, aby oběma stranám vysvětloval rozdíly vyplývající z odlišnosti jejich kultur, cizinci vysvětloval a mnohdy i zjednodušoval složitý úřední jazyk instituce a naopak jeho případné nesouvislé vyjadřování přeformuloval tak, aby zástupci instituce ‚dávalo smysl‘*“. Je tedy otázkou, do jaké míry lze říci, že výše popsané tlumočení při interkulturní práci je jiné, než komunitní tlumočení jako takové. Na jednu stranu platí, že efektivní komunikaci nelze zajistit bez využití kontextu, což by svědčilo pro to, že se oba „typy“ tlumočení shodují; na druhou stranu však interkulturní pracovníci při své činnosti pravděpodobně provádějí větší zásahy do sdělení jednotlivých stran, vstupují do komunikace, jsou aktivnějšími účastníky celé interakce. V tom případě by však dle našeho názoru bylo vhodnější nepoužívat termín „tlumočení“, ale „zprostředkování komunikace“ – tak jak je uvedeno v popisu role interkulturních pracovníků. Není však vyloučeno, že interkulturní pracovník může působit i jako komunitní tlumočnický a zajišťovat tak komunikaci migranta s druhou stranou bez toho, aby do situace sám vstupoval. V tomto ohledu je však třeba, aby svou roli jasně vymezil a měl pro její vykonávání potřebnou kvalifikaci, jak jsme uvedli výše v části 2.2.3.3. Na druhé straně komunitní tlumočnický by při své práci neměl působit v roli interkulturního pracovníka – pokud dojde k tomu, že je třeba doplnit či vyjasnit určité informace, musí tlumočnický ze své role vystoupit, poskytnout potřebné vysvětlení, a poté se k tlumočení vrátit. Zároveň je nutné si uvědomit, že profese komunitního tlumočnického se neomezuje na pouhý převod slovního sdělení v jazyce A do jazyka B – úkolem tlumočnického je zajistit vzájemné porozumění mezi lidmi ze dvou (často velmi) různých prostředí, kteří se navíc obvykle nacházejí v nerovném mocenském postavení. Tlumočnický tedy za účelem splnění svého poslání musí tlumočit nejen jazyk, ale rovněž kulturu a další aspekty s ní spojené. Vzhledem k tomu, že se obě výše popsané profese v českém prostředí teprve profilují, lze očekávat, že k jejich diferenciaci dojde postupem času i v reakci na potřeby migrantů a institucí. Důležitou roli v tomto procesu budou hrát nevládní organizace, které by

měly sjednotit svou praxi při zaměstnávání migrantů v roli tlumočnicků, asistentů či mediátorů (InBáze 2014: 7), což byl i jeden ze záměrů projektu organizace InBáze.

### **2.3 Komunitní tlumočení na školách a jeho význam**

Z nezávislé odborné zprávy, kterou v roce 2008 vypracovala síť NESSE (síť expertů v oblasti sociálních aspektů vzdělání a odborné přípravy podporovaná Evropskou komisí), vyplývá několik velmi důležitých aspektů, pokud jde o komunikaci mezi školou a rodinou. V první řadě je třeba mít na paměti, že většina migrantů pochází ze zemí, které nemají žádný či jen velmi špatně rozvinutý sociální systém, což znamená, že členové rodiny primárně spoléhají na sebe navzájem. Přesun do jiné země pak tyto vazby ještě upevní. A vzhledem k tomu, že jedním z hlavních důvodů pro migraci je zlepšení životních podmínek, je pro rodiče zpravidla velmi důležité, jakého vzdělání se dostane jejich dětem (NESSE 2008: 53). Všeobecně platí, že zapojení rodičů do vzdělání dítěte je velmi významné. V případě rodin žáků-cizinců je však třeba zmínit dva zásadní důvody: první se týká úzkých rodinných vztahů, jež jsme zmínili výše; druhým důvodem je pak to, že rodiče-cizinci velice často neznají školský systém hostitelské země a pociťují společenskou bariéru, jež je zesílena neznalostí jazyka či vědomím, že sami mají velmi nízké vzdělání. Není proto neobvyklé, že i přesto, že mají o vzdělání svého dítěte zájem, drží si od školy odstup. (Schofield 2006: 101 in NESSE 2008: 53). Podle odborníků ze sítě NESSE je proto třeba, aby školy byly v tomto ohledu aktivní, neboť výzkumy potvrzují, že zapojení rodičů do vzdělávacích záležitostí má pozitivní dopad na školní výsledky dítěte, a to bez ohledu na etnický původ či společensko-ekonomické postavení (Schofield 2006: 102 in NESSE 2008: 53).

Komunitní tlumočení ve školství si klade za cíl zajistit efektivní komunikaci mezi rodinou či zákonnými zástupci žáka-cizince a školou a maximálně ji přiblížit tomu, jak probíhá kontakt školy s ostatními rodiči. Využití profesionálních tlumočnicků by rovněž mělo zabránit vzniku nedorozumění, ke kterým v minulosti docházelo (a na některých školách stále dochází) právě vlivem toho, že „tlumočení“ zajišťují neprofesionální tlumočníci či sami žáci-cizinci; na některých školách dokonce jazykovou bariéru neřeší vůbec. Komunitní tlumočení obecně si v českém prostředí stále ještě získává své místo a státní instituce včetně škol se s ním postupně seznamují. V tomto ohledu by mohlo pomoci uvést přehled o tom, jaká je situace v zemích, které mají bohatší zkušenosti s migrací. V této kapitole nejprve stručně

popíšeme tlumočnické situace ve školství, následně shrneme stav komunitního tlumočení ve školství napříč Evropou, přičemž se podrobněji zaměříme na Itálii a Španělsko, neboť právě v těchto dvou zemích je v současné době výzkum v této oblasti nejrozvinutější. Na závěr pak uvedeme stručnou analýzu týkající se žáků-cizinců na českých školách, včetně výsledků dosavadních výzkumů na téma komunikace s rodiči těchto studentů.

### **2.3.1 Charakteristika tlumočnických situací v oblasti školství**

Komunitní tlumočení se v oblasti školství využívá ve dvou typech situací – buď se jedná o komunikaci mezi školou a rodinou žáka-cizince, nebo se jedná o komunikaci se samotným žákem-cizincem, přičemž častější je případ první – týká se výrazně širší škály situací, jak uvedeme níže.

#### **2.3.1.1 Komunitní tlumočení mezi školou a rodinou žáka-cizince**

Jak jsme již zmínili, zapojení rodičů do vzdělání dítěte je velmi důležitým aspektem pro jeho zdárný vývoj. Komunitní tlumočení proto můžeme považovat za velice užitečný nástroj, jenž napomáhá rodičům, kteří neovládají daný jazyk, aby byli aktivními účastníky dialogu mezi školou a rodinou stejně jako rodiče ostatních studentů. Komunitní tlumočnick tak v ideálním případě rodinu doprovází již při prvním kontaktu se školou, přičemž se jeho práce neomezuje pouze na tlumočení – pomáhá například s vyplňováním formulářů. Následně se pak účastní schůzek rodičů se zástupci školy, ať už na formální (např. třídní schůzky či osobní pohovor s pedagogem) či neformální bázi (např. krátký rozhovor s pedagogem o běžných provozních záležitostech) (Cline et al. 2014b: 16). Kromě ústní komunikace může tlumočnick rovněž zajišťovat překlady písemné komunikace mezi školou a rodinou a to buď na žádost rodiny, nebo školy.

Dalším poměrně častým působištěm komunitních tlumočnicků jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) – tlumočnick se účastní jak pohovoru mezi pracovníkem PPP a žákem-cizincem, tak následného pohovoru s rodiči žáka, kdy jsou seznámeni s výsledkem vyšetření.

#### **2.3.1.2 Komunitní tlumočení mezi školou a žákem-cizincem**

Využití služeb tlumočnicka pro komunikaci přímo se žákem-cizincem se týká zejména nejrůznějších zkoušek – typickým příkladem může být zkouška

nostrifikační, kdy se jedná o uznání vzdělání získaného v zahraničí. Podle organizace META se jedná o velmi náročnou tlumočnickou situaci, a to z několika důvodů. První spočívá v náročné přípravě: „*je nutná přesná znalost terminologie a orientace v dané látce do té míry, aby byl tlumočnick schopen rozeznat a přeložit i chyby a nepřesnosti*“ (META 2014: 41). Dalším důvodem je netradiční role tlumočnicka vzhledem k očekávání, která na něj může student klást – sám je ve stresové situaci, což vede k tomu, že pro něj tlumočnick může představovat „záchranný bod“. Tlumočnick proto musí předejít tomu, „*aby při tlumočnickém aktu neměl tendenci studentovi – byť v dobrém úmyslu – pomáhat, ale aby skutečně překládal jen to, co student řekne, jeho odpovědi neopravoval a aby mu nenapovídal.*“ (ibid). Musí tedy jednat jako nestranný profesionál a předejít tak podezření ze strany zkoušejících, kteří často mají za to, že tlumočnick je na straně studenta. Pokud dojde k problému – například vlivem nedorozumění – musí být tlumočnick připraven ze své role vystoupit a se svolením zkoušejících se pokusit problém vyřešit.

### **2.3.1.3 Požadavky na komunitní tlumočnicky působící ve školství**

Kromě obecných požadavků na komunitní tlumočnicky, které jsme uvedli výše (2.2.1.1) je pro úspěšné zprostředkování komunikace mezi školou a rodinou žákacizince nezbytné, aby se komunitní tlumočnick dokonale vyznal v českém vzdělávacím systému i ve vzdělávacím systému v zemi původu klienta. Je to dáno tím, že právě z rozdílu mezi těmito systémy mohou vznikat mnohá nedorozumění – tlumočnick by tedy měl v takovém případě upozornit obě strany dialogu na to, čím je problém způsoben (META 2014: 39).

Dalším specifickým rysem tlumočení ve školství je to, že tlumočnick je často svědkem důvěrných informací ohledně žáka samotného i jeho rodiny – musí tedy důsledně zachovávat mlčenlivost a ujistit svého klienta o tom, že je vázán mlčenlivostí. Jen tak lze dosáhnout toho, že mezi rodinou a tlumočnickem bude vzájemná důvěra, což je vzhledem k dlouhodobému charakteru spolupráce klíčové.

### **2.3.2 Komunitní tlumočení jako integrační nástroj v evropských školách**

Podle zprávy s názvem *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě*, již v roce 2009 vydala evropská informační síť Eurydice, která se zabývá sledováním vzdělávacích systémů a politik v celé Evropě, je zapojení rodičů do vzdělání dítěte



velmi důležité pro jeho úspěch ve škole. Rodiče žáků-cizinců však často narážejí na jazykové a kulturní bariéry, které jim to znemožňují. Školské systémy napříč Evropou k tomuto problému přistupují různým způsobem. Podle Eurydice (2009: 7) existují tři hlavní metody pro zlepšení komunikace mezi školami a rodinami žáků-cizinců:

- a) vydávání tištěných informací o škole a vzdělávání v jazyce migrantů
- b) využívání tlumočnicků ve škole
- c) zajištění konzultantů (např. mediátorů), kteří by působili jako prostředníci mezi žákem, jeho rodinou a školou

V roce 2009, kdy byla zpráva publikována, využívala všechna tři opatření polovina evropských zemí. Naopak žádné z nich nevyužívala Malta. Pokud jde o zbylé země, je zajímavé, že v Belgii, Řecku a na Kypru využívají na školách pouze tlumočnický a naopak v Bulharsku, Polsku a na Slovensku pouze mediátory (ibid: 8). V následujícím oddíle shrneme závěry studie, pokud jde o využívání služeb tlumočnicků a mediátorů.

### **2.3.2.1 Tlumočení a interkulturní mediace napříč Evropou**

Situace napříč Evropou je podle Eurydice velmi rozmanitá, přičemž bychom mohli rozlišit tři hlavní skupiny zemí. První skupinou jsou ty země, kde mají rodiče žáků-cizinců při komunikaci se školou zákonné právo na tlumočnicka. Toto právo se obvykle vztahuje pouze na určité skupiny migrantů zejména na uprchlíky, kteří žádají o azyl – v Estonsku a v Litvě mají žadatelé o azyl právo na tlumočnicka při všech administrativních úkonech, což se týká i kontaktu se školami. Dále může být toto právo omezeno na specifické situace – například ve Švédsku musí být zajištěno tlumočení ve škole při uvítací schůzce pro nově přichozí rodiny a při pohovoru o osobním rozvoji dítěte. Kromě toho mají švédské školy povinnost zajišťovat efektivní komunikaci mezi školou a rodiči, takže musí přijímat potřebná opatření. Pro cizince, na něž se toto zákonné právo nevztahuje, existují obvykle v těchto zemích celostátní doporučení či místní iniciativy, pomocí nichž bývá tlumočení zajišťováno (ibid 12-13).

Další skupinou jsou země, kde není využívání tlumočnicků povinné, ale obvykle je centrální orgány doporučují. V České republice je tlumočení doporučeno pro žadatele o mezinárodní ochranu, kteří se nacházejí v pobytových zařízeních. Německým školám je místními orgány doporučováno, aby při kontaktu s rodiči

žáků-cizinců využívaly „*osoby s dobrou znalostí německého jazyka i mateřského jazyka přistěhovaleckých rodin*“ (ibid: 12). Ve Finsku a na Islandu se školám doporučuje poskytovat tlumočení při schůzkách s rodinami žáků-cizinců, v Anglii je Ministerstvem školství školám doporučeno „*zvážit využití tlumočnicků při pohovorech při přijímání do školy, při počátečním hodnocení, při jednáních týkajících se speciálních vzdělávacích potřeb, při konzultacích s rodiči a při projednávání citlivých otázek*“ (ibid: 12). Naproti tomu ve Walesu neexistuje doporučení dané centrálně, nicméně například v Cardiffu místní úřad vydává pro školy doporučení týkající se využívání tlumočnicků a zároveň jim poskytuje seznam kvalifikovaných tlumočnicků.

Poslední skupinou jsou země, kde neexistuje ani zákonné právo, ani doporučení na centrální či místní úrovni – jedná se o Maltu, Bulharsko, Polsko a Slovensko. Tři posledně jmenované země řeší komunikační problémy za pomoci interkulturních mediátorů pro žáky-cizince a jejich rodiny. V Polsku a na Slovensku tyto mediátory poskytují centra pro žadatele o azyl.

Samostatnou otázkou je pak financování tlumočnických služeb – v některých zemích školy dostávají na tyto služby příspěvky od centrálních či místních orgánů (zejména pokud je tlumočení zákonným právem), většinou však musí školy nést tyto náklady samy, a to zejména pokud v dané zemi neexistují žádná doporučení týkající se této problematiky. Proto školy často využívají dobrovolníky, kteří jsou zajišťováni nevládními či charitativními organizacemi. Zajímavý je příklad Rakouska, kde podle Eurydice „*některá regionální školská poradenská centra pro přistěhovalecké rodiny mají k dispozici skupinu tlumočnicků, kteří zajišťují tlumočení v několika jazycích (...), a školy si je mohou vyžádat*“ (ibid: 13).

### **2.3.2.2 Osoba působící v roli „tlumočnicka“**

Ze správy Eurydice vyplývá poměrně zajímavá informace, která však v samotné zprávě není nijak zdůrazněna. Jde o to, že samotný fakt, že škola využívá tlumočnických služeb, neznamená, že se jedná o profesionální tlumočení. Například na bilingvních školách Lotyšsku mohou jako tlumočníci působit učitelé, v Polsku školy od roku 2008/2009 zaměstnávají pedagogické asistenty, kteří mohou zajistit roli tlumočnicka. Ve Francii může být tlumočnickem dobrovolník či člen rodiny žák-cizince, ve Slovinsku pak tlumočení dle Eurydice obvykle zajišťují „*cizinci, kteří jsou v kontaktu s veřejnými službami, ale musí být za to zaplacení*“ (ibid: 12) –

většinou se jedná o rodinné příslušníky žáka-cizince či bilingvní žáky. Poměrně specifická je situace v Řecku, kde existuje přes 20 multikulturních škol – přednostně v nich učí pedagogové, kteří hovoří mateřským jazykem žáků a působí zároveň jako tlumočníci. Bohužel se nám nepodařilo dohledat, zda procházejí alespoň základním kurzem tlumočení či nikoliv. Ve Španělsku, jak podrobněji rozvádíme níže (4.2.2.), působí na školách obvykle interkulturní mediátoři, kteří zároveň plní roli tlumočnicků (stejně tak tlumočení zajišťují interkulturní mediátoři i v Lucembursku). Kromě toho španělské školy běžně žádají o tlumočení samotné žáky či rodinné příslušníky, kteří ovládají dané jazyky. Problematika neprofesionálního tlumočení či jazykového zprostředkování je velmi široká a podrobněji se jí zabýváme v následující kapitole, zaměřené na žáky-cizince v roli tlumočnicků. Vzhledem k používané terminologii však považujeme za důležité zde popsat rozdíl mezi profesionálním tlumočením a jazykovým zprostředkováním. O jazykovém zprostředkování hovoříme v případě, kdy osoba zajišťující komunikaci mezi dvěma stranami, které nehovoří stejným jazykem, nemá odborné tlumočnické vzdělání, ať už na vysokoškolské úrovni či formou rekvalifikačního kurzu. Na rozdíl od profesionálního tlumočnicka nejsou na jazykového prostředníka kladeny požadavky neutrality, neangažovanosti a nezaujatosti, což souvisí s tím, že se obvykle předpokládá, že jazykový prostředník je „na straně“ svého klienta a chrání jeho zájmy (Cline et al. 2014a: 3). Tito prostředníci často překračují rámec zprostředkování komunikace tím, že jedné nebo oběma stranám poskytují nejrůznější doplnění či vysvětlení vyplývající z kulturních či jiných odlišností (ibid: 6). V roli jazykového prostředníka nejčastěji působí členové rodiny migranta či jeho přátelé nebo známí ze stejné jazykové komunity. Níže v tabulce 3 uvádíme porovnání kvalit jazykového prostředníka a tlumočnicka, jež dle našeho názoru tuto problematiku velmi dobře ilustruje, po tabulce pak následuje stručný přehled toho, kdo ve školách působí v roli „tlumočnicka“ při překonávání jazykových bariér.

	Bilingvní mluvčí / Jazykový prostředník	Tlumočník
Jazykové znalosti	Stává se, že nemá plynulou znalost obou jazyků.	Plynulá znalost obou pracovních jazyků je podmínkou.
Role v komunikační situaci	Může docházet k tomu, že do komunikace zasahuje, sděluje své názory apod.	Umožňuje komunikaci mezi lidmi hovořícími různými jazyky – při reprodukci sdělení zohledňuje jazykové a kulturní rozdíly. Do komunikace nezasahuje vlastními názory, poznámkami aj.
Pravidla činnosti	Není vázán žádným etickým kodexem či pravidly.	Musí dodržovat etický kodex.
Příprava na tlumočení	Stává se, že na působení v roli prostředníka není nijak připraven. Může proto dojít k tomu, že sdělení předá neúplně, vynechá části, které jsou z jeho pohledu nerelevantní apod.	Musí znát potřebnou terminologii a postupy, které mu umožní sdělení věrně reprodukovat.
Odborné tlumočnické vzdělání	Neprošel žádným kurzem zaměřeným na strategie, které jsou důležité při zpracování a reprodukci informací.	Součástí jeho vzdělání obvykle jsou strategie umožňující věrné zpracování a předání sdělení.
Neutralita, nestrannost, nezávislost	Může být ovlivněn vnějšími faktory (soucit, přátelství, radost), v jejichž důsledku není objektivní – vnáší do sdělení své poznámky, dojmy atd.	Poskytuje přesné informace uzpůsobené konkrétní situaci; nevnaší do tlumočení svá osobní přesvědčení.

**Tabulka 3: Rozdíl mezi jazykovým zprostředkováním a tlumočením; zdroj: Valero-Garcés 2014: 5 podle Cambridge 2002: 121-126, vlastní překlad autorky**

### 1) profesionální tlumočník

Jednou z metod první volby při překonávání jazykových bariér mezi školou a rodinou žáka-cizince by mělo být profesionální tlumočení. Právě toto řešení je totiž zárukou toho, že při převodu sdělení bude zajištěna přesnost, věrnost a nestrannost – profesionální tlumočník je totiž vázán smluvními podmínkami i etickým kodexem

(Cline et al. 2014a: 5). Využití komunitního tlumočení má dále tu výhodu, že tlumočnick velmi dobře zná nejen jazyk, ale rovněž kulturu klienta a dokáže tyto znalosti při své práci efektivně uplatnit.

### 2) bilingvní pedagog či asistent pedagoga

Pokud není možné obrátit se na profesionálního tlumočnicka, doporučují Cline et al. (ibid) obrátit se přednostně na dospělé bilingvní osoby. V rámci školy tak v roli jazykového prostřednicka může působit buď člen pedagogického sboru či asistent pedagoga. Výhodou takového řešení je zejména snadná dostupnost a znalost prostředí v dané škole. Nevýhody mohou plynout z toho, že tyto osoby neovládají tlumočnické postupy a strategie – narůstá tedy riziko vzniku omylu či nedorozumění. Jazykové zprostředkování pak může probíhat buď na dobrovolné bázi, nebo může být součástí pracovní náplně daného zaměstnance školy (například asistenta pedagoga).

### 3) příslušník stejné jazykové komunity

Poslední možností, která se školám nabízí, je využití jazykového prostřednicka zvenčí – nejčastěji se jedná o členy rodiny či příslušníky stejné komunity. Výhodou je, že tyto osoby obvykle dobře znají danou rodinu a prostředí, ze kterého pochází – to však zároveň může přinášet i negativní dopady v podobě narušení soukromí rodiny. Do této kategorie spadá i tlumočení zajišťované samotnými žáky-cizinci, kterému je věnována kapitola 2.4.

## **2.3.3 Komunitní tlumočení na školách v Itálii a ve Španělsku**

Jak již bylo uvedeno výše, tématu komunitního tlumočení ve školství se zatím ve srovnání s ostatními oblastmi věnovalo jen velice málo pozornosti. V této části práce tedy shrneme dvě nejrozsáhlejší studie na toto téma, které vznikly v posledních letech.

První studie, jež se týká Itálie, se věnuje tomu, jak mediátoři vnímají svoji roli a nakolik je pro tlumočení a mediaci nutná sdílená kultura. Autorky se při tom zaměřily na dva významné sektory: školství a zdravotnictví, nicméně pro účely porovnání do své studie zahrnuly i výsledky předchozích výzkumů na toto téma.

### **2.3.3.1 Kulturní/jazyková mediace v Itálii**

Termín „jazykový/kulturní mediátor“ má v Itálii poměrně dlouhou tradici, na rozdíl od termínu „komunitní tlumočnick“, který se zde používá jen sporadicky. Vlivem nárůstu migrace v posledních letech navíc vychází najevo terminologická nejednoznačnost v této oblasti, jež je způsobena mimo jiné i tím, že v Itálii neexistuje jednotný národní přístup k jazykovým službám na úrovni veřejných institucí, proto se někde hovoří o jazykových mediátorech, jinde o jazykově-kulturních mediátorech či (inter)kulturních mediátorech. Podle autorek tato profese komunitní tlumočení zahrnuje, nicméně se na ně neomezuje – pod tento název spadá „výrazně širší spektrum činností, než je obvykle míněno pod pojmem překlad/tlumočení“ (Rudvin, Tomassini 2008: 247).

#### ***Mediace jako integrační strategie***

Italský stát si potřebu jazykové/kulturní mediace začal uvědomovat koncem 80. let, nicméně dlouho byla migrace vnímána jako něco krátkodobého. Až s moderním pojetím migrace jakožto přirozeného fenoménu došlo k tomu, že se začal klást důraz na překonávání kulturních rozdílů a Itálie se rozhodla jít cestou multikulturní společnosti, k čemuž je právě zapotřebí služeb mediátorů. Jak uvádějí autorky, mediátor by měl být „aktivní účastník interakce, od něhož se očekává, že bude předcházet konfliktům a nepochopením, jež plynou z nedostatku znalostí jak na straně migranta, tak na straně instituce. Cílem mediace je vytvořit „společný základ pro vzájemnou komunikaci a usnadnit vzájemné porozumění.“ (ibid: 248). V roce 1996 pak byla role mediátora uzákoněna v rámci sociální integrační politiky; nicméně stále neexistují národní standardy pro tuto profesi či její akreditace. Skutečnost je tedy taková, že v různých sektorech je vykonávána různě – náplň profese mediátora se liší napříč sektory a regiony. Rozdíly v pojetí této role názorně uvádíme v tabulce níže. To, že role mediátora není přesně vymezena, je samozřejmě problematické jak pro instituce samotné, tak pro mediátory, kteří si stěžují na to, že úředníci nechápou jejich roli a jsou vůči nim často nedůvěřiví. Příkladem průkopnického přístupu je region Emilia Romagna, který již na konci 80. let začal podporovat a regulovat integraci žáků-cizinců a interkulturní vzdělávání; v roce 2004 pak uznal kulturní mediaci jako profesi (ibid: 253). Počátkem 90. let pak region začal zaměstnávat první kulturní mediátory ve školství a ve zdravotnictví.

Působíště kulturního mediátora	Hlavní činnosti mediátora
Úřad práce	překlad, tlumočení, pomoc s vyplňováním dokumentů
Informační kancelář	podávání praktických informací (zaměstnání, bydlení, vzdělání, povolení)
Nemocnice	tlumočení, překlad, vysvětlování kult. rozdílů, předvídání nedorozumění a
Škola	aktivní vyjednávací strategie (rodiče, děti, učitelé), zapojení do plánování výuky a

Tabulka 4: Rozdíly v roli mediátora v Itálii, zdroj: vlastní zpracování podle Rudvin, Tomassini 2008: 254-255

### ***Mediace na italských školách***

Cílem práce mediátora ve školství je podle studie „*zajistit vzájemné porozumění komunikujících stran, vytvořit nový vztah na novém 'společném základě' – mezi rodinou / dítětem a institucí (...) vybudovat vzájemnou důvěru (...) narovnat nevyvážené postavení jednotlivých stran*“ (ibid: 256). Autorky ve svém výzkumu zjistily, že mediátoři, kteří působí v italských školách, se do komunikační situace zapojují aktivněji, než je tomu v nemocnicích, kde se zpravidla jedná o „čisté“ tlumočení. V sektoru školství se totiž očekává, že se mediátor bude aktivně zapojovat do vzdělávacího procesu konkrétního studenta, do školních projektů, a v neposlední řadě do komunikace mezi rodinou a školou – je to součást jeho práce. Míra angažovanosti mediátorů podle autorek vyplývá ze samotné povahy práce s dětmi, jež vyžaduje zvláštní citlivost, opatrnost a psychické i emocionální zapojení. (ibid :254).

Pokud jde o sdílenou kulturu, z výzkumu vyplývá, že její důležitost se opět liší v různých oblastech mediace. Při mediaci ve školách je kultura považována za zásadní, což je dáno tím, že kontakt mezi mediátorem a klientem je často poměrně úzký – obvykle je vzájemná spolupráce dlouhodobá a intenzivní. Sdílené kulturní pozadí má proto zásadní význam – jen tak může mediátor dobře porozumět rodině a dítěti a pomoci jim překlenout kulturní bariéru. Pokud toto nelze, je důležitá alespoň sdílená migrační zkušenost. Znamená to rovněž, že do tohoto kulturně-vzdělávacího procesu se musí zapojit obě strany, tedy i učitelé.

Náplň práce mediátorů ve školství tedy zahrnuje tlumočení, překlad, řešení konfliktů, ale také interkulturní výchovu. Mediátoři se snaží italským dětem přiblížit

cizí zemi prostřednictvím vyprávění, hudby, výtvarných činností atp. a sblížit je tak s jejich spolužáky-cizinci. Někdy fungují i jako sociální pracovníci – volají rodičům v případě problémů s dítětem. V některých případech rovněž učí italštinu jako cizí jazyk – obecně řečeno jim často školy dávají různé činnosti, které nemají jinak zajištěné (ibid 258).

Pokud jde o praktickou stránku využívání mediace, některé školy mají vlastní seznam mediátorů, které v případě potřeby volají, jiné školy pak kontaktují místní interkulturní centrum, které mediátora zajistí.

### **2.3.3.2 Komunikace se žáky-cizinci ve Španělsku**

Situace ve Španělsku se do velké míry podobá výše popsané situaci v Itálii. I tato země čelí nárůstu migrace a musí tedy kromě jiného řešit problematiku komunikace se žáky-cizinci a jejich rodiči ve školách. Španělská studie, jejíž výsledky shrneme níže, se zabývá pohledem pedagogů na komunikační potřeby žáků-cizinců a jejich rodin, hodnotí současný stav a analyzuje rovněž potřeby ze strany pedagogů. Interkulturní mediace je však ve Španělsku na rozdíl od Itálie novinkou, není formálně uznána. To se promítá i do výsledků výzkumu – požadavky na to, co by mediátoři měli dělat, jsou velmi rozmanité a do určité míry nerealistické. Podle A. I. Foulquié Rubio a I. A. Martí jsou ve Španělsku potřeba jak interkulturní mediátoři, tak komunitní tlumočníci. Je však zásadní mezi těmito rolemi jasně rozlišovat. (Foulquié Rubio, Martí 2013: 203). Autorky se ve své práci zabývaly zejména tím, jaká forma komunikace s žáky-cizinci a jejich rodiči nejvíce vyhovuje pedagogům; zda dávají přednost interkulturní mediaci, komunitnímu tlumočení či nové specifické roli, která tlumočení a mediaci spojuje.

Z výsledků studie vyplynulo, že učitelé musí při komunikaci se žáky-cizinci a jejich rodiči překonávat jak jazykové, tak kulturní překážky. V důsledku toho se většina z nich vyjádřila v tom smyslu, že nejlepším řešením pro oblast školství by byl odborník, který by působil zároveň jako interkulturní mediátor i tlumočník. Kromě toho autorky zjistily, že je naprosto běžné řešit komunikační problémy ad hoc – školy tedy obvykle neřeší tuto problematiku systémově.

### ***Podpora komunikace s žáky-cizinci ve španělském školství***

Podobně jako v Itálii, i ve Španělsku se situace liší napříč jednotlivými autonomními regiony – u většiny z nich platí, že na školách s významným podílem



migrantů působí mediátoři, kteří fungují rovněž jako tlumočníci (Eurydice 2009: 13). Tuto službu zajišťují místní orgány, přičemž frekvence využívání mediátorů závisí jednak na aktuálních potřebách škol, ale také na dostupných zdrojích. Pokud je mediátor škole poskytnut, je obtížné vymezit náplň jeho práce, tato profese je totiž ve Španělsku velmi mladá (Foulquié Rubio, Martí 2013: 207).

Další formou podpory komunikace se žáky-cizinci je tlumočení po telefonu – jedná se o novinku ve španělských veřejných službách, která dle autorek zdaleka nefunguje bezproblémově. Příkladem může být region Murcia, kde tuto službu zajišťuje pouze jedna společnost, což zdaleka nestačí všem školám a nemají tak k této službě přístup.

Profesionální komunitní tlumočníci jsou školám poskytováni pouze výjimečně, z části proto, že odpovědné orgány dávají obecně přednost mediátorům. Naprosto běžně je také komunikace s cizinci ve školách řešena neprofesionálním způsobem za využití dobrovolníků. Podle zprávy Eurydice je poměrně časté, že španělské školy žádají žáky-cizince či jejich rodiče, kteří již mají určitou znalost jazyka, aby tlumočili pro nové studenty a jejich rodiny (Eurydice 2009: 13). Tlumočnické služby poskytují pouze některé nevládní organizace, přičemž je služba buď hrazena z veřejných prostředků či funguje na dobrovolné bázi (ibid: 208).

### ***Interkulturní mediátoři vs. komunitní tlumočníci***

Jak jsme již zmínili výše, metodou první volby, pokud jde o komunikaci s migranty, často bývá interkulturní mediace. Pro tuto profesi však ve Španělsku zatím neexistuje žádná formální kvalifikace, z čehož vyplývá, že mediátoři jsou využíváni na různé činnosti, podle toho, co od nich požaduje zadavatel: poskytování informací cizincům, příprava a překlad písemných materiálů, doprovod migrantů na úřady, mediace při řešení konfliktů s místním obyvatelstvem, pomoc odborníkům při sociálních intervencích, podpora společenského a občanského začlenění migrantů, vzdělávací činnost v kulturní oblasti atd. (ibid: 208).

Pokud jde o vzdělávání interkulturních mediátorů, nebyly pro ně zatím ve Španělsku vytvořeny oficiálně uznávané vzdělávací osnovy. Roste však počet nejrůznějších kurzů, které se liší délkou, obsahem i studijními cíli. Obvykle se mediátoři vzdělávají v oblastech jako migrace, mediační intervence, vyjednávací strategie, komunikace a vztahy s migranty, znalosti místních institucí a obyvatelstva a dále. Z analýzy obsahu jednotlivých kurzů dle autorek vyplývá, že tlumočení a

překlad v nich chybí – i přes to, že v praxi tuto činnost často vykonávají. Autorky proto souhlasí s názorem Pöchhackera, jenž vybízí k přehodnocení všeobecného názoru, že tlumočení je čistě lingvistická mezijazyková operace a nikoli interkulturní komunikace, což by měla být doména interkulturních mediátorů. Dle Pöchhackera jsou komunitní tlumočníci „z *definice jazykovými i kulturními mediátory*“ a mezi jejich úkoly patří zajišťovat mezikulturní komunikací tím, že převádí a koordinují sdělení jednotlivých aktérů. (Pöchhacker 2008: 23).

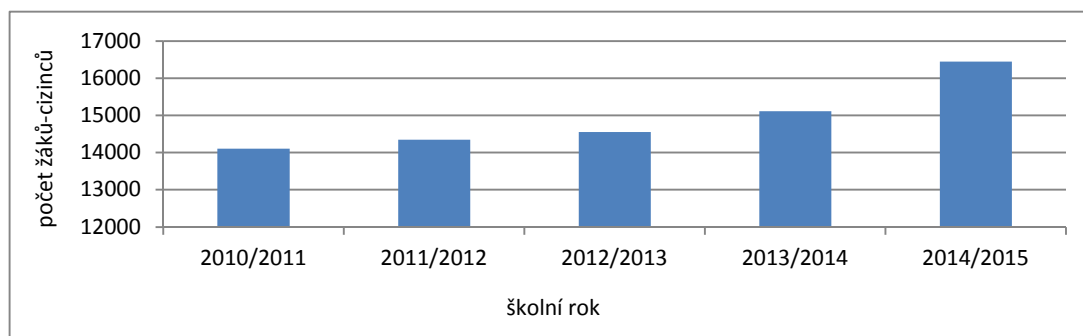
Situace, jež ve Španělsku panuje v oblasti komunitního tlumočení, se v některých rysech podobá stavu v oblasti interkulturní mediace – chybí profesionální status a standardizované vzdělávací osnovy, pomocí nichž by bylo možné připravit odborníky s jasným popisem práce. Pokud jde o vysokoškolské programy, komunitní tlumočení se vyučuje až na úrovni doktorského studia (ibid: 209). Některá ministerstva či místní orgány rovněž organizují neformální kurzy pro své překladatele a tlumočnický, často ve spolupráci s univerzitami či španělskou komorou soudních tlumočnicků a překladatelů.

Autorky studie jsou tedy toho názoru, že ve Španělsku mají své místo obě profese. Za problematické považují situace, kdy se od mediátorů požaduje tlumočení a naopak od tlumočnicků mediace, aniž by dané osoby měly potřebné vzdělání. Problémem je rovněž to, že jsou obě profese nevědomky zaměňovány jedna za druhou. Slovy Pöchhackera (2008: 9) „*je nutné co nejjasněji rozlišovat mezi profesionální interkulturní mediací (ve smluvním, smířčím slova smyslu) a komunitním tlumočením*“. Stejně jako Pöchhacker jsou autorky pro to, aby tyto profese existovaly vedle sebe, protože se navzájem doplňují. Za předpokladu splnění potřebného vzdělání je podle nich dokonce možné, aby obě role vykonávala tatáž osoba. Je však nutné, aby všichni účastníci komunikační situace věděli, v jaké roli „prostředník“ v danou chvíli působí (Foulquié Rubio, Martí: 209).

### **2.3.4 Žáci-cizinci v českých školách**

Dle organizace META, která se dlouhodobě zabývá podporou začleňování žáků a studentů cizinců do českého vzdělávacího systému, se podíl cizinců na českých školách v posledních letech pohybuje na úrovni 2 % žáků. Podle posledních údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke školnímu roku 2014/2015, studuje na základních školách v Česku celkem 16 447 cizinců, tedy 1,9 % celkového

počty studentů. Od školního roku 2010/2011 jejich počet vzrostl téměř o 2,5 tisíce; nárůst počtu studentů je patrný z grafu 1.



Graf 1: Vývoj počtu žáků-cizinců na českých školách, zdroj: statistické ročenky MŠMT; vlastní zpracování autorky

Největší podíl, téměř 70 %, tvoří žáci z tzv. třetích zemí, tedy mimo EU. Pokud jde o nejpočetněji zastoupené národnosti, nejvíce studentů pochází z Ukrajiny, Vietnamu, Ruska, Bulharska a Mongolska (viz tabulku 5)<sup>4</sup>.

Státní občanství	Počet žáků	% z žáků-cizinců
Ukrajina	4039	24,6%
Vietnam	3220	19,6%
Ruská federace	1321	8,0%
Bulharsko	385	2,3%
Mongolsko	343	2,1%

Tabulka 5: Žáci-cizinci na českých ZŠ, školní rok 2014/15, zdroj: ČSÚ

Zaměříme-li se na Prahu, zjistíme, že na základních školách na jejím území studuje více než třetina celkového počtu žáků-cizinců v ČR (tabulka 6). Jak uvádí studie *Žáci-cizinci v základních školách* z roku 2013 (Kostelecká et al.), v Praze je podíl cizinců mezi žáky průměrně okolo než 6 %, jinde se jejich podíl pohybuje okolo 1-2 %. Lze dokonce říci, že v Praze již není škola, kde by cizinci nebyli.

Podíváme-li se na jednotlivé městské části, nejvíce žáků-cizinců studuje na základních školách v Praze-Libuši (14,2 %), nejméně naopak v Klánovicích (0,4 %). Vysoký podíl cizinců je rovněž na školách v centrální části Prahy, kde se pohybuje okolo 6 % .

<sup>4</sup> Nezmiňujeme Slovensko, které se řadí na druhou příčku – celkem 3775 dětí na ZŠ je právě Slovenské národnosti, viz tab. 2.

	ČR	Praha	Podíl Praha / ČR
Slovensko	3775	798	21,1%
Ostatní státy EU	1559	511	32,8%
ostatní evropské státy	6256	3174	50,7%
ostatní státy světa a zatím nezjištěné	4887	1539	31,5%
celkem	16477	6022	36,5%

Tabulka 6: Žáci-cizinci na pražských ZŠ v porovnání s ČR, zdroj: ČSÚ

### 2.3.4.1 Komunitní tlumočení v českých školách

Ze zprávy Eurydice sice vyplývá, že v České Republice existují všechna 3 výše uvedená opatření, ovšem už se v ní nehovoří o tom, jak často jsou uplatňována. Pokud jde o využívání tlumočnicků, není u nás zajištěno zákonem, ale je pouze doporučováno – tato doporučení se navíc týkají pouze žadatelů o mezinárodní ochranu, kteří jsou v azylových zařízeních (Eurydice 2009: 12). V Česku jsou azylanti, osoby s doplňkovou ochranou nebo žadatelé o mezinárodní ochranu zařazeni do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školy navštěvované těmito žáky mohou žádat svého zřizovatele o asistenta pedagoga, který by pomohl žákům přizpůsobit se školnímu prostředí a podpořil učitele při jejich pedagogických činnostech a při komunikaci se žáky a jejich rodinami (ibid: 15). Dále dle této zprávy mohou ve školách působit výchovní poradci, jejichž vyučovací povinnost je snížena tak, aby mohli vykonávat svou poradenskou funkci a pracovat s dětmi s výchovnými problémy včetně žáků-cizinců. Ředitel školy může dále tyto pedagogy pověřit dohledem nad vzděláváním žáků cizinců (ibid: 16).

Jak vypadá situace na českých školách v praxi, ukazuje studie Vojtíškové et al. (2014), jež se zabývá různými aspekty integrace žáků-cizinců v Praze. Vojtíšková (2014: 16) uvádí, že přístup pražských základních škol ke komunikaci s rodiči žáků-cizinců je velmi rozmanitý. Z jejího výzkumu vyplývá, že některé školy jsou vstřícné a snaží se komunikovat buď jiným světovým jazykem, nebo s pomocí asistenta pedagoga či osobního asistenta. Na druhé straně však část škol z jejího vzorku považovala za nezbytné komunikovat česky. Tento požadavek dle autorky plyne jednak z mocenské nerovnosti mezi školou (institucí) a rodičem, ale také ze zažitého předpokladu, že cizinci by měli mít vůči hostitelské zemi úctu a respektovat její pravidla, naučit se jazyk. Komunikace s rodinami žáků-cizinců není v českém

školství řešena systémově a obvykle dochází k tomu, že školy komunikační bariéry řeší nárazově tak, jak se objevují. Z výsledků výše uvedeného výzkumu je rovněž patrné, že pokud je komunikace zajištěna za pomoci třetí osoby, jedná se obvykle o neprofesionální tlumočení – v roli tlumočnicka stojí asistent pedagoga či osobní asistent. Je zřejmé, že situace na českých školách není příliš zmapována a využívání komunitních tlumočnicků není běžnou praxí. V empirické části naší práce se tedy pokusíme přinést alespoň základní analýzu v oblasti komunitního tlumočení na základních školách v Praze.

### ***Metodická doporučení ohledně využití komunitního tlumočení ve školství***

Z výše uvedeného shrnutí je zřejmé, že komunitní tlumočení ve školách výrazně přispívá k procesu začleňování žáků-cizinců i jejich rodin do majoritní společnosti. V metodických doporučeních pro vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) však organizace META uvádí, že „*služby komunitních tlumočnicků nejsou ve školách zatím dostatečně využívány, školám na ně chybí prostředky a v pozici tlumočnicků se často ocitají samotní žáci, kterým tato role nepřísluší*“ (Titěrová et al. 2014: 35). Proto autoři publikace navrhují, aby rodiny dětí s OMJ měly možnost využívat služby komunitních tlumočnicků. Kromě zmíněné publikace se pak tlumočení na školách uvádí jako důležitý nástroj v *Metodických doporučeních k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*, kde je hned v prvním bodě uvedeno následující: „*Navázat spolupráci s rodiči, vést s nimi řízený rozhovor (v případě jazykové bariéry prostřednictvím tlumočnicka)*.“ Tlumočníci by podle METY měli být zajištěni státní správou či samosprávou prostřednictvím dotací a dalších nástrojů. Kontakty na tlumočnický by měl mít tzv. krajský koordinátor vzdělávání žáků s OMJ, který by měl na starosti tuto komplexní agendu včetně monitoringu poskytovaných služeb; tato služba funguje dle Eurydice (2009: 13) například v Lucembursku, kde interkulturní prostředníky (kteří mimo jiné působí jako tlumočníci) školám zajišťuje školská služba pro žáky-cizince, jež spadá pod Ministerstvo školství a má usnadňovat integraci žáků přistěhovalců do vzdělávacího systému. Uvedená doporučení se týkají několika úrovní vzdělávání – od předškolního až po střední školy. Tlumočení je zde potřebné jednak při standardních situacích, mezi něž patří zápis, přijetí do školy, třídní schůzky; tak při situacích, které se standardu vymykají – kázeňské problémy, prospěchové problémy atp. Kromě škol je dle METY potřeba napravit stávající situaci rovněž ve školských

poradenských zařízeních a zlepšit komunikaci s rodiči prostřednictvím tlumočení. Níže uvádíme opatření týkající se komunitního tlumočení, která META doporučuje zavést na úrovni státní správy a samospráv (ibid: 36).

- 1. Doporučujeme ústředním orgánům státní správy (zejm. MŠMT, MV, MPSV), aby v rámci naplňování Koncepce integrace cizinců finančně podpořily svými dotačními programy využívání služeb komunitních tlumočnicků v oblasti práce s cizinci.*
- 2. Doporučujeme krajským koordinátorům integrace cizinců, aby podporovali využívání služeb komunitních tlumočnicků ve svých regionech, sdíleli kontakty na komunitní tlumočnický a koordinovali dostupnost této služby.*
- 3. Doporučujeme obecním a městským úřadům (odborům školství), aby školám umožnily čerpat finance na využívání služeb pro zvýšení efektivity komunikace s rodiči cizinci a předcházení problematickým situacím z důvodů kulturní a jazykové odlišnosti.*

## **2.4 Žáci-cizinci jako most mezi školou a rodinou**

Podle britské studie (Cline et al. 2014b), která zkoumala na jedné straně názory pedagogů a na druhé straně názory mladých migrantů, kteří jako děti působili v roli tlumočnicka např. pro své rodiče, na využívání dětí v roli tlumočnicků, má jen minimum škol přístup k profesionálním tlumočnickým službám, zejména z finančních důvodů. Většinou je tedy komunikace mezi rodiči žáka-cizince a školou řešena za pomoci tzv. jazykových prostředníků – v této roli mohou působit například bilingvní učitelé či asistenti pedagoga nebo příslušníci stejné minority jako daná rodina. Velmi často tuto činnost rovněž vykonávají sami žáci-cizinci, protože se obvykle naučí jazyk hostitelské země jako první. Na první pohled by se mohlo zdát, že se jedná o všestranně výhodné řešení – žák ovládá oba jazyky, je snadno k dispozici, dobře zná jazykové schopnosti svých rodičů a je tedy schopen tlumočit pro ně srozumitelným způsobem. Využívání dětských tlumočnicků má však značná úskalí, a pokud pro ně nejsou stanovena žádná pravidla, může to mít neblahé následky nejen na výsledek komunikace, ale především na děti samotné. V následující části naší práce proto shrneme hlavní poznatky plynoucí z výzkumů na téma dětských tlumočnicků či jazykových prostředníků.

Právě oni pak zajišťují komunikaci v různých situacích, například na třídních schůzkách, při pohovorech pedagogů a rodičů a podobně. Jejich úkol se však neomezuje na půdu školy – velmi často doma překládají rodičům písemnou komunikaci ze strany školy. Nabízí se však otázka, zda a případně do jaké míry je vhodné, aby děti v této roli působily. V této části naší práce se pokusíme podrobněji popsat problematiku tzv. dětských tlumočnicků včetně konkrétních doporučení a omezení týkající se využívání této možnosti komunikace ve školství.

### **2.4.1 Děti cizinců v roli tlumočnicků**

O dětech-tlumočnicích se obvykle příliš nemluví, o čemž svědčí i fakt, že se tomuto fenoménu v České republice dosud nevěnovala žádná akademická práce. Vojtíšková (2014: 16) pouze zmiňuje, že pokud rodiče neovládají český jazyk a potřebují komunikovat se školou, „berou s sebou na jednání tlumočnický (mnohdy děti)“. Hall a Sham (2007: 17) upozorňují na to, že navzdory tomu, jak důležitou roli děti vykonávají a pomáhají nejen svým rodinám v integraci, zůstává tato jejich mediační činnost naprosto bez povšimnutí a stává se další „neviditelnou“ součástí dětství. V zahraničí se této problematice začalo dostávat větší pozornosti v posledních 25 letech, přičemž nejrozvinutější je výzkum v USA, kde se věnuje zejména hispánské a čínské komunitě. Pokud jde o Evropu, první práce na toto téma vznikly v pozdních 90. letech, a to zejména ve Velké Británii a v posledních letech i v Itálii. Níže se proto pokusíme nejprve shrnout vývoj výzkumu tohoto fenoménu a následně popíšeme jeho hlavní aspekty – zejména pokud jde o vliv na dítě a jeho rozvoj. V závěru se pak zaměříme přímo na jazykové zprostředkování ve školství.

#### **2.4.1.1 Vývoj výzkumu na téma dítě jako jazykový prostředník**

Pojem *Child language brokering*, neboli jazykové zprostředkování vykonávané dětmi, je poměrně mladý – podle Halla a Shama (2007: 16) se až donedávna jednalo o nepříliš významné výzkumné téma. První zmínky o této činnosti v odborné literatuře však podle Harrise (2008) můžeme najít již na začátku 19. století, kdy Ronjat ve své studii vlastního bilingvního dítěte uvedl, že má pozoruhodné tlumočnické dovednosti. Podobné výzkumy byly zpravidla lingvistického zaměření a týkaly se velmi malých bilingvních dětí. Jejich poznatky jsou i tak velmi cenné, přestože si jejich autoři tuto hodnotu často neuvědomovali.

Významná změna v pohledu na děti jako tlumočníky přišla v polovině 70. let, kdy Harris popsal význam dětských tlumočnicků a zavedl pojem „*traduction naturelle*“, tedy přirozený překlad, který následně rozvíjel. Jednalo se podle něj o „*překlad za všedních okolností prováděný bilingvními jedinci bez jakéhokoli odborného tlumočnického vzdělání*“ (Harris 1976: 96 in Hall, Guéry 2010: 30). V roce 1977 přišel jako první s myšlenkou, že schopnost překládat a tlumočit není výsadou odborníků, ale vrozenou schopností, čímž dal impuls k empirickému výzkumu toho, jak jsou bilingvní děti schopny překládat a tlumočit bez toho, aby prošly odborným vzděláním (Antonini 2010: 5). O rok později pak ve spolupráci se Sherwoodovou publikoval velmi zajímavou studii s příklady toho, v jakých situacích dětské tlumočnické působí – dle autorů tyto děti nevykonávají pouze mezijazykovou operaci, ale jazykové zprostředkování v různých situacích (Harris, Sherwood: 1978 in Hall, Guéry 2010: 31). Autoři studie se zaměřovali zejména na textovou stránku věci, nicméně zmiňují i její společenský rozměr a zdůrazňují, že tlumočení prováděné dětmi je společensky funkční – zohledňuje přechod mezi dvěma kulturami. Společenským rozměrem této činnosti se dále zabývala antropoložka a pedagožka S. Shannonová, která termín překlad/tlumočení nahradila pojmem jazykové zprostředkování (*language brokering*). Právě Shannonová jako první popsala různé situace či kontexty, ve kterých děti působily v roli prostředníků, a uvedla, že je tato role v rámci rodiny spjata s prestiží a důvěrou.

V 90. letech pak podle Antonini přišel průlom ve výzkumu této problematiky a začal se rozvíjet interdisciplinární pohled na věc. Hlavním předmětem zkoumání se stal sociokulturní aspekt jazykového zprostředkování a vliv této činnosti na děti, které přejímají odpovědnost v situacích, jež normálně řeší dospělí (Weisskirch 2010). Významným počinem byla zejména práce Mcquillana a Tseové (1995), jež se věnovala zejména dětem čínských přistěhovalců v USA. O rok později publikovala Tseová další práci na toto téma, ve které shrnula výsledky dotazníkového šetření na středních školách mezi žáky-cizinci z Číny. Z výzkumu vyplynulo, že pouhých 8 % z 64 studentů nikdy nepůsobilo v roli tlumočnicka, většina z těchto dětí navíc uvedla, že tlumočil jejich starší sourozenec. Je tedy patrné, že se jedná o naprosto běžnou a velmi rozšířenou činnost.

Se začátkem 21. století prací na toto téma neustále přibývá a postupně se jeho výzkum rozvíjí v dalších zemích. V letech 2007-2011 v Itálii proběhl projekt pod záštitou Boloňské univerzity, jehož cílem bylo zejména zviditelnit činnost dětských



tlumočnicků v očích institucí, které tuto formu komunikace využívají. Jednalo se o první pokus o popis a zmapování tohoto fenoménu v Itálii. Děti zde jako tlumočníci působí velmi často, přesto je však tato praxe přehlížena a téměř neprobádána. Proto se autoři projektu rozhodli vypracovat analýzu toho, jak často se vyskytuje v různých formálních i neformálních kontextech, přičemž se zaměřili na dosud nepříliš popsané aspekty této činnosti – vliv na budování jazykové a kulturní identity a vnímání dětí-tlumočnicků z pohledu institucí a rodinných příslušníků. Antonini uvádí, že z kulturních a dalších důvodů budou migranti vždy od svých dětí požadovat tlumočení a překlad, bez ohledu na zákonné a jiné možnosti, které budou mít k dispozici (mediace, profesionální tlumočení). Proto je pro všechny zúčastněné strany (děti, rodiče, instituce) důležité zhodnotit, jak tato „neviditelná“ součást dětství malé tlumočnický ovlivňuje; spíše než odmítnout možnost a vhodnost toho, že děti tlumočí (ibid: 10).

I nadále je dle Antonini velký prostor pro výzkum tohoto zajímavého fenoménu – role jazykových prostředníků je totiž velice komplexní – pozornost si například zaslouží aspekty jako budování vlastní identity, vnímání této činnosti z pohledu rodiny a institucí či strategie, které děti při zprostředkování využívají (Antonini 2010: 7).

#### **2.4.1.2 Hlavní aspekty fenoménu dětských tlumočnicků**

Ačkoli se na první pohled může zdát, že se jedná o nepříliš rozšířenou činnost, opak je pravdou a neviditelnost dětských tlumočnicků je dána spíše tím, že se jedná právě o děti. Dle Halla a Guéryho (2010) byly totiž velice dlouho podceňovány některé aspekty života dětí a ještě část 20. století se mělo za to, že plnohodnotnými členy společnosti jsou pouze dospělí, zdraví a sociálně zdatní lidé. V posledních letech však dle těchto autorů došlo k výraznému posunu v tom, jak se nahlíží na děti a na dětství obecně. Dětství je uznávaným sociálním konstruktem – stalo se předmětem výzkumu. Díky tomu již děti jsou vnímány jako plnohodnotné součásti společnosti, které se výrazným způsobem podílejí na svém životě a jsou právoplatnými společenskými aktéry. Jejich příspěvek společnosti však byl dlouhou dobu přehlížen – mělo se za to, že jejich činnost nemá ekonomickou hodnotu. Právě z tohoto pojetí plyne i neviditelnost dětských tlumočnicků – je dána tím, že práci definujeme jako něco, za co máme výplatu – díky tomu je viditelná. Pokud bychom však dětskou práci definovali jako činnosti, kterými se děti podílejí na

administrativním, společenském a finančním blahobytu rodiny, došli bychom k závěru, že dětské tlumočníci mají pro své rodiny (a potažmo pro společnost) vysokou hodnotu - náklady na tlumočení a překlady jsou nepochybně velmi reálné a je otázkou, jak velká by tato finanční zátěž byla, kdyby děti netlumočily (ibid: 37-38).

Z nejrůznějších studií (Hall, Guéry 2010; Cirillo 2010, Tse 1996, Cline et al. 2014) vyplývá, že tlumočení je naprosto běžnou součástí života dětí migrantů. Z odborné literatury je rovněž patrné, že obvykle působí v této roli nejstarší potomek, zpravidla dívka. Je to dáno jednak tím, že v zemích, odkud migranti pocházejí, se klade velký důraz na pořadí dětí (nejstarší dítě má největší zodpovědnost), ale rovněž tím, že nejstarší dítě zná nejlépe mateřský jazyk. S věkem pak může tato role přejít na mladší sourozence, i když někdy působí nejstarší děti v roli tlumočnicka až do dospělosti (Weisskirch 2006 in Weisskirch 2010: 75).

Pokud jde o tlumočnické situace, ze studie Tseové (1996: 488) vyplývá, že nejčastěji děti tlumočí doma (86 %), dále ve škole (65 %), v obchodech (64 %), na poště (25 %), v bance (23 %) či na úřadech (17 %). Není však výjimkou tlumočení v dalších kontextech – Shannonová (1987 in Antonini 2010) ve své práci popsala případy z oblasti zdravotnictví, práva, administrativy, financí apod. Obvykle děti v roli tlumočnicka působí pro své rodiče či blízké rodinné příslušníky, dále tlumočí pro přátele, pro sousedy či pro školské pracovníky (Tse 1996: 487).

#### **2.4.1.3 Vliv tlumočení na dítě**

Klíčovou otázkou v této problematice je to, jaký vliv má tato role na samotné děti-tlumočnicka a na jejich rodiny. Někteří odborníci se staví proti využívání dětí jako tlumočnicků proto, že je zde vyšší riziko vzniku chyb a nepřesností, ale i proto, že tlumočení může pro děti představovat příliš velkou zátěž a stres. Z nejrůznějších studií, které na toto téma byly vypracovány, vyplývá, že působení dítěte v roli tlumočnicka, může mít pozitivní i negativní dopady na vývoj a prospěch dítěte, na vztahy s rodiči i na akulturaci celé rodiny (Weisskirch 2010: 69). Může se jednat o stres pramenící z tématu, činnosti, používaných slov či situací, jimž jsou děti jako tlumočníci vystaveny – jejich vrstevníci jsou obvykle před těmito situacemi chráněni. Dále pak může tato činnost poznamenat nejen rodinné vztahy, ale i vztah k rodnému jazyku a kultuře či k jazyku a kultuře hostitelské země.

Pokud jde o dopady tlumočení na dítě samotné, jsou výsledky nejrůznějších výzkumů poměrně rozporuplné. Někteří autoři vyzdvihují pozitivní účinky, například zlepšení prospěchu ve škole či zvýšení sebedůvěry. Tseová došla ve svém výzkumu k tomu, že tlumočení a překlad hrají zásadní roli ve vzdělání těchto dětí (Tse 1996: 490). Jiní naopak u žáků-cizinců pozorovali vlivy spíše negativní jako zvýšený stres, pocit studu či vnímání tlumočení jako břemene.

Působení v roli tlumočnicka má rovněž výrazný vliv na psychický a emocionální vývoj dítěte – i zde někteří autoři došli k tomu, že vliv tlumočení na dítě je pozitivní, jiní naopak u dětí-tlumočnicků pozorovali negativní dopady této činnosti. Podle Clinea et al. (2014b) mají tito žáci lepší studijní výsledky a zvýšenou sebedůvěru. Respondenti z řad žáků-tlumočnicků na školách ve Velké Británii obecně hodnotili své zkušenosti pozitivně: 75 % z nich uvedlo, že jsou hrdí na to, že rodičům tlumočili a stejné procento uvedlo, že jim to přineslo větší sebedůvěru, vyzrálost a nezávislost. Zároveň ale pro 42 % z nich bylo tlumočení ve škole někdy stresující. V následných rozhovorech se pak ukázalo, že vnímání této role se měnilo s postupem času a s rozvojem jazykových znalostí. Další studie však uvádějí, že pro některé děti tlumočnická role představovala velkou psychickou zátěž. Hall je toho názoru, že pohyb mezi dvěma jazyky je pouze okrajovou součástí celé věci, mnohem náročnější je podle něj výběr toho, co dítě řekne. *„Dítě samozřejmě musí předat smysl sdělení, ale zároveň reaguje na silové poměry, kulturní pozadí, věk a zkušenosti účastníků komunikace a také na to, jaká je míra důvěry v dítě ze strany dospělých a jaké mohou být dopady toho, co bude řečeno.“* (Hall 2010: 34). Svědčí o tom i práce Shannonové (1987), ve které je popsán případ chlapce, který tlumočil velmi odvážně – věděl nejen, co říci, ale také jak to říci v závislosti na situaci; jak se obrátit na odborníka a jak být obhájcem své rodiny (Shannon 1990: 264 in Hall, Guéry 2010: 32).

Další oblastí, kterou je třeba v této souvislosti zmínit, jsou rodinné vztahy. Dle Weisskirche (2010) se dítě díky své roli tlumočnicka může dostat do nadřazeného postavení vůči rodičům – jedná se o tzv. parentifikaci, kdy dítě přebírá odpovědnost za rodiče a dojde tak do určité míry k výměně rolí. I zde se názory odborníků různí – podle Jurkovic (1997 in Weisskirch 2010: 77) se dopad tohoto procesu liší podle toho, zda se jedná o parentifikaci adaptivní či destruktivní. O adaptivní parentifikaci hovoříme ve chvíli, kdy se rodina dostane do krizové situace (např. přesun do jiné země) a ostatní členové rodiny uznávají a oceňují, že jim dítě pomáhá s procesem akulturace. Dítě se tedy podílí na rozhodování, ale nenahrazuje rodiče, nepřebírá

jejich zodpovědnosti. Naopak při destruktivní parentifikaci je dítě přetíženo odpovědnostmi a nedostává se mu za jeho činnost žádného uznání. Tento typ parentifikace také častěji vzniká tam, kde jsou rodinné vztahy již problematické samy o sobě (Weisskirch 2007). Weisskirch tedy na tento fenomén upozorňuje, ale zdůrazňuje, že za určitých okolností je parentifikace nutná a představuje maximalizaci rodinných zdrojů (Weisskirch 2010: 79). Například Dornerová se svými kolegy (2008) došla k tomu, že dítě nepřebírá odpovědnost za rodiče, ale tlumočí ve spolupráci s nimi a v rámci vhodně stanovených hranic. Může tak lépe předat jak záměr rodiče, tak obsah jeho sdělení.

Dopad na rodinné vztahy se však netýká pouze parentifikace – jak uvádí Tseová (1995) či Dornerová (2008), jazykové zprostředkování může napomoci dětem zachovat si znalost mateřského jazyka a s pomocí rodičů ji rozvíjet. Rodiče mohou dětem poskytovat potřebnou slovní zásobu a zároveň je seznamovat s jejich kulturním dědictvím, předávat jim tradiční hodnoty. Díky tomu, že děti s rodiči komunikují mateřským jazykem, mají pak pevnější vzájemné vztahy (Weisskirch 2010 72 – 73).

#### **2.4.2 Žáci-cizinci v roli tlumočnicků**

Ačkoli z výzkumu jasně vyplývá, že děti působí v roli tlumočnicků či jazykových prostředníků naprosto běžně a školní prostředí je jedním z hlavních míst, kde k tomu dochází, zůstává tato činnost často bez povšimnutí. Hall (2004 in Hall, Guéry 2010: 29) popisuje případ, kdy oslovil školu, na které bylo 90 % studentů pákistánského původu. Ředitel mu však sdělil, že jeho žáci tuto činnost nevykonávají, protože se většinou jedná o druhou či třetí generaci imigrantů. To však později vyvrátil učitel, který měl ve škole na starosti žáky-cizince; z výzkumu následně vyplynulo, že třetina žáků nejvyšších ročníků (9-10 let) běžně tlumočí a překládá pro své rodinné příslušníky. Dle Tseové zprostředkování komunikace mezi školou a rodinou hraje zásadní roli ve vzdělání samotných žáků-tlumočnicků (Tse 1996: 486). V této části naší práce se tedy zaměříme právě na nejdůležitější aspekty využívání dětí v roli tlumočnicků na školách a uvedeme i některá doporučení týkající se dobré praxe v této oblasti.

### **2.4.2.1 Stav zkoumané problematiky**

Využívání žáků k jazykovému zprostředkování může na první pohled vypadat jako všestranně výhodné řešení – ovládají oba jazyky, znají jazykové schopnosti svých rodičů, jsou snadno k dispozici. Podle Clinea et al. (2014a: 6) by však žáci měli tlumočit pouze v případech, že není možné situaci vyřešit jinak. Působením dětí v roli jazykových prostředníků v oblasti školství se však jako první zabývali C. Bullocková a B. Harris (1995), kteří popsali fungování tzv. jazykových velvyslanců na konkrétní škole v Kanadě. V daném školském zařízení byl vysoký podíl žáků-cizinců, tvořili přibližně třetinu všech studentů, a často tak docházelo ke komunikačním problémům, zejména mimo vyučování. C. Bullocková, která zde učila, se proto rozhodla, že vytvoří Klub Ambassadorů, jež bude sdružovat komunitní tlumočníky z řad studentů. Z počátku se jednalo o starší děti (9-12), nicméně v průběhu času se tento program rozšířil i na děti ve věku 6-8 let. Hlavním cílem při tom bylo poskytnout žákům-cizincům podporu prostřednictvím jejich spolužáků – nejednalo se pouze o tlumočení, ale i o doprovázení nových žáků-cizinců. Brzy se však ukázalo, že tato služba není prospěšná jen pro žáky-cizince, kteří pomoc přijímají, ale i pro ty, kteří ji poskytují, neboť se jim dostává uznání za jejich jazykové schopnosti, a to bez ohledu na studijní výsledky v jiných předmětech. Postupem času byla zavedena pravidla pro přijímání nových ambasadorů – kromě jazykových dovedností bylo třeba, aby žáka doporučil jeho třídní učitel, přičemž se zohledňovala zejména ochota dítěte pomáhat ostatním a být tak ostatním příkladem. Velmi důležitou součástí celého programu bylo rovněž oceňování členů klubu – ve škole se od vzniku této služby každoročně konalo slavnostní shromáždění, kde dostal každý žák-tlumočník certifikát jako vyjádření poděkování za ochotu tlumočit a pomáhat ostatním studentům. Tato myšlenka se následně rozšířila i do dalších škol, kterým v založení podobného klubu již pomohly pokyny C. Bullockové.

Dětské tlumočení na školách bylo dále součástí rozsáhlého italského projektu, který se týkal vnímání této role včetně jejích výhod a nevýhod a rovněž vlivu tohoto řešení na jednotlivé aktéry. Velmi zajímavé je zjištění, že instituce (včetně škol) na jednu stranu vnímají, že dítě díky této roli může získat vyšší sebedůvěru a pocit důležitosti – některé školy proto tuto činnost mezi studenty vyzdvihují, protože se tak dítě podílí na chodu školy. Na druhou stranu však zástupci institucí vidí, že jazykové zprostředkování zajišťované dětmi může mít negativní dopad na vztahy mezi dětmi a jejich rodiči (Cirillo et al. 2010: 288). Autorky dále uvádějí, že italské instituce jsou

vůči této činnosti poměrně tolerantní. Má to dle nich dva důvody: „*prvním je to, že instituce nemají stanovená pravidla a strategie pro využívání placených profesionálních tlumočnicků a mediátorů (což je dáno zejména nedostatkem financí) a jazykové bariéry nejsou řešeny systémově, ale spíše nárazově. (...) Druhým důvodem je pak to, že v Itálii se obecně dostává malého uznání komunitním tlumočnickům a interkulturním mediátorům a panuje tak všeobecný dojem, že každý (tedy i dítě), kdo ovládá italštinu a další cizí jazyk, se může považovat za tlumočnicka, překladatele, či interkulturního mediátora*” (ibid). Obecně z výzkumu plyne, že veřejné instituce mají o fenoménu dětských jazykových prostředníků jen velmi malé povědomí – nesledují, jak často děti tlumočí, jaký to má dopad na práci v dané instituci či na situaci rodiny, o kterou se jedná. Žádná z institucí nemá oficiální pravidla či postupy týkající se dětského tlumočení.

Jeden z nerozsáhlejších výzkumů na toto téma byl pak v poslední době proveden ve Velké Británii. Jedná se o studii zaměřenou na využití žáků-cizinců v roli jazykových zprostředkovatelů právě ve školách a zejména na to, jak tuto roli vnímají samotní žáci-cizinci a učitelé. Jejich hlavním cílem bylo vypracovat doporučení pro vytvoření zásad dobré praxe pro využívání dětí jako tlumočnicků na školách. Z dotazníků i rozhovorů vyplynulo, že většina studentů má s jazykovým zprostředkováním přímou zkušenost, ať už svým rodičům tlumočili sami, nebo tuto roli vykonávali jejich rodiče; obecně pak tuto zkušenost hodnotí pozitivně. Pokud jde o pedagogy, vnímají dětské tlumočnický opět spíše pozitivně a je patrné, že si uvědomují i jejich omezení (Cline 2014b). Jak již bylo uvedeno výše, součástí studie bylo i vytvoření zásad dobré praxe v této oblasti (více viz 2.4.2.3) – právě z těchto doporučení jsme vycházeli při tvorbě doporučení pro české základní školy.

#### **2.4.2.2 Tlumočnické situace**

Z italského výzkumu vyplynulo, že právě škola je prostředím, kde se fenomén dětských tlumočnicků vyskytuje velmi často a zároveň má mnoho různých podob. Žáci tlumočí jednak mezi svými rodiči a pedagogy, dále zprostředkovávají komunikaci mezi dalšími žáky-cizinci a pedagogy a v neposlední řadě tlumočí svým rodičům písemnou komunikaci ze strany školy. (Cirillo et al. 2010: 284). Podle Clinea et al. (2014a: 4) žáci-cizinci v souvislosti se školou nejčastěji tlumočí ve čtyřech typech situací:

1. formální setkání pedagogů s rodiči
2. neformální setkání pedagogů s rodiči
3. tlumočení pro nového žáka-cizince
4. překlad dopisů a další korespondence ze školy

Jak dále uvádějí autoři výše zmíněné britské studie (Cline et al. 2014b: 16-17), žáci-cizinci mohou působit v roli tlumočnicka buď formálně, nebo neformálně. V prvním případě absolvují krátké školení a jsou v průběhu svého působení v této roli pravidelně monitorováni. V Británii byl pro tento účel vytvořen vzdělávací plán s názvem *Young Interpreter Scheme* (Program mladých tlumočnicků). Do tohoto programu jsou žáci-cizinci vybíráni na základě několika kritérií – důraz je kladen zejména na to, zda učitelé považují daného studenta za důvěryhodného a empatického a také na to, zda má dostatečnou znalost obou jazyků. Následně pak působí jako „průvodci“ pro nově příchozí žáky-cizince, případně mohou zprostředkovávat komunikaci mezi učiteli a rodiči ostatních žáků-cizinců na třídních schůzkách či v případě, že je třeba rodiče telefonicky kontaktovat. Opět však platí, že je nutné brát na žáky-tlumočnický maximální ohled – tlumočení pro ně nesmí představovat psychickou či fyzickou zátěž a musí se v této roli cítit dobře – je tedy vhodné je za tlumočení ocenit. Cílem tohoto programu je proto zejména stanovit jasná pravidla a určit, za jakých podmínek je či není vhodné, aby se role tlumočnicka ujal student. Úkolem mladých tlumočnicků má být zejména podpora nově příchozím žákům-cizincům; jde tedy spíše o „průvodce“ nového studenta, který jej seznámí s fungováním školy, pomůže mu navázat přátelství s vrstevníky a podobně. Často se tedy ani k tlumočení jako takovému nedostanou a někdy ani nehovoří stejným jazykem jako student, kterému pomáhají.

Ve většině případů však tlumočení probíhá na neformální bázi, což je dáno zejména tím, že rodiče žáka-cizince dávají přednost právě tomuto řešení, protože chtějí, aby projednávané informace zůstaly tzv. „v rodině“ (Cline et al. 2014a: 6). Přání rodiny je samozřejmě dobré respektovat, nicméně i zde je na prvním místě zájem dítěte – pokud na základě objektivních kritérií (viz 5.3.3.) není vhodné, aby dítě tlumočilo, je třeba vyřešit situaci za pomoci dospělého tlumočnicka a rodičům toto řešení citlivě vysvětlit (ibid: 11).

### **2.4.2.3 Kritéria pro využívání dětí v roli tlumočnicků**

Cline et al. (2014b: 46) považují za nezbytné, aby tlumočení na škole koordinoval jeden pracovník, který bude mít jednak přehled o žácích-cizincích a dále bude mít kontakty na profesionální či komunitní tlumočníky, případně na pracovníky školy, kteří ovládají cizí jazyky a jsou ochotni tlumočit. Na základě toho by následně zajišťoval tlumočení v komunikaci s rodiči případně s dalšími stranami (lékař, policie) a podílel se na rozhodnutí o tom, zda je vhodné, aby tlumočilo dítě, či nikoli. Jak uvádí Brian Harris (2013), který se dlouhodobě zabývá problematikou jazykového zprostředkování a neprofesionálního tlumočení, děti by nikdy neměly tlumočit v následujících situacích, pokud to není nezbytně nutné a není možné sehnat jiného tlumočnicka:

- a) oblast práva – situace, které mohou mít právní dopady; např. závažná rozepře mezi rodičem a školou, obvinění ze sexuálního zneužití
- b) oblast zdravotnictví – závažné zdravotní problémy
- c) emocionálně náročné situace – cokoli, co může u tlumočnicka vyvolat stres, např. sdělení špatné zprávy o členu rodiny

Pokud jde o oblast školství, došli Cline et al. (2014a: 9) na základě svého výzkumu i analýzy odborné literatury na toto téma k závěru, že při využívání žáků-cizinců jako tlumočnicků je nutno postupovat velmi opatrně – v ideálním případě by se měla tato praxe omezit na nejnútnejší situace. Podobné závěry uvedly i autorky italské studie – žádná z institucí, kde pilotní výzkum probíhal, neměla stanovené oficiální postupy či pravidla pro využívání dětí v roli tlumočnicků; shodly se však na tom, že je vhodné se tomuto řešení pokud možno vyhýbat, či dokonce zakázat působení dětí v této roli, zejména pokud se jedná o citlivé záležitosti, které mají na dítě přímý dopad (ekonomická situace rodiny, zdravotní problémy, vyhoštění). Zástupci školy, kde výzkum probíhal, se pak vyjádřili v tom smyslu, že by děti neměly tlumočit na třídních schůzkách a obecně vždy, když se projednávají školní výsledky dítěte (Cirillo et al. 2010: (283). Školy by proto měly mít jasně daný postup pro řešení komunikačních bariér, který by dával odpovědi na následující otázky (Cline et al. 2014a: 8-9):



- *Kdo rozhodne o tom, zda je potřeba zajistit dospělého tlumočnicka či jazykového prostředníka?*
- *Na základě jakých pravidel toto rozhodnutí vznikne?*
- *Kdo zajistí tlumočnicka či jazykového prostředníka?*

Dále by pedagogové měli mít k dispozici seznam tlumočnicků či jazykových prostředníků, které mohou kontaktovat. V případě, že chtějí o tlumočení požádat žáka-cizince, měli by pečlivě zvážit, zda je to v dané situaci vhodné. Seznam otázek, pomocí nichž je možné vyhodnotit, zda v daném případě může být tlumočení svěřeno dítěti či nikoli (ibid: 9). V případě kladné odpovědi je nutné, aby tlumočení zajistila dospělá osoba. Kromě níže uvedených okolností je rovněž vhodné dát přednost dospělému tlumočnickovi, pokud se jedná o náročných tématech, která by dětský tlumočnick nemusel jazykově zvládnout.

- *Jedná se o citlivou záležitost a lze předpokládat, že rozhovor bude napjatý, závažný či nepříjemný?*
- *Mohli by rodinní příslušníci považovat za nevhodné, aby tlumočení zajišťovalo dítě?*
- *Jedná se o bezpečnostní otázky či o domácí násilí?*
- *Je do věci zapojena policie?*
- *Je projednávané téma osobní či soukromé pro některé ze zúčastněných?*
- *Má dítě ve škole problémy?*
- *Lze předpokládat, že se bude hovořit o kritice dítěte vůči učiteli?*
- *Lze předpokládat, že se bude projednávat stížnost na dítě, které by mělo působit v roli tlumočnicka?*
- *Je v rodině daného žáka napjatá situace?*

#### **2.4.2.4 Postup pro překonávání jazykových bariér za pomoci žáků-cizinců**

Z britské studie dále vyplynulo, že je velmi důležité, za jakých podmínek tlumočení, do něhož je zapojen žák-cizinec, probíhá. Každá škola by tedy měla zhodnotit své potřeby a podniknout patřičné kroky k tomu, aby mnohojazyčnost nebyla překážkou, ale přidanou hodnotou. Školy by rovněž měly mít na paměti, že mohou tlumočení dítěti výrazně zpříjemnit či ulehčit – stačí si uvědomit několik základních bodů (Cline et al. 2014a: 11 – 16), které uvádíme níže.

### ***Nutnost přípravy***

Dobrá příprava je základním předpokladem pro úspěšné tlumočení – pokud dítě předem ví, o čem se bude jednat, může se lépe mentálně připravit, případně si doplnit potřebnou slovní zásobu. Pedagog by rovněž měl studenta ujistit o tom, že se na něj může v průběhu tlumočení kdykoli obrátit, pokud něčemu nerozumí, nebo pokud potřebuje, aby učitel dělal častěji pauzy a podobně.

### ***Vhodné prostředí a čas***

Tlumočení vždy vyžaduje čas navíc – v případě, že v roli tlumočnicka stojí dítě, toto platí dvojnásob. Je proto nutné na dítě nespěchat a ujistit je, že má dostatek času si převod promyslet. Při plánování schůzky je nutné počítat s dostatečnou rezervou tak, aby nedošlo k časové tísní. Pro efektivní komunikaci za účasti tlumočnicka je dále vhodné, aby o schůzce věděli její účastníci s dostatečným předstihem a byli informováni o tom, za jakých okolností bude probíhat. V případě dětských tlumočnicků je také důležité, aby tlumočení probíhalo pokud možno v oddělené místnosti – řada respondentů britské studie se vyjádřila v tom smyslu, že je pro ně těžké tlumočit v místnosti plné ostatních rodičů (Cline et al. 2014b: 41).

### ***Zapojení všech účastníků komunikace***

Rodiče, kteří neovládají jazyk dané země, nebo mají jen základní znalosti, se mohou při komunikaci se školou cítit nejistě či nepříjemně – může to být dáno jednak strachem či studem z toho, že jim protistrana neporozumí, jednak tím, že jim tlumočí vlastní dítě, což pro ně do určité míry znamená ztrátu nadřazenosti, zejména pokud dítě při tlumočení výrazně přejímá iniciativu. Pedagog by tedy měl celé setkání vést a dbát na to, aby se všichni účastníci diskuze cítili jako rovnocenní partneři. Ve vztahu k rodičům to znamená, že by se pedagog měl obracet přímo na ně, klást jim otázky a poslouchat jejich odpovědi, přestože jejich jazyku nerozumí – důležitý je zde jeho zájem vyjádřený neverbálně. Dítěti, které působí v roli tlumočnicka, by pak měl dát dostatečný prostor k převodu sdělení a v případě potřeby je ujistit o tom, že si počíná správně. Pokud naopak vidí, že dítě má s tlumočením problém, měl by se pokusit mu pomoci (rozdělením výpovědi na kratší úseky, zjednodušením terminologie atp.).

## 3 EMPIRICKÁ ČÁST

### 3.1 *Předmět a cíl výzkumu*

Jak vyplývá z teoretické části, výzkum v oblasti komunitního tlumočení ve školství je všeobecně zatím velmi málo rozvinutý, přestože se jedná o prostředí, kde jsou tlumočníci potřeba a mohou sehrát stejně důležitou roli jako například ve zdravotnictví. Podobně je tomu i v případě dětí-tlumočnicků – existuje jen několik prací zabývajících se působením žáků-cizinců v roli tlumočnicka ve školním prostředí; v České republice pak obecně téma dětí-tlumočnicků zatím nebylo nijak zpracováno. Vzhledem k tomu, že podíl žáků-cizinců na českých školách stále roste a zejména v Praze jsou školy, kde dosahuje 20 až 30 %, považujeme za důležité, zmapovat stávající situaci v komunikaci mezi školou a žáky-cizinci, potažmo jejich rodiči. Náš výzkum je zaměřen na komunitní tlumočení a fenomén dětských tlumočnicků, neboť předpokládáme, že právě tyto dvě formy komunikace školy využívají nejčastěji. Zároveň se věnuje i druhé straně, tedy komunitním tlumočnickům, kteří na školách působí. Naše práce je tedy svou povahou spíše kvalitativním výzkumem, jehož cílem je odpovědět na následující otázky: Jaká je situace v oblasti komunitního tlumočení na základních školách v Praze? Kdo zde působí v roli tlumočnicka? Jak se pedagogičtí pracovníci dívají na komunitní tlumočnický a jak hodnotí jejich působení ve školním prostředí? Cílem našeho výzkumu je zjistit, jakým způsobem školy řeší komunikaci se žáky-cizinci a jejich rodiči, do jaké míry využívají k tlumočení profesionální komunitní tlumočnický a jaký je názor pedagogů a ředitelů škol na to, jakou roli by měl tlumočnick ve škole plnit. Předpokládáme však, že školy nebudou mít příliš rozsáhlé zkušenosti s komunitním tlumočením, a proto se pokusíme zaměřit i na to, proč školy komunitní tlumočnický nevyužívají. Dále předpokládáme, že podobně jako v jiných zemích, i v českých školách působí v roli tlumočnicka samotní žáci-cizinci. Menší část dotazníku proto věnujeme i této problematice, o které jsme pojednali výše v kapitole 2.4. Pokusíme se vyhodnotit, jak častý je tento fenomén na pražských základních školách, v jakých situacích žáci-cizinci tlumočí a jaký je pohled pedagogických pracovníků na působení studentů v roli tlumočnicka v různých tlumočnických situacích. Vzhledem k tomu, že se dle našeho názoru jedná o činnost, která může mít na dítě významný

dopad, se po vzoru zahraniční odborné literatury pokusíme pro základní školy vypracovat stručná doporučení.

## **3.2 Metodika**

### **3.2.1 Dotazníkové šetření**

Informace ke zkoumaným problémům jsme získávali formou dotazníkového šetření. Vypracovali jsme dva dotazníky pro školy a jeden pro komunitní tlumočníky. V případě škol jsme využili mírně odlišný dotazník pro třídní učitele a pro ředitele či jejich zástupce.

#### **3.2.1.1 Dotazníky pro školy**

Dotazníky pro pedagogy i ředitele obsahovaly dvě hlavní části. První, rozsáhlejší část, byla věnována komunitnímu tlumočení a druhé fenoménu děti-tlumočnicků. Nejprve měli respondenti uvést, jakým způsobem překonávají jazykové bariéry a dále se vyjádřit k tomu, co by mělo být součástí role komunitního tlumočnicka, zhodnotit dostupnost této služby a její přínosy či nedostatky. Ve druhé části pak byli dotazováni na to, jak často a v jakých situacích působí v dané škole žáci-cizinci v roli tlumočnicka a do jaké míry považují respondenti obecně za vhodné, aby děti tlumočily v různých typech situací. Dotazník pro ředitele obsahoval celkem 24 otázek, přičemž 16 z nich bylo věnováno komunikaci se žáky-cizinci a jejich rodiči, 3 otázky žákům-tlumočnickům a 5 otázek se týkalo informací o respondentech. Dotazník pro třídní učitele pak čítal 23 otázek: v první části 15, ve druhé 4 a v informační části opět 4.

#### **3.2.1.2 Dotazníky pro tlumočníky**

Podobně jako dotazníky pro školy i dotazníky pro tlumočníky obsahovaly dvě části, celkem pak 19 otázek. V úvodu první části měli respondenti zodpovědět 8 informativních otázek a 6 otázek věnovaných komunitnímu tlumočení ve školství. Tlumočníci měli vyjádřit, co by dle jejich názoru mělo být součástí role komunitního tlumočnicka a rovněž zhodnotit, jak probíhá jejich spolupráce se školami a jaké spatřují problémy při tlumočení v této oblasti. Druhá část (5 otázek) byla následně věnována tomu, jak tlumočníci vnímají dětské tlumočnický a jaké jsou jejich vlastní zkušenosti s tlumočením v dětství – z odborné literatury (např. Cline et al. 2014a,

2014b) je totiž zřejmé, že profesionální komunitní tlumočníci často v roli tlumočnicka působili již v dětství či dospívání.

### **3.2.1.3 Výběr vzorku respondentů a distribuce dotazníků**

Výběr škol probíhal na základě konzultace se sociální pracovnící META o.p.s. a pedagožkou, která se zaměřuje na problematiku integrace cizinců. Snažili jsme se zkontaktovat jak školy, kde je podíl cizinců významný, tak ty, kde je cizinců procentuálně méně. Pokud jde o komunitní tlumočnický, rozeslali jsme dotazník všem absolventům rekvalifikačních kurzů pořádaných organizací META o.p.s. a rovněž Klubem Hanoi. V zájmu přehledného vyhodnocení a snadného vyplnění jsme zvolili metodu elektronického dotazníku. Odkaz na dotazník byl součástí personalizovaného e-mailu, v němž byl respondentům vysvětlen předmět a cíl výzkumu. V případě škol jsme kontaktovali ředitele a zástupce dané školy s prosbou o vyplnění dotazníku a rozeslání e-mailu pedagogům. V případě, že škola měla veřejně dostupné e-mailové adresy pedagogů, jsme pak dotazník rozeslali přímo konkrétním třídním učitelům.

### **3.2.1.4 Návratnost dotazníků**

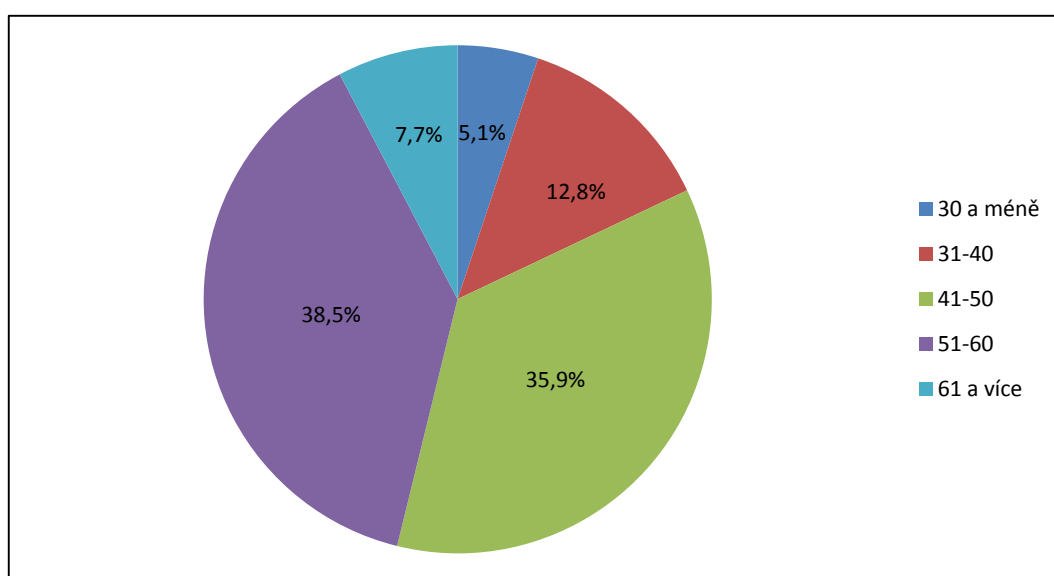
Z celkového počtu 54 škol, které jsme kontaktovali, dotazník vyplnilo 19, což je zaokrouhleně návratnost 34 %. Celkem dotazník vyplnilo 14 ředitelů/zástupců škol a 25 třídních učitelů, přičemž od většiny škol jsme dotazníky obdrželi několik – od ředitele či zástupce a dále od několika pedagogů. U 5 škol došlo k tomu, že jsme obdrželi pouze dotazník pro ředitele a u 3 škol naopak pouze dotazník od jediného pedagoga; ve 3 případech pak respondenti neuvedli přesný název školy – tyto dva faktory následně vedly k tomu, že jsme nemohli porovnávat školy navzájem mezi sebou, ale rozhodli jsme se zpracovat dotazníky jako celek a přinést obecnou analýzu situace na pražských základních školách. V případě komunitních tlumočnicků jsme dotazník rozeslali na více než 100 adres (přesný údaj nemůžeme uvést, neboť v několika případech dotazník rozesílala třetí strana, např. Jednota tlumočnicků a překladatelů či Klub Hanoi). Vyplněný dotazník jsme obdrželi od 19 tlumočnicků, nicméně jednoho respondenta jsme museli vyřadit vzhledem k tomu, že se jednalo o tlumočnicka do znakového jazyka.

### 3.3 Výsledky dotazníkového šetření

#### 3.3.1 Profil respondentů

##### 3.3.1.1 Třídní učitelé a ředitelé

Mezi respondenty výrazně převažovaly ženy (87 %) oproti mužům (13 %). Věková struktura respondentů je znázorněna na Graf 2 níže – nejpočetněji zastoupená byla věková kategorie 51 – 60 let, která tvořila více než třetinu respondentů. Pokud jde o třídní učitele, většina z nich působila na 2. stupni základní školy (15 z celkových 25).



Graf 2: Věková struktura respondentů z řad pedagogických pracovníků

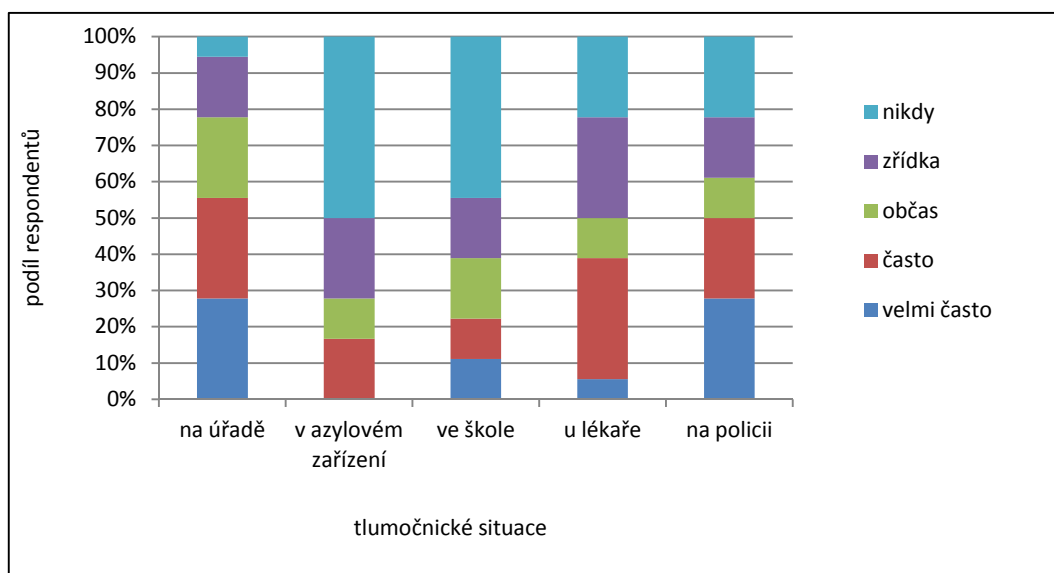
##### 3.3.1.2 Komunitní tlumočníci

Rovněž mezi tlumočníky převažovaly ženy (61 %) oproti mužům (39 %), rozdíl však není tak markantní jako ve skupině pedagogických pracovníků. Nejpočetněji zastoupenou věkovou kategorií byli respondenti ve věku nad 50 let (33 %), následovala kategorie 31-40 (28 %), 30 a méně (22 %) a 41-50 let (17 %).

Pokud jde o tlumočnickou kvalifikaci, uvedla největší část respondentů rekvalifikační kurz META (10 respondentů), dále pak vysokoškolské vzdělání filologického zaměření (7 osob) a jazykový kurz (6 osob). Tři respondenti nezvolili ani jednu z nabízených možností a uvedli jiné vzdělání. Co se týče délky tlumočnické praxe, nejvíce respondentů (10 osob) se komunitnímu tlumočení věnuje déle než tři roky, dalších šest má praxi 1-3 roky a tři dotazovaní méně než rok.

Dále jsme u tlumočnicků zjišťovali mateřský jazyk a pracovní jazyky. Nejčastějším mateřským jazykem byla ukrajinština (vždy 4 osoby, přičemž 1 respondent uvedl oba jazyky), dále pak slovenština a čeština (3 osoby), vietnamština a mongolština (2 osoby) a somálština (1 osoba). Pokud jde o pracovní jazyky, uvedla většina respondentů jazyků více. Nejvíce zastoupeným pracovním jazykem byla čeština (12x), dále ruština a angličtina (6x), ukrajinština (4x), vietnamština a moldavština (2x); po jednom se vyskytly ještě tyto jazyky: arabština, francouzština, italština, mongolština, němčina a slovenština.

Poslední otázka informativní části dotazníku (č. 8) se týkala toho, v jakých kontextech a jak často respondenti tlumočí, přičemž měli na výběr z 5 možností: na úřadě, v azylovém zařízení, na policii, u lékaře / v nemocnici a ve škole / v pedagogicko-psychologické poradně. Výsledky shrnuje graf 3 níže.

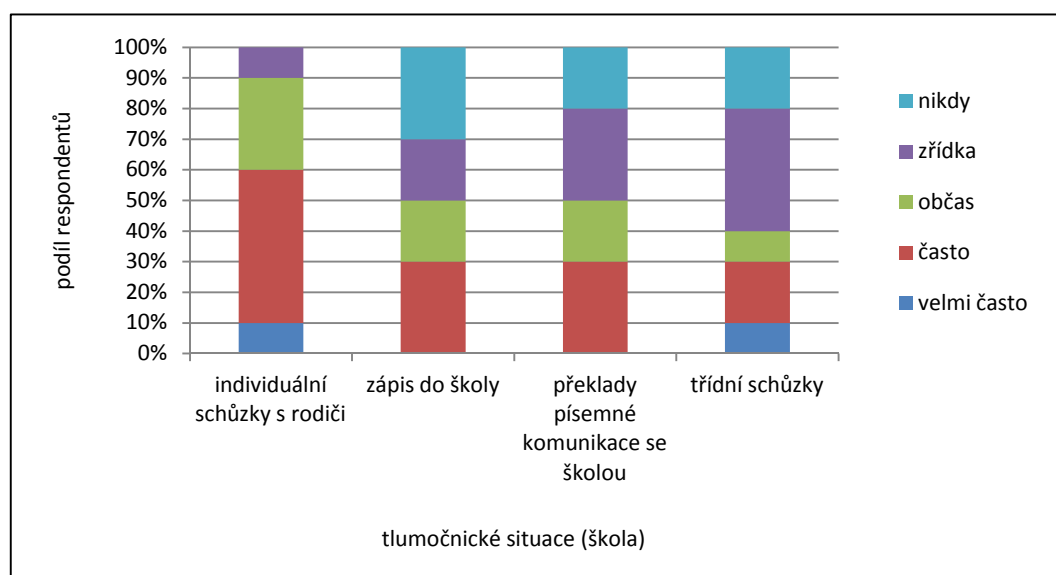


Graf 3: Tlumočnické situace (otázka č. 8a)

Nejčastěji respondenti v našem výzkumu působí na úřadech – „často“ či „velmi často“ odpovědělo 56 % respondentů, dále na policii (50 %), u lékaře (39 %), ve škole (22 %) a nejméně v azylovém zařízení (17 %).

Tlumočnických situací přímo ve škole se týkala další část této otázky, přičemž do grafu 4 níže jsme zahrnuli pouze odpovědi těch respondentů, kteří mají s tlumočením ve škole zkušenost (vyřadili jsme 8 respondentů, kteří na první část otázky odpověděli „nikdy“). Z odpovědí zbylých 10 dotazovaných vyplývá, že ačkoli jsou v této oblasti aktivní, nedá se říci, že by ve školním prostředí působili často – u všech tlumočnických situací, kromě individuálních schůzek s rodiči totiž minimálně

polovina respondentů uvedla, že v dané situaci netlumočí nikdy nebo pouze zřídka. Co se týče jednotlivých tlumočnických situací, nejčastěji naši respondenti tlumočí při individuálních schůzkách mezi rodiči žáků-cizinců a pedagogickými pracovníky (8 dotazovaných odpovědělo „často“ či „občas“ a žádný „nikdy“), dále pak při zápisu do školy („často“ / „občas“ 5 respondentů) a nejméně často naopak na třídních schůzkách („zřídka“ / „nikdy“ 6 respondentů). Poslední možností byly překlady písemné komunikace – nejedná se o tlumočnickou situaci jako takovou, nicméně tento typ překladu je běžnou součástí práce komunitních tlumočnicků, a proto jsme se rozhodli jej zařadit. Výsledky v našem vzorku jsou však nejednoznačné: polovina respondentů tuto činnost vykonává často nebo občas a polovina zřídka nebo nikdy.



Graf 4: Tlumočnické situace (škola)

### 3.3.2 Podíl žáků-cizinců na zkoumaných školách

Než se budeme věnovat jednotlivým okruhům našeho výzkumu, rádi bychom rovněž shrnuli informace týkající se počtu žáků-cizinců ve zkoumaných školách. Celkově na školách, které se zúčastnily naší studie, studovalo v akademickém roce průměrně 11,8 % žáků-cizinců, přičemž na škole s nejvyšším zastoupením těchto žáků činil jejich podíl 30,3 % všech studentů a naopak nejnižší podíl byl 1,5 %. V 6 školách byl celkový podíl žáků-cizinců nižší než pražský průměr (cca 6 %), ve dvou dokonce nižší než celostátní průměr. Z odpovědí třídních učitelů jsme dále zjistili, že průměrný podíl žáků-cizinců ve zkoumaných třídách byl 14,6 % – ve 14 třídách z 25 bylo více než 15 % žáků cizinců. Pokud tato data srovnáme s celostátním průměrem, pražským průměrem či s údaji ze studie věnované této problematice (Kostecká et



al. 2013), dojdeme k závěru, že se nám podařilo získat odpovědi převážně právě ze škol, které mají se žáky-cizinci velké zkušenosti. Ani v jedné ze tříd, jejichž třídní učitelé se zúčastnili našeho výzkumu, nebyl podíl žáků-cizinců nižší než celostátní průměr a pouze ve 3 případech byl nižší než průměr na školách v Praze. Protože jedním z našich cílů bylo zhodnotit, jak se liší přístup škol v závislosti na podílu žáků-cizinců, jsme se rozhodli u některých otázek porovnat odpovědi těch respondentů, kteří mají ve škole či ve třídě vyšší podíl těchto žáků oproti pražskému průměru (29 respondentů) s těmi, kde je podíl žáků cizinců podprůměrný (10 respondentů), uvědomujeme si však, že vzhledem k poměrně nízkému počtu respondentů a rozdílnému zastoupení obou skupin mohou být výsledky zkreslené a není možné z nich vyvodit obecně platné závěry.

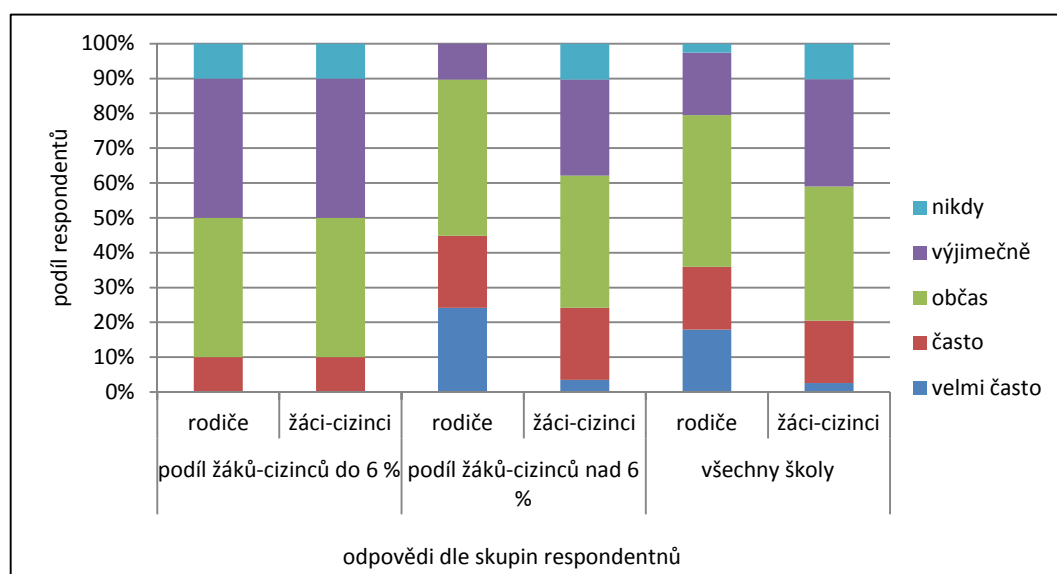
### **3.4 Komunitní tlumočení na pražských základních školách**

#### **3.4.1 Komunikace se žáky-cizinci a jejich rodiči**

První část dotazníku byla věnována tomu, jak často se pedagogičtí pracovníci setkávají s tím, že rodič žáka-cizince či sám žák-cizinec neovládá český jazyk natolik, aby s ním mohli efektivně komunikovat, a jakým způsobem pak tuto komunikační bariéru řeší. Níže uvádíme shrnutí odpovědí všech respondentů – nejprve se vždy věnujeme komunikaci s rodiči a následně komunikaci se samotnými žáky-cizinci.

##### **3.4.1.1 Jazyková bariéra mezi školou a rodiči žáků-cizinců**

Z grafu 5 níže je patrné, že je značný rozdíl mezi školami, kde je vyšší podíl žáků-cizinců oproti pražskému průměru (6 %) a těmi, kde je naopak nižší. Žádný z respondentů, kteří působí na první skupině škol, nevedl, že by se ve výše popsané situaci nikdy neocítl a pouze 3 z 29 respondentů se s tímto problémem setkávají výjimečně; podle téměř čtvrtiny respondentů (24,1 %) se jedná o velmi častou situaci. Naopak ve druhé skupině škol uvedla celkem polovina respondentů, že se v této situaci neocítl nikdy nebo pouze výjimečně, žádný z respondentů nevedl, že by tento problém řešil velmi často.



Graf 5: Frekvence výskytu jazykové bariéry mezi školou a žáky-cizinci či jejich rodiči

### 3.4.1.2 Jazyková bariéra mezi školou a žáky-cizinci

Pokud se zaměříme na komunikaci se samotnými žáky-cizinci, je z odpovědí respondentů zřejmé, že se zde problémy objevují méně často než při komunikaci s rodiči (v případě škol/tříd s podprůměrným zastoupením žáků-cizinců se problémy v komunikaci se žáky-cizinci objevují stejně často jako při komunikaci jejich rodiči – 50 % z těchto respondentů čelí jazykové bariéře jen výjimečně či nikdy, 40 % občas a pouze 10 % často). Na školách a ve třídách s nadprůměrným podílem žáků-cizinců řeší jazykovou bariéru častěji – téměř čtvrtina respondentů uvedla, že se jedná o častý či velmi častý problém (viz graf 5 výše). Celkově však, jak jsme uvedli výše, není jazyková bariéra mezi školou a žáky-cizinci tak výrazná, jako mezi školou a jejich rodiči. Domníváme se, že to je dáno především tím, že právě děti jsou schopny se nový jazyk naučit velmi rychle a relativně brzy po příjezdu do nové země jsou schopny efektivně komunikovat či dokonce působit v roli jazykového prostředníka pro ostatní členy rodiny (Tse 1995: 486).

### 3.4.1.3 Využívání různých forem komunikace

V následující otázce (č. 6 a 8) jsme se pedagogických pracovníků ptali na to, jak často využívají různé formy komunikace při překonávání jazykové bariéry. Celkem jsme sledovali 7 různých forem komunikace, které se dělily na dva druhy – jednak různé formy tlumočení či jazykového zprostředkování a jednak přímá

komunikace pedagogického pracovníka s rodičem. Níže uvádíme vyhodnocení pro oba zmíněné druhy komunikace.

### ***Překonávání jazykových bariér za pomoci tlumočnicka či jazykového prostředníka***

V tabulce 7 níže jsme se pokusili přehledně zobrazit, jak často pedagogičtí pracovníci využívají jednotlivé formy tlumočení či jazykového zprostředkování (tedy zprostředkované komunikace) – barevné zvýraznění odpovídá hodnotě v daném poli – červená barva značí hodnoty nízké a zelená naopak vysoké. Ze získaných odpovědí jsme vyhodnotili, že komunitní tlumočení není na pražských základních školách příliš využíváno – přes 60 % všech dotazovaných komunitní tlumočnicka využilo pouze výjimečně či nikdy, a to ať se jedná o školy s nadprůměrným či podprůměrným podílem žáků-cizinců – na školách, kde je těchto žáků hodně, jsou komunitní tlumočnicka využíváni sice využíváni častěji, nicméně i tak se jedná o velmi malý podíl škol – pouze 6 z 29 respondentů využívá tlumočnicka pravidelně či poměrně často (ve druhé skupině škol pak pouze 1 respondent z 10). Ještě méně časté je pak využití asistenta pedagoga v roli tlumočnicka (či jazykového prostředníka) – tuto možnost jsme zahrnuli proto, že na českých školách v poslední době působí čím dál více asistentů pedagoga jiné než české národnosti a může tak dojít k tomu, že je požádán o zajištění tlumočení. Drtivá většina dotazovaných v našem výzkumu však uvedla, že tuto formu komunikace využívají pouze výjimečně či nikdy (celkově přes 90 % ve všech skupinách). Zbylé dvě formy „tlumočení“, které bychom správně měli nazvat jazykové zprostředkování, neboť je nezajišťuje profesionální tlumočnick<sup>5</sup>, využívají školy častěji: téměř třetina respondentů s nadprůměrným podílem žáků-cizinců pravidelně či poměrně často překonává komunikační bariéry za pomoci jazykových prostředníků, ať už žáků-cizinců samotných (31 %) či jiných osob, jež ovládají daný jazyk (27,6 %). U respondentů ze skupiny s nižším podílem žáků-cizinců jsou tyto metody využívány méně často (20 % resp. 10 %).

---

<sup>5</sup> Termín „tlumočení“ jsme použili zejména za účelem zjednodušení dotazníků – domníváme se, že termín „jazykové zprostředkování“ není na českých školách zatím příliš znám.

Komunikační nástroje	tlumočení - komunitní tlumočnick			tlumočení - žák cizinec			tlumočení - asistent pedagoga			tlumočení - jiná osoba ovládající jazyk rodičů		
	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše
pravidelně	0,0%	6,9%	5,1%	0,0%	6,9%	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
poměrně často	10,0%	10,3%	10,3%	20,0%	24,1%	23,1%	0,0%	3,4%	2,6%	10,0%	27,6%	23,1%
využil/a několikrát	30,0%	17,2%	20,5%	40,0%	37,9%	38,5%	0,0%	3,4%	2,6%	30,0%	17,2%	20,5%
výjimečně	20,0%	31,0%	28,2%	20,0%	13,8%	15,4%	0,0%	3,4%	2,6%	30,0%	13,8%	17,9%
nikdy	40,0%	34,5%	35,9%	20,0%	17,2%	17,9%	100,0%	89,7%	92,3%	30,0%	41,4%	38,5%

Tabulka 7: Míra využití různých forem zprostředkované komunikace s rodiči žáků-cizinců

Jak se liší komunikace se samotnými žáky-cizinci? Komunitní tlumočení je při překonávání jazykových bariér využíváno ještě méně, než při komunikaci s rodiči, přes 90 % všech respondentů uvedlo, že tuto formu komunikace nevolí nikdy či pouze výjimečně, žádný z respondentů se na komunitní tlumočnick neobrací pravidelně a pouze jeden respondent poměrně často. Podobně je na tom i tlumočení zajišťované asistentem pedagoga; u obou těchto metod jsme pozorovali, že se s nimi celkově častěji setkávali pracovníci ze škol s nadprůměrným podílem žáků-cizinců. Nižší je rovněž míra využívání třetích osob ovládajících jazyk rodičů – žádný z respondentů ze skupiny s nižším podílem žáků-cizinců nevolí tuto metodu pravidelně či poměrně často a 80 % výjimečně či nikdy. Naopak častěji než při komunikaci s rodiči volí pedagogičtí pracovníci jako jazykového prostředníka jiného žáka cizince; přes 50 % dotazovaných uvedlo, že tuto metodu volí pravidelně či poměrně často, přičemž je zajímavé, že častěji tuto metodu využívají respondenti s podprůměrným podílem žáků-cizinců (pravidelně či poměrně často 50 % oproti 38 % ve druhé skupině respondentů).

Komunikační nástroje	tlumočení - komunitní tlumočnick			tlumočení - jiný žák-cizinec			tlumočení - asistent pedagoga			tlumočení - jiná osoba ovládající jazyk rodičů		
	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše
pravidelně	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17,2%	12,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
poměrně často	0,0%	3,4%	2,6%	50,0%	20,7%	28,2%	0,0%	3,4%	2,6%	0,0%	17,2%	12,8%
využil/a několikrát	10,0%	3,4%	5,1%	20,0%	24,1%	23,1%	0,0%	10,3%	7,7%	20,0%	13,8%	15,4%
výjimečně	0,0%	17,2%	12,8%	10,0%	13,8%	12,8%	20,0%	0,0%	5,1%	60,0%	20,7%	30,8%
nikdy	90,0%	75,9%	79,5%	20,0%	24,1%	23,1%	80,0%	86,2%	84,6%	20,0%	48,3%	41,0%

Tabulka 8: Míra využití různých forem zprostředkované komunikace se žáky-cizinci

### ***Překonávání jazykových bariér formou přímé komunikace***

Pokud jde o druhou skupinu komunikačních metod, které pedagogičtí pracovníci využívají v případě, že rodiče žáka-cizince nedostatečně ovládají český

jazyk (viz tabulku 9 níže), vyplývá z našeho výzkumu, že nejčastěji volí metodu přímé komunikace v českém jazyce – pravidelně či poměrně často toto řešení uplatňuje přes 60 % všech respondentů, přičemž na školách či ve třídách s nadprůměrným podílem žáků-cizinců je to 65,5 % respondentů, ve druhé skupině pak 50 %. Naopak respondenti jen zřídka komunikují s těmito rodiči v jiném světovém jazyce (odpověď výjimečně či nikdy zvolilo přibližně 70 % respondentů) či přímo v jejich jazyce (téměř 80 % všech respondentů tuto metodu nevyužívá nikdy nebo pouze výjimečně), což je pochopitelné, neboť nejpočetněji jsou v českých školách zastoupeni cizinci ukrajinské, vietnamské a ruské národnosti. V případě ruštiny lze předpokládat, že u pedagogických pracovníků již není její znalost tak běžná jako dříve; u vietnamštiny je pak zřejmé, že je znalost tohoto jazyka v České republice spíše raritou. Na druhou stranu velký podíl žáků-cizinců ruské či ukrajinské národnosti může být příčinou toho, že pedagogové poměrně často volí metodu komunikace v českém jazyce a spoléhají na společný slovanský původ obou jazyků.

Komunikační nástroje	přímá komunikace s rodičem v jeho jazyce			přímá komunikace s rodičem v jiném světovém jazyce			přímá komunikace v českém jazyce		
	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše
pravidelně	0,0%	3,4%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	24,1%	20,5%
poměrně často	10,0%	6,9%	7,7%	10,0%	3,4%	5,1%	40,0%	41,4%	41,0%
využil/a několikrát	20,0%	6,9%	10,3%	30,0%	24,1%	25,6%	10,0%	20,7%	17,9%
výjimečně	30,0%	24,1%	25,6%	30,0%	34,5%	33,3%	10,0%	6,9%	7,7%
nikdy	40,0%	58,6%	53,8%	30,0%	37,9%	35,9%	30,0%	6,9%	12,8%

**Tabulka 9: Míra využití různých forem přímé komunikace s rodiči žáků-cizinců**

Při komunikaci se žáky-cizinci, kteří nedostatečně ovládají český jazyk, je míra využívání jednotlivých forem přímé komunikace podobná, jako při komunikaci s rodiči (tabulka 10 níže). Mírný rozdíl pozorujeme u druhé možnosti, tedy přímé komunikace v jiném světovém jazyce – tuto možnost žádný z respondentů nevedl jako častou či poměrně častou a téměř 40 % dotazovaných ji nevolí nikdy. Naopak častěji pedagogičtí pracovníci komunikují se žáky-cizinci v českém jazyce (odpověď pravidelně či poměrně často zvolily dvě třetiny respondentů).

Komunikační nástroje	přímá komunikace se žákem v jeho jazyce			přímá komunikace v jiném světovém jazyce			přímá komunikace v českém jazyce		
	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše	<6 %	>6 %	vše
pravidelně	0,0%	3,4%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	41,4%	35,9%
poměrně často	10,0%	3,4%	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%	40,0%	27,6%	30,8%
využil/a několikrát	40,0%	10,3%	17,9%	50,0%	31,0%	35,9%	30,0%	13,8%	17,9%
výjimečně	20,0%	20,7%	20,5%	30,0%	24,1%	25,6%	0,0%	10,3%	7,7%
nikdy	30,0%	62,1%	53,8%	20,0%	44,8%	38,5%	10,0%	6,9%	7,7%

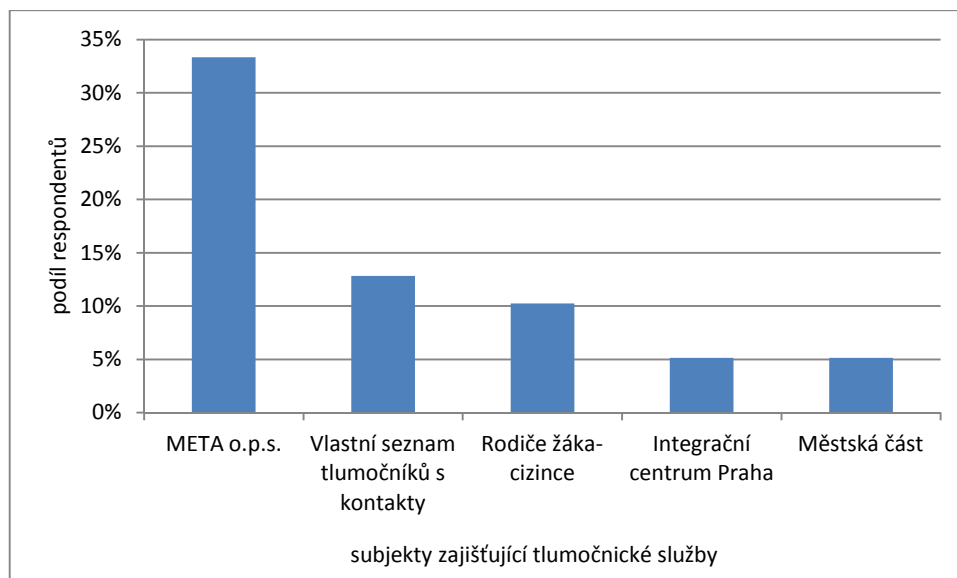
Tabulka 10: Míra využití různých forem přímé komunikace se žáky-cizinci

### 3.4.2 Zkušenosti škol s komunitním tlumočením

Další část dotazníků pro pedagogické pracovníky (otázky 9-16) byla již věnována různým aspektům komunitního tlumočení na základních školách. Pro získání ucelené analýzy jsme se formou různých typů otázek (otázky s možností výběru 9-12, 14 a otevřené otázky – 13, 15, 16) snažili zjistit, jak školy tlumočníky zajišťují, v jakých situacích je využívají a jaký je názor pedagogických pracovníků na tuto službu – jaké v ní spatřují výhody či s jakými problémy se potýkají. Respondentů, kteří komunitní tlumočení nevyužívají, jsme se pak ptali na to, co je příčinou této situace.

#### 3.4.2.1 Zajišťování tlumočnicků

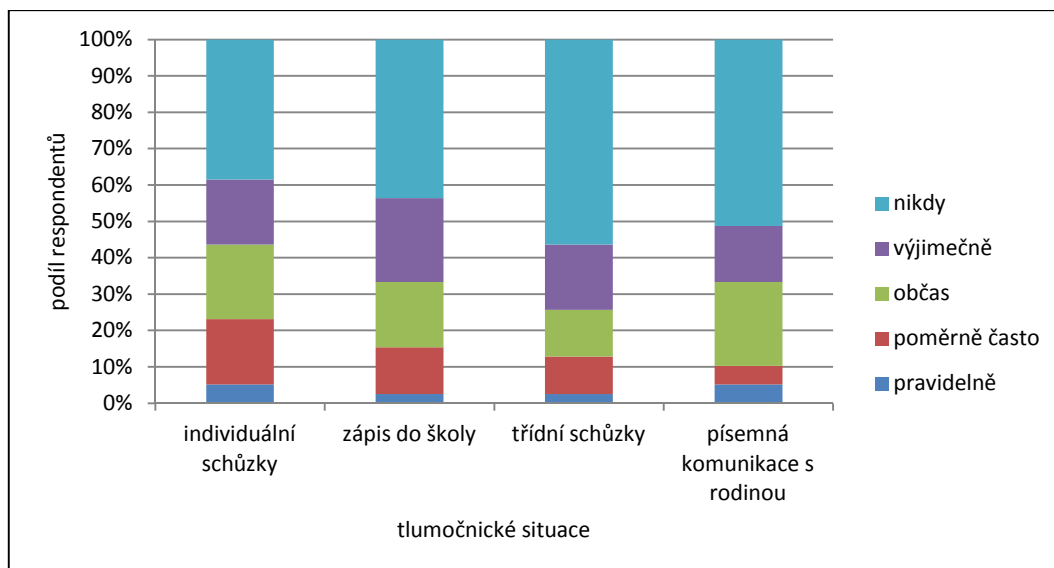
Na otázku č. 14, týkající se zajišťování tlumočnicků, nám 15 respondentů odpovědělo, že škola tlumočníky nezajišťuje, 4 další pak uvedli, že si tlumočníky zajišťují sami rodiče žáků-cizinců. Zbývající respondenti si pak tlumočnické služby zařizují sami, za pomoci vlastního seznamu tlumočnicků s kontakty (5 respondentů zastupujících 4 různé školy), nebo o tlumočníky žádají třetí stranu – nejčastěji jde o organizaci META o.p.s. (13 respondentů), dále pak Integrační centra Praha či Městskou část (v obou případech 2 dotazovaní).



Graf 6: Zajišťování tlumočnických služeb (otázka č. 14)

### 3.4.2.2 Využívání tlumočnicků

Otázka č. 10 byla věnována tomu, v jakých situacích respondenti využívají služeb komunitních tlumočnicků. V první řadě považujeme za důležité uvést, že velká část respondentů komunitní tlumočnický v daných situacích nevyužívá nikdy či pouze výjimečně – téměř ve všech případech byl podíl těchto respondentů přes 60 %, kromě individuálních schůzek (56 %). Tento trend naznačovaly již odpovědi respondentů na otázky č. 6 a 8, kdy 25 respondentů (64 %) uvedlo, že služeb komunitních tlumočnicků využívá pouze výjimečně či nevyužívá vůbec, a to ani ke komunikaci se žáky-cizinci, ani s jejich rodiči. Pokud jde o důvody, proč respondenti komunitní tlumočnický nevyužívají (ot. č. 11), nejvíce četná byla odpověď „nedostatek informací o komunitním tlumočení“ (14 respondentů) s čímž souvisí i druhá nejčastější odpověď „nedostatek kontaktů na komunitní tlumočnický“ (12 respondentů). 11 respondentů dále zvolilo možnost „organizační náročnost“ a devět dotazovaných pak jako důvod uvedlo finanční náročnost této služby. Nejméně, tedy pět respondentů, pak uvedlo, že využívání tlumočnicků brání odmítnutí této služby ze strany rodičů. Dále jsme zjistili, že nejčastěji komunitní tlumočnický působí v rámci individuálních schůzek mezi pedagogickým pracovníkem a rodičem žáka-cizince, tuto možnost pravidelně či poměrně často volí téměř čtvrtina respondentů. Dále je tlumočení využíváno u zápisu do školy (v 15 % případů pravidelně či poměrně často), na třídních schůzkách (13 %) a nejméně pak při písemné komunikaci s rodinou (10 %). Získané odpovědi shrnuje graf 7 níže.



Graf 7: Míra využívání komunitních tlumočnicků v jednotlivých tlum. situacích (otázka č. 10)

### 3.4.2.3 Názory pedagogických pracovníků na komunitní tlumočníky

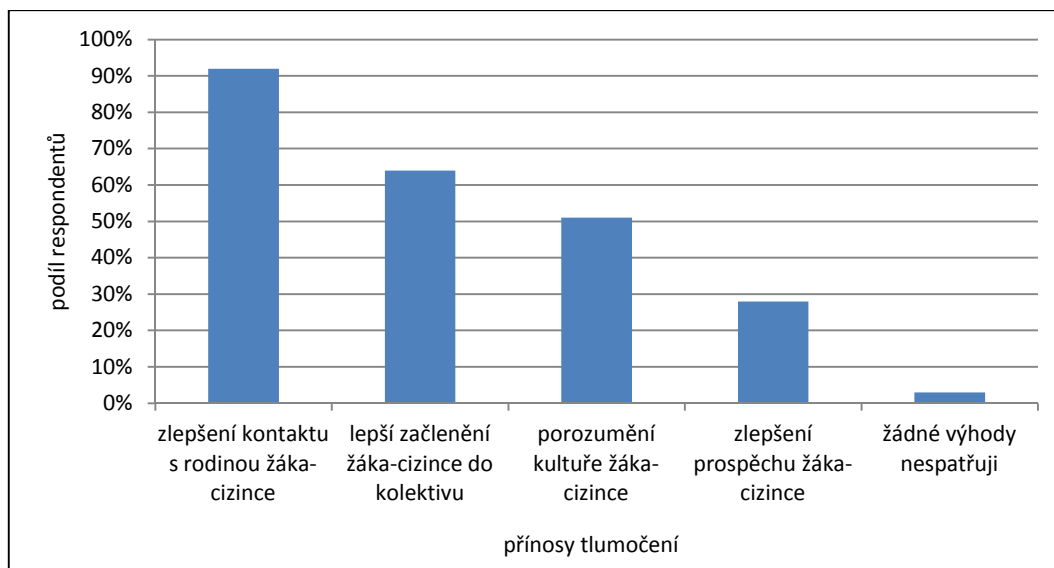
Jedním ze záměrů našeho výzkumu bylo zjistit, jaký je názor pedagogů a vedoucích pracovníků škol na komunitní tlumočníky. Formou otevřené otázky (č. 9) jsme respondentům dali prostor k tomu, aby se k této službě mohli vyjádřit. Podařilo se nám získat odpověď od 29 respondentů, zbylí respondenti se nevyjádřili, případně uvedli odpověď „nevím/nemám zkušenost“. Ze získaných odpovědí vyplývá několik důležitých informací. V první řadě respondenti vnímají komunitní tlumočení jako prospěšnou či dokonce nutnou službu, tuto informaci obsahovala přibližně třetina odpovědí, například: „(komunitní tlumočení, dopl. aut.) Je naprosto klíčové pro ‚organizační‘ záležitosti a při řešení nestandardních situací.“ či „Pokud rodič nerozumí, je to nutnost, ne pokaždé je vhodné komunikovat před dětmi, pokud mají překládat samy děti nebo po nich vzkazovat. Především uvítáno na třídních schůzkách nebo při jiném důležitém obsahu sdělení, který musí být předán rodiči.“ Sedm dotazovaných se dále vyjádřilo v tom smyslu, že velkou překážkou k využívání služeb komunitních tlumočnicků je otázka financí – např.: „Pokud by si měla škola tlumočnicka platit sama, jsem přesvědčena, že bychom nikdy žádného nepozvali.“ nebo „Škola nemá finanční prostředky pro zajištění tlumočnicků. Pokud jsme někdy využívali tlumočnicků, bylo to jen tehdy, že si je zajistili rodiče.“ Dále je z jednotlivých odpovědí patrné, že pedagogičtí pracovníci dávají přednost této formě komunikace při kontaktu s rodiči žáků-cizinců, než se samotnými žáky-cizinci (což naznačily již odpovědi na ot. č. 8, viz oddíl 3.4.1.3). Dokládá to např. odpověď pedagoga ze školy s poměrně vysokým zastoupením těchto žáků – 18 %: „Osoby



*mimo zaměstnanců školy se osvědčily jen při pravidelném kontaktu mezi rodiči a učiteli či vedením školy. Při kontaktu se žáky-cizinci využívání tlumočnicků z řad cizích osob prakticky nevyužíváme.*“ Tento přístup doplňují i odpovědi dalších respondentů, vždy ze škol s podobně vysokým zastoupením žáků-cizinců (tedy okolo 20 %): *„Pracujeme s asistenty pedagoga pro cizince, komunikují v českém nebo anglickém jazyce, tlumočnický do výuky jsme zatím nepotřebovali.“* či *„V komunikaci se žáky využívám jiného žáka se stejným mateřským jazykem, který už češtinu alespoň částečně ovládá.“* nebo *„Ze začátku by to rozhodně usnadnilo práci, ale přímá komunikace učitele se žákem je velmi důležitá. Domnívám se, že je třeba, aby k ní docházelo co nejdříve.“* Je tedy zřejmé, že pokud jde o komunikaci se žáky-cizinci, preferují respondenti jiná řešení než tlumočení – pomoc asistenta pedagoga či jiného žáka-cizince, případně přímou komunikaci v českém jazyce.

#### ***Výhody komunitního tlumočení***

Pohled pedagogických pracovníků na tuto službu jsme se dále pokusili vyhodnotit pomocí otázky č. 13, v níž měli respondenti odpovědět na to, jaké spatřují výhody ve využití komunitních tlumočnicků, a to pomocí výběru z pěti možností (bez ohledu na to, zda tlumočnický již využívají či nikoliv). Z grafu 8 níže vyplývá, že drtivá většina dotazovaných (přes 90 %) vnímá přínos tlumočnicka v tom, že zlepšuje kontakt s rodinou žáka-cizince, téměř dvě třetiny respondentů pak mají za to, že komunitní tlumočení napomáhá začlenění žáka-cizince do kolektivu, více než polovina je dále toho názoru, že díky této službě mohou lépe porozumět kultuře žáka-cizince a téměř 30 % uvedlo, že pozitivním dopadem využívání komunitního tlumočení je lepší prospěch žáka-cizince. Možnost *„žádné výhody nespatřuji“* pak zvolil pouze jediný respondent. Z odpovědí respondentů je tedy zřejmé, že komunitní tlumočení vnímají jako prospěšné v mnoha ohledech.



Graf 8: Přínosy komunitního tlumočení (ot. č. 13)

### ***Problémy při komunitním tlumočení a možnosti jejich řešení***

V otázkách č. 16 a 17 jsme se dále pedagogických pracovníků ptali na to, zda se dle jejich názoru při využívání služeb komunitních tlumočnicků vyskytuje nějaký typický problém a co by dle nich mohlo vzájemnou spolupráci zlepšit. Na první otázku jsme získali celkem 11 odpovědí, přičemž 4 respondenti uvedli, že žádné problémy nepozorují a všechny zbylé odpovědi se týkaly organizační či časové náročnosti při zajišťování tlumočení, např.: „*Tlumočníci byli časově zaneprázdněni, neměli čas v době, kdy je škola potřebovala.*“ nebo „*Sladění času - učitel - rodič - tlumočnick*“. Jak je patrné z odpovědí na otázku č. 11, v níž jsme se ptali na to, proč respondenti tlumočnicků nevyužívají, je časová a organizační náročnost skutečně výrazným problémem – zmínilo ji 11 dotazovaných.

Pokud jde o návrhy respondentů na zlepšení stávající situace, obdrželi jsme opět 11 odpovědí. Drtivá většina z nich se pak týkala organizační stránky celé věci včetně financování této služby a dostupnosti tlumočnicků. Respondenti by uvítali, pokud by komunitní tlumočníci byli snáze a rychleji dostupní, jak nastiňují tyto odpovědi: „*Rychlejší dostupnost, pomoc v danou chvíli (ne až s odstupem času).*“ a „*V jednoduchosti zajistit tlumočení*“. Několik respondentů přišlo s konkrétními návrhy, jak alespoň částečně zlepšit dostupnost komunitního tlumočení. Jeden z pedagogů zmínil tlumočení po telefonu, pomocí něhož by bylo možné rychle řešit náhle vzniklé problémy s rodiči žáků-cizinců, kteří neovládají český jazyk. Dva ředitelé se pak vyjádřili v tom smyslu, že by bylo dobré mít k dispozici seznam tlumočnicků pro školy s kontakty, aby bylo možné tlumočnický zajišťovat přímo a

nikoli prostřednictvím třetí strany, což je opět organizačně snazší a pružnější řešení. Organizační stránky se dotýká i poslední návrh, který zde uvedeme – podle jednoho z ředitelů by bylo vhodné mít „jasná pravidla, kterými škola či rodič dají najevo, že jednají vždy v zájmu dítěte“.

#### **3.4.2.4 Pohled pedagogických pracovníků na roli komunitního tlumočnicka**

V otázce č. 12 měli respondenti uvést, které činnosti by podle nich měl tlumočnick při své práci ve školním prostředí vykonávat. Naším cílem bylo zjistit, jaká jsou očekávání pedagogických pracovníků na komunitní tlumočnicky a zároveň porovnat výsledky našeho výzkumu s prací J. Holkové (2010), která stejnou otázku kladla pracovníkům různých státních institucí. Použili jsme proto shodné formulace jako ve zmíněné studii – celkem se jedná o 12 podotázek vztahujících se k 6 rolím tlumočnicka, které autorka vypracovala na základě odborné literatury týkající se pojetí role tlumočnicka (ibid: 44 – 45):

**funkce neutrálního komunikačního „kanálu“** = pouze co nejdoslovněji převádí informace z jednoho jazyka do druhého

**koordinace komunikace** = kromě jazykového převodu dohlíží na to, aby komunikace „fungovala“, uděluje slovo, upřesňuje si nejasná sdělení, aby je mohl adekvátně převést, upozorňuje účastníky na případné nedorozumění

**zvyšování efektivity komunikace** = usměrňuje nejen tok komunikace, ale případně upravuje obsah sdělení tak, aby byla komunikace efektivní – např. používá jednodušší jazyk, pokud jedna strana nerozumí technickému nebo administrativnímu vyjadřování druhé strany, zpřehledňuje sdělení, pokud je nekoherentní, pokud se mluvčí opakuje apod.

**vysvětlování kulturních specifíků** = snaží se předejít nedorozumění vyplývajícímu z kulturních rozdílů mezi účastníky, objasňuje sdělení nebo chování specifické pro danou kulturu, které by si druhá strana mohla vykládat jinak, než jak bylo zamýšleno

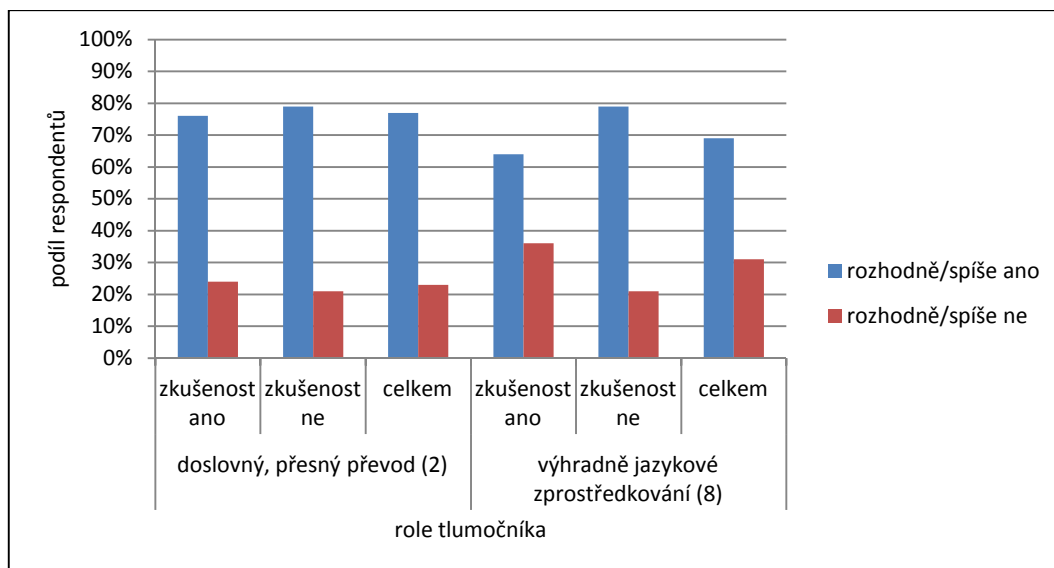
**funkce „odborníka“ na projednávanou problematiku** = nejde o tlumočení, ale samostatnou formulaci např. rutinních otázek nebo vysvětlení na pokyn zástupce instituce; jedná se o sdělení, která jsou ustálená a používají se často, takže je tlumočnick zná

**hájení zájmů jedné ze stran** = tlumočnický vystupuje buď jako asistent instituce, nebo „obhájce“ zájmů cizince

Stejně jako Holcupová jsme rovněž rozdělili respondenty do dvou skupin podle toho, zda mají zkušenost s využíváním komunitních tlumočnicků (25 osob), či nikoli (14 osob). Níže uvádíme nejprve vyhodnocení odpovědí podle jednotlivých tlumočnických rolí či činností a následně pak shrnutí všech odpovědí včetně porovnání s výsledky výše uvedené práce.

### ***1) Tlumočnický jako neutrální komunikační kanál***

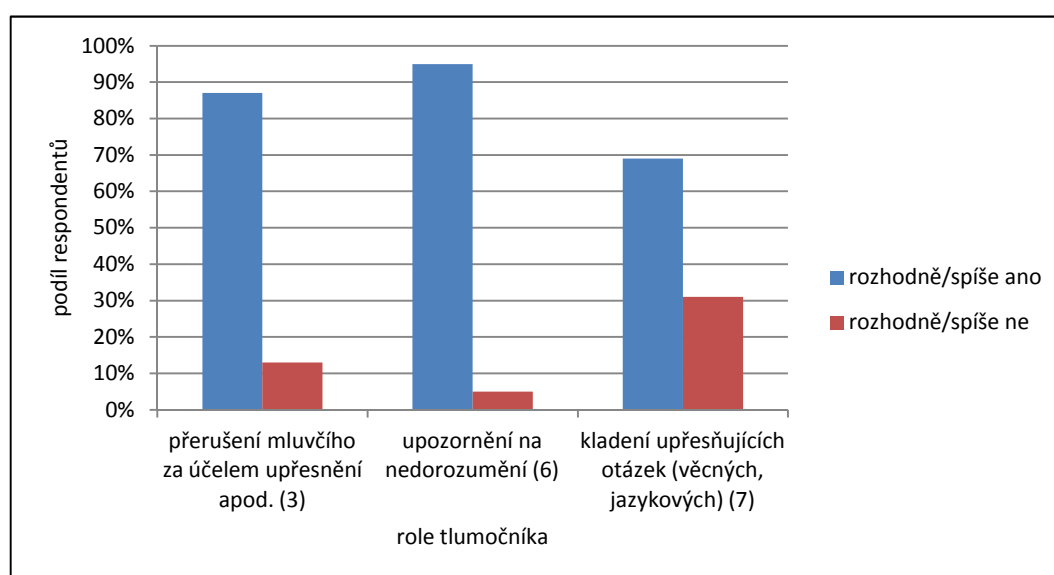
Nejprve se zaměříme na to, jak respondenti vyhodnotili tzv. tradiční pojetí role tlumočnicka – tedy někoho, kdo pouze zprostředkovává komunikaci a nijak se na ni nepodílí, poskytuje pouze jazykový převod a nijak do komunikace nezasahuje; jedná se tak o naprosto věrné a neutrální tlumočení. Této roli tlumočnicka se týkaly dvě podotázky – č. 2: *„Přesně a co nejdoslovněji převádět výpovědi obou stran, včetně případných chyb, hanlivých výrazů či odborných termínů.“* a č. 8: *„Působit výhradně jako jazykový zprostředkovatel - nevstupovat do hovoru a zdržet se vlastních komentářů.“* U obou otázek poměrně výrazně převážili ti respondenti, kteří uvedli odpověď „rozhodně ano“ či „spíše ano“ (77 %, resp. 69 %), přičemž mezi skupinou těch pracovníků, kteří s tlumočnickými mají zkušenost a těch, kteří nikoli, byl výraznější rozdíl pouze u otázky č. 8; respondenti, kteří s tlumočením nemají zkušenost, byli ve větší míře pro to, aby tlumočnický poskytoval výhradně jazykové zprostředkování (79 % oproti 64 %).



Graf 9: Komunitní tlumočník jako neutrální komunikační kanál (pedagogičtí pracovníci)

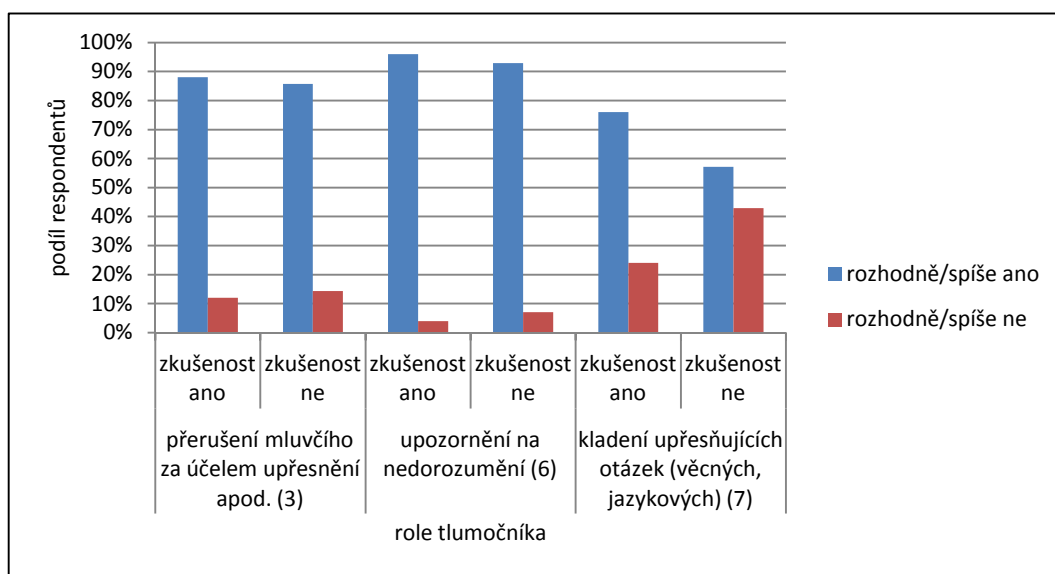
## 2) Tlumočník jako koordinátor komunikace

Koordinačních činností při tlumočení se týkaly celkem tři otázky – č. 3: „Přerušit stranu, která právě mluví, aby mohl např. požádat o upřesnění či upozornit na důležité skutečnosti.“, č. 6: „Upozornit obě strany, pokud se domnívá, že dochází k nedorozumění.“ a č. 7: „Klást z vlastní iniciativy oběma stranám doplňující otázky, pokud potřebuje upřesnění (jazykové či věcné).“ Jak je patrné z grafu 10 níže, ve všech třech otázkách se respondenti vyjádřili poměrně jednoznačně ve prospěch toho, aby tlumočník byl koordinátorem komunikace a předcházel tak vzniku nedorozumění.



Graf 10: Komunitní tlumočník jako koordinátor komunikace (odpovědi všech respondentů)

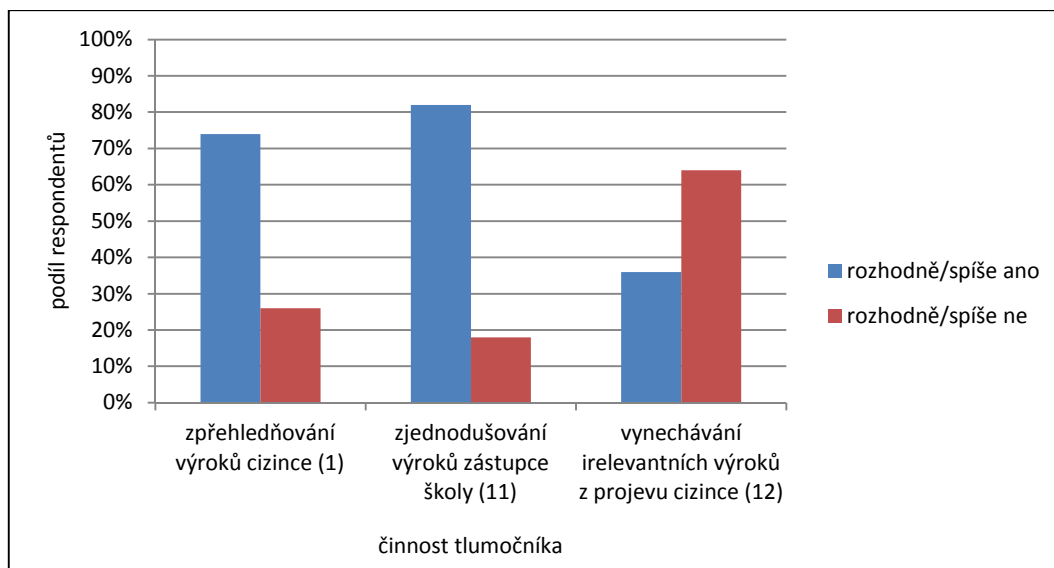
Pokud jde o porovnání mezi skupinami (graf 11), byly poměry odpovědí téměř stejné pro otázky č. 3 a 6, avšak u otázky č. 7 se značně lišily – ve skupině, která s tlumočnickými nemá zkušenost, byly odpovědi ano/ne vyrovnanější, kdežto uživatelé tlumočnických služeb se v drtivé většině (76 %) přiklonili k tomu, že tlumočnický má klást komunikujícím stranám upřesňující otázky.



Graf 11: Komunitní tlumočnický jako koordinátor komunikace (odpovědi dle skupin)

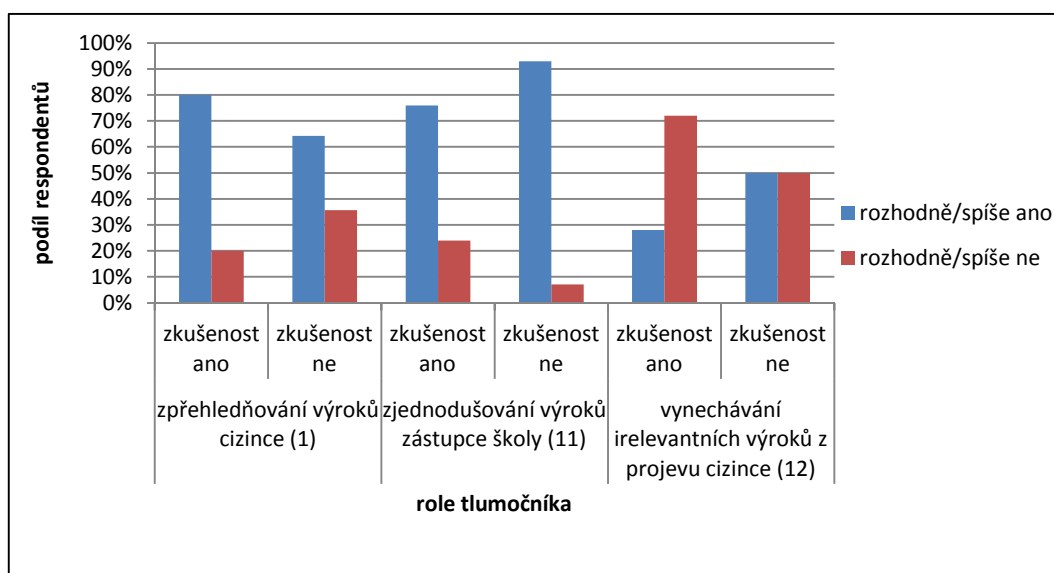
### 3) Tlumočnický jako „katalyzátor“ komunikace

Další z rolí tlumočnický podle Holkové (2010) je zvyšování efektivity komunikace (úprava sdělení jednotlivých stran, např. pokud jde o odborné termíny či naopak nekoherentní vyjadřování, opakování apod.) – dalo by se tedy říci, že takový tlumočnický působí jako „katalyzátor“, jehož cílem je zajistit úspěšnou komunikaci. Této funkce tlumočnický se týkaly také tři otázky, č. 1: „Zpřehledňovat výroky cizince (pokud jsou nekoherentní, cizinec se opakuje atd.),“ č. 11: „Zjednodušovat výroky zástupce školy tak, aby jim cizinec porozuměl (např. technický, odborný jazyk)“, a č. 12: „Vynechávat z cizincových výroků informace, které pro danou situaci nejsou relevantní“. U prvních dvou otázek byli naši respondenti poměrně jednoznačně toho názoru, že tyto činnosti patří do pracovní náplně komunitního tlumočnický (74 % resp. 82 % odpovědělo „rozhodně/spíše ano“); u třetí otázky se naopak většina vyjádřila proti tomu, aby tlumočnický vynechával z projevu cizince irelevantní výroky (64 %).



Graf 12: Komunitní tlumočník jako "katalyzátor" komunikace (odpovědi všech respondentů)

Při pohledu na graf 13 níže je však patrné, že se poměrně výrazně lišily odpovědi ve dvou zkoumaných skupinách respondentů. Dotazovaní, kteří komunitní tlumočnicka využívají, byli ve větší míře (76 % oproti 64 %) pro to, aby tlumočník zpřehledňoval výroky cizince a naopak v menší míře souhlasili s tím, aby zjednodušoval výroky zástupce školy (64 % oproti 93 % a vynechával z projevu cizince irelevantní výroky (28 % oproti 50 %).

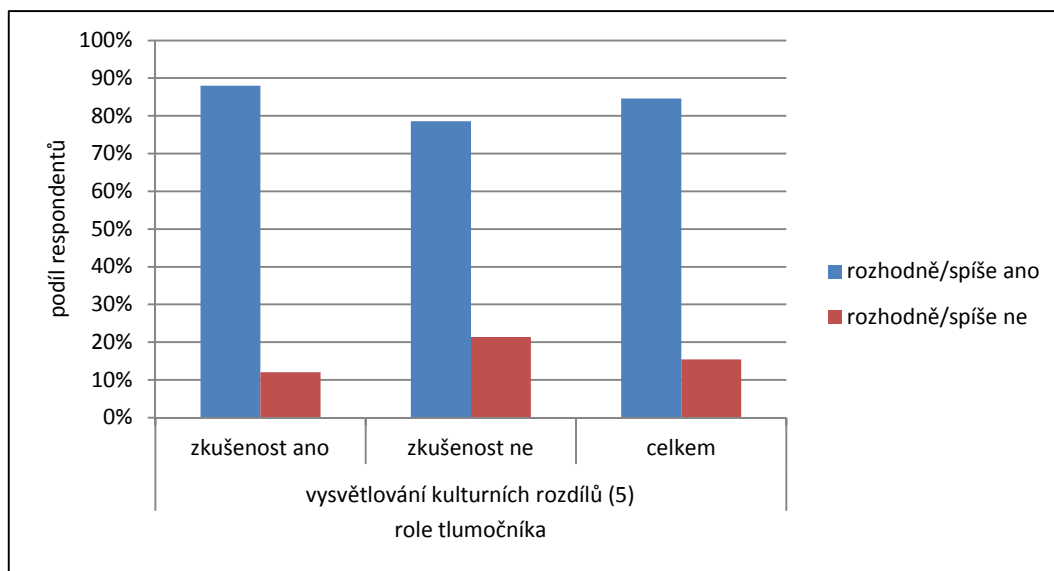


Graf 13: Komunitní tlumočník jako „katalyzátor“ komunikace (odpovědi dle skupin)

#### 4) Tlumočník jako kulturní mediátor

Kulturní mediací je při popisu činnosti tlumočnicka myšleno vysvětlování kulturně podmíněných specifik, která by mohla vést k problému v komunikaci. Na

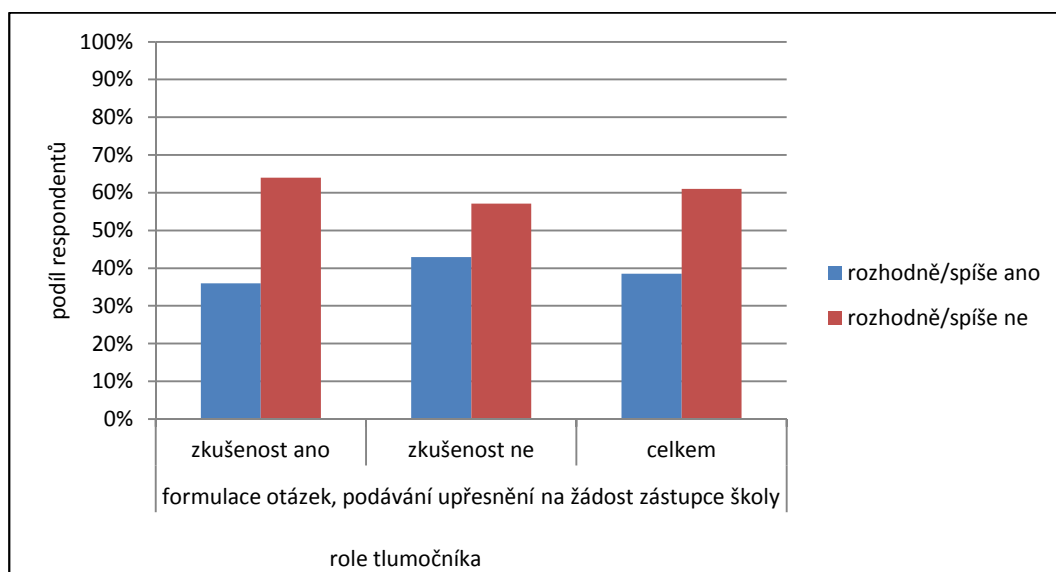
otázku č. 5, zda by tlumočník měl „vysvětlovat oběma stranám kulturní rozdíly s cílem předejít nedorozumění,“ odpověděla většina respondentů v obou skupinách „rozhodně/spíše ano“. V celkovém hodnocení za obě skupiny to pak bylo 85 % respondentů (viz graf 14 níže).



Graf 14: Komunitní tlumočník jako kulturní mediátor (ped. pracovníci)

### 5) Tlumočník jako „odborník“ na projednávanou problematiku

Podobně jako v předchozím případě, i v otázce číslo 9, tedy zda má tlumočník „sám formulovat otázky či podávat upřesnění místo zástupce školy, pokud je o to požádán (např. popsat určitý rutinní postup, který dobře zná),“ byly odpovědi v obou skupinách respondentů vyrovnané a celkově převážil názor, že tlumočník by tuto činnost vykonávat neměl (62 %), jak je zřejmé z grafu 15 níže.

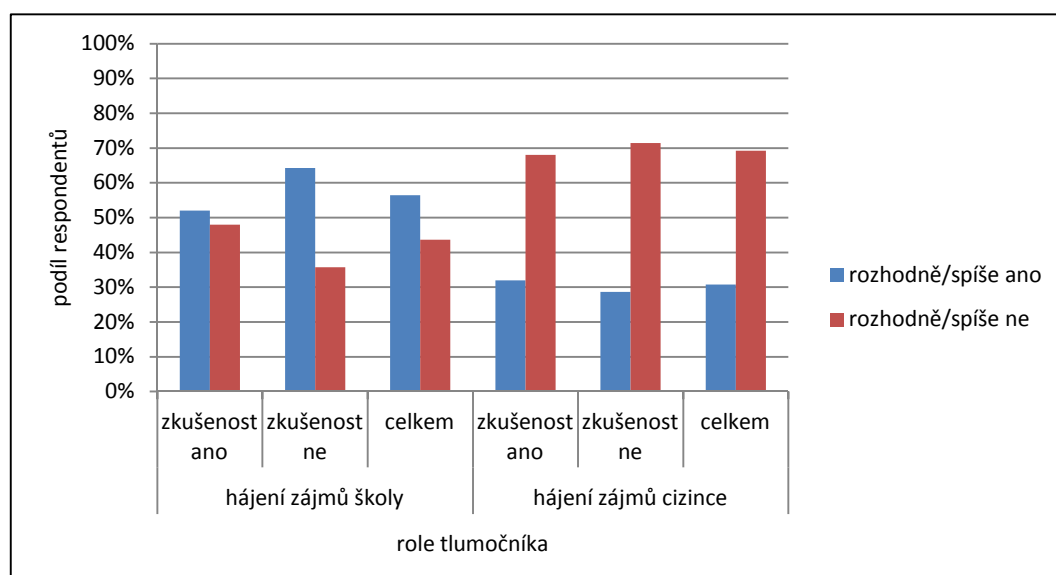


Graf 15: Komunitní tlumočník jako "odborník" (ped. pracovníci)



## 6) Tlumočník jako obhájce jedné ze stran

Pokud jde o to, zda by měl být tlumočník obhájcem školy či naopak hájit zájmy cizince (otázka č. 4 resp. 10), přiklání se respondenti spíše k tomu, že by tlumočník měl být na straně školy, ačkoli se nedá říci, že by tento názor byl velmi silný – 56,4 % respondentů vyjádřilo naprostý či částečný souhlas s tím, že by tlumočník měl být „asistentem“ zástupce školy a pomáhat mu při zjišťování informací, hájit zájmy školy. Na druhou stranu téměř 70 % respondentů uvedlo, že by tlumočník neměl být mluvčím cizince, tedy chápat, reprodukovat a hájit jeho zájmy, potřeby a přání (69,2 % respondentů odpovědělo „spíše ne“ či „rozhodně ne“). Zajímavé je porovnání odpovědí obou skupin. Zatímco v názoru na tlumočnicka jako „obhájce“ cizince je pohled obou skupin téměř totožný, v otázce hájení zájmů školy byla jednoznačnější odpověď pracovníků, kteří tlumočení nevyužívají – 64 % z nich se vyslovilo pro to, aby tlumočník byl „asistentem“ školy, kdežto v druhé skupině to bylo jen lehce nadpoloviční většina (52 %), viz graf 16 níže.



Graf 16: Vztah tlumočnicka k jednotlivým stranám (ped. pracovníci)

### Celkové porovnání výsledků hodnocení role tlumočnicka dle skupin

Jak jsme již uvedli výše, v některých bodech se odpovědi pracovníků, kteří mají zkušenost s komunitním tlumočením, poměrně výrazně lišily od těch, kteří s tlumočnickými nepracují. V tabulce 11 níže jsou porovnány kladné a záporné odpovědi obou skupin na jednotlivé otázky, přičemž jsou otázky řazeny sestupně podle toho, kolik získaly kladných odpovědí. Z výsledků je patrné, že respondenti, kteří nemají s komunitním tlumočením zkušenost, se více přiklání k „tradičnímu“ obrazu

tlumočnicka – otázky č. 2 a 8, jež se týkají tlumočnicka, jakožto neutrálního zprostředkovatele komunikace, získaly více kladných odpovědí a naopak velká část otázek, které pravomoci tlumočnicka rozšiřují, byla hodnocena nižším počtem kladných hlasů oproti respondentům z druhé skupiny (č. 1, 3, 5, 6, 7). Tito respondenti se dále stavěli vstřícněji k tomu, aby tlumočnick stál na straně školy; přestože se hájení zájmů školy konkrétně týká pouze otázka č. 4, lze říci, že s ní souvisejí rovněž otázky č. 9, 11 a částečně 12. Větší podíl těchto dotazovaných (93 % oproti 76 %) považuje za žádoucí, když tlumočnick zjednodušuje technický jazyk a vysvětluje odborné termíny zástupce školy (ot. č. 11) a rovněž je tato skupina o něco více nakloněna roli tlumočnicka, jakožto „odborníka“ na danou problematiku (43 % oproti 36 %). Pokud jde o otázku č. 12, tedy zda by měl tlumočnick vynechávat z projevu cizince irelevantní výroky, je názor těchto respondentů nejasný (50 %), ovšem pokud jej srovnáme s druhou skupinou, která tuto činnost při tlumočení jednoznačně odmítla (72 %), je zřejmé, že respondenti, kteří tlumočnick nevyužívají, jsou této roli nakloněni výrazně více.

Celkově je třeba říci, že ačkoli se respondenti z obou skupin pedagogických pracovníků ve všech otázkách shodli (měli kladný resp. záporný názor na konkrétní činnosti komunitního tlumočnicka), zdá se, že pedagogičtí pracovníci, kteří s komunitním tlumočením nemají zkušenost, jsou v pohledu na roli tlumočnicka v jistém směru mírně restriktivnější, avšak na druhou stranu více vnímají tlumočnicka jako někoho, kdo by měl být škole loajální. Naopak respondenti, kteří mají s komunitním tlumočením zkušenost, si ve větší míře uvědomují, že tlumočnick není pouze „stroj“, a dávají mu v mnoha ohledech více pravomocí, zejména pokud jde o prevenci nedorozumění, ať už z důvodu kulturních specifik či jiného. Zároveň jsou ale jednoznačně proti tomu, aby tlumočnick svoji roli výrazněji překračoval a působil jako „odborník“, případně zasahoval do projevu cizince.

zkušenost s komunitním tlumočením	ANO		NE	
	rozhodně/spíše ano	rozhodně/spíše ne	rozhodně/spíše ano	rozhodně/spíše ne
<b>role tlumočnicka</b>				
upozornění na nedorozumění (6)	96,0%	4,0%	92,9%	7,1%
přerušování strany, která právě mluví, za účelem upřesnění / upozornění (3)	88,0%	12,0%	85,7%	14,3%
vysvětlování kult. rozdílů (5)	88,0%	12,0%	78,6%	21,4%
zpřehledňování výroků cizince (1)	80,0%	20,0%	64,3%	35,7%
doslovný, přesný převod (2)	76,0%	24,0%	78,6%	21,4%
kladení upřesňujících otázek (věcných, jazykových) (7)	76,0%	24,0%	57,1%	42,9%
zjednodušování výroků zástupce školy (11)	76,0%	24,0%	92,9%	7,1%
výhradně jazykové zprostředkování (8)	64,0%	36,0%	78,6%	21,4%
hájení zájmů školy (4)	52,0%	48,0%	64,3%	35,7%
formulace otázek, podávání upřesnění na žádost zástupce školy (9)	36,0%	64,0%	42,9%	57,1%
hájení zájmů cizince (10)	32,0%	68,0%	28,6%	71,4%
vynechávání irelevantních výroků z projevu cizince (12)	28,0%	72,0%	50,0%	50,0%

Tabulka 11: Pohled na roli tlumočnicka v obou sledovaných skupinách ped. pracovníků

### *Celkové zhodnocení výsledků pohledu pedagogických pracovníků na roli tlumočnicka*

Při pohledu na celkové shrnutí odpovědí je z odpovědí ředitelů, zástupců a třídních učitelů patrné, že tlumočnicka nevnímají pouze jako jakýsi „stroj“ či neviditelného zprostředkovatele komunikace – dávají mu tedy poměrně široký prostor působnosti. Podobně jako ve studii Holkové (2010: 108), došlo i v našem výzkumu k tomu, že si odpovědi na některé otázky do určité míry odporují – na jedné straně souhlasí výrazná většina respondentů (76 %) s tím, že by tlumočnicka měl zajišťovat doslovný, přesný převod a zajistit výhradně jazykové zprostředkování (69 %) a zároveň je proti tomu, aby tlumočnicka na žádost zástupce školy sám kladl druhé straně otázky či podával upřesnění (62 %). Na straně druhé však považují za vhodné, aby tlumočnicka aktivně vstupoval do komunikace za účelem žádosti o upřesnění či proto, aby upozornil na důležitou skutečnost (87 %), aby upozorňoval na nedorozumění (95 %) a vysvětloval oběma stranám kulturní rozdíly (85 %) či aby zpřehledňoval a zjednodušoval jak projev cizince, tak pracovníka školy (74 %, resp. 82 %).

Pokud jde o srovnání s výše uvedeným výzkumem (ibid: 97-98), výsledky naší studie se s ním v mnohém shodují – pracovníci institucí podobně jako pedagogičtí pracovníci souhlasí s tím, aby tlumočnicka koordinoval komunikaci, tedy

kladl doplňující otázky, pokud je to prospěšné pro cíl komunikace či upozorňoval na nedorozumění. Podobně je tomu, i co se týče role „*zprostředkovatele kulturně vázaných informací*“ (ibid: 98), v obou studiích s touto rolí souhlasilo přes 80 % respondentů. U otázek týkajících se zvyšování efektivity komunikace, která dle Holkové „*zasahuje i do obsahové stránky promluv účastníků*“ (ibid), jsou naše výsledky opět podobné, nicméně pedagogičtí pracovníci jsou více nakloněni sumarizaci a zpřehledňování výroků cizince (74 % oproti 59 %). Naši respondenti se rovněž o něco výrazněji než pracovníci institucí přiklánějí k roli tlumočnicka jakožto asistenta instituce (56 % oproti 48,8 %) – mírně nadpoloviční většina tedy považuje za vhodné, aby tlumočnick hájil zájmy školy. Naopak pokud jde o hájení zájmů cizince, shodují se obě skupiny respondentů jasně na tom, že v této roli tlumočnick stát nemá. Dotazovaní v obou studiích se rovněž téměř stejným poměrem shodují na tom, že by tlumočnick neměl působit jako „odborník“ a na žádost zástupce instituce formulovat otázky či podávat vysvětlení, což dle Holkové znamená, že „*netlumočí, ale je autorem sdělení*“ (ibid). Celkově lze tedy říci, že se naše výsledky do značné míry se zmiňovaným výzkumem shodují a pedagogičtí pracovníci se přiklánějí spíše k širšímu pojetí role tlumočnicka, jež se neomezuje na jazykový převod, ale zahrnuje rovněž další činnosti, zejména v oblasti koordinace a zvyšování efektivity komunikace, především pokud jde o předcházení nedorozumění.

činnost tlumočnicka	rozhodně/spíše ano	rozhodně/spíše ne
upozornění na nedorozumění (6) [koordinace komunikace]	94,9%	5,1%
přerušeni strany, která právě mluví, za účelem upřesnění / upozornění (3) [koordinace komunikace]	87,2%	12,8%
vysvětlování kult. rozdílů za účelem prevence nedorozumění (5) [vysvětlování kulturních specifik]	84,6%	15,4%
zjednodušování výroků zástupce školy (11) [zvysňování efektivity komunikace]	82,1%	17,9%
doslovný, přesný převod (2) [neutrální komunikační kanál]	76,9%	23,1%
zpfhledňování výroků cizince (1) [zvysňování efektivity komunikace]	74,4%	25,6%
kladení upřesňujících otázek (věcných, jazykových) (7) [koordinace komunikace]	69,2%	30,8%
výhradně jazykové zprostředkování (8) [neutrální komunikační kanál]	69,2%	30,8%
hájení zájmů školy (4) [hájení zájmů jedné ze stran]	56,4%	43,6%
formulace otázek, podávání upřesnění na žádost zástupce školy (9) [funkce „odborníka“]	38,5%	61,5%
vynechávání irelevantních výroků z projevu cizince (12) [zvysňování efektivity komunikace]	35,9%	64,1%
hájení zájmů cizince (10) [hájení zájmů jedné ze stran]	30,8%	69,2%

Tabulka 12: Celkové hodnocení role tlumočnicka ve škole (ped. pracovníci)

### 3.4.3 Zkušenosti komunitních tlumočnicků

Dotazníky pro komunitní tlumočnický obsahovaly několik shodných otázek jako dotazníky pro pedagogické pracovníky, zejména pokud jde o roli komunitního tlumočnicka ve škole a o zkušenosti a názory komunitních tlumočnicků na spolupráci se školami. Níže tedy nejprve uvedeme shrnutí odpovědí k jednotlivým bodům týkajícím se role tlumočnicka včetně porovnání s výsledky studie Holkové (2010) a následně se budeme věnovat otevřeným otázkám na téma vzájemné spolupráce.

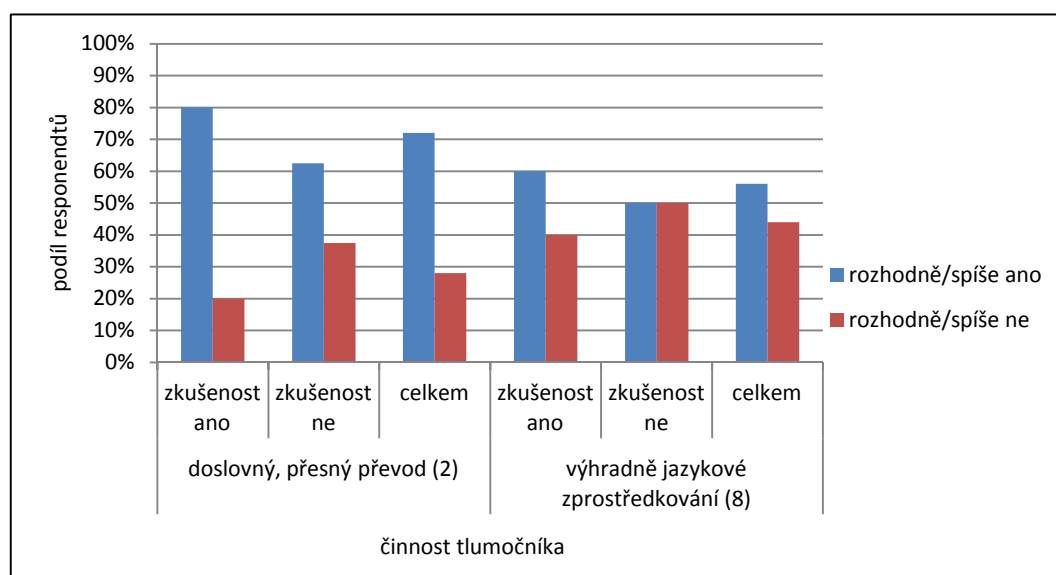
#### 3.4.3.1 Pohled tlumočnicků na roli komunitního tlumočnicka ve škole

Podobně jako jsme u pedagogických pracovníků porovnávali odpovědi těch, kteří mají zkušenost s komunitním tlumočením s těmi, kteří jejich služeb nevyužívají, rozhodli jsme se odpovědi od tlumočnicků rozdělit do dvou skupin podle toho, zda mají zkušenost s tlumočením právě ve škole (10 osob) či nikoli (8 osob).

##### 1) Tlumočnick jako neutrální komunikační kanál

Pokud jde o činnosti spadající do tradičního pojetí role tlumočnicka, tedy podotázku č. 2: „Přesně a co nejdoslovněji převádět výpovědi obou stran, včetně

případných chyb, hanlivých výrazů či odborných termínů.“ a č. 8: „Působit výhradně jako jazykový zprostředkovatel - nevstupovat do hovoru a zdržet se vlastních komentářů.“, převážil celkově názor, že by je tlumočnick při své práci ve škole vykonávat měl (72,2 %, resp. 55,6 %, viz graf 17). U otázky č. 8 je však patrné, že skupina tlumočnicků, která ve školách nepůsobí, nemá v této věci vyhraněný názor a ve druhé skupině ji rovněž potvrdilo „jen“ 60 % dotazovaných. U druhé otázky byla již převaha odpovědi „rozhodně/spíše ano“ zřetelnější. Považujeme za důležité podtrhnout, že tlumočníci, kteří mají zkušenost s tlumočením ve škole, jsou oproti druhé skupině výrazněji pro to, aby tlumočnick poskytoval doslovný a přesný převod (80 %, resp. 62,5%).

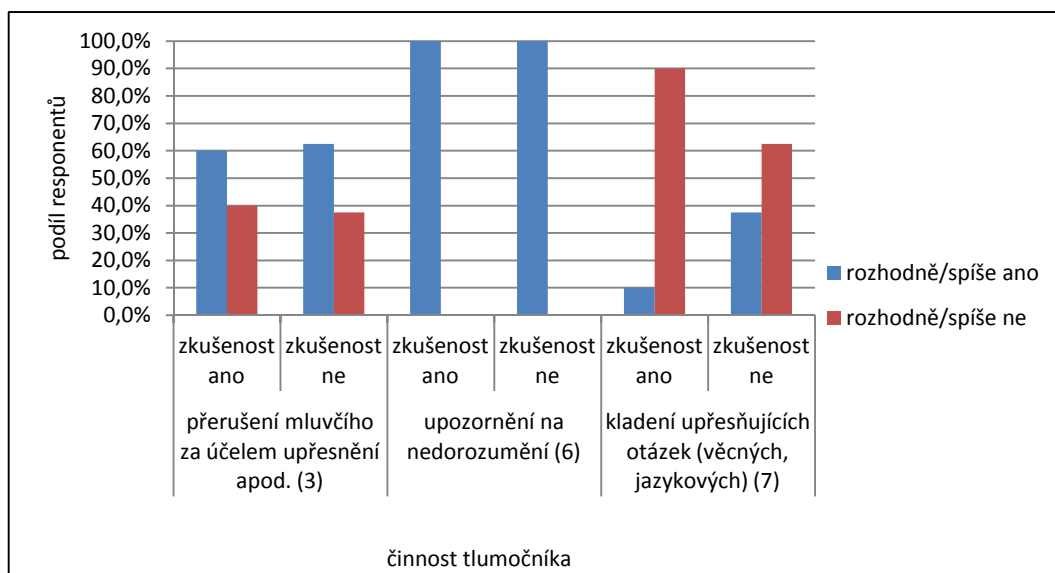


Graf 17: Komunitní tlumočnick jako neutrální komunikační kanál (tlumočnicki)

## 2) Tlumočnick jako koordinátor komunikace

Koordinační role tlumočnicka se týkaly tři podotázky, čili tři činnosti tlumočnicka – č. 3: „Přerušit stranu, která právě mluví, aby mohl např. požádat o upřesnění či upozornit na důležité skutečnosti.“, č. 6: „Upozornit obě strany, pokud se domnívá, že dochází k nedorozumění.“ a č. 7: „Klást z vlastní iniciativy oběma stranám doplňující otázky, pokud potřebuje upřesnění (jazykové či věcné).“ Jak ukazuje graf 18 níže, jsou tlumočnicki v obou skupinách dotazovaných převážně toho názoru, že by tlumočnick měl přerušit mluvčího v případě, že potřebuje získat upřesňující informaci (možnost „rozhodně ano“ či „spíše ano“ zvolilo přibližně 60 % respondentů v obou skupinách). Všichni dotazovaní se pak jednohlasně shodli na tom, že by tlumočnick měl upozorňovat na nedorozumění. Naopak ke kladení

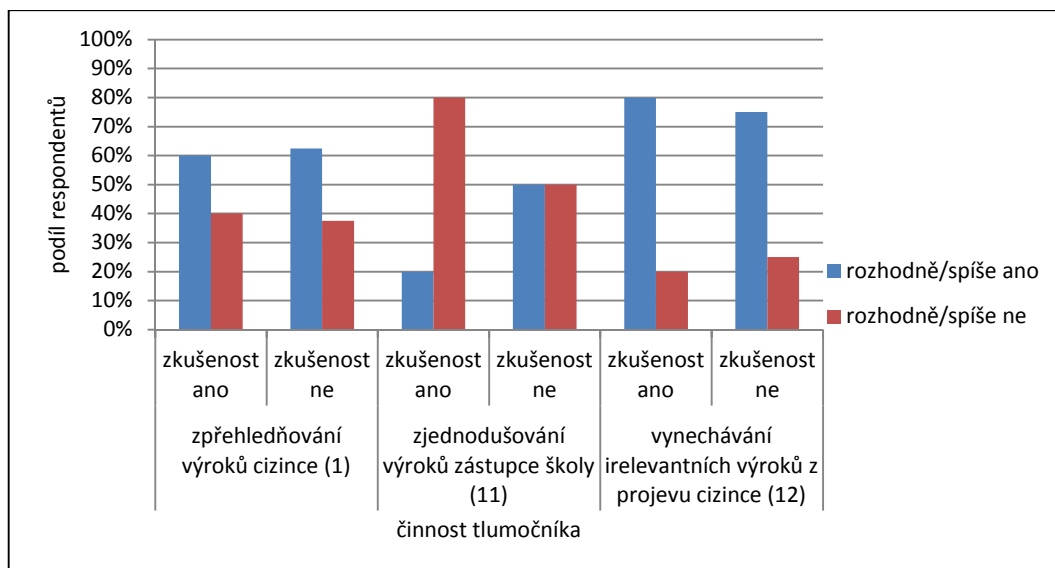
upřesňujících otázek se respondenti staví celkově negativně, 78 % všech dotazovaných je proti tomu, aby tlumočnick tuto činnost vykonával, přičemž výrazněji s tím nesouhlasí ti tlumočníci, kteří s tlumočením ve škole mají zkušenost.



Graf 18: Komunitní tlumočnick jako koordinátor komunikace (odpovědi dle skupin)

### 3) Tlumočnick jako „katalyzátor“ komunikace

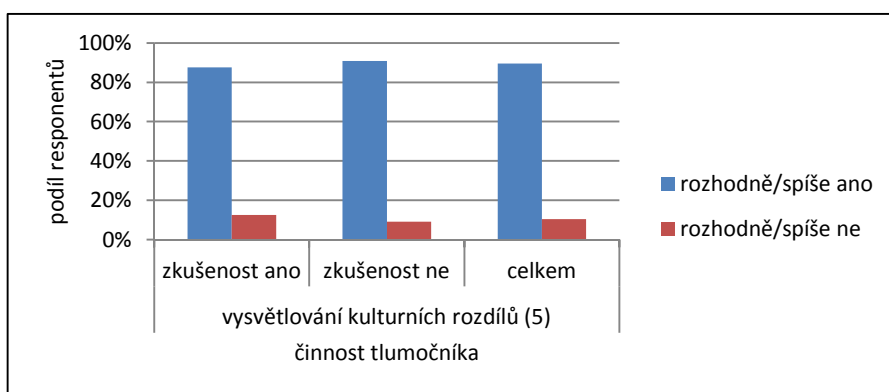
Činnostmi tlumočnicka směřujících ke zvyšování efektivity vzájemné komunikace se opět týkaly tři otázky, č. 1: „Zpřehledňovat výroky cizince (pokud jsou nekoherentní, cizinec se opakuje atd.),“ č. 11: „Zjednodušovat výroky zástupce školy tak, aby jim cizinec porozuměl (např. technický, odborný jazyk)“, a č. 12: „Vynechávat z cizincových výroků informace, které pro danou situaci nejsou relevantní“. Odpovědi obou skupin respondentů jsou znázorněny níže v grafu 19. Pokud jde o úpravy projevu cizince, ať už formou jeho zpřehledňování (ot. č. 1) či vynechávání irelevantních výroků (ot.č. 12), převážil mezi respondenty názor, že by komunitní tlumočnick tyto činnosti vykonávat měl (61 %, resp. 78 %). Co se týče zjednodušování výroků zástupce školy, převážil celkově názor, že by tlumočnick do projevu zástupce školy zasahovat neměl (67 %), přičemž se poměrně výrazně liší odpovědi mezi dvěma skupinami respondentů. Zatímco tlumočnicki, kteří ve školství nepůsobí, nemají na tuto otázku vyhraněný názor, druhá skupina je jasně proti (80 %).



Graf 19: Tlumočník jako "katalyzátor" komunikace (odpovědi dle skupin)

#### 4) Tlumočník jako kulturní mediátor

Kulturní mediace při tlumočení se týkala otázka č. 5, ve které jsme se respondentů ptali na to, zda by tlumočník měl „vysvětlovat oběma stranám kulturní rozdíly s cílem předejít nedorozumění.“ Jak je patrné z grafu 20 níže, drtivá většina respondentů (přes 85 %) napříč oběma skupinami je toho názoru, že by tlumočník měl kulturní rozdíly zohledňovat a předcházet tak vzniku nedorozumění.

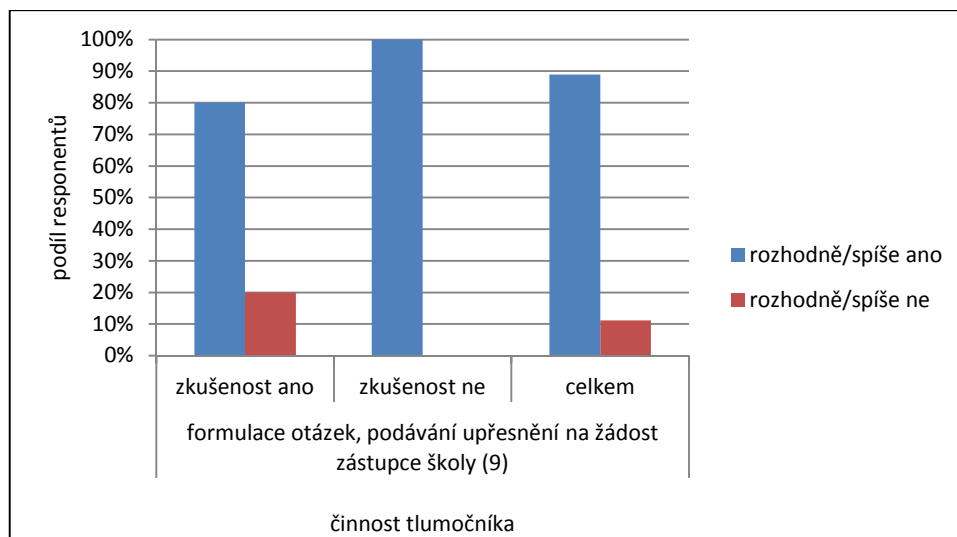


Graf 20: Tlumočník jako kulturní mediátor (tlumočníci)

#### 5) Tlumočník jako „odborník“ na projednávanou problematiku

V otázce číslo 9 se opět téměř všichni respondenti přiklonili k názoru, že by tlumočník měl „sám formulovat otázky či podávat upřesnění místo zástupce školy, pokud je o to požádán (např. popsat určitý rutinní postup, který dobře zná),“ přičemž ve skupině dotazovaných, kteří s tlumočením ve škole nemají zkušenost, se takto vyjádřili všichni.

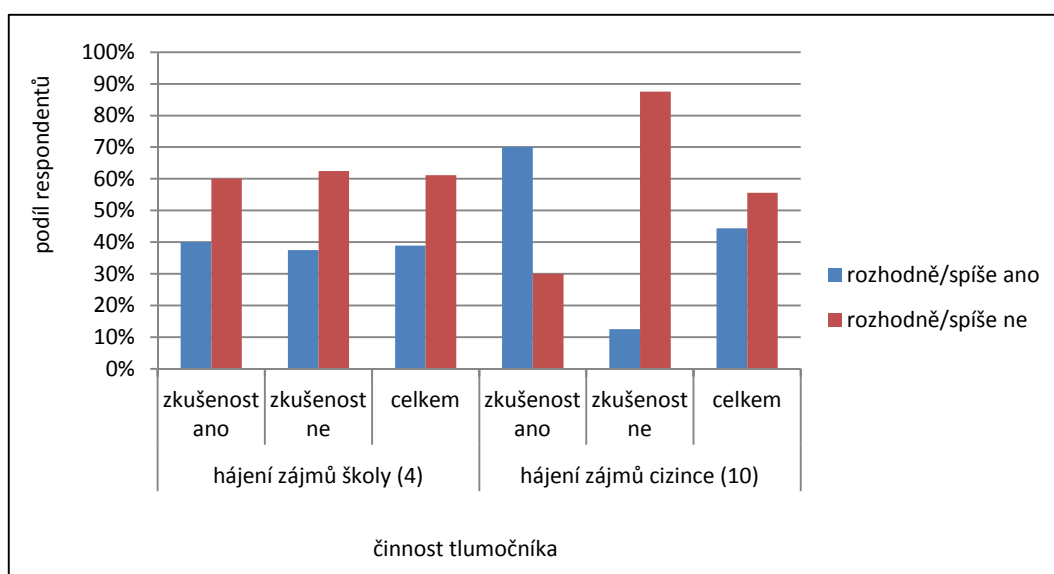




Graf 21: Tlumočník jako "odborník" (tlumočníci)

### 6) Tlumočník jako obhájce jedné ze stran

Pokud jde o to, zda by měl tlumočník být obhájcem jedné či druhé komunikující strany (škola – otázka č. 4, cizinec – č. 10), jsou dotazovaní z řad tlumočnicků toho názoru, že by tlumočník spíše neměl hájit zájmy školy (přibližně 60 % ve všech skupinách). V otázce hájení zájmů cizince se však rozcházejí poměry odpovědí v jednotlivých skupinách. Zatímco tlumočníci, kteří mají s prací ve škole zkušenost, jsou poměrně výrazně nakloněni této tlumočnickově roli (70 %), tlumočníci z druhé skupiny jsou naopak jasně proti (téměř 90 %). V celkovém souhrnu se pak tento výrazný nesouhlas promítá do převahy negativního názoru, i když se jedná pouze o mírně nadpoloviční počet hlasů.



Graf 22: Tlumočník jako obhájce jedné ze stran (tlumočníci)

### ***Celkové porovnání výsledků hodnocení role tlumočnicka dle skupin***

Jak již výše naznačily výsledky u jednotlivých tlumočnických kategorií, v mnoha ohledech se názory tlumočnicků, kteří mají zkušenost s tlumočením ve škole, shodují s názory těch, kteří ve škole zatím nikdy netlumočili. Z tabulky 13 níže je patrné, že pohled obou skupin je téměř shodný u 6 otázek: upozornění na nedorozumění, výhradně jazykové zprostředkování, vynechávání irelevantních výroků z projevu cizince, zpřehledňování projevu cizince, aktivní vstupování do komunikace a hájení zájmů školy; ve všech těchto otázkách se podíl té odpovědi, která převážila, meziskupinově liší maximálně o 5 %. V dalších třech otázkách (vysvětlování kulturních rozdílů, doslovný převod, formulace otázek na žádost ped. pracovníka) se pak odpovědi liší maximálně o 20 %, ale stále je souhrnný názor obou skupin shodný.

Výrazné rozdíly jsou pak patrné rovněž u tří otázek – v pohledu na hájení zájmů cizince, zjednodušování výroků zástupce školy a kladení upřesňujících otázek, se obě skupiny tlumočnicků rozcházejí (v tabulce zvýrazněno kurzivou). Tlumočníci, kteří ve školách působí, jsou jednoznačně proti tomu, aby tlumočnick zjednodušoval výroky zástupce školy a kladl upřesňující otázky; zároveň drtivá většina z nich zastává názor, že by měl hájit zájmy cizince. Tento názor však nesdílejí tlumočníci, kteří ve školách nepůsobí – 70 % z nich je proti tomu, aby tlumočnick stál na straně cizince. Naopak tito dotazovaní souhlasí s tím, že by tlumočnick měl klást věcné či jazykové upřesňující otázky (62 %). Konečně, pokud jde o to, zda by měl tlumočnick zjednodušovat projev zástupce školy, je názor této skupiny nevyhraněný, odpověď „rozhodně ne“ či „spíše ne“ zvolila polovina z nich, oproti 80 % tlumočnicků, kteří ve školách tlumočí.

zkušenost s komunitním tlumočením ve škole	ANO		NE	
	rozhodně/spíše ano	rozhodně/spíše ne	rozhodně/spíše ano	rozhodně/spíše ne
role tlumočnicka				
vysvětlování kult. rozdílů (5)	100,0%	0,0%	87,5%	12,5%
upozornění na nedorozumění (6)	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%
doslovný, přesný převod (2)	80,0%	20,0%	62,5%	37,5%
formulace otázek, podávání upřesnění na žádost zástupce školy (9)	80,0%	20,0%	100,0%	0,0%
vynechávání irelevantních výroků z projevu cizince (12)	80,0%	20,0%	75,0%	25,0%
hájení zájmů cizince (10)	70,0%	30,0%	12,5%	87,5%
přerušování strany, která právě mluví, za účelem upřesnění / upozornění (3)	60,0%	40,0%	62,5%	37,5%
zpřehledňování výroků cizince (1)	60,0%	40,0%	62,5%	37,5%
výhradně jazykové zprostředkování (8)	60,0%	40,0%	50,0%	50,0%
hájení zájmů školy (4)	40,0%	60,0%	37,5%	62,5%
zjednodušování výroků zástupce školy (11)	20,0%	80,0%	50,0%	50,0%
kladení upřesňujících otázek (věcných, jazykových) (7)	10,0%	90,0%	37,5%	62,5%

Tabulka 13: Pohled na roli tlumočnicka v obou sledovaných skupinách tlumočnicků

Pokud jde o další aspekty role komunitního tlumočnicka při působení ve škole, shodují se tlumočnicki i pedagogičtí pracovníci na tom, že by tlumočnick měl být neutrálním komunikačním kanálem, tedy poskytovat výhradně jazykové zprostředkování a zároveň tlumočit doslovně a přesně. Z tabulky 13 výše je však patrné, že pedagogičtí pracovníci jsou této roli nakloněni o něco více než tlumočnicki, zejména pokud jde o výhradně jazykové zprostředkování (69 % oproti 56 %). Dále se obě skupiny respondentů shodují v tom, že by tlumočnick měl být kulturním mediátorem a předcházet tak vzniku nedorozumění (94 % tlumočnicků a 85 % ped. pracovníků).

V ostatních činnostech tlumočnicka se však již názory obou skupin respondentů shodují méně či jsou v rozporu. V oblasti koordinace komunikace jsou jak tlumočnicki, tak ped. pracovníci nakloněni tomu, aby tlumočnick tuto roli vykonával, pokud jde o upozornění na nedorozumění (přes 90 % z obou skupin) a aktivní vstupování do komunikace za účelem žádosti o upřesnění/upozornění na důležitou skutečnost – zde je již patrný výraznější souhlas pedagogických pracovníků (87 % oproti 61 % tlumočnicků). Obě skupiny se však rozcházejí v tom, zda by měl tlumočnick sám klást věcné či jazykové upřesňující otázky – tlumočnicki jsou jasně proti (78 %), kdežto pedagogičtí pracovníci spíše pro (69 %). V oblasti zvyšování efektivity komunikace se pak názory obou skupin poměrně výrazně liší. Tlumočnicki i ped. pracovníci se obecně shodují na tom, že by tlumočnick měl

zpřehledňovat výroky cizince (61 % tlumočnicků a 74 % ped. pracovníků), avšak v dalších otázkách, které se této role týkají, jsou jejich názory opačné. Tlumočníci jsou proti zjednodušování výroků zástupce školy (67 %) a naopak jsou silně nakloněni tomu, aby tlumočnický vynechával irelevantní výroky z projevu cizince (78 %). Naproti tomu pedagogičtí pracovníci nesouhlasí s tím, aby tlumočnický výrazněji zasahoval do projevu cizince (64 %) a na druhé straně se staví jednoznačně pozitivně k tomu, aby zjednodušoval projev zástupce školy (82 %).

#### **3.4.3.2 Zkušenosti tlumočnicků s tlumočením ve škole**

V otázce č. 9 jsme se tlumočnicků ptali na to, zda před tlumočením ve škole dostávají informace o situaci, v níž budou působit a mohou se tedy na tlumočení vhodně připravit. Z deseti respondentů, kteří s tímto typem mají zkušenost, sedm osob uvedlo odpověď „obvykle ano“ a tři „přibližně v polovině případů“. Vzájemné spolupráce se týkala i otázka č. 11, v níž jsme chtěli zjistit, zda se při tlumočení setkávají s tím, že pracovník školy přesně neví, jak vést pohovor s využitím tlumočnicka. Žádný z respondentů neuvedl, že by se s daným problémem nikdy nesešel, a pouze jeden se s ním setkává zřídka. Zbytek dotazovaných, tedy devět tlumočnicků z deseti, se s tímto problémem setkává často (6) či občas (3). Můžeme tedy konstatovat, že ačkoli první otázka ukazovala na dobrou spolupráci mezi školou, ve druhé otázce naopak vyšlo najevo, že pedagogičtí pracovníci si zpravidla nejsou jisti tím, jak s tlumočnickem pracovat. Vzhledem k malému vzorku však nelze usuzovat, jaká je situace všeobecně, ať už na školách v Praze či jinde v České republice.

Dále jsme se tlumočnicků, podobně jako pedagogických pracovníků, ptali na to, zda se podle nich vyskytuje při spolupráci se školami nějaký typický problém (otázka č. 12) a co by případně mohlo spolupráci tlumočnicků se školami zlepšit (otázka č. 13). Na první otázku odpověděli pouze dva tlumočníci, že o žádném typickém problému nevědí. Zbytek respondentů pak zmiňoval zejména to, že pedagogičtí pracovníci neumějí s tlumočnickem pracovat, mají s nimi málo zkušeností, jak uvádí např. tato odpověď: „Zástupce školy neumí pracovat s tlumočnickem. Ve většině případů vidí cizince s tlumočnickem jako zbytečnou zátěž pro školu. Je zde patrná neochota poskytovat informace např. o individuálním studijním plánu, jelikož je to práce navíc pro učitele.“ či: „Typický problém je nepochopení práce tlumočnicka.“ Dále tlumočníci zmiňovali, že problémy pramení z toho, že mezi školou a rodinou žáka-cizince vznikají mnohá nedorozumění v důsledku toho, že

rodiče nemají čas se dítěti věnovat a zároveň neovládají jazyk a se školou tak nekomunikují – je ale zřejmé, že tento problém se netýká tlumočení jako takového, ale je možným důsledkem toho, že školy s tlumočníky pracují velmi málo. Co se týče návrhů na zlepšení stávající situace, uváděli tlumočníci zejména častější spolupráci a informovanost pokud jde o zásady tlumočení a etický kodex tlumočnicků, vyjasnění úlohy jednotlivých stran a předem domluvená pravidla spolupráce. Je poměrně zajímavé, že obě skupiny respondentů, tedy tlumočníci a pedagogičtí pracovníci, uváděli rozdílné problémy – zatímco tlumočníci řešili zejména nefungující spolupráci a nízkou informovanost, pedagogičtí pracovníci se v této otázce zabývali zejména organizačními záležitostmi.

### **3.5 Žáci-cizinci v roli tlumočnicka**

Druhá část našeho výzkumu se týkala fenoménu žáků-cizinců v roli tlumočnicků či spíše jazykových prostředníků. Vzhledem k tomu, že v České republice dosud tato problematika nebyla zpracována, rozhodli jsme se vypracovat alespoň základní analýzu, a to i vzhledem k tomu, že si uvědomujeme, že české školy dosud příliš nevyužívají služeb komunitních tlumočnicků a je tedy pravděpodobné, že tuto roli i u nás přebírají právě žáci-cizinci.

#### **3.5.1 „Žáci-tlumočníci“ na pražských školách**

V této části naší práce shrneme výsledky odpovědí na otázky týkající se působení žáků-cizinců v roli tlumočnicka v našem vzorku pražských základních škol. Budeme se zabývat tím, o jak častý fenomén se jedná, v jakých situacích žáci-cizinci tlumočí a zda působí i při projednávání závažných či citlivých témat. Nakonec se zaměříme na to, jak je tato role vnímána ze strany pedagogických pracovníků a do jaké míry považují za vhodné, aby žáci-cizinci tlumočili v různých komunikačních kontextech.

##### **3.5.1.1 Frekvence působení žáků-cizinců v roli tlumočnicka**

První otázka, která se týkala působení žáků-cizinců v roli tlumočnicka při komunikaci mezi školou a rodiči daného žáka, byla zaměřena na to, jak častý je tento fenomén na sledovaných školách. Z tabulky 14, jež shrnuje výsledky na všech zkoumaných školách a dále porovnává výsledky ve školách a třídách s nadprůměrným a naopak podprůměrným podílem žáků-cizinců, je patrné, že ve

školách či třídách, kde je žáků-cizinců méně než 6 %, je tento fenomén výrazně méně častý než ve druhé skupině respondentů. Nejčastěji dotazovaní ze skupiny s podprůměrným podílem žáků-cizinců uváděli odpověď „občas“ (40 %); odpověď „velmi často“ / „často“ pak zvolil vždy pouze jeden respondent, naopak odpovědi „zřídka“ či „nikdy“ získaly v součtu 40 %. Ve druhé skupině škol byla taktéž nejčastější odpověď „občas“, jež získala podobný počet hlasů jako první skupině respondentů (37,5 %). Ostatní odpovědi pak již skončily výrazně odlišně – „velmi často“ či „často“ tlumočí žáci-cizinci ve více než 40 % škol či tříd; naopak „zřídka“ pouze v 17 % a „nikdy“ ve 3 % (což odpovídá jednomu respondentovi).

	celkem	< 6 % žáků-cizinců (10 respondentů)	> 6 % žáků-cizinců (29 respondentů)
velmi často	12,8%	10,0%	13,8%
často	23,1%	10,0%	27,6%
občas	38,5%	40,0%	37,9%
zřídka	20,5%	30,0%	17,2%
nikdy	5,1%	10,0%	3,4%

Tabulka 14: Frekvence využívání žáků-cizinců v roli tlumočníka

### 3.5.1.2 Tlumočnické situace

Dále jsme se třídních učitelů formou otevřené otázky ptali na to, o jaké komunikační situace se zpravidla jedná. V drtivé většině respondenti zmiňovali organizační, praktické záležitosti, jako např. třídní schůzky, plánování školy v přírodě či výjezdu, zajištění školních pomůcek, informace v žákovské knížce, chod školy, překlad e-mailové komunikace a podobně (celkem 14 respondentů). Jeden respondent dále uvedl, že pomoci žáků-cizinců využívá v případě, že není možné rychle sehnat tlumočníka.

V další otázce jsme se pak všech respondentů ptali na to, zda u jejich žáků někdy došlo k tomu, že tlumočili svým rodičům v situacích, kdy se jedná o závažných či citlivých věcech (např. zvláštní vzdělávací potřeby, změna školy, problémy ve škole či v rodině). Pokud jde o celkové výsledky, uvedlo 11 respondentů (28 %) odpověď „ano“ a 29 respondentů odpověď „ne“. Ve skupině dotazovaných s podprůměrným podílem žáků-cizinců byly tyto odpovědi poměrně vyrovnané – čtyři odpovědi „ano“ oproti šesti „ne“. Naopak ve druhé skupině respondentů výrazněji převážila odpověď „ne“ (76 %) oproti „ano“ (24 %).

### 3.5.1.3 Porovnání výsledků se zahraničním výzkumem

Na závěr ještě získané výsledky porovnáme se studií Clinea et al. (2014: 15), který se zabýval fenoménem žáků-cizinců na britských základních školách, které se nacházejí v oblastech s vysokým podílem migrantů. Tohoto výzkumu se účastnilo celkem 63 pedagogických pracovníků a 27 % z nich uvedlo, že žáci-cizinci tlumočí ve škole svým rodičům „často“, 60 % pak uvedlo odpověď „občas“. Nejčastěji se pak jedná o tlumočení při formálních i neformálních schůzkách mezi pedagogy a rodiči. Pokud jde o to, zda žáci v daných školách tlumočí v citlivých záležitostech, 44 % respondentů uvedlo, že se s takovou situací setkali (ibid: 18). Je patrné, že fenomén žáků-tlumočnicků je v těchto školách častější než v námi zkoumaném vzorku pražských základních škol, nicméně pokud se podíváme na skupinu škol s nadprůměrným zastoupením žáků-cizinců (a odhlédneme-li od faktu, že náš vzorek je výrazně menší), jsou již získané výsledky blízko těm z britské studie.

### 3.5.2 Otázka vhodnosti působení žáků-cizinců v roli „tlumočnicka“

Jedním z našich hlavních záměrů v této oblasti bylo zjistit, jaký je názor pedagogických pracovníků a tlumočnicků na to, nakolik je obecně vhodné, aby žáci-cizinci působili v roli tlumočnicka, či správněji jazykového prostředníka, v různých komunikačních kontextech. Odpovědi obou hlavních skupin respondentů shrnuje tabulka 15 níže.

skupina	tlumočníci		ped. pracovníci	
	naprosto/spíše vhodné	naprosto/spíše nevhodné	naprosto/spíše vhodné	naprosto/spíše nevhodné
provozní záležitosti	66,7%	33,3%	100,0%	0,0%
zdravotní záležitosti	33,3%	66,7%	76,9%	23,1%
záležitosti ohledně prospěchu	11,1%	88,9%	48,7%	51,3%
problematika chování, vztahu se spolužáky	33,3%	66,7%	76,9%	23,1%
problematika rodinných vztahů	33,3%	66,7%	76,9%	23,1%

Tabulka 15: Názory respondentů na působení žáků-cizinců v roli jazykového prostředníka

Z výsledků je zřejmé, že se názory tlumočnicků a ped. pracovníků na tuto věc značně liší. Tlumočníci jsou toho názoru, že působení žáků-cizinců je vhodné pouze v provozních, praktických záležitostech, jako jsou například organizační informace týkající se školy v přírodě apod., přičemž ani v této otázce ani jeden z tlumočnicků nezvolil odpověď „naprosto vhodné“. V ostatních komunikačních situacích se tlumočníci kloní poměrně jednoznačně k názoru, že by v nich žáci-cizinci „tlumočit“ neměli; pokud jde o zdravotní záležitosti, problematiku chování či vztahů se

spolužáky a otázky rodinných vztahů je proti 67 % tlumočnicků a v případě problematiky prospěchu pak téměř 90 %.

Naopak pedagogičtí pracovníci se celkově kloní k názoru, že je vhodné, aby žák-cizinec působil v roli jazykového prostředníka ve všech uvedených situacích, s výjimkou problematiky prospěchu, přičemž ani v této podotázce není převaha negativních odpovědí nijak výrazná (51,3 %). Nejvýraznější převaha kladných odpovědí je pak u možnosti „*provozní záležitosti*“ (100 %), u ostatních odpovědí se kladně vyjádřilo vždy 77 % respondentů.

Je otázkou, čím je tento rozdíl způsoben. Domníváme se, že tlumočníci si vzhledem ke své profesi uvědomují, nakolik je tato činnost náročná a jak důležité je, aby komunikace mezi školou a rodinou probíhala pokud možno hladce. Zároveň je pravděpodobné, že si tlumočníci spíše než pedagogové uvědomují možné dopady tlumočení na psychiku dítěte, neboť mají sami zkušenost s tím, že tlumočení vyžaduje značnou psychickou odolnost.



## 4 SHRnutí

Cílem této práce, kterou jsme pojali jako případovou studii, bylo zmapovat komunikaci se žáky-cizinci a jejich rodiči na pražských základních školách, se zaměřením na využívání komunitních tlumočnicků. Snažili jsme se zjistit, jak často se tyto školy setkávají s jazykovou bariérou v komunikaci a jakým způsobem ji řeší, zda využívají služeb komunitních tlumočnicků či postupují jinak. Respondenty jsme rozdělili do dvou skupin podle toho, zda podíl žáků-cizinců v jejich třídě/škole je vyšší nebo naopak nižší než pražský průměr (přibližně 6%), neboť nás zajímalo, zda školy s nadprůměrným podílem žáků-cizinců využívají ke komunikaci s těmito žáky či jejich rodiči odlišné komunikační strategie (např. mají větší zkušenosti právě s komunitním tlumočením). Naším záměrem bylo provést všestrannou analýzu toho, jak probíhá vzájemná spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a tlumočníky, jak vnímají roli tlumočnicka ve škole, zda a v jakých ohledech považují tuto službu za přínosnou a rovněž zda se při využívání tlumočnicků objevují určité problémy. Abychom získali ucelený obraz dané problematiky, kladli jsme podobné otázky i komunitním tlumočnickům. Vzhledem k tomu, že jsme předpokládali, že komunitní tlumočení nebude příliš rozšířenou službou, což je dáno zejména tím, že se jedná o poměrně novou profesi, jsme se ve druhé části výzkumu zaměřili na další typ tlumočení či jazykového zprostředkování, který považujeme za velmi důležitý, konkrétně žáky-cizince v roli „tlumočnicků“. Naším záměrem bylo zjistit, jak častý je fenomén „žáků-tlumočnicků“ na sledovaných školách, v jakých situacích je pedagogičtí pracovníci využívají a jaký mají na tuto činnost názor – nakolik považují za vhodné, aby v různých komunikačních kontextech žáci působili v roli tlumočnicka.

Pokud jde o jazykovou bariéru mezi pedagogickými pracovníky a žáky-cizinci či jejich rodiči, zjistili jsme, že školy se častěji potýkají s problémy v komunikaci s rodinnými příslušníky žáků-cizinců a zároveň existuje zřetelný rozdíl mezi školami s nadprůměrným a podprůměrným podílem těchto žáků. Téměř polovina respondentů ze škol či tříd s vysokým podílem žáků cizinců uvedla, že se velmi často či často setkávají s tím, že rodiče-žák cizince neovládají český jazyk natolik, aby bylo možné s nimi efektivně komunikovat a žádný respondent z této skupiny nevedl, že by se s tímto problémem nikdy nesesetkal. V případě komunikace se žáky-cizinci se pak stejně vyjádřila necelá čtvrtina těchto dotazovaných. Ve druhé skupině škol pak žádný respondent nevedl, že by se s jazykovou bariérou ve vztahu

k žákům-cizincům či jejich rodičům setkával velmi často; převážná většina z nich (80 %) tento problém řeší pouze občas či výjimečně.

Jak tedy pedagogičtí pracovníci jazykové bariéry překonávají? Ze získaných odpovědí poměrně jasně vyplynulo, že v našem vzorku respondentů představuje komunitní tlumočení spíše výjimečné řešení, neboť více než 60 % všech respondentů tlumočnický při komunikaci s rodiči žáků-cizinců nevyužilo nikdy či je využívá pouze výjimečně (v případě komunikace se samotnými žáky-cizinci to pak bylo přes 90 % všech respondentů a to v obou skupinách respondentů). Ve skupině dotazovaných s nadprůměrným podílem žáků-cizinců pak komunitní tlumočníci sice působí častěji, nicméně pouze 6 z 29 respondentů využívá jejich služeb pravidelně či poměrně často v kontaktu s rodiči žáků-cizinců; při komunikaci se žáky-cizinci pak komunitní tlumočení využívá poměrně často pouze jeden respondent. Ptali jsme proto i na další formy komunikace – jednak několik typů jazykového zprostředkování a dále několik možností přímé komunikace. První z nich bylo působení asistenta pedagoga v roli tlumočnicka (či správněji jazykového prostředníka). Tento způsob překonávání jazykových bariér však drtivá většina námi dotazovaných pedagogů nepoužívá nikdy či pouze výjimečně a to jak při komunikaci s rodiči, tak se žáky-cizinci. Naopak častěji školy využívají zbylé dvě formy jazykového zprostředkování – 31 % respondentů pravidelně či poměrně často řeší jazykovou bariéru mezi školou a rodiči žáků-cizinců za pomoci samotných žáků-cizinců a 28 % za pomoci jiné osoby, která ovládá daný jazyk. V kontaktu se žáky-cizinci pak naši respondenti ve vyšší míře využívají v roli jazykového prostředníka jiného žáka, jenž ovládá stejný jazyk (50 % volí tuto možnost pravidelně či poměrně často); na druhé straně pak méně k tlumočení využívají třetích osob (stejnou odpověď uvedlo pouze 12,8 % všech respondentů). Pokud bychom měli srovnat respondenty s nadprůměrným a podprůměrným podílem žáků-cizinců, došli jsme k závěru, že školy, kde je poměr žáků-cizinců výraznější, obecně ve vyšší míře pravidelně či poměrně často využívají různých forem tlumočení či jazykového zprostředkování; jedinou výjimkou je využívání žáků-cizinců v roli jazykového prostředníka při komunikaci se žáky-cizinci – 50 % respondentů ze skupiny s podprůměrným podílem žáků-cizinců uvedlo, že tuto možnost využívají pravidelně či poměrně často oproti 38 % ve druhé skupině).

Ve srovnání s mírou využívání výše uvedených druhů zprostředkované komunikace musíme konstatovat, že školy poměrně často překonávají jazykové

bariéry za pomoci přímé komunikace, a to zejména v českém jazyce. Odpověď „*pravidelně*“ či „*poměrně často*“ u této formy komunikace zvolilo přes 60 % všech respondentů, přičemž častěji se takto vyjadřovali respondenti ze škol s nadprůměrným podílem žáků-cizinců (65 % vs. 50 %). V kontaktu se žáky-cizinci je pak tato metoda ještě využívanější (pravidelně či poměrně často ji volí 67 % všech respondentů, opět ve vyšší míře na školách, kde je žáků-cizinců více než 6 %). Naopak jen zřídka dotazovaní komunikují s rodiči v jiném světovém jazyce či přímo v jejich jazyce (69 % resp. 79 % všech dotazovaných uvedlo odpověď „*výjimečně*“ či „*nikdy*“); pokud jde o komunikaci se žáky-cizinci, byly výsledky obdobné, 64 % resp. 74 %).

Zbylá část výzkumu byla již věnována přímo komunitnímu tlumočení na školách včetně využívání žáků-cizinců v roli jazykových prostředníků. Jaké jsou tedy zkušenosti námi dotazovaných škol s komunitním tlumočením? Pokud jde o tlumočnické situace, v nichž tlumočníci působí, zjistili jsme, že nejčastěji se jedná o individuální schůzky mezi ped. pracovníkem a rodičem žáka-cizince (odpověď „*pravidelně*“ či „*poměrně často*“ zvolilo přes 20 % respondentů), dále komunitní tlumočníci působí při zápisu do školy (15 %) a na třídních schůzkách (13 %). Pokud jde o zprostředkování písemné komunikace s rodinou, zvolilo stejné odpovědi 10 % dotazovaných. Poměrně nízká čísla jsou dána tím, že již z otázek ohledně překonávání jazykových bariér vyplynulo, že 25 všech respondentů služeb komunitních tlumočnicků nevyužívá vůbec či pouze výjimečně. Proč tomu tak je? Nejčastěji uváděným důvodem proč respondenti tuto služby nevyužívají, byl nedostatek informací o komunitním tlumočení (14 respondentů) a nedostatek kontaktů na komunitní tlumočnický (12 respondentů). Dále pak respondenti uváděli organizační a finanční náročnost této služby (11 resp. 9 respondentů).

Dále jsme se zaměřili na to, jak pedagogové a vedoucí pracovníci škol komunitní tlumočnický vnímají. Je velmi pozitivní, že dotazovaní obecně vnímají tuto službu jako prospěšnou či dokonce nutnou, zejména při řešení komplikovaných situací. Výhody komunitního tlumočení spatřují pak obzvláště v tom, že zlepšuje kontakt s rodinou žáka-cizince (92 % dotazovaných) a napomáhá začlenění těchto žáků do kolektivu (64 %). Kromě toho také zajišťuje porozumění dané kultuře (51 %) a promítá se i do lepšího prospěchu žáků-cizinců (29 %). Co se týče problémů při komunitním tlumočení, nejčastěji jsme se setkali s tím, že respondenti jako problém vnímají organizační/časovou náročnost zajišťování tlumočení. Dotazovaní by uvítali

vyšší dostupnost této služby (jak časovou tak finanční), například za pomoci tlumočení po telefonu či seznamu tlumočnicků pro školy.

Co se týče názoru samotných komunitních tlumočnicků na vzájemnou spolupráci se zástupci školy, zjistili jsme, že nejčastějším problémem je to, že pedagogičtí pracovníci dle tlumočnicků nevědí, jak s tlumočnickem pracovat. Naši respondenti z řad komunitních tlumočnicků by proto uvítali zvýšení informovanosti škol v této oblasti, zejména pokud jde o zásady tlumočení a etický kodex, s ohledem na jasné vymezení úlohy jednotlivých stran. Dále jsou proto, aby spolupráce se školami byla častější.

Nejrozsáhlejší otázka v našem výzkumu byla pak věnována rozsahu role komunitního tlumočnicka, přičemž jsme za účelem možnosti srovnání využili stejné formulace jako Holcupová (2010). Došli jsme k závěru, že respondenti z řad pedagogických pracovníků zdaleka tlumočnicka nevnímají jako neviditelného zprostředkovatele a dávají mu široké pole působnosti. Souhlasí s tím, aby koordinoval komunikaci a zvyšoval její efektivitu formou doplňujících otázek, upozornění na nedorozumění, ale i zásahů do výroků obou stran. Dále jsou rovněž pro to, aby působil v roli zprostředkovatele kulturně vázaných informací. V neposlední řadě se pak kloní k názoru, že by tlumočnick měl být na straně školy, tedy působit jako „asistent“ zástupce školy. Naopak negativně se staví k tomu, aby tlumočnick hájil zájmy cizince. Kromě toho také odmítají působení tlumočnicka v roli odborníka, kdy tlumočnick na žádost pracovníka školy podává vysvětlení či formuluje otázky.

Stejnou otázku jsme položili také komunitním tlumočnickům a zjistili jsme, že se názory tlumočnicků a pedagogických pracovníků poměrně výrazně liší. Komunitní tlumočnicki jsou proti tomu, aby tlumočnick působil v roli obhájce školy či obhájce cizince (zde je však zajímavý rozdíl ve skupině respondentů, kteří mají zkušenost s tlumočením ve školách – ti jsou naopak jednoznačně pro to, aby tlumočnick hájil zájmy cizince). Dále jsou méně než pedagogičtí pracovníci nakloněni tomu, aby komunitní tlumočnick vstupoval do komunikace za účelem upřesnění či kladl doplňující otázky. Na druhé straně však výrazně souhlasí s tím, aby tlumočnick působil v roli „odborníka“, tedy podával upřesnění a formuloval otázky na žádost zástupce školy- Pokud jde o zásahy do projevu jedné či druhé strany, tlumočnicki zastávají názor, že by měli zjednodušovat výroky cizince a spíše nezasahovat do projevu zástupce školy; pedagogičtí pracovníci však mají názor opačný. Pokud se

podíváme na poměr kladně a záporně zodpovězených podotázek (s výjimkou těch, které se týkají tlumočnicka jako neutrálního komunikačního kanálu), dojdeme k závěru, že tlumočníci zastávají o něco užší pojetí role tlumočnicka (kladné odpovědi převážily u 6 podotázek oproti 7 u ped. pracovníků). Zároveň však dávají tlumočnickům větší prostor, pokud jde o působení v roli „odborníka“ a vynechávání irelevantních výroků z cizincova projevu.

Poslední část našeho výzkumu se týkala specifického typu jazykového zprostředkování – působení žáků-cizinců v roli „tlumočnicka“. Naším cílem bylo zjistit, jak častý tento fenomén je, v jakých situacích žáci-cizinci tlumočí a do jaké míry považují pedagogové a komunitní tlumočníci tuto činnost za vhodnou. Zjistili jsme, že využívání žáků-cizinců k překonávání jazykových bariér mezi školou a rodinou je poměrně běžné; více než třetina všech respondentů uvedla, že žáci-cizinci tuto činnost vykonávají velmi často či často, přičemž na školách/ve třídách s nadprůměrným podílem cizinců je toto řešení využíváno výrazně častěji (stejně odpovědi uvedlo v součtu více než 40 % respondentů oproti 20 %). Pokud jde o tlumočnické situace, nejčastěji se jedná o praktické záležitosti včetně překladu písemné komunikace mezi školou a rodiči. Necelá třetina dotazovaných dále uvedla, že se ve své praxi setkali s tím, že by žák-cizinec tlumočil závažnou či citlivou problematiku. Co se týče názoru pedagogů a komunitních tlumočnicků na působení studentů v tlumočnické roli, dospěli jsme k velmi zajímavým výsledkům, neboť pedagogičtí pracovníci jsou obecně výrazně kladněji nakloněni tomu, aby žáci-cizinci tlumočili v nejrůznějších situacích, včetně problematiky chování či zdravotních záležitostí. Naopak komunitní tlumočníci jsou jednoznačně opačného názoru – žáci-cizinci by podle nich měli tlumočit pouze, pokud se jedná o praktické, provozní záležitosti; v ostatních oblastech (zdraví, prospěch, chování, rodinné vztahy) by mělo být tlumočení zajištěno jinak.

## 5 ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme formou případové studie analyzovali komunitní tlumočení na vybraných základních školách v Praze, přičemž jsme prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovali, jaký je pohled pedagogických pracovníků i samotných tlumočnicků na celou problematiku. Kromě komunitního tlumočení jako takového jsme se dále zaměřili rovněž na fenomén žáků-cizinců v roli jazykových prostředníků.

V teoretické části jsme se nejprve věnovali migraci v České republice obecně, dále jsme ve druhé kapitole stručně nastínili historii komunitního tlumočení, popsali různé aspekty této činnosti se zaměřením na rozsah role tlumočnicka a shrnuli rovněž stav komunitního tlumočení u nás. Následně jsme se věnovali komunitnímu tlumočení ve školství včetně situace na českých školách. V poslední kapitole jsme pak načrtli problematiku působení žáků-cizinců v roli jazykových prostředníků se zaměřením na oblast školství.

Zhodnotíme-li náš výzkum jako celek, považujeme za zásadní zejména zjištění, že komunitní tlumočení není mezi našimi respondenty příliš využívanou službou, a to ani na školách či ve třídách s nadprůměrným podílem žáků-cizinců. Pedagogové vnímají komunitní tlumočení jako organizačně náročnou záležitost a nemají o něm dostatek informací, což potvrdily i odpovědi samotných tlumočnicků; přesto se však v drtivé většině shodují na tom, že se jedná o službu prospěšnou v mnoha ohledech. Pokud jde o srovnání s prací Holkové (2010), dospěli jsme v pohledu na roli tlumočnicka k podobným závěrům, zejména co se týče odpovědí uživatelů tlumočnických služeb; výraznější rozdíl jsme zaznamenali zejména v tom, že tlumočníci z jejího výzkumu jsou na rozdíl od našich respondentů toho názoru, že by tlumočnick měl klást upřesňující otázky a na druhé straně by neměl zasahovat do obsahové stránky cizincova projevu a rovněž by neměl působit v roli „odborníka“. Dále se v našem výzkumu poměrně značně lišily názory obou hlavních skupin respondentů, přičemž ve srovnávané studii Holkové byly výsledky v obou skupinách do velké míry shodné. Je však třeba upozornit na to, že náš výzkum se svým rozsahem ani zdaleka neblíží rozsahu výše uvedené diplomové práce a nelze tedy říci, že se jedná o závěry typické pro námi zkoumanou oblast.

Vzhledem k velmi malému vzorku a povaze naší práce, která je spíše případovou studií, nelze z našich výsledků vytvořit obecně platné závěry pro

komunitní tlumočení v oblasti školství. Jedná se však z našeho pohledu o podnětný vhled do této problematiky a možný základ k podrobnějšímu výzkumu. Pozornost si jistě zaslouží rovněž působení žáků-cizinců v roli „tlumočnicka“, neboť z našeho výzkumu vyplývá, že se na zkoumaných školách jedná o běžnou praxi, která však není nikterak regulována a není jasné, zda si pedagogové uvědomují možné dopady na samotné studenty. Ze zahraniční literatury je totiž zřejmé, že je třeba přistupovat k tomuto řešení jazykových bariér s velkou obezřetností a dbát při tom zejména na zájem dítěte.

Na základě toho, že jsme touto prací chtěli přispět ke zlepšení situace komunitního tlumočení na českých školách, jsme vypracovali stručná doporučení týkající se spolupráce mezi školou a tlumočnickem, ale rovněž působení žáků-cizinců v roli jazykových prostředníků (viz Příloha I). Naším záměrem je zvýšit informovanost v této oblasti, což je základem k lepší komunikaci mezi školou a tlumočnickem a zejména mezi školou a rodinami žáků-cizinců – právě to totiž je dle našeho názoru jedním z klíčů k úspěšnému začlenění žáka-cizince do nové školy a jeho rodiny do nové společnosti.

## 6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANGELELLI, Claudia. c2004. Revisiting the interpreter's role: a study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States. Philadelphia: John Benjamins Pub., xii, 125 p. ISBN 9027216711.

BARALDI, Claudio. 2014. An Interactional Perspective on Interpreting as Mediation. *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*. (1 (2014) 1-2): 17-36. DOI: 10.7358/lcm-2014-0102-bara. ISSN 2284-1881. Dostupné také z: <http://www.ledonline.it/LCM-Journal/>

BOWEN, Sarah. 2001. Language barriers in access to health care. Ottawa: Health Canada. ISBN 06-623-0538-8. Dostupné také z: [http://www.hc-sc.gc.ca/hcs-sss/alt\\_formats/hpb-dgps/pdf/pubs/2001-lang-acces/2001-lang-acces-eng.pdf](http://www.hc-sc.gc.ca/hcs-sss/alt_formats/hpb-dgps/pdf/pubs/2001-lang-acces/2001-lang-acces-eng.pdf)

BULLOCK, Carolyn a Brian HARRIS. 1997. Schoolchildren as community interpreters. CARR, Silvana E. (ed.). *The Critical Link Papers from the 1st international conference on interpreting in legal, health and social service settings*, Geneva Park, Canada, 1-4 June 1995. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, s. 227-235. ISBN 9789027283511.

CARR, Silvana E. (ed.). 1997. *The Critical Link. Papers from the 1st international conference on interpreting in legal, health and social service settings*. Geneva Park, Canada, 1-4 June 1995. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. ISBN 9789027283511.

CLINE, Tony, Sarah CRAFTER a Evangelia PROKOPIOU. 2014. *Child Language Brokering in School: Final Research Report*. University College London and the Thomas Coram Research Unit. Dostupné také z: [http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child\\_language\\_brokering\\_in\\_schools\\_final\\_research\\_report.pdf](http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child_language_brokering_in_schools_final_research_report.pdf)

CLINE, Tony, Sarah CRAFTER a Evangelia PROKOPIOU. 2014. *Child Interpreting in School: Supporting Good Practice*. University College London and the Thomas Coram Research Unit. Dostupné také z:



<http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child%20Language%20Brokering%20-%20Good%20Practice%20Guide%20-%20June%202014.pdf>

CLINE, Tony, Guida DE ABREU, Lindsay O'DELL a Sarah CRAFTER. 2010. Recent research on child language brokering in the United Kingdom. *MediAzioni* [online]. (10) [cit. 2015-04-23]. ISSN 1974-4382. Dostupné z: <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/173-recent-research-on-child-language-brokering-in-the-united-kingdom.html>

Community interpreting as a profession: ISO 13611:2014 Interpreting - Guidelines for Community Interpreting. 2015. Critical Link International [online]. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z: <http://www.criticallink.org/cli-blog/>

CORSELLIS, Ann a Leandro Felix FERNANDEZ. 2001. Code of Ethics and Conduct and Guidelines to Good Practice. HERTOOG, Erik (ed.). *Aequitas: Access to justice across language and culture in the EU* [online]. Antwerpen: Lessius Hogeschool, Departement Vertaler-Tolk, s. 77-87 [cit. 2015-04-12]. ISBN 9080443883.

ČIŽINSKÝ, Pavel. 2012. Analýza komerčního zdravotního pojištění cizinců [online]. Praha [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: [http://www.konsorcium-nno.cz/dokumenty/analyza\\_komercniho\\_zdravotniho\\_pojisteni\\_pro\\_vybor171012\\_201210180815049.pdf](http://www.konsorcium-nno.cz/dokumenty/analyza_komercniho_zdravotniho_pojisteni_pro_vybor171012_201210180815049.pdf)

DEGENER, Janna Lena. 2010. „Sometimes my mother does not understand, then I need to translate”: Child and Youth Language Brokering in Berlin Neukölln (Germany). *MediAzioni* [online]. (10) [cit. 2015-04-23]. Dostupné z: <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/164-sometimes-my-mother-does-not-understand-then-i-need-to-translate-child-and-youth-language-brokering-in-berlin-neukoelln-germany.html>

D'HAYER, Danielle. 2012. Public service interpreting and translation: moving towards a (virtual) community of practice [online]. Birmingham [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://www.routesintolanguages.ac.uk/sites/default/files/routes%20into%20languages%20salford.%20ppt%20d'hayer.pptm>. Prezentace. Aston University.

D'HAYER, Danielle. 2012. Public Service Interpreting and Translation: Moving Towards a (Virtual) Community of Practice. *Meta: Journal des traducteurs* [online]. 57(1): 235- [cit. 2015-04-03]. DOI: 10.7202/1012751ar. ISSN 00260452. Dostupné z: <http://id.erudit.org/iderudit/1012751ar>

MediAzioni [online]. (10) [cit. 2015-04-23]. Dostupné z: <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/164-sometimes-my-mother-does-not-understand-then-i-need-to-translate-child-and-youth-language-brokering-in-berlin-neukoelln-germany.html>

GENTILE, Adolfo, Uldis OZOLINS a Mary VASILAKAKOS. 1996. *Liaison interpreting: a handbook*. Carlton South, Vic., Australia: Melbourne University Press, ix, 144 p. ISBN 0522845819.

HARRIS, Brian. 2013. Should Children Be Translators? Unprofessional Translation [online]. [cit. 2015-04-27]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.cz/2013/12/should-children-be-translators.html>

CHESHER, Terry. 1997. Rhetoric and reality: Two decades of community interpreting and translating in Australia. In: ., *The critical link: interpreters in the community: papers from the First International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings* (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995). Amsterdam: J. Benjamins, s. 277-289. ISBN 9789027216205.

CHYTIL, Daniel. 2014. Cizinci v ČR v čase a prostoru [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/prezentace\\_z\\_tk\\_cizinci\\_v\\_cr\\_v\\_case\\_a\\_prostoru/\\$File/csu\\_tk\\_cizinci\\_prezentace.pdf](http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/prezentace_z_tk_cizinci_v_cr_v_case_a_prostoru/$File/csu_tk_cizinci_prezentace.pdf)

INBÁZE. 2014. *Formování profese interkulturní pracovník/pracovnice: zahraniční zkušenosti, praxe a vzdělávání v ČR*. Editor Dita Palašáková. Praha: InBáze, 313 s. ISBN 978-80-905759-0-5.

International standards: Landmark recognition for what we do: Final version of ISO 13661 set for release. 2014. Critical Link International [online]. [cit. 2015-04-02].

Dostupné z: <http://www.criticallink.org/cli-blog/2014/10/20/international-standards-landmark-recognition-for-what-we-do>

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. 2014. Integrační kurzy pro migranty a migrantky: Zahraniční zkušenosti [online]. [cit. 2014-08-17]. ISBN 978-80-260-5892-2. Dostupné z: [http://aa.ecn.cz/img\\_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/integracni\\_kurzy\\_iom\\_final1.pdf](http://aa.ecn.cz/img_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/integracni_kurzy_iom_final1.pdf)

KOSTELECKÁ, Yvona. 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

META, O.P.S. 2014. Hledá se dvojjazyčný asistent.. [online]. 2. vyd. Praha: META, o.p.s. [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/hleda\\_se\\_dvojjazycny\\_asistent.final\\_.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/hleda_se_dvojjazycny_asistent.final_.pdf)

MŠMT. 2014. Kvalifikační standard - interkulturní pracovník [online]. [Http://interkulturniprace.cz/wp-content/uploads/2015/03/KvalifikacniStandard-8027.pdf](http://interkulturniprace.cz/wp-content/uploads/2015/03/KvalifikacniStandard-8027.pdf). [cit. 2015-05-13].

NILSSON, Anna-Lena. 1997. Sign Language Interpreting in Sweden. *Meta: Journal des traducteurs* [online]. 42(3): 550-554 [cit. 2015-02-05]. DOI: 10.7202/003738a. Dostupné z: <http://www.erudit.org/revue/meta/1997/v42/n3/003738ar.pdf>

PÖCHHACKER, Franz. c2008. Interpreting as mediation. VALERO GARCÉS, Carmen (ed.) a Anne MARTIN (ed.). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., s. 9-26. ISBN 9027216851.

PÖCHHACKER, Franz. 2001. Quality Assessment in Conference and Community Interpreting. *Meta: Journal des traducteurs* [online]. 46(2): 410- [cit. 2013-11-18]. DOI: 10.7202/003847ar. ISSN 00260452. Dostupné z: <http://id.erudit.org/iderudit/003847ar>

PÖCHHACKER, Franz. 1999. 'Getting Organized': The Evolution of Community Interpreting. *Interpreting* [online]. 4(1): 125-140 [cit. 2015-04-17]. DOI:

10.1075/intp.4.1.11poc. ISSN 13846647. Dostupné z: <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/intp.4.1.11poc>

PÖCHHACKER, Franz. 2004. *Introducing interpreting studies*. 1st publ. London: Routledge, xii, 252 s. ISBN 04-152-6887-7.

PRÁVNÍ SKUPINA KONSORCIA NEVLÁDNÍCH ORGANIZACÍ  
PRACUJÍCÍCH S MIGRANTY V ČR. 2012. Upozornění na nečinnost správního orgánu: pobočky Odboru azylové a migrační politiky Ministerstva vnitra ČR nedodrží lhůty u žádostí o povolení k pobytu [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: [http://www.konsorcium-nno.cz/dokumenty/necinnost\\_oamp\\_201210290836354.pdf](http://www.konsorcium-nno.cz/dokumenty/necinnost_oamp_201210290836354.pdf)

ROZUMEK, Martin. 2013. Zpráva OPU o stavu migrace v ČR a návrhy řešení (listopad 2013). Organizace pro pomoc uprchlíkům [online]. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://www.opu.cz/cz/article/304>

RUBIO, Ana Isabel Foulquié a Isabel Abril MARTÍ. 2013. The role of the interpreter in educational settings. SCHÄFFNER, Christina (ed.). *Interpreting in a changing landscape: selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 203-221. ISBN 9789027224606.

RUDVIN, Mette. 2007. Professionalism and ethics in community interpreting: The impact of individualist versus collective group identity. *Interpreting* [online]. 9(1): 47-69 [cit. 2013-11-18]. DOI: 10.1075/intp.9.1.04rud. ISSN 13846647. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article&issn=1384-6647&volume=9&issue=1&spage=47>

RUDVIN, Mette. 2007. Professionalism and ethics in community interpreting: The impact of individualist versus collective group identity. *Interpreting* [online]. 9(1): 47-69 [cit. 2015-04-14]. DOI: 10.1075/intp.9.1.04rud. ISSN 13846647. Dostupné z: <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/intp.9.1.04rud>

ŘÍHOVÁ, Marie, Andrea KUCHYŇKOVÁ a Kendra SUNDAL. 2014. *Integrační kurzy pro migranty a migrantky: zahraniční zkušenosti*. Praha: International Organization for Migration, 45 s. ISBN 978-80-260-5892-2. Dostupné také z:

[http://www.icpraha.com/theme/Icp/files/Integracni\\_kurzy\\_pro\\_migranty\\_a\\_migrantky\\_IOM.pdf](http://www.icpraha.com/theme/Icp/files/Integracni_kurzy_pro_migranty_a_migrantky_IOM.pdf)

SÍŤ EURYDICE. 2009. Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě. Brusel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

SUZ MV ČR. 2009. Centra na podporu integrace cizinců [online]. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz/>

ŠTĚPÁNOVÁ, Adéla. 2011. Komunitní tlumočnick jako nedílná součást sociální práce s cizinci. Olomouc. Dostupné také z: <http://theses.cz/id/dpq0st/>. Bakalářská. Univerzita Palackého v Olomouci.

TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. 2014. Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení. META, o.p.s. Dostupné také z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp\\_blok\\_web\\_final\\_1.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_1.pdf)

VALERO-GARCÉS, Carmen. 2014. Interview with Pascal Rillof. FITISPos International Journal. (1): 103-111. ISSN 2341-3778. Dostupné také z: [http://www3.uah.es/fitispos\\_ij/OJS/ojs-2.4.5/index.php/fitispos/article/view/26/34](http://www3.uah.es/fitispos_ij/OJS/ojs-2.4.5/index.php/fitispos/article/view/26/34)

VALERO-GARCÉS, Carmen. 2014. Communicating across cultures: a coursebook on interpreting and translating in public services and institutions. Lanham: University Press of America. ISBN 978-076-1861-553.

VALERO-GARCÉS, Carmen. 2014. Introduction: Translation and Interpreting in the Public Services: Crossing the Threshold into Adulthood. FITISPos International Journal. 1(1): 1-8. Dostupné také z: [http://www3.uah.es/fitispos\\_ij/OJS/ojs-2.4.5/index.php/fitispos/article/view/25/2](http://www3.uah.es/fitispos_ij/OJS/ojs-2.4.5/index.php/fitispos/article/view/25/2)

VALERO-GARCÉS, Carmen. 2014. Interview with Ann Corsellis. FITISPos International Journal. (1): 92-102. ISSN 2341-3778. Dostupné také z: [http://www3.uah.es/fitispos\\_ij/OJS/ojs-2.4.5/index.php/fitispos/article/view/27/33](http://www3.uah.es/fitispos_ij/OJS/ojs-2.4.5/index.php/fitispos/article/view/27/33)

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. 2012. Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost*. (2).

WADENSJÖ, Cecilia. 1998. *Interpreting as interaction*. Repr. London [u.a.]: Longman. ISBN 9780582289109.

ZIMANYI, Krisztina. 2009. A diagrammatic approach to redefining the role of the interpreter based on a case study in forensic psychology. *Translation & Interpreting*. 1(2): 55-70. ISSN 1836-9324. Dostupné také z: <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/40/54>