

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Ústav translatologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Marie Šindelářová

# **DÍTĚ JAKO TLUMOČNÍK** **(případová studie)**

Children as interpreters  
(case study)

### **PODĚKOVÁNÍ:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní Prof. PhDr. Ivaně Čeňkové, CSc. za její trpělivé vedení a cenné rady. Velké díky patří rovněž všem, kteří si na mě našli čas a v dnešní uspěchané době mi kousek svého drahocenného času věnovali: jedná se o maminky, které se mnou komunikovaly, tatínky a babičky, bez kterých bych nemohla realizovat empirickou část této práce a milé vyučující, kteří s provedením experimentu souhlasili. Největší díky si ale samozřejmě zaslouží odvážné děti, které se nebály zúčastnit se mého výzkumu.

**PROHLÁŠENÍ:**

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

V Praze dne 27. prosince 2018

.....

Jméno a příjmení

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou tlumočení dítětem a jejím cílem je analyzovat tlumočnické situace, ve kterých je tlumočnickem a jazykovým zprostředkovatelem dítě, nikoliv dospělý člověk s tlumočnickým vzděláním. Práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části nejprve proběhne zasazení problematiky do širšího kontextu laického tlumočení a překladu, bilingvismu a dětského jazykového zprostředkování. Empirická část práce posléze popisuje výzkum a uvádí jeho výsledky. V rámci výzkumu jsme se snažili najít odpověď na otázku, jak probíhá dialogická komunikace a adresování slova v situacích, kdy je jazykovým zprostředkovatelem mezi rodičem a vyučujícím dítě. Výzkum se snažil rovněž zjistit, jaké strategie dítě používá při tlumočení kritiky mířené na svou osobu. Provedeným výzkumem jsme došli k závěru, že dialogická komunikace s dítětem jakožto jazykovým zprostředkovatelem má svá specifika a při tlumočení kritiky dítě používá strategie k jejímu oslabení či k její úplné eliminaci.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

jazykové zprostředkování dětmi, přirozený překlad, laické tlumočení, bilingvismus

## **ABSTRACT**

The master thesis deals with the dialogical communication interpreted by children. Its primary focus was to analyze situations in which the interpreter and the language brokerer is a child and not a professional adult interpreter. The thesis is divided into two parts. In the theoretical part of the study we will describe the theoretical framework of our research such as natural translation and interpreting, bilingualism and child language brokering. The empirical part of this study describes the research and presents the results of our research. Our aim was to analyze dialogical interpreting and mode of addressing other participants in situations in which the mediator of the communication is a child. Moreover, the research wanted to answer the question about what strategies a child language brokerer uses when interpreting negative criticism about himself. We discovered that dialogical interpreting with a child language brokerer has its specific features and children use some strategies to mitigate or to totally avoid criticism that concerns them directly and they do not interpret as a neutral interpreter should do.

## **KEY WORDS:**

child language brokering, natural translation, lay interpreting, non-professional interpreting, bilingualism

# OBSAH

I. ÚVOD .....	8
II. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Laický překladatel a tlumočník .....	9
1.1. Úvod do problematiky laického překladu a tlumočení .....	9
1.2. Definice .....	10
1.3. Historie výzkumu .....	10
1.4. Aktuální stav výzkumu .....	14
1.5. Laický překladatel a tlumočník vs. profesionál .....	16
1.5.1. Základní rozdíly .....	16
1.5.2. Z laika profesionálem .....	17
1.6. Formy laického překladu a tlumočení .....	19
2. Dítě jako laický tlumočník .....	23
2.1. Bilingvní dítě .....	23
2.1.1. Definice .....	23
2.1.2. Formy bilingvismu .....	25
2.1.3. Vývoj bilingvního mluvčího .....	27
2.1.4. Specifika bilingvního mluvčího .....	28
2.2. Child language brokering .....	35
2.2.1. Definice a kontext .....	35
2.2.2. Historie výzkumu .....	36
2.2.3. Dítě v roli tlumočníka .....	38
2.2.4. Projekty .....	46

III. EMPIRICKÁ ČÁST .....	48
1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	48
2. Metodologie .....	48
3. Experiment .....	49
3.1. Zadání experimentu a definice základních pojmů .....	49
3.2. Charakteristika výzkumného vzorku .....	50
3.3. Průběh jednotlivých experimentů .....	52
3.4. Přepis tlumočených rozhovorů .....	55
4. Analýza .....	56
4.1. První výzkumná otázka .....	56
4.2. Druhá výzkumná otázka .....	67
5. Vyhodnocení výzkumných otázek a diskuze .....	73
5.1. První výzkumná otázka .....	73
5.2. Druhá výzkumná otázka .....	74
5.3. Diskuze .....	75
IV. SHRUTÍ .....	77
V. ZÁVĚR .....	78
VI. LITERATURA A ZDROJE .....	79
VII. PŘÍLOHY .....	87

# I. ÚVOD

Diplomová práce nese název *Dítě jako tlumočník* a věnuje se tématu dětských laických tlumočnicků. V oblasti translologie bylo laické tlumočení a překlad vždy poněkud nedoceňováno, opomíjeno a nedostávalo se mu tolik pozornosti jako profesionálnímu tlumočení a překladu. Přesto však laické tlumočení je a bude jednou z nejrozšířenějších forem tlumočení. Tato práce se konkrétně zaměřuje na laické tlumočnické, kterými jsou bilingvní děti v mladším školním věku (6–14 let). Práce si klade za cíl analyzovat situace, kdy dítě zprostředkovává komunikaci mezi svým vyučujícím a rodičem o svém vlastním prospěchu. Cílem práce bylo definovat některá ze specifických rysů výše popsané komunikace.

Teoretická část práce je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se zabývá laickým překladem a tlumočením a historickým vývojem výzkumu v této oblasti. Zmiňuje významné autory a uvádí přelomové publikace a klíčové události pro problematiku laického tlumočení. Zabývá se rovněž procesem, který vede od tlumočnicka laika k tlumočnicku profesionálovi. Kapitola okrajově zmiňuje i některé z forem laického tlumočení a překladu. Druhá kapitola je věnována dětem jakožto laickým tlumočnickům. První část kapitoly se blíže zaměřuje na bilingvismus a charakteristiky bilingvního mluvčího. Druhá část též kapitoly se soustředí na fenomén *child language brokering* neboli jazykové zprostředkování dětmi.

Empirická část práce popisuje průběh a výsledky výzkumu, jenž byl zaměřen právě na chování účastníků komunikace při jazykovém zprostředkování dětmi ve školním prostředí, kdy děti zprostředkovávají komunikaci mezi svým vyučujícím a rodičem o svém školním prospěchu a chování.

Záměrem práce je přispět ke zvýšení povědomí a zájmu o problematiku dětských laických tlumočnicků a může mimo jiné představovat výchozí bod pro analýzu dalších otázek spojených s jazykovým zprostředkováním v dětské režii.



## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Laický překladatel a tlumočnický

V této kapitole se budeme zabývat překladateli a tlumočníky bez odborného překladatelského a tlumočnického vzdělání. V podkapitole 1.1 zmíníme, jakými různými způsoby se naše problematika označuje a posléze v podkapitole 1.2 fenomén laického překladu a tlumočení definujeme. V podkapitole 1.3 budeme hovořit o historii výzkumu tématu a zmíníme nejdůležitější publikace a jejich autory. Dále nás bude zajímat aktuální stav výzkumu v oblasti laického překladu a tlumočení, kde opět zmíníme několik důležitých autorů, jež se fenoménu věnují v posledních letech. Na závěr kapitoly pak vyjmenujeme a v krátkosti pohovoříme o několika konkrétních formách laického překladu a tlumočení, tzn. například o jazykovém zprostředkování dětmi nebo amatérském titulkování.

#### 1.1. Úvod do problematiky laického překladu a tlumočení

Problematika laických překladatelů a tlumočnicků bez formálního překladatelského a tlumočnického vzdělání se ocitla v zájmu oboru translatologie relativně nedávno a stále tak převládá jistá nejednoznačnost ve způsobu, jímž je téma označováno. V angličtině se můžeme setkat s označením *non-professional* nebo *unprofessional translation and interpreting, ad hoc interpreting, family interpreting, informal interpreting, lay interpreting, natural translation and interpreting* nebo *language brokering*. V češtině samozřejmě k většině těchto označení existují méně či více vžitá ekvivalenty: neprofesionální překlad a tlumočení, tlumočení ad hoc, laické tlumočení, přirozený překlad a tlumočení nebo jazykové zprostředkování. Zatímco varianta *unprofessional translation* má negativní konotace a může stejně tak dobře označovat jak laického, tak nekompetentního překladatele a tlumočnicka, výraz *non-professional* postrádá jakékoliv podobné negativní konotace. Výraz *non-professional* v souvislosti s laickými překladateli a tlumočníky bez vzdělání poprvé použili Knapp-Potthoffová a Knapp v roce 1986. Na toto označení je možné pohlížet jako na zastřešující termín všech ostatních výše uvedených. Může probíhat ad hoc, ale i pravidelně, ve formálních i neformálních kontextech, ve veřejných institucích i v soukromí. Oproti tomu *ad hoc interpreting* vyvolává představu, že tlumočnický je v tomto případě zapojen do tlumočnických aktivit pouze jednorázově a je vyloučena možnost určité pravidelnosti. *Family interpreting* zase jasně odkazuje k situacím, kdy je tlumočnickem rodinný příslušník, který tlumočí pro svého rodinného přebuzného. A označení jako *language brokering* nebo *language mediation* se neomezují pouze na překladatele a tlumočnické laiky.

V češtině je pojmenování neprofesionální překlad a tlumočení značně problematické a dvojznačné. Není z něj zcela jasné, zda odkazuje k překládání a tlumočení vykonávanému osobou bez odborného překladatelského a tlumočnického vzdělání, anebo osobou, jež se chová neprofesionálně a jejíž činnost nenaplnuje kritéria pro kvalitně a odborně odvedenou práci. Proto jsme se rozhodli výše zmíněný výraz v této práci raději nepoužívat a z několika výše uvedených důvodů budeme v této práci používat výraz laické tlumočení a překlad, jež nám připadá jako adekvátní ekvivalent anglického *non-professional translation and interpreting*. V některých částech práce se pak uchýlíme i k výrazu přirozený překlad a tlumočení, případně jazykové zprostředkování.

## 1.2. Definice

Definice laického a přirozeného překladu a tlumočení je nespočet. Pöchhacker (2015: 277-279) definuje laické tlumočení jako „*jazykové zprostředkování vykonávané lidmi, kteří k tomu nemají žádnou formální přípravu*“<sup>1</sup>. Podle Antoniniové (2011: 102-103) jsou laičtí překladatelé a tlumočníci „*bilingvní mluvčí, kteří vystupují v roli jazykového a kulturního zprostředkovatele*“. Dodává, že kromě chybějícího tréninku tito překladatelé a tlumočníci většinou nejsou za svou práci odměňováni. Oba autoři při formulaci definice vycházeli z Harrise (1976), který říká, že „*přirozený překlad je překlad vykonávaný bilingvními osobami v běžných situacích, aniž by na to tyto osoby byly speciálně trénovány*“.

## 1.3. Historie výzkumu

V této části budeme hovořit o tom, kdy se poprvé objevil koncept laického překládání a tlumočení a jak se výzkum problematiky dále vyvíjel. Zmíníme, kdo se fenoménu věnoval v předcházejících desetiletích i jak vypadá aktuální situace.

### **Alexander Ljudskanov**

Problematice laického překladu se začala věnovat pozornost v 60. letech 20. století. Prvním člověkem, který se explicitně vyjádřil o laických překladatelích a tlumočnicích byl bulharský sémiotik Alexander Ljudskanov (1926-1976). Konkrétně má být autorem výroku, jenž se později stal základním předpokladem hypotézy o laickém překladu. Tímto základním předpokladem je, že všichni bilingvní lidé umí překládat. Toto své přesvědčení formuloval poprvé v roce 1967 ve své bulharsky psané doktorské práci s názvem *Prevezhdat chovekt*

---

<sup>1</sup> Vlastní překlad autorky, stejně jako u všech následujících citací zahraniční literatury.

*i machinata*<sup>2</sup>. O dva roky později svou monografii sám přeložil do francouzštiny. V publikaci konstatuje, že každá bilingvní osoba je schopná překládat více či méně dobře díky určitému druhu intuice a zvyku. Ljudskanov se však ve své práci nesoustředil ani tak na fenomén laického překladu jako takový, ale spíš na to, jak se z bilingvních osob mohou stát profesionální tlumočníci.

### **Přirozený překlad**

První, kdo fenomén laických tlumočnicků kategorizoval a systematicky se mu začal věnovat, byl Brian Harris (nar. 1929). Laický překlad poprvé označil jako *traduction naturelle* a *natural translation*, tedy přirozený překlad, na začátku 70. let 20. století. V roce 1972 měl přednášku na toto téma na konferenci v Montrealu a její znění pak vyšlo v periodiku *Cahier de linguistique* v roce 1973 pod názvem *La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique*. Ve francouzsky psaném textu vychází z Ljudskanova a nejenže se zamýšlí nad obecnými otázkami překladu a lingvistiky, ale i nad tím, v jakém věku se univerzální schopnost překládat a tlumočit objevuje u bilingvních dětí. Jasně dává do opozice přirozený překlad (*traduction naturelle*) typický pro obvyklou každodenní konverzaci a profesionální překlad (*traduction professionnelle*) zaměřený na literární díla. Přirozený překlad má obecně spíše orální podobu, odehrává se v běžných každodenních komunikačních situacích typických i pro komunitní tlumočení. Harris zdůrazňuje, že v žádném případě nechce srovnávat kompetenci překládat a tlumočit s kvalitou překladatelského a tlumočnického výkonu jako takového. Přirozený překlad pro něj není synonymem kvality.

Harris své závěry sepsal v článku *The Importance of Natural translation*, který byl publikován v Torontu v roce 1976 v časopise *Working Papers on Bilingualism*. Harris se v této práci snaží ukázat, že schopnost tlumočit a překládat nemají jen profesionálně zaškolení tlumočníci a překladatelé, ale je to přirozená dovednost všech bilingvních mluvčích. Podle Harrise by měl být předmětem studia translologie veškerý překlad a všechny jeho formy. Navrhuje translologický obrat a definuje několik východisek, na kterých by věda o překládání měla správně stát.

Prvních východiskem, jenž mimochodem doslova přebírá od Ljudskanova, zní, že všichni bilingvní lidé umí překládat. Tento postulát dále komentuje a říká, že všechny bilingvní osoby nejenom že mají jazykovou kompetenci ve dvou odlišných jazycích, ale mají automaticky

---

<sup>2</sup> Francouzsky *Traduction humaine et traduction mécanique* (1969); do češtiny nebyla práce přeložena.

i třetí kompetenci, která zahrnuje překládání mezi těmito dvěma jazyky. Tuto schopnost označuje za přirozený překlad (*natural translation*).

Druhým východiskem pro translatologii by měl být přirozený překlad sám o sobě. Translatologie by se měla zabývat v první řadě právě tímto druhem překladu. Harris v rámci tohoto druhého východiska definoval přirozený překlad jako „*překlad prováděný bilingvním člověkem v běžných situacích, aniž by na to byl tento člověk speciálně trénován*“.

Třetím východiskem je pro Harrise to, že primárním cílem přirozeného překladu je předání informace, zatímco lingvistické hledisko je relativně nedůležité, jestliže ovšem neovlivňuje vyznění informace.

### **Práce Harrise a Sherwoodové**

Harris ve své publikační činnosti posléze pokračoval společně s Biancou Sherwoodovou. Ve společné práci s názvem *Translating as an Innate Skill* z roku 1978 vycházejí z předpokladu, že základní schopnost překládat a tlumočit je základní verbální dovednost každého člověka a bilingvismus sám o sobě implikuje překládání. Jestliže se bilingvismus objevuje již u malých dětí, schopnost překládat a tlumočit mají i malé děti. Podle Harrise a Sherwoodové (1978) umí všechny děti překládat nezávisle na kultuře, jazycích a rejstřících a dějinné etapě a jsou toho schopné od okamžiku, kdy začínají ovládat druhý jazyk. Na základě několika experimentů s bilingvními dětmi poukazují na to, že malé dítě ve věku pěti let si je již vědomé toho, když překládá a tlumočí. Společně definují jednotlivé etapy, skrze něž malý překladatel a tlumočnick prochází. Konkrétně mají být tři. V první fázi, kterou Harris se Sherwoodovou pojmenovali pretranslace (*pre-translation*), si dítě hraje s možností pojmenovat jednu věc výrazy ve dvou různých jazycích. Jedná se vlastně o takovou hru s izolovanými slovy bez kontextu a celý proces je nevědomý. Druhá fáze, tzv. autotranslace (*autotranslation*), je charakterizována spontánním překládáním toho, co řekl někdo jiný. První dvě fáze jsou funkčně redundantní. Zatímco však první fáze slouží pouze pro dítě samotné, ve druhé fázi už můžeme rozlišit dva různé rozměry: intrapersonální, který opět slouží pouze pro dítě, a interpersonální, který je zacílen na osoby v okolí dítěte. Poslední fáze představuje podle Harrise a Sherwoodové již společensky funkční překlad, kdy dítě vystupuje jako mediátor komunikace mezi dvěma stranami. Tuto fázi označují autoři za interpersonální mediaci<sup>3</sup> (*transduction*). Obvykle se vyskytuje nejprve v rámci rodiny (*intrafamily transduction*), později dítě zprostředkovává komunikaci i mimo ni (*extrafamily transduction*).

---

<sup>3</sup> České ekvivalenty všech tří termínů (pretranslace, autotranslace a interpersonální mediace) podle Mračka (2015).

## **Merrill Swainová a kolektiv**

Zajímavou otázku spojenou s problematikou přirozeného překladu, a nejenom u přirozeně bilingvních lidí, si pokládala Merrill Swainová. S přispěním Guy Dumase a Neila Naimana v roce 1974 publikovala článek *Alternatives to Spontaneous Speech: Elicited Translation and Imitation as Indicators of Second Language Competence* v periodiku *Working Papers on Bilingualism*, ve kterém se zamýšlí nad tím, jestli všichni přirození překladatelé dokáží překládat stejně, anebo v jejich výkonech jsou na základě míry znalosti jazyka či na základě jiných faktorů nějaké rozdíly. Swainová, Dumas a Naiman dělali experiment se sedmiletými dětmi. Tyto děti byly zcela bez tlumočnických zkušeností, můžeme je proto klasifikovat jako přirozené tlumočnické. Autoři vyzorovali, že různé děti skutečně během experimentu tlumočily různě. Některé se držely originálního textu těsněji, zatímco jiné tlumočily volněji. Autoři ve své studii dochází k závěru, že kvalitu výkonu neovlivňuje pohlaví, IQ a další podobné faktory, jako spíš schopnost deverbilizace a samotná znalost jazyka. Z toho důvodu mimo jiné navrhuje, že překlad by mohl představovat objektivní nástroj k posouzení míry znalosti jazyka.

## **Native translator**

V roce 1980 Gideon Toury (1942-2016) přišel s pojmem, jenž se zdánlivě podobal výrazu zavedenému Harrisem. Jednalo se o koncept *native translator*, tedy rodilý překladatel. Toury (1995) považoval za rodilého překladatele takového člověka, který se vypracoval do role překladatele bez jakéhokoliv formálního vzdělání a tréninku. Ve svém konceptu rovněž vnímá bilingvismus jako určitý výchozí bod a označuje ho za „*minimální požadavek*“ (Toury 1995: 278) pro překlad a tlumočení.

Toury (ibid.) na rozdíl od Harrisem a Sherwoodové (1978) nemluví o překládání jako o vrozené dovednosti, nýbrž jako o uvědomělé dovednosti. Je přesvědčen, že k tomu, aby se bilingvní člověk stal překladatelem, je třeba jeho predispozice k překládání aktivovat, jinými slovy uvědomit si své predispozice. K aktivaci predispozic je podle něj nezbytná určitá souhra osobnostních rysů a vlivu prostředí, o čemž se Harris se Sherwoodovou předtím nezmiňují. Ve zkratce tak můžeme říct, že Toury vidí překladatelskou dovednost jako něco, co se vyvíjí a pro její nabytí je třeba vyvinout určitou snahu. Naopak Harris se Sherwoodovou ji vnímají jako automaticky nabytou vlastnost všech bilingvních jedinců.

Nyní se ještě vrátíme ke zmíněným predispozicím k překládání. Toury souhlasí s Harrisem v tom, že tyto predispozice k překládání jsou doprovodným projevem bilingvismu. Ovšem rozvoj dovednosti překládat je podle Touryho doprovodným projevem schopnosti umět

rozpoznat a stanovit podobnosti a rozdílnosti mezi jednotlivými jazyky (Toury 1995: 283). Toury tyto schopnosti označuje za „*interlingvismus*“ (Toury 1995: 283). Schopnost být interlingvní podle jeho slov závisí na aktivaci určitého mechanismu převodu mezi jazyky. Jedná se o schopnost, jejíž míra a kvalita se liší podle množství tréninku, ale také v závislosti na mentálních strukturách každého jedince.

#### 1.4. Aktuální stav výzkumu

V současné době je výzkum problematiky laického překladu a tlumočení stále ve svých počátcích. V češtině na toto téma dosud nebyla vydána žádná rozsáhlejší publikace a literatura je tak veřejnosti dostupná převážně v angličtině. Největší pozornosti se těší problematika jazykového zprostředkování dětmi (*child language brokering*), o kterém budeme hovořit v další části této práce. Problematice jazykového zprostředkování dětmi se v současné době věnují především italští (Marjorie Orellanová, Rachele Antoniniová a další), britští (Nigel Hall) a američtí autoři (např. Jeff McQuillan, Lucy Tseová, Claudia Angelelliová) a s jejich závěry se seznámíme později.

Laický překlad se však netýká pouze dětí a mladistvých. Problematice laického typu překladu a tlumočení se v novém tisíciletí věnují autoři jako Knapp-Potthoffová a Knapp, Whyattová nebo Harris. Jejich práce nastíníme v následujících odstavcích.

#### **Blog *unprofessionaltranslation.blogspot.com***

V roce 2009 Harris založil blog, kde se od té doby v pravidelně publikovaných příspěvcích zabývá problematikou přirozeného překladu, jazykového zprostředkování a dalšími podobnými či spřízněnými tématy. Blog je dostupný na internetové stránce <https://www.unprofessionaltranslation.blogspot.com>. Na blog svými články přispívá Harris v týdenních až několikátýdenních intervalech. Blog je bohatým zdrojem informací a čtenář na něm mimo jiné najde i definice základních pojmů z výše zmíněných oblastí. V současné době má blog téměř 250 sledujících.

#### **Knapp-Potthoffová a Knapp**

Jedna z aktuálnějších prací věnující se problematice laického tlumočení pochází od autorů Annelie Knapp-Potthoffové a Karlfrieda Knappa. Ve svém článku *The man (or woman) in the middle: Discoursal aspects of non-professional interpreting* v publikaci *Analyzing Intercultural Communication* (2011), jehož autorem je Knapp a kolektiv, se oba autoři zabývají laickým tlumočením. Takový druh tlumočení označují za mediaci neboli

zprostředkování a laického tlumočnicka jako jazykového mediátora, nebo jen mediátora, česky zprostředkovatele. Podle autorů má laický tlumočnick na rozdíl od tlumočnicka s tlumočnickým vzděláním duální funkci. Laický tlumočnick neboli mediátor má nejen předat zprávu, ale současně i vést rozhovor takovým způsobem, aby se předešlo konfliktním situacím mezi rozdílnými kulturami. Ve studii se Knapp-Potthoffová a Knapp zaměřují na strategie, jež neprofesionální tlumočnick při tlumočení používá, konkrétně se jedná o strategie zachování tváře a zdvořilost.

### **NPIT1, NPIT2, NPIT3 a NPIT4**

V květnu 2012 se ve Forlì (Itálie, region Emilia-Romagna) konala první mezinárodní konference o laickém tlumočení a překladu, tzv. NPIT1 (*1<sup>st</sup> International Conference on Non-professional Interpreting and Translation*). Hlavní iniciátorkou setkání byla Rachele Antoniniová, která událost zorganizovala pod záštitou Boloňské univerzity a SSLMIT (*The Advanced School of Modern Languages for Interpreters and Translators*). Cílem konference bylo poskytnout prostor pro diskusi v oblasti jazykového a kulturního zprostředkování.

O dva roky později následovala NPIT2 (*2<sup>nd</sup> International Conference on Non-professional Interpreting and Translation*). Konference se konala na konci května 2014 v Germersheimu v Německu pod záštitou mohučské univerzity. Vystoupily na ní osobnosti zabývající se laickým překladem, mezi nimiž byla například Claudia Angelelliová a Claudio Baraldi. V návaznosti na NPIT1 se i konference NPIT2 snažila vytvořit jakési fórum pro výměnu a sdílení informací, myšlenek a zkušeností týkajících se laického překladu a tlumočení.

V květnu roku 2016 se uskutečnila NPIT3. Tentokrát ji organizoval IUED (*Institute of Translation and Interpreting*) ve Winterthuru ve Švýcarsku. Jednou z přednášejících byla i Barbara Moser-Mercerová.

Zatím poslední konferencí o laickém překladu a tlumočení byla NPIT4, jež se konala ve dnech 22. až 24. května 2018 v Jihoafrické republice a organizoval ji *Stellenbosch Institute for Advanced Study*. Na konferenci vystoupila například Cecilia Wadensjö.

### **Bogusława Whyattová**

V roce 2012 Bogusława Whyattová publikovala práci s názvem *Translation as a human skill. From predisposition to expertise*. Jak je možné usuzovat z názvu publikace, Whyattová vychází z předpokladu, že lidská mysl je od přírody uzpůsobená pro překlad. Jazyk není nic jiného než systém symbolů a kód, jež určitá komunita sdílí. Lidé v rámci komunikace kódují a dekodují zprávy zcela přirozeně a jsou na to zvyklí. Whyattová z toho důvodu míní, že

všichni lidé ovládající dva jazyky jsou schopní překládat, avšak pouze někteří z nich rozvinou tuto přirozenou schopnost na odbornou úroveň. Podle Whyattové (2012) je dovednost překládat dynamickou vlastností, která se nejprve vyskytuje u všech jako vrozená predispozice, jež se dále může rozvíjet, a je-li rozvíjena, je možné ji vypracovat až na expertní úroveň. Whyattová (2012: 49) přímo říká, že *„znalost dvou jazyků je výchozím bodem a hlavním předpokladem pro překladatelskou expertízu“*. Expertíza nepředstavuje jen jazykové znalosti na vysoké úrovni, nýbrž i určité extralingvistické znalosti a rozvoj v oblasti kognitivních schopností.

## 1.5. Laický překladatel a tlumočnick vs. profesionál

Profesionálního překladatele a tlumočnicka samozřejmě nedělá jen znalost dvou jazyků, ale jak říká Toury (1995: 245-246), utváří ho i určité osobnostní rysy a podmínky vnějšího prostředí. K jeho názoru se přidává i Malakoff a Hakuta (1991), kteří říkají, že všichni bilingvní lidé jsou sice schopní překládat a tlumočit, ale překladatelské a tlumočnické dovednosti nevycházejí pouze z lingvistických dovedností ve dvou různých jazycích.

Cílem této kapitoly je přiblížit, jak se odlišuje přirozený tlumočnick a překladatel od tlumočnicka a překladatele s odborným překladatelským a tlumočnickým vzděláním a jak se z přirozeného překladatele a tlumočnicka může stát profesionální překladatel a tlumočnick.

### 1.5.1. Základní rozdíly

Hlavním rozdílem mezi přirozeným překladatelem a tlumočnickem a profesionálem je samozřejmě odborné vzdělání. Chybějící tlumočnické nebo překladatelské vzdělání nutně neznamená, že člověk není k práci překladatele a tlumočnicka kompetentní. Má však za následek to, že se charakteristiky laika a profesionála rozcházejí i v jiných aspektech.

Přirození překladatelé vnímají překlad především jako *„komunikační strategii“* (Whyatt 2012: 116). Přirození překladatelé a tlumočnicki nebudou pohlížet na jazyk jako na systém znaků, ale bude pro ně mít především pragmatickou funkci a z toho důvodu produkt jejich překladatelské a tlumočnické činnosti bude nejspíš postrádat určitou formální správnost a stylistickou dokonalost. Podle Whyattové (ibid.) však *„mohou být přirození překladatelé v mnoha ohledech lepšími komunitními tlumočnicki než trénovaní překladatelé“*, jelikož mají lepší znalost prostředí a dokáží lépe předcházet případným nedorozuměním. Zkrátka mají v mnoha případech lépe rozvinutou mezikulturní kompetenci.

Knapp-Potthoffová a Knapp jsou toho názoru, že tlumočnick laik má na rozdíl od tlumočnicka profesionála duální funkci. Funguje nejenom jako *„zprostředkovatel sdělení (...), ale také*



*jako mediátor mezi rozlišnými hledisky, přesvědčeními a předpoklady“ (Knapp-Potthoff et al. 2011: 183). Whyattová (2012: 116) k roli a funkci přirozených tlumočnicků dodává, že „plní společenskou funkci“ a tato funkce by neměla být podceňována.*

Laičtí překladatelé a tlumočníci jsou si rovněž méně vědomi norem, jež profesionálové při překladu nebo tlumočení respektují. Z toho důvodu mohou být laici kreativnější a svou kreativitou pak mohou ovlivňovat aktuální translatologické normy a posléze i samotnou práci překladatelů a tlumočnicků profesionálů (Toury 1995).

### 1.5.2. Z laika profesionálem

Barik (1972, in Harris 1976) rozlišuje tři druhy tlumočnicků: plně kvalifikované tlumočnický, začátečnický a neprofesionály (amatéry). Samozřejmě je to poněkud hrubé rozdělení a fáze vývoje tlumočnicka je možné rozdělit daleko jemněji. V této podkapitole si ukážeme, jak se tlumočnick vyvíjí. Než se začneme zabývat tím, jak se z tlumočnicka laika může stát tlumočnick expert, je zcela na místě, abychom definovali několik pojmů, se kterými budeme dále pracovat a jež jsou mnohdy zdrojem nejasností a často se vzájemně zaměňují. Jedná se o tlumočnické schopnosti (*ability*), dovednosti (*skills*), způsobilost neboli kompetenci (*competence*) a odbornost (*expertise*).

Predispozici definuje Slovník současné češtiny jako vrozený nebo získaný sklon nebo vlohu. Často se mluví například o predispozici k různým nemocem nebo k tomu mít nějakou povahu. Schopnosti představují nadání. V psychologii se definují jako souhrn předpokladů k určité činnosti. Whyattová (2012) je označuje za počáteční fázi překládání, jež je přístupná všem, kteří dokáží komunikovat ve dvou různých jazycích a doslova ji vnímá jako „*součást intelektuálního potenciálu*“ (Whyatt 2017: 48). Schopnosti, které nejsou trénovány, mají „*limitovanou kapacitu*“ (Whyatt 2017: 53) a některé úkony jsou již nad možnosti přirozeného překladatele a tlumočnicka s těmito schopnostmi.

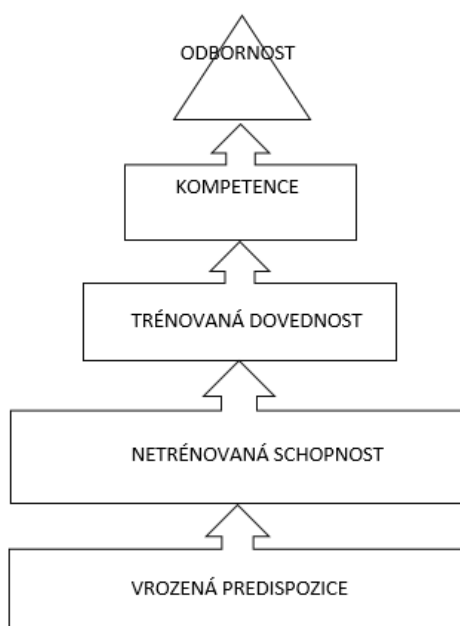
Oproti tomu dovednosti jsou získané a člověk si je osvojuje učním a procvičováním. Slovník současné češtiny vymezuje dovednost jako schopnost získanou motorickým učním. Rozvoj dovedností vyžaduje trénink a zkušenost. Kompetence je pak schopnost zvládat určitou činnost lépe, než je běžné a než to, co je vnímáno jako standard.

Výše uvedené pojmy by se neměly zaměňovat a schopnost by neměla být rozhodně vnímána jako záruka odborné způsobilosti. Měli bychom je vnímat spíše v rámci kontinua, kde přechod od jednoho stupně k druhému je podmíněn určitým vývojem (Whyatt 2012). Whyattová (ibid.) navrhuje následující vývojová stádia na cestě od vrozených predispozic k tlumočnickovi profesionálovi:

PREDISPOZICE → SCHOPNOST → DOVEDNOST → KOMPETENCE → ODBORNOST<sup>4</sup>

Tento vývoj není samozřejmě automatický, ale vyžaduje určité podmínky, mezi něž se řadí osobnostní rysy, kognitivní schopnosti člověka, ale také trénink a zkušenost. Bilingvismus je zde brán jako počátek polopřímky a je primární podmínkou pro další vývoj směrem k odborné tlumočnické a překladatelské způsobilosti. Překládat a tlumočit může samozřejmě každý, kdo splňuje primární podmínku – kdo ovládá dva jazykové systémy. Nicméně výsledek překladatelské nebo tlumočnické činnosti se bude samozřejmě lišit v závislosti na tom, jestli se překladatel spoléhá jen na svou přirozenou schopnost nebo jestli používá i nabyté poznatky o překladu (Whyatt 2012: 28). Kvalita produktu se bude lišit podle toho, v jaké fázi vývojového kontinua se osoba tlumočnicka a překladatele právě nachází.

Vývoj překladatelských a tlumočnických dovedností od predispozice až k odbornosti je pomocí jednotlivých fází znázorněn i na následujícím *Obrázku 1*:



*Obrázek 1: převzato z Whyattové (2012: 29).*

Ze schématu můžeme usuzovat, že potenciálně všichni, kteří mají vrozenou predispozici k překládání a tlumočení, disponují i odpovídajícími překladatelskými a tlumočnickými schopnostmi. Jen někteří z nich tuto svou schopnost či schopnosti budou trénovat a osvojí si dovednost. Dále jen určité množství těch, kteří si tréninkem vybudují překladatelské

<sup>4</sup> Převzato z Whyattové (2012: 29), vlastní překlad autorky.

a tlumočnické dovednosti, se rozhodnou pro kariéru překladatele a tlumočnicka a získají odpovídající kompetenci. A konečně jen někteří z nich se vypracují až na experty ve svém oboru.

Toury (1995) označuje vývoj laického překladatele a tlumočnicka v profesionála jako socializaci překladatele. Podle Touryho (ibid.) překladatel plní kulturní a společenskou roli. K tomu, aby se bilingvní osoba stala překladatelem, je třeba, aby splnila kritéria, jež daná kultura pro tuto roli stanovuje. Tato kritéria nazývá normami. Z toho důvodu Toury (ibid.) podtrhuje význam feedbacku ve vývoji překladatele a vnímá ho jako klíčový element v procesu socializace překladatele. Pod socializací překladatele si můžeme představit proces, kdy překladatel přehodnocuje svou překladatelskou strategii v závislosti na reakcích svého okolí. V rámci této socializace si bilingvní osoby osvojují určité automatizmy k překládání. Toury tento proces zvnitřnění překladatelských automatizmů označuje ještě jako „*iniciační proces*“ (Toury 1995: 285). Automatizmy však nejsou trvalé, jelikož se řídí normami, jež jsou závislé na sociální skupině, místě, času a na mnoha dalších faktorech. Jakmile tak dojde ke změnám na úrovni sociální skupiny, třídy nebo například místa, na činnost překladatele se v tu chvíli budou vztahovat jiné normy, jimiž se překladatel bude muset řídit.

## 1.6. Formy laického překlada a tlumočení

V této kapitole zmíníme několik forem laického překlada a tlumočení. Konkrétně se jedná o jazykové zprostředkování dětmi, amatérské titulkování, crowdsourcing a laické tlumočení, jež probíhá ve zcela specifických kontextech: ve zdravotnictví a ve vězení.

### **Child language brokering**

Jazykové zprostředkování dětmi (anglicky *child language brokering*) je jednou z forem laického překlada a tlumočení, jež si v současné době získala největší zájem odborné veřejnosti. My se této problematice bude věnovat podrobněji v kapitole 2.2.

### **Fansubbing**

Fenomén *fansubbing* představuje fanouškovské titulkování (též amatérské titulkování). Harris na svém blogu [unprofessionaltranslation.blogspot.com](http://unprofessionaltranslation.blogspot.com)<sup>5</sup> definuje fanouškovské titulkování jako překlad a vyhotovení titulků k různým druhům videí, kde tyto titulky jsou vytvořeny

---

<sup>5</sup> Článek je dostupný online z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/search?q=fansub>. Citováno 4. 10. 2018.

fanoušky. Fansubbing můžeme označit za formu laického překladu, jelikož překladatelé titulků v tomto případě nemají překladatelské vzdělání. Tradice amatérských titulků vznikla v 80. letech minulého století společně se vznikem prvních fanklubů japonských animovaných filmů. V 90. letech se pak fenomén masově rozšířil díky lepší dostupnosti internetu.

### **Crowdsourcing aneb projektové překládání**

Crowdsourcing je forma komunitního překladu neodmyslitelně spjatá s internetem. Termín crowdsourcing byl poprvé použit Jeffem Howem v roce 2006 v článku v časopise *Wired*. Howe v článku definuje koncept crowdsourcingu jako využití potenciálu účelně uspořádané skupiny k provedení určitého projektu.

Největší výhodou crowdsourcingu je získání produktu nebo výstupu činnosti při minimálních nákladech. Ne vždy je totiž crowdsourcovaný překlad placený, proto mimo jiné i tímto rysem odpovídá charakteristice laického překladu. V současné době registrujeme stále rostoucí zájem o crowdsourcovaný překlad, a to z toho důvodu, že neustále rostou i nároky na rychlost a cenu překladů a profesionální překladatelé nezvládají poptávce společnosti vyhovět z časového i finančního hlediska.

Crowdsourcing se používá mimo jiné pro překlady textů v internetové encyklopedii Wikipedia. Crowdsourcing použili i vývojáři sociální sítě Facebook, kdy oslovili uživatele s cílem přeložit facebookové rozhraní do různých jazyků. Dostupnost sítě v mnoha jazycích se zasloužila o to, že se tato sociální síť stala nejrozšířenější a nejoblíbenější sociální sítí na světě. Překlady rozhraní Facebooku byly díky crowdsourcingu velmi rychlé a trvaly jen několik týdnů.

Profesionální překladatelé toto nadšení však nesdílejí a stavějí se spíše proti myšlence crowdsourcingu. Tuto technologii vnímají jako něco, co zapříčiňuje ztrátu prestiže překladatelského povolání. V každém případě je velice důležité se o tyto formy překladu zajímat a studovat je, jelikož představují nemalé procento překladatelského trhu současnosti. Skrze ně můžeme mimo jiné i určit, jakým směrem se bude překladatelská profese v budoucnosti pravděpodobně ubírat.

### **Laické tlumočení ve zdravotnictví**

Ve zdravotnictví se často stává, že se v roli tlumočnicka mezi doktorem a pacientem ocitne netrénovaná a dospělá osoba nebo dítě (např. v případě imigrantů). Děje se tak z různých důvodů. Jedním z nejčastějších je skutečnost, že v danou chvíli zrovna není k dispozici

profesionální tlumočnick (u akutních případů), chybí finance na zaplacení profesionálního tlumočnicka, ale důvodem může být také důvěrnost a intimita projednávané věci.

Tlumočení laikem ve zdravotnictví přitom může být velmi ošemetné a problematické. Někdy stačí malá chyba ve špatně přetlumočené terminologii a pro pacienta to může mít fatální následky. V případě, kdy v roli tlumočnicka vystupují malé děti, se mnohdy mohou tyto děti ocitnout v situacích, které jim nepřísluší a nemusí být pro ně a jejich duševní rozvoj pozitivní (dítě tlumočí své matce na gynekologii nebo svému rodiči tlumočí diagnózu rakoviny).

Některé nemocnice se kvůli akutním případům mohou uchýlovat k tlumočení po telefonu, ale ani toto neřeší problém tlumočení ve zdravotnictví. Tlumočnick na telefonu totiž taktéž nemusí být specializován na oblast zdravotnictví a jeho nepřítomnost přímo na místě může tlumočení a celou situaci zásadně ovlivnit.

*American College of Emergency Physicians* v roce 2012 realizovalo studii týkající se chyb tlumočnicků, jež měly klinické důsledky pro pacienty. Podle výsledků této studie byla chybovost při tlumočení ve zdravotnictví podstatně menší u profesionálních tlumočnicků (12 %) než u tlumočnicků ad hoc (22 %). Autoři studie dále uvedli, že s tréninkem trvajícím minimálně 100 hodin chybovost profesionálních tlumočnicků klesla na pouhých 2 %. Harris (2014) na svém blogu věnovaném laickému tlumočení shrnuje, co by měl takový trénink zahrnovat nad rámec běžných tlumočnických dovedností. Především by to mělo být osvojení si lékařské terminologie a frazeologie, aby nedocházelo k nedorozumění mezi tlumočnickem a lékařem. V druhé řadě by měl mít tlumočnick alespoň základní znalost medicíny, první pomoci a anatomie člověka. Dále by měl tlumočnick ve zdravotnictví umět jednat s lidmi ve stresu a v rozličných situacích (měl by si například vědět rady s pacientem s demencí, neměl by mu vadit pohled na krev). Na tlumočnicka ve zdravotnictví se samozřejmě vztahují pravidla lékařské etiky stejně jako na celý zdravotnický personál (tzn. mlčenlivost).

V některých zemích existuje speciální certifikace pro tlumočnicky ve zdravotnictví, zatímco jinde (příkladem může být Itálie) dávají přednost tzv. kulturním zprostředkovatelům před profesionálními tlumočnicky. Přestože jim chybí tlumočnické vzdělání a trénink, očekává se od nich, že budou kompetentnější z pohledu konfrontace dvou odlišných kulturních hledisek účastníků komunikace. Podle Baraldiho (2017) je tlumočení ve zdravotnických zařízeních nejen tlumočením jako takovým, ale vyžaduje toho daleko více, aby byla mezikulturní komunikace mezi lékařem a pacientem efektivní. Baraldi (ibid.) zdůrazňuje, že tlumočení ve zdravotnictví je typické svými extralingvistickými rysy, aktivní prací a vyšší úrovní autonomie tlumočnicka. Tlumočení ve zdravotnictví často vyžaduje vysvětlování a explicitaci

ze strany tlumočníka a kontextualizaci a rekontextualizaci řečeného jednou nebo druhou stranou v závislosti na kulturních presupozicích. Baraldi (2017: 92) v souvislosti s těmito charakteristickými rysy upozorňuje na vznik „*dyadických sekvencí různé délky*“ mezi tlumočníkem a lékařem nebo tlumočníkem a pacientem, které v takových případech mohou vzniknout (kupříkladu za účelem vysvětlení kulturně charakteristického prvku, se kterým druhá strana nemusí být nutně obeznámena).

### **Laické tlumočení ve vězení**

O problematiku tlumočení v poměrně neobvyklém prostředí se poprvé začaly zajímat Linda Rossatová z Itálie a Aida Martínez-Gómezová pocházející ze Španělska. Martínez-Gómezová v roce 2009 na toto téma obhájila magisterskou práci na univerzitě v Alicante. Rossatová se výzkumu problematiky začala věnovat v letech 2009 a 2010 pod záštitou italské výzkumné skupiny In MedIO PUER(I). Rossatová je členkou skupiny In MedIO PUER(I), která se obecně věnuje laickému tlumočení. Rossatová se konkrétně zaměřila na jazykové zprostředkování mezi vězni cizinci. Cílem její studie bylo zjistit, jaký vliv má zapojení vězňů na této úrovni na jejich sebevnímání a proces opětovného začlenění do společnosti.

Zde je důležité zdůraznit, že počty odsouzených cizinců ve španělských a italských věznicích stále narůstají. Je však pravděpodobné, že situace v ostatních zemích Evropské unie je podobná. Kvůli jazykovým bariérám mezi vězni a personálem se pak odsouzení cizinci ocitají v nevýhodě z hlediska právní pomoci, přístupu ke zdravotnickým službám i zapojení do volnočasových aktivit. Tlumočníci jsou zde třeba dennodenně, proto se často personál obrací na přirozené tlumočnický z řad samotných vězňů.

## 2. Dítě jako laický tlumočník

Bilingvní děti hrají klíčovou roli ve zprostředkování komunikace dospělým, kteří ovládají pouze jeden jazyk. Nejčastěji se jedná o zprostředkování komunikace svým rodinným příslušníkům, ale kontextů, v nichž děti tlumočí či překládají, je nespočet. Přestože zájem o problematiku jazykového zprostředkování dětmi je relativně neprobádanou oblastí translologie, o niž se odborníci začali zajímat až v posledních desetiletích, jedná se o jev, o kterém máme zmínky pocházející například i z 15. a 16. století z období objevování Nového světa. V té době se ke zprostředkování komunikace mezi Evropany a domorodými národy využívalo služeb bilingvních domorodců, kteří byli různého věku, od dospělých až po malé chlapce. Hernando Cortéz (1485–1547), španělský conquistador Ameriky, měl prý ve svých službách malého mexického chlapce, který měl za úkol kontrolovat, zda Cortézovi tlumočníci (Doña Marina neboli La Malinche, která tlumočila z jazyka nahuatl do mayštiny; Jerónimo de Aguilar, který tlumočil z mayštiny do španělštiny) tlumočí skutečně to, co bylo řečeno. Dětského tlumočníka využil během své historické návštěvy Kuby i americký prezident Barack Obama v roce 2016. Tehdy ho jako tlumočnice ze španělštiny doprovázela jeho sedmnáctiletá dcera Malia.

### 2.1. Bilingvní dítě

Podle Whyattové (2012: 49) je „každý překladatel a tlumočník ze všeho nejdřív bilingvní osobou“. Znalost dvou jazyků tak podle ní představuje psycholingvistický základ, ze kterého je možné si posléze vybudovat překladatelskou a tlumočnickou kompetenci. V této kapitole se zaměříme na různé definice bilingvismu, jeho formy a charakteristiky, jimiž se vyznačují jazykové kompetence bilingvního mluvčího.

#### 2.1.1. Definice bilingvismu

Bilingvismus bývá vnímán jako komplexní interdisciplinární jev. Jeho českým ekvivalentem je výraz dvojjazyčnost, v širším významu pak mnohojazyčnost. Existuje mnoho definic bilingvismu, některé z nich jsou obširnější, jiné naopak příliš úzké a postihují pouze jeden druh dvojjazyčnosti.

Někdy se pojmem bilingvismus rozumí jakákoli znalost cizího jazyka. Podle Ottovy všeobecné encyklopedie (2003) je bilingvismus „*aktivní užívání dvou jazyků jedincem nebo společností*“. Tato definice však odpovídá pouze aktivnímu bilingvismu a nezahrnuje bilingvismus pasivní. Pasivním bilingvismem rozumíme znalost dvou jazyků, avšak pouze

u jednoho z nich dochází k aktivní jazykové a řečové produkci. Tato definice tak třeba nepovažuje za bilingvní ty osoby, které sice rozumí dvěma jazykům, avšak samy se dokáží vyjádřit pouze v jednom z nich.

S definicí bilingvismu přichází v roce 1933 Bloomfield (in Morgensternová et al. 2011), který říká, že bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Ani tato definice není příliš vyhovující, jelikož dokonalou a rovnocennou znalost dvou jazyků má jen málokdo. Už samotný koncept rodilého mluvčího je velice relativní, jelikož nikdo dokonale neovládá žádný jazyk, a to ani svou mateřštinu (fotbalový fanoušek bude mít dokonalou znalost fotbalového slangu, avšak nebude znát specifické pojmy používané při koňských dostizích nebo asfaltování). Jedinec navíc může mít nerovnoměrně rozvinuté jednotlivé jazykové kompetence. Mezi jazykové kompetence patří dvě produktivní kompetence (psaní, mluvení) a dvě receptivní kompetence (čtení, porozumění). Podle Grosjeana (1992) je pro posouzení toho, jestli je daná osoba bilingvní či nikoliv, důležité to, zda je tato osoba schopna v jazyce komunikovat. Schopnost komunikace je tak pro něj nejdůležitějším měřítkem.

Dalším sporným bodem Bloomfieldovy definice je rovněž ovládání dvou jazyků na stejné úrovni. Grosjean (2008) říká, že bilingvní člověk má velmi zřídka rovnocennou znalost a zcela plynulé vyjadřování v obou svých jazycích. Identickou znalost obou jazyků, a tedy vyrovnaný bilingvismus, má opravdu jen velmi málo bilingvních osob. Spíše je u bilingvního mluvčího vždy jeden jazyk silnější než ten druhý. Mluvčí navíc používá každý z jazyků v jiných kontextech a okruhy znalostí slovní zásoby se mohou mezi oběma jazyky lišit.

Podle definice Hamersové (1998: 6) je bilingvismus „*psychologický stav, kdy má jedinec přístup k více než jednomu jazykovému kódu jakožto prostředku komunikace*“. Hamersová tak klade důraz na schopnost komunikace, stejně jako Grosjean (1992).

Ještě konkrétnější definici má Grosjean, pro kterého je důležitá nejen schopnost komunikace, ale především pravidelnost, se kterou se oba jazyky zapojují do běžného života jedince. Grosjean (2008) říká, že bilingvismus znamená pravidelné užívání dvou nebo více jazyků v běžném životě. Grosjean trvá na jasném rozlišování schopnosti plyně hovořit jazykem (*language fluency*) a užíváním jazyka (*language use*). Podle Grosjeana je jedna z největších falešných představ o bilingvních lidech právě ta, že si lidé myslí, že bilingvní lidé ovládají oba své dva jazyky zcela plyně.

Morgensternová et al. (2001) jsou toho názoru, že nezáleží ani tak na pravidelnosti nebo schopnosti komunikace. Za důležitý aspekt a charakteristiku bilingvismu považují přirozenost, s jakou si jedinec jazyky osvojuje. Z tohoto tvrzení bychom pak mohli usuzovat, že člověk, jenž se učí cizí jazyk ve škole, nemůže být v žádném případě bilingvním.



Výše jsme konstatovali, že existuje velké množství definic bilingvismu, které jsou více či méně obsírné. Na závěr bychom měli ještě zmínit velmi zajímavou myšlenku Mackeyho z roku 1962, kterou citují Morgensternová et al. (2011). Podle Mackeyho bychom se neměli ptát, zda je někdo bilingvní, ale jak moc je bilingvní. Zde jsme opět u představy, že bilingvismus je velmi relativní a nejednoznačný pojem, jelikož neexistuje nástroj, jak bychom mohli znalost jazyků dokonale změřit. Rodilí mluvčí svůj jazyk ovládají na zcela rozdílných úrovních, a to samé platí pro nerodilé mluvčí. Grosjean (2008) navrhuje vnímat bilingvismus jako kontinuum, kde jeden konec představuje užití pouze jednoho jazyka a postupné přibližování se ke druhému konci naznačuje míru zapojení druhého jazyka. Bilingvní mluvčí se pak přemísťuje po této ose v čase od jednoho konce ke druhému podle momentálních potřeb a komunikačního kontextu. Harding-Eschová et al. (2008) sdílí názor Mackeye a konstatují, že bychom měli spíše definovat stupně bilingvismu než definovat bilingvismus jako takový, jelikož je to pojem relativní, který, jak uvidíme později, je dokonce proměnlivý v čase.

Podle francouzského tlumočnicka v diplomacii Christophera Thiéryho existuje zcela jednoduchý test, jak zjistit, že je daná osoba perfektně bilingvní. Test popsal ve své doktorské práci z roku 1980 a test se skládá ze dvou kroků. Nejprve je třeba umístit potenciálního bilingvního člověka do skupiny rodilých mluvčích jazyka A a nechat jej s nimi konverzovat několik minut (podle Thiéryho by měla konverzace trvat 15 minut). Posléze se skupině položí otázka, jestli je daný člověk rodilým mluvčím jejich jazyka. Ve druhém kroku umístíme stejného člověka do skupiny mluvčích jazyka B a opět necháme všechny konverzovat několik minut. Poté se i druhé skupiny zeptáme, zda je osoba rodilým mluvčím jejich jazyka. Jestliže obě skupiny odpoví kladně, testovaná osoba je skutečně perfektně bilingvní osobou.

### 2.1.2. Formy bilingvismu

Bilingvismus se neomezuje pouze na malou část světové populace, jak by se mohlo zdát. Podle Morgensternové et al. (2011) jsou bilingvní až dvě třetiny světové populace. Podobný údaj uvádí i Harding-Eschová et al. (2008) a Niklas-Salminenová (2011), podle nichž je to více jak jedna polovina. Jazyková kompetence ve dvou jazycích tak není žádnou vzácností. Existuje však několik forem dvojjazyčnosti. Bilingvismus můžeme dělit podle úrovně jazyka, podle způsobu a času osvojení obou jazyků, prostředí a statusu jazyků nebo podle kontextu jejich užití.

Tím základním dělením je rozdělení na individuální a společenský bilingvismus. Individuální bilingvismus je znalost dvou jazyků pozorovatelná u jednoho jedince. Ten kromě jazyka

společnosti, ve které žije, ovládá i další jazyk. Společenský bilingvismus neboli diglosie je označení pro situaci, kdy se na stejném území používá více než jeden jazyk. To byl mimo jiné i případ Československa před rokem 1993, kdy ve stejném státě oficiálně fungovaly dva jazyky. V této práci budeme dále pod pojmem bilingvismus myslet pouze individuální bilingvismus.

Dalším kritériem pro dělení dvojjazyčnosti je úroveň jazyků. Podle ní rozlišujeme bilingvismus receptivní a produktivní. Již byla řeč o čtyřech jazykových kompetencích (psaní, mluvení, poslech a čtení). Receptivní bilingvismus se týká takových případů, kdy osoba rozumí jazyku, ale neumí nebo není ochotná jím mluvit. Podle Harding-Eschové et al. (2008) se jedná o frekventovanou formu bilingvismu, která vzniká například v rodinách, kde rodiče mezi sebou komunikují jedním jazykem (A), ale s dítětem komunikují v odlišném jazyce (B). Dítě je tak zvyklé jazyk (A) slýchat a rozumí mu. Jelikož však s rodiči komunikuje v jazyce (B), necítí potřebu komunikovat v jazyce (A). Pokud jedinec ovládá produktivní dovednosti (mluvení a psaní), můžeme jeho bilingvismus označit za produktivní. Pokud však pouze rozumí mluvenému a psanému slovu, ale sám se v daném jazyce vyjádřit nedokáže, jedná se o bilingvismus receptivní.

Druhy bilingvismu rozlišujeme i podle toho, kdy dochází k osvojení druhého jazyka vzhledem k době osvojení prvního jazyka. Z tohoto hlediska dělíme bilingvismus na souběžný neboli simultánní a následný neboli sukcesivní. O simultánním bilingvismu mluvíme tehdy, kdy osvojování jazyků probíhá současně. Simultánní bilingvismus vzniká v dětství, kdy jsou děti zvyklé na dvojí input. Inputem jsou veškeré jazykové vjemy, které děti následně vstřebávají. Paradisová (2009) uvádí, že simultánně bilingvní děti jsou děti, jež si osvojily dva jazyky před dovršením tří let věku. Naopak u sukcesivního bilingvismu dochází k osvojení druhého jazyka až po získání znalosti prvního jazyka. Harding-Eschová et al. (2008) říkají, že takový typ bilingvismu je nejčastější u rodin migrantů. Paradisová (2009) jej označuje jako postupný bilingvismus (*sequential bilingualism*) a říká, že se týká jedinců, kteří si osvojili druhý jazyk po třetím roce života.

Se sukcesivním bilingvismem souvisí tzv. hypotéza kritického období, jejímž autorem je Lennerberg (1921–1975). Podle této hypotézy existuje období, kdy je pro dítě nejsnadnější si osvojit jazyk. Teorie uvádí, že by to mělo být do období puberty, tedy do období, které souvisí s dospíváním mozku a jeho lateralizací. Mnoho vědců však s jednoznačným stanovením a ohraničením kritického neboli citlivého období nesouhlasí.

Klíčovým rysem simultánního bilingvismu je prakticky dokonale zvládnutá výslovnost. Pro sukcesivní bilingvismus je typický cizí přízvuk pro druhý osvojený jazyk.

### 2.1.3. Vývoj bilingvního mluvčího

Několik výzkumů prokázalo, že simultánně bilingvní mluvčí procházejí stejnými vývojovými etapami jako jejich protějšky se znalostí jediného jazyka, avšak s určitým zpožděním. Harding-Eschová et al. (2008) například uvádí, že velmi obecně se dá říct, že bilingvní děti začínají mluvit o něco později, avšak stále jsou v normě uplatňované pro děti s jedním jazykem. Vývoj bilingvních dětí popsali například Volterra a Taescher v roce 1978. Jejich model přebírá Harding-Eschová et al. (2008). Tento model má tři fáze, ve kterých dítě pomalu rozlišuje mezi dvěma jazykovými systémy. Délku trvání těchto fází nelze nijak konkrétně stanovit a může se lišit u jednotlivých dětí. Důležitým faktorem při oddělování jazykových kódů je množství interakcí v obou jazycích a kvalita a kvantita tzv. inputu, pod nímž si můžeme představit všechny jazykové prvky, které dítě vnímá (Niklas-Salminenová 2011).

V první fázi dítě ovládá jen jeden jazykový systém (především jeho lexikální složku), který představuje směsici slov z obou jazyků. Někdy může dítě používat i slova, jež jsou kombinací lexikálních jednotek obou jazykových systémů. Stejným stadiem prochází děti i ve fonetické rovině, kdy nejprve operují se systémem zvuků, jenž je takovým amalgámem fonetických systémů obou jazyků.

Ve druhé fázi už děti postupně začínají odlišovat dva jazykové systémy. V této fázi ke kombinacím stále dochází, ale už je to na vyšších rovinách jazyka. Děti mohou vkládat slova z jednoho jazyka do vět v druhém jazyce. Druhá fáze je tedy typická tím, že dítě používá jen jeden gramatický systém pro oba jazyky.

Ve třetí fázi již hovoříme o oddělení jazyků i kontextů. Dítě začíná rozlišovat, jaký jazyk má používat ve společnosti těch kterých osob. Správně je dítě schopné používat oba jazyky a rozlišovat mezi nimi asi od tří let (Harding-Esch et al. 2008).

Oproti tomu Grosjean (2008) naopak zastává názor, že bilingvní mluvčí mají specifickou strukturu a organizaci jazykových kompetencí, jež se liší od monolingvního mluvčího. Bilingvní mluvčí má podle něj smíšenou jazykovou kompetenci a odlišné je i zpracování informace. V případě inputu a outputu v jednom jazyce totiž druhý jazyk není nikdy zcela deaktivován, jak se přesvědčíme v následujících odstavcích.

## 2.1.4. Specifika bilingvního mluvčího

V této části popíšeme, jak se liší komunikace bilingvního mluvčího a mluvčího se znalostí pouze jednoho jazyka. Budou nás zajímat pojmy jako je jazyková konfigurace, dominance, komplementarita, přepínání, interference a jazykový režim.

### **Jazyková konfigurace**

Dlouho se mělo za to, že bilingvní člověk je jedinec mající dvě oddělitelné jazykové kompetence a tyto dvě kompetence jsou srovnatelné s jazykovými kompetencemi dvou monolingvních osob. Dle tohoto názoru by měl bilingvní mluvčí představovat dva monolingvní jedince v jedné osobě.

Zmíněný názor na bilingvismus vyvrací Grosjean (2008), označuje jej za monolingvní pohled na bilingvismus a považuje ho za překonaný. François Grosjean (nar. 1946) je emeritním profesorem Neuchâtelské univerzity ve Švýcarsku, sám je bilingvní a snaží se vyvracet určité zažitě mýty o bilingvních mluvčích. V první řadě říká, že bychom měli přestat nahlížet na bilingvismus okem monolingvních a nevnímat jej jako vzácný pojem, jelikož více než polovina světové populace je bilingvní.

Grosjean (2008) říká, že bilingvní mluvčí by měli být vnímáni jako spojitá jednotka, kterou není možné rozdělit na dvě části a neměli bychom je rozhodně chápat jako spojení dvou monolingvních mluvčích. Konkrétně by mělo být na bilingvního člověka nahlíženo jako na mluvčího, jenž má „*specifickou jazykovou konfiguraci*“ (Grosjean 2008: 13).

Grosjean (2008) usuzuje, že bilingvní mluvčí nedisponuje dvěma oddělenými jazykovými systémy, ale jeho mysl pracuje s jedním komplexním jazykovým systémem, jež je kombinací systémů obou jazyků.

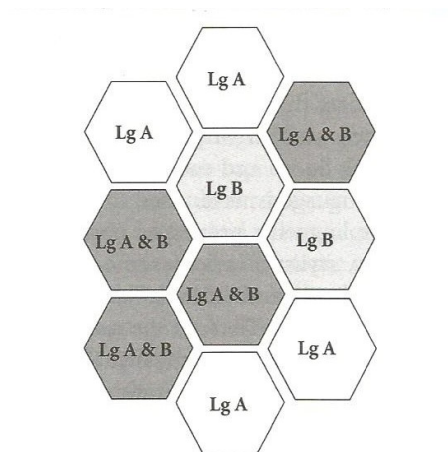
### **Dominance**

Dominanci je možné označit za jednu z charakteristik bilingvního mluvčího. Podle mnoha autorů je zcela přirozené, že jeden z jazyků je téměř vždy silnější a dominantnější než ten druhý. Podle Morgensternové et al. (2011) je možné bilingvismus rozlišit na vyvážený a dominantní. Pokud má jedinec oba jazyky na stejné úrovni, hovoříme o vyváženém bilingvistu. Morgensternová et al. (2011) i Grosjean (2008) však tuto formu považují za nedostižný ideál. Dominance je navíc dynamická a během života se může měnit. Jazyk může být dokonce dominantní pouze v určité oblasti slovní zásoby nebo jazyka obecně a v jiné oblasti být naopak slabší. Harding-Eschová et al. (2008) dodávají, že daný jazyk nemusí být v každé oblasti života vždy dominantní a záleží spíše na zkušenostech, zájmech a tématu.

Dominantní jazyk obvykle ovlivňuje používání slabšího jazyka. Grosjean (2008) toto ovlivňování označuje jako efekt základního jazyka (anglicky *base-language effect*).

### Komplementarita

Grosjean (2008) říká, že bilingvní osoby používají své dva jazyky za různými účely, v různých oblastech života a s různými lidmi. Z Grosjeanovy myšlenky vyplývá, že bilingvní člověk bude zvyklý používat jazyk (A) pouze v určitých oblastech života, zatímco v jiných oblastech bude používat jazyk (B), anebo oba zároveň. Tento princip Grosjean (2008) označuje za princip komplementarity. Princip je znázorněn na následujícím *Obrázku 2*:



*Obrázek 2: Princip komplementarity, převzato z Grosjeana (2008: 23)*

Šestihrany na *Obrázku 2* představují oblasti života bilingvního člověka a vidíme, že zatímco v některých z nich jedinec používá pouze první (Lg A) nebo druhý (Lg B) jazyk, v jiných oblastech jsou to oba jazyky zároveň (Lg A & Lg B). To, že je daný jazyk slabý a nedominuje, nemusí nutně znamenat jen chybějící lexikum, ale rovněž i chybějící znalost stylistických variant jazyka. Z Grosjeanova principu komplementarity můžeme usuzovat, že bilingvní mluvčí nebudou většinou dobří tlumočníci, jelikož jim v určitých oblastech bude v jednom či druhém jazyce chybět slovní zásoba.

Další zajímavý aspekt komplementarity, který definovali ve své studii z roku 2000 Marianová a Neisser, zmiňuje Grosjean et al. (2013). Podle závěrů této studie při popisu prožitých událostí bilingvním člověkem velmi záleží na tom, v jakém jazyce člověk událost popisuje a ve kterém ji skutečně zažil. Pokud bilingvní mluvčí popisuje událost v jazyce, ve kterém se

odehrála, dokáže si prožitou událost lépe vybavit. Tento jev nazvali jako *language-dependent recall*.

## **Přepínání**

Přepínání, v angličtině *code-switching*, v závislosti na něm i *code-mixing*, označuje přechod z jednoho jazyka do druhého. Přepínání mezi dvěma jazykovými kódy je v určitém smyslu dovednost, kterou se bilingvní děti musí naučit nad rámec klasického jazykového vývoje, jenž probíhá u monolingvních dětí.

Grosjean (2008) definuje přepínání mezi jazyky jako kompletní přechod do druhého jazyka, a to na úrovni slova, slovního spojení nebo celé věty. Podle Gafarangy (2009: 279) můžeme přepínání označit za „*použití dvou jazyků v rámci jedné a té samé konverzace*“.

Postoje k přepínání mezi jazyky se samozřejmě velmi liší. V některých rodinách je to zcela běžná forma komunikace (Niklas-Salminen 2011). Jinde rodiče toto jazykové chování neradi vidí a mají pocit, že dítě nemá pořádnou znalost ani jednoho jazyka. Negativní postoj k přepínání mezi jazyky u bilingvních mluvčích je podle Gafarangy (2009) relativně častý. V každém případě však musíme připustit, že přepínání mezi jazyky je pro bilingvní mluvčí svým způsobem přínosné, jelikož jim poskytuje větší množství jazykových prostředků a možností vyjadřování (Harding-Esch et al. 2008). Kladný postoj k fenoménu *code-switching* má i Gafaranga (2009: 280), který jej přímo označuje za „*konverzační strategii*“, jež uživateli umožňuje například vyjádřit jemnější nuance, které druhý z jazyků nedokáže dostatečně vystihnout. S tímto názorem souhlasí i Yipová (2013), podle které přepínání slouží bilingvním lidem k tomu, aby se lépe a přesněji vyjádřili.

Bilingvní mluvčí přepínání mezi kódy používají nejčastěji tehdy, když si zrovna nemohou vzpomenout na správný výraz v daném jazyce nebo příslušný jazyk nemá vyhovující prostředek, jímž by mluvčí dokázal vyjádřit konkrétní myšlenku. Grosjean et al. (2013) jako další z důvodů přepínání mezi jazyky uvádějí ekonomičtější způsob vyjádření. Jindy dojde k přepnutí kódů tehdy, když mluvčí použije slovo, které je podobné v obou jazycích a přinutí tak jedince přejít do druhého jazyka. Z toho vyplývá, že někdy se jedná o zcela vědomý proces a jindy se realizuje nevědomky. V každém případě je přepínání mezi oběma jazyky složitý mechanismus. Jeho kvalita závisí na mnoha faktorech. V první řadě záleží na míře bilingvismu, tedy v jaké míře jedinec ovládá oba jazyky. Stejně tak je důležitým faktorem dominance jednoho z jazyků. Ta omezuje schopnost oboustranného přepínání mezi jazykovými kódy.

## **Interference**

Typickým jevem pro určité druhy bilingvismu jsou interference. Interference pozorujeme tehdy, když mluvčí přejímá a používá některé prvky jednoho jazyka v druhém jazyce. Grosjean (2008) cituje Weinreichovu definici interferencí a říká, že se jedná o „*odchylky od norem toho či onoho jazyka, které se objeví v řeči bilingvního člověka jako důsledek znalosti více než jednoho jazyka*“. K interferencím může docházet na jakékoli rovině struktury či funkce jazyka (Harding-Esch et al. 2008) – mohou se objevit v rovině lexika, v oblasti fonetiky nebo v rámci gramatických struktur.

Interference jsou jedním z ukazatelů dominance, o které již byla řeč v předchozích odstavcích. Dominantní jazyk často ovlivňuje jazyk slabší a projevuje se to právě interferencemi, přepínáním a výpůjčkami.

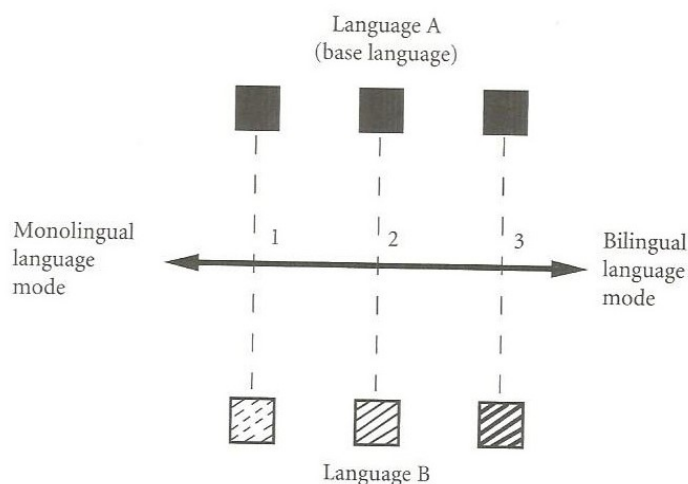
Výpůjčky jsou trochu jiným případem specifické komunikace bilingvních mluvčích. Jedná se vlastně o zvláštní případ lexikální interference, kdy do větné konstrukce v jednom jazykovém kódu zapojíme slovo z druhého jazykového kódu. Často je toto slovo morfologicky a gramaticky upraveno dle principů jazyka, do kterého je začleněno (Morgensternová et al. 2011).

Podle Grosjeanovy (2008) definice se nemusí jednat pouze o slovo, ale interference může představovat morfém, slovo nebo krátký výraz převzatý z méně aktivního jazyka, který je morfosyntakticky upraven podle pravidel základního jazyka.

Grosjean et al. (2013) konstatují, že bilingvní mluvčí budou mít v řeči více interferencí, jestliže jsou ve stresu nebo jsou unavení. Důležitou roli hrají i emoce.

## **Jazykový režim**

Způsob komunikace bilingvních osob se v čase mění v závislosti na různých faktorech. Pro tuto skutečnost Grosjean (2008) v souvislosti s dominancí a přepínáním mezi jazyky zavádí pojem jazykový nebo řečový režim (*language/speech mode*). Definuje ho jako stav aktivace obou jazyků bilingvního mluvčího v konkrétním okamžiku. Jazykový režim bychom si mohli představit jako úsečku, jejíž jeden konec představuje komunikaci probíhající pouze v prvním nebo druhém jazyce a druhý konec představuje komunikaci, která zahrnuje oba jazyky bilingvního člověka. Jazykový režim je znázorněn na *Obrázku 3*:



Obrázek 3: Jazykový režim, převzato z Grosjeana (2008 : 40)

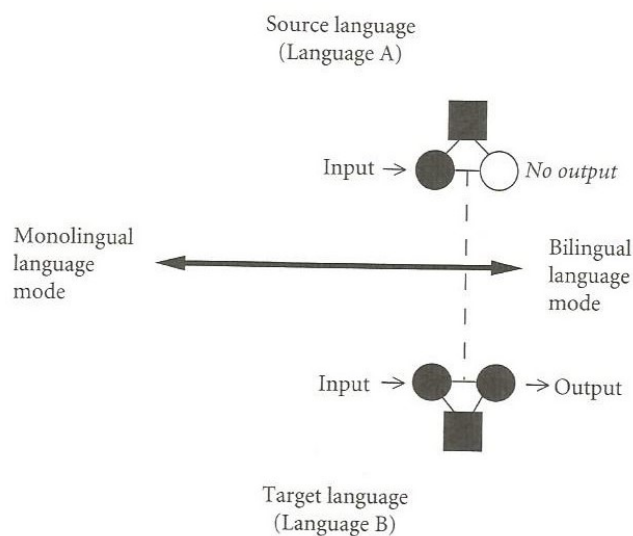
Bilingvní osoby při komunikaci putují z jednoho konce úsečky na druhý. Základním jazykem komunikace je jazyk A (na obrázku výše ho představují černé čtverečky). Ke stále a zcela aktivovanému jazyku A mluví více či méně aktivuje jazyk B. Na obrázku výše je jazyk B ve čtverečku šrafovaném přerušovanou čarou aktivován velmi málo a směrem vpravo po úsečce je aktivován stále více.

Pozici bilingvního mluvčího na kontinuu mezi zcela monolingvním a zcela bilingvním režimem určuje několik faktorů. Vliv na ni mají účastníci komunikace, situační kontext, obsah a forma sdělení a funkce komunikačního aktu. V případě účastníků komunikace se může jednat o jejich plynulost v jazyce, vzájemné vztahy a jejich komunikační návyky (například to, jestli považují přepínání jazykových kódů za běžné a hodnotí ho kladně). Situační kontext zahrnuje faktory jako přítomnost monolingvních mluvčích nebo stupeň formálnosti. Pod obsahem a formou sdělení si můžeme představit faktory, jimiž jsou zvolený jazyk komunikace, téma nebo požadovaná slovní zásoba. Co se týče funkce, může se jednat o komunikační akt s cílem předat informaci, o něco žádat, vyloučit jiného člověka z komunikace [v tomto případě by se přepínání mezi jazykovými kódy dalo podle Harding-Eschové et al. (2008) považovat za strategii]. I toto jsou faktory, které ovlivní, na jakém bodě mezi zcela monolingvním a zcela bilingvním režimem bude mluvčí v daný moment fungovat. Grosjean (2008) označuje jazyk A za základní jazyk (*base language*) a jazyk B jako tzv. hostující jazyk (*guest language*). Základní jazyk je vybrán na začátku komunikačního aktu a posléze do tohoto základního jazyka může zasahovat druhý jazyk. Pokud však bilingvní člověk hovoří s monolingvním mluvčím, automaticky se přizpůsobuje jazyku svého komunikačního partnera a co nejlépe se snaží deaktivovat druhý jazyk. Proto vlivem nejrůznějších faktorů (např. změnou tématu nebo komunikačních partnerů) může dojít ke



změně základního jazyka celé komunikace. Tuto změnu Grosjean (2008) nazývá jazykovou restrukturalizací. Převaha jednoho či druhého jazyka v daném okamžiku bude záviset na podmínkách okolí. Vždy však platí, že jeden z jazyků je aktivnější než ten druhý. Podle Grosjeana (2008) zároveň aktivnější jazyk ovlivňuje celkové zpracování informace.

Speciálním případem jsou podle Grosjeana simultánní tlumočníci. Ti musí mít do jisté míry aktivovány oba jazyky, jelikož jeden jazyk funguje jako výstupní a druhý jako vstupní. V jakém jazykovém režimu tedy jsou? Grosjean už v roce 1997 naznačoval, že mechanismy zpracování informace jsou při inputu a outputu oddělené. Abychom si to dokázali lépe představit, podívejme se na následující *Obrázek 4*, jenž představuje simultánního tlumočníka:



*Obrázek 4: jazykový režim simultánního tlumočníka, převzato z Grosjeana (2008: 62)*

Podle obrázku je tlumočník v bilingvním režimu a oba tlumočnickovy jazyky jsou proto aktivovány stejnou měrou, jelikož je tlumočník potřebuje v danou chvíli oba. Pracovní jazyky tlumočníka jsou znázorněny pomocí černých čtverečků. Co se však liší mírou aktivace jsou mechanismy zpracování informace jednotlivých jazyků v inputu a outputu. Na obrázku výše jsou zastoupeny černými a bílými kolečky. Znamená to, že v bilingvním režimu jsou pouze mechanismy určené pro porozumění. Mechanismy určené pro aktivní řečovou produkci jsou v monolingvním modu.

### **Další specifika bilingvních mluvčích**

Má se za to, že pro bilingvní děti je mnohem snazší naučit se další cizí jazyky. Díky znalosti dvou jazykových struktur je pro ně mnohem jednodušší zpracovat a pochopit další jazykové struktury. Podle Morgensternové et al. (2011) je pro bilingvní děti daleko jednodušší rovněž osvojení fonetické roviny dalších jazyků, jelikož díky již zvládnutým dvěma fonetickým

systemům bilingvní dítě ovládá větší množství fonémů než ostatní děti a výslovnost dalšího jazyka si tak mohou bez obtíží, a především dobře, osvojit.

Morgensternová et al. (2011) shrnují výzkum Genesee, Tuckera a Lamberta z roku 1975. Ze závěrů tohoto výzkumu vyplývá, že bilingvní děti v komunikačních situacích prokazují vyšší citlivost pro mezilidské vztahy než děti monolingvní. Od malička jsou totiž zvyklé reagovat na účastníky komunikace a podle toho volit správný jazykový kód. To potvrzuje i Grosjean (2008), který říká, že v monolingvním jazykovém režimu se obvykle bilingvní mluvčí přizpůsobují svému monolingvnímu komunikačnímu partnerovi a snaží se co nejvíce potlačit aktivaci druhého jazyka. Z toho vyplývá, že bilingvní osoby mají specifické komunikační chování a že na základě rozličných faktorů se v komunikaci rozhodují, jaký jazyk použijí (ne-li oba) a jaký se naopak budou snažit deaktivovat. V případě, že komunikačním partnerem bilingvního člověka je další bilingvní člověk, je stanoven základní jazyk a aktivuje se současně druhý jazyk, který se čas od času projeví ve formě přepínání mezi jazyky nebo ve formě výpůjček a interferencí.

## 2.2. Child language brokering

*Child language brokering* je anglickým ekvivalentem jazykového zprostředkování prováděného dětmi a na následujících stránkách se budeme věnovat právě této problematice. Nejprve pojem definujeme a uvedeme, v jakých kontextech nejčastěji probíhá. Posléze stručně nastíníme historii výzkumu. V dalších částech této práce pak pohovoříme o roli dětských tlumočnicků, jak děti tuto roli vnímají a co tato role implikuje nejen pro děti samotné, nýbrž i pro celou jejich rodinu.

### 2.2.1. Definice a kontext

*Child language brokering* neboli jazykové zprostředkování dětmi je tlumočení a překlad realizovaný dětmi. Toto označení poprvé použila Shannonová v 80. letech minulého století. Někdy je tato aktivita taktéž označována jako parafrázování (*para-phrasing*), a to v kontextu školství a vzdělávání. Autorkou pojmenování je Orellanová (2003) a definuje ho jako aktivitu, kdy „*vlastními slovy vyjádříme řečené za použití kulturních nástrojů a s cílem dosáhnout sociálních cílů*“ (Bauer 2010: 134). Jindy je jazykové zprostředkování označováno též jako *family interpreting* (termín používaný mimo jiné Angelelliovou), a to především v kontextu bilingvismu.

Tseová (1995) definuje jazykové zprostředkování jako překládání a tlumočení pro jazykově a kulturně odlišné strany. Rozdílem mezi tlumočením a překladem a jazykovým zprostředkováním je to, že jazykový zprostředkovatel může ovlivňovat zprávu, kterou má předat, a sám činí rozhodnutí. Je zkrátka v komunikaci aktivním účastníkem. Stejný názor zastává Orellanová (2017), která říká, že činnost jazykového zprostředkovatele nemusí nutně odpovídat práci profesionálního překladatele a tlumočnicka a jedná se v tomto případě spíše o zprostředkování smyslu. Antoniniová (2010) dodává, že jazykový zprostředkovatel navíc vždy tlumočí do obou jazyků čili oběma směry.

Jazykové zprostředkování zahrnuje širokou škálu nejrůznějších aktivit odehrávajících se v různých kontextech a s různými účastníky komunikační situace, v psané i mluvené podobě. Antoniniová (2017) cituje Halla a Shamovou (2007), kteří o jazykovém zprostředkování říkají, že nejde jen o tlumočení, ale je to komplexní aktivita, která od zprostředkovatele vyžaduje určitou odpovědnost a sociální a kognitivní dovednosti. V rámci jazykového zprostředkování jsou totiž děti vystaveny komplexnímu řešení problémů a rozhodování za své rodiny. Téhož názoru je Guová (2014), která fenomén označuje spíše jako kulturní mediaci a říká o ní, že nezahrnuje pouze překlad a tlumočení, nýbrž i vysvětlování a vyjednávání v záležitostech dvou kultur.

Aktivity spojené s jazykovým zprostředkováním mají i rozdílnou úroveň náročnosti, požadavků a stresu, jemuž jsou jazykoví zprostředkovatelé vystaveni (Orellana 2017). Jazykové zprostředkování dětmi může probíhat v obchodech, školách, restauracích, úřadech, poštách a děti v těchto situacích zprostředkovávají komunikaci pro své rodiče, sourozence, učitele nebo spolužáky (Angelelli 2017) a pro přátele a členy své jazykové či etnické komunity (Antonini 2010).

### 2.2.2. Historie výzkumu

Historii výzkumu laického tlumočení jsme již nastínili v úvodních kapitolách teoretické části této práce a nyní bychom chtěli trochu konkrétněji přiblížit historii výzkumu v oblasti jazykového zprostředkování dětmi, které je specifickým případem laického tlumočení.

Již bylo řečeno, že výzkum a zájem odborné veřejnosti o fenomén laického tlumočení se objevil teprve před asi čtyřiceti lety v souvislosti s publikací práce Harrise o tzv. přirozeném překladu. V následujících letech Harris spolupracoval na výzkumu se Sherwoodovou a ve své společné práci *Translating as an Innate Skill* publikované v roce 1978 uvedli, že schopnost překládat a tlumočit mají i malé děti. Harris pak sám v roce 1980 publikoval práci s názvem *How a three-year-old translates*. V této studii analyzuje data shromážděná Marrill Swainovou v letech 1969-1970.

Označení *child language brokering*, jazykové zprostředkování vykonávané dětmi, se poprvé objevuje na konci 80. let v práci Shannonové. Shannonová se ve svém výzkumu zaměřovala především na rodiny imigrantů a rodiny pocházející z minoritních komunit ve Spojených státech. Ve dvou svých studiích publikovaných v letech 1987 a 1990 pracovala s osmi a třináctiletými dětmi mexických přistěhovalců v Severní Karolíně ve Spojených státech a zjistila, že tyto děti zcela běžně vystupují v roli tlumočnicků pro své rodiny a celou komunitu. Mimo to Shannonová prokázala, že děti v roli tlumočnicků touto činností rozvíjejí své jazykové a sociální dovednosti.

Jazykovému zprostředkování dětmi se v následujících letech věnovala Malakoffová. Ve své doktorské práci z roku 1991 se zabývala vztahem mezi úrovní bilingvismu a schopností překládat a tlumočit. Ve stejném roce Malakoffová a Hakuta společně publikovali *Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals*. Na základě výsledků své práce uvedli, že bilingvní děti při tlumočení sice dělají chyby v podobě syntaktických nedokonalostí, ale jsou zcela jistě schopné tlumočit, jelikož komunikační cíl bývá v těchto případech splněn.

V 90. letech se o problematiku jazykového zprostředkování dětmi zajímala Tseová. V roce 1995 publikovala článek *Language Brokering Among Latino Adolescents: Prevalence,*

*Attitudes, and School Performance*. Teprve až publikace tohoto článku spustila komplexnější a systematictější zájem o jazykové zprostředkování dětmi. Ve své studii se Tseová zaměřila na to, jak svou roli jazykového zprostředkovatele mladí lidé vnímají. Zkoumala rovněž vztah jazykového zprostředkování a akademických výsledků. Data, která Tseová sesbírala, pocházela většinou z dotazníkových šetření a z rozhovorů s dospělými lidmi, kteří vzpomínali na své zážitky s jazykovým zprostředkováním ze svého dětství.

S počátkem nového tisíciletí se jazykovým zprostředkováním dětmi začala zabývat i odborná veřejnost na evropském kontinentu. Za průkopníka této odnože laického tlumočení v Evropě je považován Nigel Hall. V roce 1999 publikoval společně s Anne Robinsonovou článek *The Language Brokering Behaviour of Young Children in Families of Pakistani Heritage*. V roce 2002 pak Hall publikoval článek *Power and control in young children's language brokering*. V této práci se Hall snaží ukázat, že děti v roli tlumočnicků jsou aktivními účastníky komunikační situace. Tím však Hallova publikační činnost zdaleka nekončí: v roce 2004 vyšel jeho článek *The Child in the Middle: Agency and Diplomacy in Language Brokering Events*. Článek vyšel ve sborníku *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* a Hall se v něm snaží analyzovat roli a pozici a sociální status dítěte jakožto laického tlumočnicka. V roce 2007 publikoval společně se Sylvíí Shamovou článek s názvem *Language Brokering as Young People's Work: evidence from Chinese adolescents in England* v časopise *Language and Education*. Z jeho závěrů plyne, že jazykové zprostředkování dětmi je velmi komplexní a náročnou aktivitou, která však představuje nemalý přínos pro celou rodinu.

Počínaje rokem 2003 začala publikovat Marjorie Faulstich Orellanová. Orellanová pochází ze Spojených států a je profesorkou na Kalifornské univerzitě v Los Angeles. Ve své práci se zaměřuje na zážitky a zkušenosti dětí latinskoamerických imigrantů s tlumočením a jazykovým zprostředkováním. V roce 2003 vyšla její popularizační příručka pro rodiče bilingvních dětí *In Other Words: Learning From Bilingual Kids's Translating and Interpreting Experiences*. Ve stejném roce publikovala společně s Lisou Dornerovou a Lucilou Pulidovou článek *Accessing assets: Immigrant youth's work as family translators or para-phrasers*. V této práci Orellanová zavádí termín *para-phrasers* jakožto označení pro dětské laické tlumočnický. V roce 2009 Orellanová vydala knihu *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language and Culture*, ve které analyzuje roli dětí jakožto tlumočnicků, a to v nejrůznějších kontextech (ve škole, doma, na veřejnosti). Je rovněž autorkou článku *Dialoguing across differences: the past and future of language brokering research* z roku 2012, ve kterém přináší přehled vývoje zkoumání problematiky jazykového zprostředkování.

Jazykové zprostředkování dětmi z rodin latinskoamerických přistěhovalců bylo i klíčovým bodem výzkumu Roberta S Weisskircha. V roce 2002 publikoval společně se Sylvíí Alatorre Alvovou článek *Language Brokering and the Acculturation of Latino Children*. V rámci průzkumu a dotazníkového šetření mezi téměř čtyřmi desítkami dětí se snažili shromáždit výpovědi o pocitech, stresu a vnímání role jazykového zprostředkovatele. Weisskirch posléze v roce 2005 publikoval ještě článek *The Relationship of Language Brokering to Ethnic Identity for Latino Early Adolescents*, ve kterém se snaží usouvztažnit pozitivní vztah k jazykovému zprostředkování s mírou akulturace. O emocích při jazykovém zprostředkování pojednával i další Weisskirchův článek *Emotional Aspects of Language Brokering among Mexican American Adults* z roku 2006. Jak již název článku napovídá, tentokrát se v něm Weisskirch soustředil na jazykové zprostředkování dospělými, avšak Weisskirchovo zaměření na emoční stránku věci je z článku stále patrné.

Mezi významnější práce posledního desetiletí, které se zabývají jazykovým zprostředkováním dětmi, se řadí bezesporu publikační činnost Claudie Angelelliové z Univerzity v San Diegu a Rachele Antoniniové z Boloňské univerzity. Angelelliová se zpočátku věnovala sociolingvistice a audiovizuálnímu překladu, později však svou práci zcela zasvětila právě laickému tlumočení a překladu, a především dětskému tlumočení. Její článek *Natural translator and interpreter* publikovaný v roce 2011 ve sbírce *Handbook of Translation Studies* je považován za první výskyt textu o přirozeném překladu v mainstreamové příručce o překladu a tlumočení.

### 2.2.3. Dítě v roli tlumočnicka

V následujících odstavcích budeme hovořit o jazykovém zprostředkování dětmi z praktického hlediska a zaměříme se na to, jak se děti v roli jazykového prostředníka cítí a jak svou roli vnímají. Řekneme si něco o záměně rolí, jelikož při jazykovém zprostředkování dítě již není závislé na rodiči, ale je to právě naopak. Neméně důležitým tématem jsou i strategie, které děti při jazykovém zprostředkování pro své rodiče používají. Nakonec pohovoříme o tom, jak zkušenost s jazykovým zprostředkováním ovlivňuje dítě a celou rodinu.

#### **O jazykovém zprostředkování dětmi obecně**

Bilingvní děti hrají klíčovou roli ve zprostředkování komunikace monolingvním dospělým (Angelelli 2017). Jelikož se z různých důvodů (ve škole jsou obklopeni novou kulturou a jsou neustále mezi rodilými mluvčími) děti učí jazyk rychleji než dospělí, často se tyto bilingvní děti například v rodinách imigrantů nebo smíšených rodinách ocitají v pozici rodinného

tlumočnicka a jazykového zprostředkovatele, aby tak vyšli vstříc potřebám své rodiny (Angelelli 2017). Jelikož jsou bilingvní děti ve škole obklopeny rodilými mluvčími, proces jejich akulturace je výrazně rychlejší. To posléze usnadňuje i proces akulturace jejich rodičů. Často se k jazykovému zprostředkování využívají právě bilingvní děti, pakliže služby profesionálního tlumočnicka nejsou v danou chvíli dostupné. Rodina se k tomuto rozhodnutí může uchýlit rovněž z nejrůznějších kulturních důvodů (Antonini 2017).

Weisskirch (2010) na základě výsledků studií Chaové z roku 2001 a Moralese a Hansona z roku 2005 uvádí, že nejčastěji se role jazykového zprostředkovatele v rodině zhošťují nejstarší děti, které mají lepší znalost jazyka než jejich mladší sourozenci. Rovněž to bývají častěji dívky, jelikož se od nich očekává jistý „*mysl pro rodinnou povinnost*“ (Weisskirch 2010: 75).

Podle Antoniniové (2017: 9) je jazykové zprostředkování dětmi „*kontroverzním druhem laického tlumočení*“. Kontroverzním, jelikož na něj existují protichůdné názory, dokonce i výsledky studií jsou mnohdy odlišné a rozporuplné. Jazykové zprostředkování je samo o sobě aktivitou, která na zprostředkovatele a jeho paměť, jazykové znalosti a kognitivní dovednosti klade vysoké nároky, jichž by možná mělo být dítě v nižším věku ušetřeno. Po dítěti je během jazykového zprostředkování vlastně žádáno, aby vedlo a radilo, a dokonce rozhodovalo za své rodiče, což samozřejmě může být pro některé velmi stresující. To také naznačují nejrůznější studie, ze kterých vyplývá, že se děti při jazykovém zprostředkování cítí nepatřičně, cítí se více jako dospělí a celá situace je pro ně více než stresující, jelikož se musí samy rozhodovat a je na ně kladena přílišná odpovědnost (Angelelli 2017). Mimo to bylo rovněž několika studiemi naznačeno, že jazykové zprostředkování může narušit obvyklou vztahovou dynamiku mezi rodičem a dítětem a dochází k záměně rolí, kdy dítě již není závislé na svém rodiči, ale je to právě naopak.

Jak již bylo řečeno výše, výsledky studií jsou protichůdné a rozporuplné. Kvalitativní studie totiž naopak poukazují na pozitivní dojmy dětí z jazykového zprostředkování. Podle některých studií dokonce skutečnost, že komunikaci pro své rodiče zprostředkovává jejich vlastní dítě, pozitivně ovlivňuje vztah mezi rodičem a dítětem. Pouto mezi nimi je silnější a jeden k druhému mají více důvěry. Dětem pak vědomí toho, že pomáhají, dopřává pocit hrdosti a určité pýchy (Tse 1996, Orellana 2003 in Angelelli 2017).

V těch případech jazykového zprostředkování, kdy zprostředkovatelem komunikace je dítě, je rovněž důležitým aspektem chybovost a správnost převodu informace. Děti totiž dokáží zprostředkovat komunikaci s rozdílnou mírou úspěšnosti (Angelelli 2017: 202). Přestože se od nich očekává, že budou tlumočit věrně a neutrálně, dělají dětské tlumočníci chyby stejně

jako všichni laičtí tlumočníci. O strategiích a jisté cenzuře předávaných informací budeme podrobněji hovořit v jedné z následujících částí. Děti však při převodu mohou dělat i nejrůznější faktické chyby. Tyto chyby mohou pramenit z nedostatečné znalosti nebo zkušenosti se světem dospělých (děti jsou totiž často v rámci jazykového zprostředkování stavěny do role dospělého a musí řešit záležitosti jako rodinné účty, intimní zdravotní problémy svých rodičů, problémy specifické pro jednotlivá pohlaví aj.). V lékařství například nejsou schopné korektně překládat terminologii (Angelelli 2017). Z toho důvodu některé ze studií zastávají názor, že děti by komunikaci například ve zdravotnictví zprostředkovávat neměly vůbec (Cline et al. 2010). Někdy chybovost pramení i z toho, že děti nejsou zkrátka zvyklé na určité typy sociálních interakcí (Guo 2014). Bauerová (2010) uvádí, že úspěšnost a výsledek jazykového zprostředkování závisí jednak na jazykovém zprostředkovateli (věku dítěte, pohlaví, zkušenosti a zájmu dítěte), náročnosti úkolu (znalosti jazyka, znalosti termínů a lexika, počtu zúčastněných lidí) a komunikační situaci (formálnosti či neformálnosti, statusu a počtu účastníků).

### **Záměna rolí**

Děti bývají ve společnosti obvykle vnímány jako její pasivní součást a jako osoby závislé na svých rodičích. Tento pohled na dětství se začal poněkud přetvářet na konci minulého století přijetím mezinárodní Úmluvy o právech dítěte v roce 1989. Dnes Hall a Shamová (2007, in Antonini 2017) označují dítě za aktivního účastníka ve společnosti, Antoniniová (2017) za sociálního činitele. Role dítěte jakožto jazykového zprostředkovatele tato pojmenování jedinečně potvrzuje, jelikož dítě je během jazykového zprostředkování aktivním účastníkem komunikace, dělá nezávislá rozhodnutí a jedná dle vlastního uvážení.

I to je podnětem k tzv. záměně rolí (*role reversal*) mezi rodičem a dítětem. Tradiční vztah závislosti dítěte na rodiči se při jazykovém zprostředkování zcela obrací a rodič se stává závislým na svém dítěti (např. Guo 2014, Bauer 2017). Weisskirch (2010: 69) definuje záměnu rolí jako situaci, kdy „*děti jednají jako autorita a rodiče se podřizují dětem*“. Při záměně rolí mezi dítětem a rodičem při jazykovém zprostředkování je vlastně oslabena rodičovská autorita a dítě získává více kontroly nad situací. Za určitých okolností ji může od rodičů zcela převzít (Guo 2014).

V této souvislosti se hovoří o adultifikaci (*adultification*) a parentifikaci (*parentification*). Výraz parentifikace se v češtině oproti prvnímu výrazu užívá zcela běžně. Tyto termíny označují situace, kdy děti přebírají tradiční rodičovskou roli. Nemusí se přitom jednat jen o jazykové zprostředkování, ale i situace, kdy nejstarší dítě v rodině vaří, uklízí, hlídá mladší



sourozence nebo jim pomáhá s domácími úkoly. Orellanová (2009) v této souvislosti hovoří o parentifikovaném dítěti (*parentified child*), jež označuje systém uplatňovaný v některých rodinách pouze s jedním rodičem nebo dvěma velmi vytíženými rodiči. Obvykle nejstarší dítě se v takových rodinách stará o mladší sourozence a vyvíjí si cit pro odpovědnost, zatímco o mladší sourozence je postaráno.

Weisskirch (2010) uvádí, že parentifikace dítěte rozhodně nemá ve všech případech negativní konotace a zmiňuje Jurkovic a jeho rozlišení parentifikace na adaptivní (*adaptive parentification*) a destruktivní (*destructive parentification*). O adaptivní parentifikaci hovoříme tehdy, když má dítě při jazykovém zprostředkování kladnou zpětnou vazbu, má oporu ve své rodině a je za zprostředkování komunikace chváleno. Záměna rolí má v takovém případě kladný vliv na vývoj dítěte. Naopak o destruktivní parentifikaci se jedná v případech, kdy dítě není za jazykové zprostředkování ceněno a je přehlceno odpovědností uvalenou na svou osobu.

Existují však i názory a studie, které záměnu rolí zcela zavrhuje (např. Orellana 2009, Bauer 2017). Tyto studie uvádějí, že mezi rodičem a dítětem během jazykového zprostředkování neprobíhá záměna rolí, ale vzniká interdependentní vztah, tedy vztah vzájemné závislosti.

## **Pocity**

Dětským pocitům při jazykovém zprostředkování se blíže věnovali například Morales a Hanson nebo Weisskirch na začátku tohoto tisíciletí. Obecně lze rozdělit děti na dvě skupiny: ty děti, které mají kladný vztah k jazykovému zprostředkování, a děti, které k němu zaujímají spíše negativní postoj. Různými studiemi bylo prokázáno, že to, jak dítě vnímá aktivity spojené s jazykovým zprostředkováním, závisí na mnoha faktorech. Weisskirch (2013) popsal přímou souvislost mezi pozitivními a negativními pocity při jazykovém zprostředkování a mírou podpory rodičů. Orellanová (2017) zmiňuje studii Buriela et al. z roku 2006, v níž se autoři odvolávají na kvalitu vztahu mezi rodičem a dítětem. Čím je vztah mezi rodičem a dítětem kvalitnější, tím budou pocity z jazykového zprostředkování pozitivnější. Naopak negativní vliv na vnímání aktivit spojených s jazykovým zprostředkováním mají komplikované a problematické rodinné vztahy. Weisskirch (2006) přímo hovoří o hněvu, úzkosti a frustraci, jež mohou pramenit z jazykového zprostředkování, jestliže vztahy v rodině nejsou harmonické. Jako další z faktorů ovlivňujících vztah k jazykovému zprostředkování Weisskirch (2002) zmiňuje úroveň akulturace. Čím více je dítě sžitě s cílovou kulturou, tím bude mít kladnější vztah k jazykovému zprostředkování. Podle Orellanové (2017) byla nově zjištěna další zajímavá souvislost, a to mezi vztahem

k jazykovému zprostředkování a jeho skutečnými výsledky. Orellanová (2017) zmiňuje, že dítě, které si k jazykovému zprostředkování vytvoří kladný vztah, bude mít i lepší výsledky než dítě, které zprostředkovává komunikaci neochotně a nemá k tomu dobrý vztah.

Protichůdné pocity jazykových zprostředkovatelů uvádí i Angelelliová (2017). Zatímco jedni při jazykovém zprostředkování prožívají určitý druh radosti a pýchy nad tím, že mohou pomoci například rodičům zprostředkovat komunikaci, druzí vnímají jazykové zprostředkování jako povinnost a zakouší při něm tísnivé pocity a tlak na svoji osobu.

O smíšených pocitech z jazykového zprostředkování mluví i Cirillová (2017). Cirillová (2017) realizovala zajímavé dotazníkové šetření s 277 respondenty v regionu Emilia-Romagna v severní Itálii a my bychom na tomto místě chtěli výsledky jejího šetření uvést. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 52 % respondentů začalo zprostředkovávat komunikaci pro monolingvní dospělé ve věku 8-12 let, někteří dokonce už ve věku 5 let. V rámci šetření respondenti odpovídali i na otázky týkající se jejich pocitů při jazykovém zprostředkování. Cirillová jazykové zprostředkování rozdělila na dvě kategorie podle kontextu, ve kterém komunikace probíhala. O jazykovém zprostředkování ve školním kontextu prohlásilo 43 % respondentů, že komunikaci zprostředkovává rádo, 18 % si to užívá, 16 % neví nebo má neutrální postoj, 15 % to rádo nemá a 5 % by se zprostředkovacím aktivitám raději vyhnulo. Co se týče jazykového zprostředkování v domácím kontextu, čísla byla podobná, přesto z nich vyplývá, že je dětem příjemnější zprostředkovávat svým rodičům komunikaci spíše doma než ve škole. Podle Cirillové (2017) může být příčinou tohoto citění strach dětí z toho, že nesplní očekávání do nich vkládaná ze strany učitelů. Výsledky šetření v kontextu domova byly následující: 60 % zprostředkovává komunikaci rádo, 39 % je pyšných na to, že pomáhají, 21 % si to vyloženě užívá, 10 % neví nebo má neutrální postoj, 8 % to rádo nemá, 7 % to dělat musí, přestože nechce, a 5 % by se jazykovému zprostředkování raději vyhnulo. Antoniniová (2017) hovoří spíše o negativních pocitech dětí z jazykového zprostředkování a uvádí pocity strachu, studu a obavy, které děti během zprostředkovacích aktivit mohou pociťovat. Negativní emoce při jazykovém zprostředkování mohou pramenit ze strachu z udělení chyby nebo i z pocitu nejistoty, jelikož dítě nemusí mít znalosti obou jazyků na stejné úrovni a jeden z jazyků může ovládat nedostatečně pro danou komunikační situaci. Podle Guové (2014) negativní pocity mohou pramenit jednak z omezených znalostí jazyka a náročnosti jazyka, jak uvádí Antoniniová (ibid.), jednak z nezkušenosti. Dítě se stále ještě učí jak druhý jazyk, tak svůj mateřský jazyk. Obecně je možné říci, že vztah a postoj k jazykovému zprostředkování se u dětí mění s věkem (Antonini 2017) a starší děti k němu mohou mít kladnější vztah než děti mladší.

Odlíšný postoj k pocítům dětí při jazykovém zprostředkování zaujímá Orellanová (2009). Na základě svého výzkumu uvádí, že bilingvní děti jsou na roli jazykového zprostředkovatele zvyklé a tuto roli vnímají jako zcela běžnou a zcela normální součást svých životů. Což mimochodem potvrzuje Grosjean (1982), který říká, že pro mnoho bilingvních dětí na celém světě je překládání a tlumočení běžnou aktivitou a součástí jejich životů jakožto bilingvních mluvčích.

## **Strategie**

Tlumočník při převodu sdělení do druhého jazyka využívá nejrůznější tlumočnické strategie. To nás může vést k myšlence, že i děti při jazykovém zprostředkování se budou při převodu z jednoho jazyka do druhého uchýlovat k použití určitých strategií. Děje se tomu z toho důvodu, aby tyto děti dosáhly určitého sociálního cíle (Orellana 2003). Strategiím při jazykovém zprostředkování se věnovala mimo jiné Bauerová (2017), která poukázala na to, že mezi dětmi používané strategie se řadí úprava informace, cenzura, vynechání informace, zmírňování řečeného a také celkové odmítnutí dítěte v určité situaci tlumočit. Určitá cenzura nebo vynechání informace představuje strategii, kdy dítě samo rozhoduje, která informace je důležitá a která je irrelevantní. Guová (2014) tuto manipulaci s množstvím sdělených informací označuje jako filtraci. O tom, jak děti cenzurují informace během jazykového zprostředkování pro své rodiče, toho víme jen velmi málo (Bauer 2017).

Bauerová realizovala dotazníkové šetření a rozhovory za účelem sběru informací o strategiích používaných během jazykového zprostředkování, a především s cílem zjistit něco více o motivaci k použití těchto strategií. Podle závěrů jejího dotazníkového šetření děti upravují předávanou informaci především v souvislosti se svými školními výsledky. Jedna z respondentek šetření se například přiznala, že při jazykovém zprostředkování měnila vlastní známky. Respondenti v šetření mimo jiné vypověděli, že během tlumočených schůzek mezi svými rodiči a vyučujícím nepředávali informace o negativním hodnocení své osoby. Jiný respondent negativní hodnocení své osoby ze strany vyučující upravil tak, že namísto předání informace svému rodiči zkritizoval postup vyučující. Bauerová (2017) dále uvádí, že děti zmírňují řečené nebo odmítají tlumočit, jestliže se mezi dvěma zúčastněnými komunikačními partnery strhne hádka nebo prudká výměna názorů. Jako důvody k užívání výše zmíněných strategií Bauerová (2017) předkládá nedostatek slovní zásoby, nedostatek nebo chybějící znalost tématu, příliš mnoho informací, negativní pocity ze zprostředkované komunikace (strach, stud, frustrace), snaha vyhnout se odmítavým a obecně negativním reakcím rodičů, ale také úsilí dětí chránit vlastní rodiče před stresem nebo obavami. Pokud jsou navíc rodinné

zájmy nějakým způsobem ohroženy, děti v takových případech stojí za svými rodiči a snaží se situaci zvrátit v jejich i svůj prospěch. Z toho důvodu někdy nemusí podat přesnou informaci (Cline et al. 2010).

Tyto i jiné tlumočnické strategie svědčí o tom, že děti dělají při jazykovém zprostředkování nezávislá rozhodnutí a jednají dle vlastního uvážení. Vytvářejí si tak svůj vlastní pohled na věc a společně s ním i svůj vlastní názor.

### **Implikace pro dítě a rodinu**

Uplatňování dítěte jakožto jazykového zprostředkovatele má samozřejmě vliv na vývoj dítěte a vztahy v rodině. Tento vliv je velmi diskutovaným aspektem naší problematiky. Bauerová (2017: 375) uvádí, že *„zkušenost dětí s jazykovým zprostředkováním v nízkém věku má emocionální a psychologické důsledky na vývoj těchto dětí a zčásti formuje jejich identitu“*. O formování identity hovoří rovněž Weisskirch (2010: 71), který říká, že *„jazykové zprostředkování utváří to, jak se dítě vyvíjí, jelikož je na něj kladena určitá odpovědnost“*. Zatímco však existují studie potvrzující pozitivní vliv jazykového zprostředkování, najdeme i takové, které jsou opačného názoru a zprostředkovací aktivity odsuzují pro jejich negativní vliv na dětský vývoj.

Shannonová usuzovala, že jazykové zprostředkování má na rozvoj kognitivních a metalingvistických schopností a interpersonálních a sociálních dovedností pozitivní vliv. To posléze potvrdila například i Tseová (1995 a 1996, in Angelelli 2017). Valdés et al. (2003, in Angelelli 2017) hovoří o tom, že jazykové zprostředkování kromě jazykových a sociolingvistických dovedností rozvíjí i strategické dovednosti dítěte. Dítě se od útlého věku učí vyjednávat.

Různé studie dokonce naznačují existenci vztahu mezi zprostředkovacími aktivitami a školními výsledky. Bylo prokázáno, že děti, které mají zkušenost s jazykovým zprostředkováním, mají lepší výsledky ve škole. Orellanová (2003, in Angelelli 2017) uvádí, že děti se zkušeností s jazykovým zprostředkováním mají prokazatelně lepší výsledky ve čtení a matematice. Výsledky jejího výzkumu dále potvrdilo několik studií z pozdějších let (např. Dorner et al. 2007, Acoach a Webb 2004).

Děti jako jazykoví zprostředkovatelé jsou sebevědomější (Orellana 2003, in Angelelli 2017; Bauer 2017). Stejně tak mají tyto děti i pozitivní vztah ke své biculturalitě. Guová (2014) říká, že jazykové zprostředkování pomáhá dítěti lépe si uvědomit kulturní hodnoty a normy a je prostředkem adaptace na novou společnost. Weisskirch (2010: 72) hovoří o jazykovém

zprostředkování jako o „*akulturační strategii*“. Dítě-zprostředkovatel je posléze i zdrojem poznání o kultuře pro ostatní členy své rodiny, jelikož jim dokáže kulturu zprostředkovat.

Bauerová (2017) mezi přínosy, jež dítěti plynou ze zkušenosti s jazykovým zprostředkováním, jmenuje i pocit určité svobody a moci nad situací. Pocit moci uvádí i Weisskirch (2010). Vztah dětí k jazykovému zprostředkování se samozřejmě mění s věkem a starší děti oceňují různé výše zmíněné výhody, které jim dopřávají i zdání vlastní dospělosti. Cline et al. (2010) uvádějí, že se z dětí díky tomu stávají samostatní jedinci.

Zapojení dítěte jako zprostředkovatele komunikace má rovněž přínos pro rodiče a rodinu jako celek. Bauerová (2017) v takových případech hovoří o pevnějším a kvalitnějším vztahu mezi rodiči a jejich dětmi. Skutečnost, že komunikaci v určitých situacích zprostředkovává dítě a ne nikdo jiný, může být pro rodiče rovněž příjemnější (Bauer 2017). Cline et al. (2010: 111) uvádějí, že dítě spíše ví, co příbuzný v dané situaci očekává a požaduje a stává se tím pádem takovým „*rodinným advokátem*“. Zapojení dítěte jakožto jazykového zprostředkovatele je také jistější při snaze o zachování mlčenlivosti o rodinných záležitostech (v situaci, kdy je potřeba tlumočnick se specifickou kombinací jazyků hrozí, že může být povolán někdo z komunity dotyčné rodiny, aby tlumočil o citlivých záležitostech, což nemusí být rodině příjemné). Dosazení dítěte do role jazykového zprostředkovatele a tlumočnicka je navíc rychlejší a časově i finančně dostupnější možností (Bauer 2017). Guová (2014: 30) říká, že „*tím, že děti vykonávají nějakou činnost jménem svých rodičů, představují ekonomický přínos pro svou rodinu*“. Přestože činnost dětí dospělí často neoceňují, jejich činnost pro ně není hodnotná a ekonomicky přínosná a to, co dělají, je vnímáno spíše jako hra, při jazykovém zprostředkování je to právě naopak. Dítě se při jazykovém zprostředkování stává společenským aktérem (Guo 2014).

### **Jazykové zprostředkování ve škole**

Škola je prostředí, kde jazykové zprostředkování vykonávané dětmi probíhá velmi často (Orellana 2017, Cirillo 2017). Situacemi, v nichž dítě tlumočí schůzky mezi vlastním rodičem a svým vyučujícím, se zabýval již třeba Valdés (2003) nebo Hall (2004). Orellanová a García Sánchez (2006) taková tlumočená setkání v rámci své studie nahrávali a posléze analyzovali. Ze závěrů všech výše zmíněných studií plyne, že děti obecně podceňují své školní úspěchy a tolik je před rodiči nevyzdvihují. Stejně tak na sebe tyto děti v roli jazykových zprostředkovatelů berou více odpovědnosti, než jim vyučující přisuzují (Orellana 2017).

V jednom z předchozích odstavců jsme již zmínili, že pro děti je daleko příjemnější, když jazykové zprostředkování probíhá doma spíše než ve škole (Cirillo 2017). Připomeňme, že

v dotazníkovém šetření Cirillové z roku 2017 pouze 43 % z 277 respondentů vypovědělo, že zprostředkovává svým rodičům komunikaci ve škole rádo, zatímco doma tyto aktivity kladně oceňuje 60 % respondentů.

Cirillová se ve výše zmíněném dotazníkovém šetření v regionu Emilia-Romagna v severní Itálii zaměřila i na vnímání jazykového zprostředkování vyučujícími. Ptala se, v jakých souvislostech by se k jazykovému zprostředkování ve školním prostředí rozhodně nemělo přistupovat. 100 % dotazovaných vyučujících by se vyhnulo jazykovému zprostředkování, kde zprostředkovatelem je dítě, pokud by se v rámci rodičovské schůzky měly řešit rodinné problémy. 64 % dotazovaných je proti jazykovému zprostředkování dětmi, jestliže by mělo dítě tlumočit rozhovor o vlastních školních výsledcích. Cirillová (2017) však k naší smůle neuvádí důvody, které dotazované vyučující vedly k tomuto konstatování.

#### 2.2.4. Projekty

V současné době existuje velké množství nejrůznějších projektů a soutěží, které mají za cíl motivovat děti k tomu, aby se začaly zajímat o tlumočení a překlad. Jak píše Harris na svém blogu, „*uspořádání soutěže je skvělý způsob, jak podnítit zájem mladých lidí, jelikož mladí lidé jsou od přírody soutěživí*“. V následujících odstavcích si přiblížíme několik takových projektů a soutěží. Jedná se o britské Young Interpreter Scheme, celoevropské Juvenes Translatores a italské Traduttori in erba výzkumné skupiny InMediO PUER(I).

#### **YOUNG INTERPRETER SCHEME**

EMTAS (*Ethnic Minority and Traveller Achievement Service*) je britský poskytovatel služeb v oblasti integrace a odstraňování jazykových a kulturních bariér. Jedním z jeho projektů je *The Young Interpreter Scheme* (YI). Projekt je sponzorován britským školstvím a jeho cílem je podporovat bilingvní žáky v tom, aby díky svým tlumočnickým dovednostem pomáhali spolužákům, školám nebo vyučujícím a dalším ve zprostředkování komunikace s jazykovou menšinou. V čem projekt spočívá? EMTAS poskytuje mladým tlumočnickům specifický trénink skrze platformu Moodle, kde se nejprve zaregistruje škola a její žáci pak procházejí postupně třemi fázemi tréninku. Po dokončení tréninku mohou pomáhat nově příchozím žákům, kteří mají problémy s integrací nebo jsou omezovali jazykovou bariérou. Tento projekt britského EMTAS podporuje empatii mezi žáky a motivuje je. EMTAS se problematice jazykového zprostředkování dětmi věnuje mimo jiné i tím, že vydává vlastní newsletter pod názvem *Young Interpreters Newsletter*, který je dostupný i online.

## JUVENES TRANSLATORES

Na světě existuje nespočet soutěží pro mladé překladatele a tlumočnický a Juvenes Translatores je jednou z nich. Je to soutěž pro mladé překladatelské talenty a organizuje ji Generální ředitelství Evropské komise pro překlady. Soutěž propaguje výuku cizích jazyků a stejně tak i povolání překladatele a šíří povědomí o překladatelství. Koná se jednou ročně již od roku 2007. Zúčastnit se jí mohou děti ze středních škol ze zemí Evropské unie a věkový limit je 17 let. Soutěžící překládají text o 450 slovech a na vyhotovení překladu mají dvě hodiny.

## TRADUTTORI IN ERBA

Traduttori in Erba<sup>6</sup> je italská překladatelská soutěž, kterou od roku 2017 pořádá výzkumná skupina při Boloňské univerzitě In MediO PUER(I). O výzkumné skupině bude řeč v následujícím odstavci. Soutěž Traduttori in Erba je na rozdíl od předchozí evropské soutěže určena pro děti ze základních škol a věková hranice je 11 let. Je tedy určena pro mnohem mladší děti. Cílem soutěže je opět šířit povědomí o překladu, především pak o jazykovém zprostředkování, což je i hlavním cílem výzkumné skupiny In MediO PUER(I). V roce 2017 se soutěže zúčastnilo na 200 žáků z asi desítky základních škol v Itálii.

## In MediO PUER(I)

In MediO PUER(I) představuje zkratku italského *Interpretazione e Mediazione Istituzionale ad Opera di Piccoli Utenti in Emilia-Romagna (e in Italia)*. Jedná se o výzkumný projekt financovaný Boloňskou univerzitou, který se zabývá jazykovým zprostředkováním. Výzkumná skupina je aktivní od roku 2007 a její koordinátorkou je Rachele Antoniniová. Dalšími členy jsou Chiara Bucariová, Letizia Cirillová, Linda Rossatová, Ira Torresiová, Michela Giorgio Marranová a Cristina Valentiniiová. Zakládající členové skupiny stáli i u zrodu NPIT1 (*First International Conference on Non-professional Interpreting and Translation*). V rámci skupiny vzniklo již dříve několik výzkumných projektů. Mimo projekty soustředící se na jazykové zprostředkování dětmi se skupina zabývá i tématy souvisejícími s laickým tlumočením. Můžeme zmínit například výzkum Lindy Rossatové z let 2009 a 2010 zabývající se přirozenými tlumočnickými v řadách odsouzců ve vězení. Skupina In MediO PUER(I) od roku 2017 organizuje i soutěž pro malé překladatele Traduttori in Erba, o níž jsme mluvili v předchozím odstavci.

---

<sup>6</sup> Do češtiny je možné název soutěže přeložit jako Překladatelé – zelenáci. Vlastní překlad diplomantky.

### III. EMPIRICKÁ ČÁST

#### 1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak probíhá jazykové zprostředkování komunikace více či méně bilingvními dětmi, kdy dítě musí zprostředkovat komunikaci mezi svým rodičem a vyučujícím o svém vlastním školním prospěchu a chování a jak se tyto děti v roli tlumočnicka a oba primární účastníci komunikace v takových situacích chovají. Bilingvní děti pro potřeby našeho výzkumu představovaly děti ze smíšených česko-italských a česko-francouzských rodin ze základních škol a nižších ročníků gymnázií.

První otázka, na kterou se výzkum snažil nalézt odpověď, se týkala průběhu interakce mezi všemi třemi komunikačními partnery ve výše popsáných situacích. Dále si výzkum kladl za cíl odpovědět na otázku, jaké strategie děti při zprostředkování komunikace mezi svým rodičem a vyučujícím o svém vlastním školním prospěchu a chování volí.

##### **První výzkumná otázka:**

Jak vypadá konverzační dynamika a jak probíhá interakce mezi komunikačními partnery v tlumočené dialogické komunikaci, kde je jazykovým zprostředkovatelem dítě?

##### **Druhá výzkumná otázka:**

Jaké strategie dítě volí v situacích, kdy má rodiči tlumočit kritiku svého chování nebo školního prospěchu?

#### 2. Metodologie

V rámci výzkumu jsme ke sběru dat zvolili kvalitativní metody zkoumání. Rozhodli jsme se pro ně z toho důvodu, že většina prací týkajících se naší problematiky se většinou uchylovala k metodám kvantitativním v podobě dotazníkových šetření mezi dospělými, kteří měli jako děti zkušenost s jazykovým zprostředkováním (Orellana 2017). V našem výzkumu jsme využili kombinaci pozorování výzkumného vzorku v předem stanovené situaci a podmínkách a následných stručných rozhovorů se zúčastněnými.

Samotné realizaci experimentů předcházela fáze příprav a vyhledávání požadovaného výzkumného vzorku. Hlavními kritérii na dětské účastníky komunikace byla znalost dvou jazyků a věk 6 až 15 let. Kritériem, které musel splňovat rodič dítěte, byla žádná nebo minimální znalost jazyka vyučující. Stejně kritérium pak platilo pro vyučující. Nalezení výzkumného vzorku nebylo vůbec jednoduché, jelikož v případě souhlasu rodiče s účastí na experimentu mohl odmítnout vyučující a naopak. K hledání rodin jsme využili sociální sítě,



sít' Českých center a České školy bez hranic a kolegy a známé, kteří nás případně odkazovali opět na své známé. V případě souhlasu rodiny s účastí na výzkumu měli rodiče za úkol kontaktovat vyučující dítěte a domluvit se společně na datu a místě konání experimentu. Situace, ve kterých došlo k pozorování výzkumného vzorku, jsou popsány níže. Následné rozhovory se zúčastněnými měly podobu polostrukturovaných rozhovorů a mířily především na zúčastněné děti a jejich vyučující. Otázky, které byly po uskutečnění pozorování kladeny, se nachází v příloze této práce. Tlumočené rozhovory byly nahrávány a jejich přepis je rovněž součástí této práce. Analýza výzkumných otázek posléze probíhala na základě analýzy tištěných přepisů uskutečněných experimentů.

### 3. Experiment

#### 3.1. Zadání experimentu a definice základních pojmů

Informanty našeho výzkumu bylo šest více či méně bilingvních dětí společně ještě se svými vyučujícími a rodiči, případně prarodiči. V tomto výzkumu vycházíme z definice bilingvismu podle Hamersové (1998: 6), která označuje bilingvismus za „*stav, kdy má jedinec přístup k více než jednomu jazykovému kódu jakožto prostředku komunikace*“. Řídili jsme se i tvrzením Whyattové (2017), která mluví o bilingvních základech překladatelské a tlumočnické dovednosti a říká, že bilingvismus je výchozím bodem pro laické dětské tlumočníky. Pojmem bilingvní děti v této práci chápeme děti ve věku 6 až 14 let, které mají alespoň základní komunikační znalost dvou jazyků, zde konkrétně češtiny a francouzštiny nebo češtiny a italštiny. Přitom bereme v potaz Mackeyho (1962, in Morgensternová 2011) přesvědčení o relativitě bilingvismu. I z toho důvodu jsme v úvodu tohoto odstavce označili zúčastněné děti jako „více či méně bilingvní“, jelikož jejich životní příběhy se v mnohém značně lišily a ani jejich znalosti jazyků a praxe v jejich používání nebyly identické.

Děti pocházely ze smíšených česko-francouzských a česko-italských rodin. V rámci této studie myslíme smíšenou rodinou takovou rodinu, kde jeden z rodičů je české národnosti a je rodilým mluvčím češtiny a druhý z rodičů je cizinec (Ital nebo Francouz) a jeho mateřským jazykem není čeština. V uskutečněných experimentech v rámci této studie to byl vždy otec, jenž byl rodičem-cizincem. Byl to rovněž pokaždé otec, kdo se zúčastnil experimentu se svým dítětem. Pouze v jednom případě to byl prarodič dítěte.

Až na dva případy vždy rodič (případně prarodič) účastníci se experimentu neovládal jazyk vyučující. Alespoň základní znalost češtiny přiznali rodiče v experimentech 2 a 6. Samozřejmě jsme se snažili o co nejpřirozenější výchozí podmínky, ovšem experimenty nebylo možné provést bez přítomnosti řešitelky výzkumu, jež byla bilingvní ve všech

jazykových konfiguracích experimentů. Tato skutečnost byla všem účastníkům včetně dětí známa. Jelikož však diplomantka seděla vždy opodál a do rozhovoru nezasahovala, předpokládáme, že její přítomnost neměla na průběh experimentu a chování účastníků komunikace zásadnější vliv.

Samotný experiment pak měl podobu malé rodičovské schůzky mezi rodičem a vyučující dítěte za přítomnosti dítěte. Dítě mělo za úkol zprostředkovat komunikaci oběma dospělým, jelikož jako jediné ovládalo oba jazyky. Rodič mohl rozhovor vést, jak uznal za vhodné, jedinou podmínkou bylo pokládání otázek souvisejících s prospěchem a chováním dítěte ve škole. Rodiče dostali seznam otázek, kterým se mohli a nemuseli řídit. Seznam je jednou z příloh této práce. Úkolem vyučující bylo pravdivě odpovídat na otázky rodiče a alespoň jednou během rozhovoru dítě za něco pochválit a alespoň jednou dítěti něco vytknout. Mohlo se jednat o špatnou známku, nevhodné chování, školní neúspěch nebo pozdní příchod a další aspekty školní docházky.

## 3.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem této studie bylo celkem šest bilingvních dětí ve věku 6 až 14 let.

### **Dítě č. 1**

Prvním informantem našeho výzkumu byl chlapec ve věku 13 let. Dítě pocházelo z česko-italské rodiny, kde matka byla bilingvní Češka a otec Ital hovořící pouze italsky. Informant byl starším sourozencem ze dvou dětí. Dítě mělo jako dominantní jazyk italštinu, jelikož dlouhodobě žilo s rodinou v Itálii. Češtinu se začalo systematicky učit až na začátku roku 2018, kdy se s rodinou přestěhovalo do České republiky a začalo chodit do školy právě zde. Informant č. 1 se jevil dobrým žákem. Vyučující, která se experimentu zúčastnila, byla s jeho výsledky i chováním velmi spokojená a v úvodním telefonickém rozhovoru se obávala, že na chlapce ani nic „nenajde“. Experimentu se z rodičů dítěte zúčastnil otec nehovořící česky. Vztahy mezi všemi zúčastněnými se zdály být velmi dobré.

### **Dítě č. 2**

Druhým informantem našeho výzkumu byla dívka ve věku 9 let. V době konání experimentu na podzim 2018 navštěvovala 3. třídu jedné ze základních škol v Praze. Pocházela ze smíšené česko-italské rodiny, kde matka byla bilingvní Češka a otec pocházel z Itálie. Dívka byla prostředním dítětem a měla mladšího i staršího sourozence. Dítě mělo jako dominantní jazyk

češtinu, ale jeho znalost italštiny byla rovněž velmi dobrá. Rodina žije trvale v České republice.

### **Dítě č. 3**

Třetím informantem našeho výzkumu byla dívka ve věku 6 a půl roku. V době konání experimentu chodila do první třídy francouzského lycea v Praze. Dívka pocházela z česko-francouzské rodiny s maminkou Češkou a tatínkem Francouzem. Rodina žije v České republice. Dítě mělo velmi dobrou znalost češtiny a francouzštiny a v rámci našeho vzorku se dle našeho názoru jednalo o případ nejvyrovnanějšího bilingvismu. Pouze v určitých momentech dívka například postrádala českou slovní zásobu vázanou na školní prostředí (což bylo ovšem pochopitelné z toho důvodu, že dívka nechodí na ryze českou školu).

### **Dítě č. 4**

Čtvrtým informantem výzkumu byla dívka ve věku 14 let. V obě konání experimentu navštěvovala základní školu ve Štrasburku ve Francii. Dívka pocházela ze smíšené česko-francouzské rodiny s bilingvní matkou Češkou a otcem nehovořícím česky. Dítě mělo jako dominantní jazyk francouzštinu, jelikož rodina žije dlouhodobě ve Francii a všichni mezi sebou komunikují francouzsky. Přesto však dívka ovládala i češtinu na velmi dobré úrovni.

### **Dítě č. 5**

Pátým informantem výzkumu byla dívka ve věku 9 let. V době konání experimentu navštěvovala základní školu ve Štrasburku ve Francii. Dívka pocházela z česko-francouzské rodiny s českou matkou a otcem Francouzem. Otec před provedením experimentu přiznal základní a spíše pasivní znalost češtiny. Rodina žije dlouhodobě ve Francii. Dívka zde prvním rokem navštěvuje kurzy češtiny a české kultury. Dominantním jazykem byla francouzština.

### **Dítě č. 6**

Šestým informantem výzkumu byla dívka ve věku 7 let. V době konání experimentu chodila do první třídy jedné základní školy v Praze. Dívka pocházela z česko-italské rodiny s matkou Češkou a otcem Italem. Rodina žije v České republice. Dívka ovládala oba jazyky velmi dobře.

Zde je přehled všech dětských informantů výzkumu:

- Dítě č. 1 – chlapec, 13 let, italština a čeština
- Dítě č. 2 – dívka, 9 let, italština a čeština
- Dítě č. 3 – dívka, 6 a půl roku, francouzština a čeština
- Dítě č. 4 – dívka, 14 let, francouzština a čeština
- Dítě č. 5 – dívka, 9 let, francouzština a čeština
- Dítě č. 6 – dívka, 7 let, italština a čeština.

### 3.3. Průběh jednotlivých experimentů

#### **Experiment s dítětem č. 1**

První tlumočený rozhovor proběhl s dítětem č. 1 na konci května 2018 v jedné ze základních škol v Praze. Rozhovor o prospěchu a chování žáka se uskutečnil mezi třídní vyučující a otcem dítěte. Vyučující byla rodilou mluvčí češtiny bez znalosti italštiny a otec byl rodilým mluvčím italštiny bez znalosti češtiny.

Experiment č. 1 proběhl skvěle a komunikace byla uvolněná. V době konání experimentu se chlapec systematicky učil češtinu v české škole pouze několik měsíců, přesto si však dokázal poradit s přetlumočením celého rozhovoru. Experiment trval 18 minut. Žák se vyloženě nervózní nezdál být, působil vcelku sebevědomě a vypadalo to, že ho tlumočení komunikační situace baví. Po několika přetlumočených replikách nabyl i poslední zbytky nejistoty a zdálo se, jako by v podobných situacích vystupoval často a byl na ně zvyklý. Zkušenost se zprostředkováním komunikace pro svého otce podle svého prohlášení již měl. Po skončení experimentu chlapec řekl, že během tlumočeného rozhovoru cítil jen nepatrnou nejistotu a stud, jelikož jeho znalost češtiny nebyla zcela dokonalá. O zážitku s tlumočením prohlásil, že se mu to líbilo, bylo to zábavné a pro svého rodiče i vyučující by tlumočil znovu. Naopak by se podle svých slov vyhnul tlumočení pro jiného rodiče, například rodiče svého spolužáka. Takové zprostředkování komunikace by bylo podle jeho názoru daleko náročnější. Jako důvod chlapec uvedl potřebu vyšší formálnosti při tlumočení pro cizího člověka.

#### **Experiment s dítětem č. 2**

Druhý tlumočený rozhovor proběhl s dítětem č. 2 na začátku listopadu 2018 na jedné ze základních škol v Praze. Rozhovor se uskutečnil mezi třídní vyučující dítěte hovořící česky a otcem dítěte, jež byl rodilým mluvčím italštiny a hovořil rovněž česky.

Experiment proběhl dobře a trval 9 minut. Komunikace byla uvolněná, dívka se usmívala a působila tak, že ji tlumočení této komunikační situace bavilo. Po skončení experimentu

prohlásila, že se ničeho nebála, nebyla nervózní, nezažívala žádné nepříjemné pocity a tlumočení ji bavilo a klidně by tlumočila znovu. Na otázku, zda by bylo zprostředkování komunikace jednodušší v případě, že by se namísto vlastního otce rozhovoru účastnil otec některého ze spolužáků, dívka odpověděla, že by to bylo určitě obtížnější. Jako důvod uvedla, že by na cizího tatínka nebyla zvyklá a styděla by se a obecně by jí to nebylo příjemné.

### **Experiment s dítětem č. 3**

Třetí tlumočený rozhovor proběhl s dítětem č. 3 v polovině listopadu 2018 na Francouzském lyceu v Praze. Jednalo se o rozhovor mezi babičkou dítěte bez znalosti francouzštiny a třídním vyučujícím dítěte. Vyučující byl rodilým mluvčím a dítěti nebylo známo, že by vyučující měl znalost češtiny, jelikož základním a jediným jazykem komunikace mezi vyučujícím a dítětem byla vždy pouze francouzština.

Experiment s dítětem č. 3 proběhl skvěle, komunikace byla uvolněná, avšak velmi zdlouhavá. Experiment trval 21 minut. Relativně nízký věk zúčastněného dítěte představoval na samém začátku experimentu drobnou komplikaci, jelikož dítě zpočátku nechápovalo princip tlumočeného rozhovoru a převodu mezi jazyky pro různé komunikační partnery. Po skončení experimentu dívka zhodnotila tlumočení komunikace jako ani ne příliš těžké a ani ne moc lehké. V každém případě by však babičce a vyučujícímu tlumočila znovu. Na otázku, za by bylo snazší nebo obtížnější tlumočit pro cizího rodiče, odpověděla, že by to bylo obtížnější a byla by určitě nervóznější.

### **Experiment s dítětem č. 4**

Čtvrtý tlumočený rozhovor proběhl s dítětem č. 4 v listopadu 2018 ve Štrasburku ve Francii. Rozhovor se uskutečnil mezi česky hovořící vyučující českého jazyka a kultury a otcem dítěte. Otec neměl žádnou znalost češtiny, vyučující měla znalost obou jazyků, avšak během experimentu hovořila pouze česky. Čeština představovala rovněž obvyklý hlavní jazyk komunikace mezi dítětem a vyučující. Usoudili jsme, že dvojjazyčnost vyučující by neměla nijak zásadně ovlivnit a narušit výsledky výzkumu, jelikož přítomná studie se zaměřovala především na to, jak dítě tlumočí svým rodičům, nikoliv svým vyučujícím. Nutno vzít rovněž v potaz, že v okamžiku konání všech experimentů byla v místnosti přítomna rovněž bilingvní řešitelka výzkumu. O její znalosti obou jazyků se všichni účastníci experimentů přesvědčili ještě před samotným konáním experimentu, a tedy tato skutečnost jim (i dítěti) byla velmi dobře známa.

Experiment s dítětem č. 4 trval přibližně 17 minut. Proběhl skvěle, komunikace byla efektivní a uvolněná. Dívka působila klidně, mluvila rozvážně a nebyla nervózní. Vždy se oběma dospělým dívala zpříma do očí. Po skončení experimentu dívka přiznala, že to pro ni nebylo vůbec obtížné, že by tlumočila pro svého otce znovu a skutečnost, že tlumočila pro svého rodiče o svém prospěchu a školním chování pro ni nebyla vůbec nepříjemná. Zprostředkovat komunikaci cizímu rodiči by bylo podle jejích slov obtížnější.

### **Experiment s dítětem č. 5**

Pátý tlumočený rozhovor proběhl s dítětem č. 5 v listopadu 2018 ve Štrasburku ve Francii. Rozhovor se uskutečnil mezi česky hovořící vyučující českého jazyka a kultury (stejnou vyučující, jako v experimentu č. 4) a otcem dítěte. Otec měl minimální a pasivní znalost češtiny. Tlumočený rozhovor trval celkem 12 minut.

Experiment s dítětem č. 5 proběhl dobře, komunikace však nebyla ve všech případech zcela efektivní. Dívka během experimentu působila nervózně, ale po celou dobu trvání experimentu se usmívala a působila radostně. Bezradně působila pouze v okamžicích, kdy nevěděla, jak otcovu otázku přeložit do češtiny. Její nervozita ji nejspíš limitovala v jejím výkonu, jelikož během experimentu se zdálo, že nemá až takovou praxi v aktivní řečové produkci v češtině.

### **Experiment s dítětem č. 6**

Šestý tlumočený rozhovor proběhl s dítětem č. 6 v listopadu 2018 na jedné ze základních škol v Praze. Rozhovor se uskutečnil mezi česky hovořící třídní vyučující dítěte a otcem dítěte, jež přiznal znalost češtiny. Tlumočený rozhovor trval přibližně 7 minut.

Experiment proběhl v pořádku, přestože na začátku i v jejím průběhu si dítě nebylo zcela jisté principem tlumočeného rozhovoru a úlohou tlumočnicka. Dívka působila velmi nervózně.

### 3.4. Přepis tlumočených rozhovorů

Přepisy nahrávek z jednotlivých experimentů se nacházejí v přílohách této práce. Do přepisů jsme museli místy zasáhnout a z důvodu zachování anonymity zúčastněných jsme nahradili všechna jména zúčastněných dětí nebo jejich spolužáků a vyučujících, která byla zmíněna během rozhovoru. Namísto nich jsme dosazovali do textu JMÉNO DÍTĚTE, JMÉNO SPOLUŽÁKA, JMÉNO VYUČUJÍCÍ. Dále jsme hranatými závorkami [...] nahrazovali text, který nebyl zcela relevantní pro náš výzkumný cíl. V experimentu č. 2 je tak nahrazena pasáž, kdy se otec účastní se experimentu ještě jednou ujišťuje, co se od něj přesně očekává. V třetím experimentu jsme do závorek umístili úsek experimentu, kdy si babička vymění s dítětem několik vět týkajících se pocitové teploty v místnosti a svlékání mikiny. Do kulatých závorek, černým písmem a kurzívou jsme označili překlad italských a francouzských promluv do češtiny. Samotné audio nahrávky experimentů jsou z důvodu zachování anonymity jednotlivých účastníků uloženy v archivu diplomantky a jsou případně na vyžádání k dispozici pro další obdobné výzkumy na akademické půdě.

## 4. Analýza

### 4.1. První výzkumná otázka

První výzkumná otázka se týkala toho, jak vypadá konverzační dynamika a jak probíhá interakce mezi komunikačními partnery v tlumočené dialogické komunikaci, kde jazykovým zprostředkovatelem je dítě. Dialogickým tlumočením a jeho modelem se zabývala například Cecilia Wadensjö. Tlumočení je podle jejího názoru společenská interakce a tlumočnický funguje mimo jiné jako koordinátor dvou dalších účastníků komunikace. Wadensjö (2017) říká, že když člověk hovoří, projevují se různé aspekty jeho já a podle toho, jak věci říká, se zhošťuje větší či menší odpovědnosti za vývoj rozhovoru. Wadensjö (2017) podle vztahu řečníka k řečenému rozlišuje tři tzv. formáty řečové produkce (člověk je buď animátorem toho, co říkají ostatní; autorem tvořícím vlastní promluvu; anebo kombinuje oba formáty) a tři formáty řečové recepce (člověk je reportérem a opakuje slovo od slova ostatních účastníků komunikace; tzv. rekapitulátorem a shrnuje slova ostatních; respondentem a poslouchá, aby byl schopen posléze adekvátně v hovoru navázat). Wadensjö (2017) rovněž konstatuje, že normou pro tlumočený rozhovor mezi dvěma monolingvními účastníky komunikace a jejich tlumočnickem je pravidelné střídání komunikačních partnerů. Takovou komunikaci můžeme znázornit následujícím vzorcem, kde A je první primární účastník komunikace, B je tlumočnický a C je druhým primárním komunikačním partnerem: A – B – C – B – A.

Před samotnou analýzou nahrávek z experimentů jsme si stanovili výše zmíněnou výzkumnou otázku týkající se konverzační dynamiky a principu tlumočené dialogické komunikace s dítětem jakožto jazykovým zprostředkovatelem, které navíc tlumočí o sobě. Snažili jsme se odpovědět na otázku, jestli a jakým způsobem se taková komunikace bude odlišovat od tlumočené komunikace, kde tlumočnickem je neutrální dospělá osoba s tlumočnickým vzděláním. Nyní budeme analyzovat tuto výzkumnou otázku postupně v rámci každého z šesti provedených experimentů zvlášť.

#### **Dítě č. 1**

Dítě č. 1 nemělo s dialogickým tlumočením sebemenší problém a od samého začátku chápalo princip střídání komunikačních partnerů a s ním spojenou změnu úhlů pohledu a jazyka komunikace. Přesto bylo možné si na určitých místech tlumočeného dialogu všimnout jisté nejistoty v tom, jak se na toho kterého účastníka komunikace obracet. Tato nejistota podle našeho názoru souvisí s pozicí dítěte v tlumočeném rozhovoru. Dítě je totiž v našem experimentu stavěno do tří rolí zároveň – je třetím komunikačním partnerem rodiče



a vyučující, je předmětem diskuze jakožto žák se svými školními výsledky a současně vystupuje jako tlumočník a zprostředkovatel komunikace mezi rodičem a vyučující. Je možné, že z této trojí role pramení již zmíněná nejistota obou primárních účastníků komunikace v tom, jak se na dítě v tlumočené dialogické komunikaci obracet. Můžeme si z toho důvodu povšimnout určité nekonzistence a kolísání při adresování slova, a to ze strany obou komunikačních partnerů.

V prvním experimentu například otec uvádí rozhovor tím, že se obrací přímo na vyučující a ptá se na svého syna ve 3. osobě jednotného čísla. Jedná se o řádek 4 – *Chtěl bych vědět, jak to jde JMÉNO DÍTĚTE ve škole*. Ve své následující replice pak otec pokládá otázku tak, že je z její formulace jasné, že požaduje odpověď od vyučující, ale namísto toho oslovuje svého syna v 2. osobě jednotného čísla. Jedná se o repliky na řádcích 48–49 – *Jestli ses začlenil do třídy, mezi ostatní děti*. Do této kategorie otázek z hlediska jejich formulace můžeme zařadit i všechny následující otázky otce začínající spojkou *jestli* (v italštině *se*). Týká se to otcových replik na řádcích 67 (*Jestli bys měl na sobě nebo ve škole něco zlepšit.*), 87–88 (*A... chtěl bych vědět, jestli se ve třídě nehádáš a jestli se chováš hezky k vyučujícím.*), 183–185 (*Jestli je podle ní pro tebe lepší bilingvní škola, jako tato, kde se učíš v italštině i češtině, nebo by bývalo bylo lepší, kdybychom vybrali ryze českou školu, kde bys byl do češtiny zcela ponořen?*). V otcových promluvách si můžeme povšimnout ještě třetího způsobu formulace otázky, kdy se s otázkou obrací přímo na dítě. Jedná se například o repliku na řádku 70 (*Co můžeš zlepšit?*).

Tohoto kolísání v osobě a ve způsobu adresování slova si můžeme všimnout i v promluvách vyučující. V replice na řádku 22 se zdá, jako by se vyučující obracela přímo na rodiče a o dítěti mluvila ve 3. osobě jednotného čísla (*Základní informace z matematiky má i z minulých let, co byl v Itálii.*). Naopak v dalších replikách se pak vyučující snaží obracet na dítě a v jejích replikách je dítě oslovováno ve 2. osobě jednotného čísla (řádky 28–29 – *Velmi dobrý výsledky máš tam, kde se musí počítat*; 40 – *Zaprvý, nejdou ti ty konstrukce, příliš.*).

Kolísání, nejednotnosti a změny perspektivy jsme si mohli povšimnout i u dítěte, což bylo asi nejvíce překvapivé. V rámci celého experimentu dítě systematicky tlumočilo repliky svého rodiče nebo své vyučující ze svého úhlu pohledu žáka, o jehož výsledcích byla řeč. Ke konci rozhovoru se zdálo, jako by u dítěte najednou převážila sounáležitost spíše s rolí neutrálního tlumočníka než nezávislého komunikačního partnera. Ve své replice na řádcích 217–228 dítě nemění osobu repliky (netransformuje větu do svého úhlu pohledu) a ponechává 2. osobu jednotného čísla, tedy přesně tak, jak větu pronesla vyučující (*Pak půjdeš na střední školu, na univerzitu.*).

Dalším aspektem tlumočené komunikace v prvním experimentu bylo vytváření malých separátních dialogů mezi rodičem, případně vyučujícím, a dítětem jakožto jazykovým zprostředkovatelem. Tyto minidialogy vznikly spontánně několikrát a během celého rozhovoru. Pod takovým dialogem si můžeme představit relativně nedůležitou repliku, kterou dítě třetímu komunikačnímu partnerovi nepřetlumočí, nýbrž samo na ni zareaguje. Baraldi (2017) se o těchto minidialogích vyjadřoval v souvislosti s laickým tlumočením ve zdravotnictví a označoval je jako „*dyadické sekvence různé délky*“ (Baraldi 2017: 92). Dle našeho názoru jsou tyto sekvence opět dalším projevem toho, že dítě vystupuje v trojí roli a je komunikačním partnerem, hodnoceným žákem a zároveň tlumočnickem. V minidialogích (nebo chceme-li dyadických sekvencích) pak dochází k tomu, že převládá spíše role samostatného komunikačního partnera, který reaguje podle vlastního uvážení na ostatní partnery v komunikaci. První takový malý dialog pouze mezi dvěma komunikačními partnery, kde jedním z nich je dítě, můžeme zaznamenat hned v úvodu rozhovoru na řádcích 14–21 (*Ale není to tak, že by říkala, že mi to nejde a já jsem pak říkal, že mi to jde. – Dobře. Nepodvádíš. – Nepodvádím, ne. – Dobře.*). Dítě se na tomto místě snaží otce ujistit, že tlumočí skutečně to, co vyučující řekla. A otec souhlasně dítěti příkyvuje, když ho dítě znovu ujišťuje o správnosti tlumočených promluv.

Další sekvence následovala na řádcích 38–39 a odehrála se opět mezi rodičem a dítětem (*Ale je tam tedy nějaká kritika, co se týče geometrie? – Ano. Možná. Nevím, jestli to takhle řekla.*). V tomto případě se dítě pomocí této separátní verbální výměny s otcem nejspíše snažilo vyhnout se přílišnému zabředávání do detailů týkajících se svého ne příliš úspěšného počínání v geometrii, proto otci odpovědělo samo. Důvodem ovšem stejně tak může být i nedostatečné porozumění nebo to, že si dítě přesně nezapamatovalo repliku vyučující, jak ostatně samo říká (řádek 39 – *Nevím, jestli to takhle řekla.*).

Malý separátní dialog proběhl mezi rodičem a dítětem ještě na řádcích 101–104 (*Chováš se slušně. – Ano. – Doufejme. – Možná by to tak nebylo, pokud by k tomu byl důvod.*) a na řádcích 131–141. Otec zde vyučující pokládá otázku týkající se názoru vyučující na potenciální soukromý kurz češtiny pro své dítě. Dítě začne vyučující tlumočit otcovu otázku, nicméně vzápětí cítí potřebu otci sdělit, že v češtině není přeci hodnoceno, proto nemá smysl se na tuto otázku ptát. Otec mu záměr své otázky vysvětluje a chlapec pak už bez protestů a přesně tlumočí otázku mířenou na svou vyučující.

Na závěr uvedeme ještě jeden samostatný minidialog, který tentokrát vznikl mezi vyučující a dítětem. Jedná se o separátní dialog v replikách na řádcích 188–190 (*Je lepší italská-česká škola o česká škola? – Jako pro tebe? – Jo, pro mě.*). Vyučující vlastně požaduje upřesnění

a konkretizaci otázky. Dítě žádost o upřesnění otci netlumočí, jelikož ví, jak zněla přesná otcova otázka, pouze ji napoprvé nedostatečně přesně a konkrétně formulovalo. Proto cítí, že na otázku své vyučující může odpovědět samo.

Pomocí výše uvedených malých separátních dialogů dítě vlastně vnáší do tlumočené komunikace svůj pohled na věc, svůj názor a komunikaci řídí, jelikož rozhoduje o tom, co je a není důležité a co si zaslouží být přetlumočeno a co nikoliv.

## **Dítě č. 2**

Dítě, jež zprostředkovávalo rozhovor rodiči a vyučující v druhém experimentu, rovněž nemělo s dialogickým tlumočením problém. Od začátku chápalo princip střídání partnerů v komunikaci. Stejně jako při prvním experimentu jsme si i v tomto případě mohli povšimnout nekonzistence v tom, jak se účastníci komunikace obražejí na sebe navzájem. V replikách obou dospělých účastníků komunikace si rovněž můžeme povšimnout výskytu určitých příkazů pro dítě: *Zeptej se paní učitelky, jak...; Řekni mu, že...; Tak řekni tatínkovi, že...*

Na třech místech se otec obrací přímo na dítě. Jedná se o repliky na řádcích 41–42 (*Tak a v kterém předmětu máš nejlepší výsledky?*), 48 (*A ve kterém předmětu ti to naopak moc nejde?*) a 57–58 (*Někdy nejdeš do školy?*). Na dalších několika místech se otec sice stále obrací přímo na dítě, ale svou otázku začíná spojkou *jestli* (v italštině *se*). Jedná se o otcovy otázky na řádcích 66 (*Jestli se s paní učitelkou hádáš.*) a 74 (*Jestli se hádáš s ostatními vyučujícími?*).

Co se týče vyučující, ta se v odpovědích na otázky ze strany rodiče obrací nejčastěji přímo na dítě (např. řádek 45 – *No já myslím, že nejlepší jsi ve výtvarný výchově a hudební výchově; 5 – Řekni mu, že někdy se ti daří víc a někdy míň.*). Ve dvou případech pak vyučující hovoří o dítěti ve 3. osobě jednotného čísla. Jedná se o řádky 28 (*JMÉNO DÍTĚTE je dobrá kamarádka, ráda pomáhá spolužákům a většinou se nehádá.*) a 68 (*Ne, JMÉNO DÍTĚTE se nehádá.*).

O několik odstavců výše jsme již zmínili výskyt vět typu *Zeptej se paní učitelky, jak...* Těchto a podobných výrazů se v promluvách všech účastníků experimentu vyskytlo velké množství. Otec formuloval otázky nejčastěji následovně: *Zeptej se paní učitelky, jak... / jestli...* (řádek 1, 10, 21, 74). Vyučující začínala své věty takto: *Tak řekni tatínkovi, že...* (řádek 15) a *Řekni mu, že...* (řádek 5). Samo dítě pak uvozovalo tlumočené věty tímto způsobem: *Táta se ptá, jestli...* (řádek 4), *Říká, že...* (řádek 17), *On se Vás ptá, jestli...* (řádek 67), *Táta chce vědět, kolik...* (řádek 105). Společným rysem replik tlumočených dítětem pak bylo *podle Vás* nebo

*Jestli podle Vás*, čímž mělo dítě potřebu uvádět otázku určenou pro vyučující. Mohli bychom říci, že i tento rys tlumočené komunikace svědčí o tom, že dítě vystupuje v tlumočeném rozhovoru o sobě samém v trojí roli. Konkrétně tento typ formulace vypovídá o tom, že v daném okamžiku se dítě cítilo být spíše v roli třetího komunikačního partnera než neutrálního tlumočnicka.

Malé separátní verbální výměny probíhaly mezi dospělými účastníky komunikace a dítětem i v případě tohoto druhého experimentu. Na rozdíl od prvního experimentu, kde pomocí minialogů dítě vnášelo do tlumočené komunikace svůj názor, v tomto druhém experimentu představovaly spíše prostředek určitého ujištění o správném pochopení otázky, případně se jednalo o vysvětlení. V samostatných dialozích na řádcích 21–26 (*Zeptej se paní učitelky, že chtěl bych vědět, jak vycházíš s ostatními spolužáky. – Jestli jsme kamarádi? – Jestli si s nimi rozumíš.*) a 79–85 (*Někdo z vyučujících si na tebe stěžoval? – Co to znamená stěžoval? – Stěžovat si znamená, že se tomu druhému nelíbíš nebo něco se mu na tobě nelíbí ... – Podle ní? – Podle ní.*) se dívka ujišťuje, jestli pochopila otcovu otázku správně, případně po něm žádá upřesnění a vysvětlení. Vyskytl se ovšem i dialog mezi rodičem a dítětem, kde dítě netlumočí otcovu otázku, nýbrž samo na ni reaguje. Tento sled replik můžeme nalézt na řádcích 31–33 (*Že se s ostatními nehádáš. – Ano. – To jsem rád*). Dítě vlastně odpověď znalo, jelikož vyučující svou odpověď předtím takto formulovala, avšak dítě napoprvé nepřetlumočilo přesně. Když rodič poprosil o doplnění, dítě si jen vybavilo původní odpověď vyučující a na doplňující otázku rodiče odpovědělo samo.

### **Dítě č. 3**

V pořadí třetí rozhovor tlumočilo nejmladší dítě našeho výzkumného vzorku a bylo mu šest a půl roku. Nejspíš i z tohoto důvodu dítě ihned nepochopilo svou roli jazykového zprostředkovatele. Začalo tlumočit až repliky od řádku 18 dále, a to na zásah řešitelky výzkumu a výzvu vyučujícího (řádek 15–17 – *Zeptej se, no tak. Zeptej se. Co chce vědět?*). Podobných výzev a pokynů pro dítě se v průběhu experimentu na rozdíl od ostatních rozhovorů vyskytlo větší množství. Pro příklad uveďme řádky 21–22 (*No, ale řekni babičce, že...*), 71 (*Zeptej se jí, jestli...*), 105–106 (*To se ptám pana učitele.*), 112 (*Tak jí to řekni.*), 126 (*Řekni jí...*), 160 (*Zeptej se...*), 177 (*Můžeš to přeložit.*), 190 (*A ještě bych se chtěla zeptat pana učitele.*) a 216 (*Tak se zeptej...*).

Tento tlumočený rozhovor se od ostatních odlišoval i jinak. Byla pro něj charakteristická jednotnost způsobů formulace otázek a odpovědí obou dospělých účastníků komunikace. Nestalo se, že by někdo svou otázku či odpověď formuloval jinak než ve 2. osobě jednotného

čísla. Oba tak v celém průběhu hovoru oslovovali dítě a neoslovovali se přímo mezi sebou navzájem. Je možné z toho vyvodit určitou obavu obou dospělých z toho, že by tak malé dítě nemuselo pochopit, proč o něm oba účastníci komunikace hovoří ve 3. osobě jednotného čísla.

Samostatné dialogické výměny se vyskytly i během třetího experimentu. Shledali jsme, že se jich v rozhovoru zprostředkovaném dítětem č. 3 vyskytlo nadprůměrné množství. Některé z nich byly i poměrně dlouhé. Jako příklad můžeme uvést dialog mezi babičkou a dítětem v samém úvodu experimentu, jenž se nachází na řádcích 1–13 a babička s vnučkou v jeho průběhu pronesly každá pět replik. Ani jedna z těchto replik samozřejmě nebyla tlumočena vyučujícím, který tudíž nevěděl, co se děje a jakou záležitostí se dítě s babičkou zabývají. Tento první samostatný dialog mezi babičkou a dítětem vznikl především z toho důvodu, že dítě zmátl právě zadaný úkol: zprostředkovat komunikaci babičce a panu učiteli. Na řádce 11 jasně vidíme, že dítě bojovalo s vymezením své role tlumočnicka a sebe jako třetího účastníka komunikace (*Jako to řeknu, že mi jde třeba hůř matematika nebo tak?*).

Další samostatný dialog opět mezi babičkou a dítětem se odehrál v rozhovoru na řádcích 33–38 (*Čtení, matematika a psaní, že mi jde dobře. – To ti jde dobře. A co bylo to první? – Čtení. – Čtení, matematika. A to ti jde dobře. – A taky psaní. – A psaní, to ti jde dobře.*) Zde se jednalo ze strany babičky o jakési ujištění o tom, zda správně slyšela či pochopila přetlumočenou odpověď vyučujícího. Na řádcích 51–53 a 57–60 následují dva kratší samostatné dialogy mezi babičkou a vnučkou, které vznikly z toho důvodu, že dítě nemluvilo při tlumočení dostatečně nahlas a zřetelně. Převážná většina ostatních separátních dialogů mezi babičkou a vnučkou byla iniciovaná dítětem a jejich spouštěčem byla nedostatečná slovní zásoba malého dítěte. Tyto dialogy dítě iniciovalo z toho důvodu, aby se babičky zeptalo na význam a dovysvětlení určitých slov. Jedná se například o dyadické sekvence na řádcích 81–84 (*Jestli moc neplkáš při vyučování. – Co bylo to první slovo? – Jestli moc ve škole, ve vyučování, jestli moc nevykládáš, jestli dobře posloucháš. – Jo.*) nebo 132–137 (*Tak tě zná, jak se chováš v jídelně a jak při jídle. – Co je jídelna? – Cože? – Co to je jídelna? – Jídelna. Aha, to neznáš.*).

Samostatné dialogy se odehrály i mezi dítětem a vyučujícím. Napočítali jsme celkem čtyři a ve všech do jednoho dítě vstupuje do komunikace jako samostatný komunikační partner, poněkud se odklání od role neutrálního tlumočnicka a subjektivně vyjadřuje svůj názor. V některých případech je k tomu učitelem přímo vybídáno. Jedná se o výměnu replik na řádcích 107–112 (*Jestli ve třídě... jestli všechny děti, které jsou ve třídě, jsou hodné nebo některé z nich zlobí? – A co si o tom myslíš ty? – Některé děti nejsou moc poslušné. – Tak jí to*

řekni.), 119–122 (*Ale máš pravdu, někdy některý z žáků... – Zlobí? – Přesně tak.*), 140–148 (*Takže moje odpověď zní: nevím, jelikož v jídelně neobědvám ve stejné místnosti jako ty. – To jo, ale někdy se tam vidíme. – To je pravda. Sice se pozdravíme, ale jak se chováš u stolu, to nevím.*) a 232–237 (*Jelikož si myslím, že někdo doma mluví česky...? – Ano. – Kdo? – Mamka, trochu táta...*). Subjektivita dítěte vystupuje do popředí rovněž v závěru experimentu, a to na řádku 260 (*Ale to jsem ještě nebyla na světě.*), kde dítě zapomnělo na svou roli tlumočnicka a komunikuje s vyučujícím. Z toho důvodu můžeme říci, že zde a na výše evokovaných místech dítě vystupuje z role neutrálního tlumočnicka a posiluje svou roli rovnocenného komunikačního partnera obou dospělých.

#### **Dítě č. 4**

Čtvrtý tlumočený rozhovor byl z hlediska střídání komunikačních partnerů velice plynulý a můžeme konstatovat, že se až na několik málo výjimek střídali zcela pravidelně. Tato pravidelnost byla narušena jen na čtyřech místech oddělenou komunikací mezi rodičem a dítětem nebo vyučujícím a dítětem. Tato separátní komunikace zůstala pro druhého dospělého účastníka komunikace nepřetlumočena.

První samostatná dialogická výměna proběhla na řádcích 41–43 (*A ty. Ty je děláš? – Mám se zeptat? – Ano.*). Dítě se jejím prostřednictvím ujistovalo, zda si otec skutečně přeje, aby otázku přetlumočilo své vyučující. S největší pravděpodobností dítě na chvíli zaváhalo a zapomnělo na svou roli tlumočnicka a chtělo odpovědět samo. Zmást ho mohla otcova otázka ve 2. osobě, jež bezprostředně předcházela (řádek 41 – *A ty. Ty je děláš?*).

Další dva oddělené dialogy se odehrály mezi dítětem a vyučujícím. Jednalo se o okamžiky, kdy si vyučující nebyla jistá, zda správně pochopila přetlumočenou otázku a vyskytl se určitý problém s formulací v češtině. V obou případech se jednalo o problém jazykový nebo o nedostatečnou konkrétnost. První ze dvou dialogů se nachází na řádcích 78–85 a je relativně dlouhý (*Hodně mluvíme? Jako... – Kdy? – Mm... Na tu hodinu. Když děláme třeba gramatiky. Jestli mluvíme... nemluvíme s tebou, ale s dětma hodně. – Jestli si povídáte? – Jo, povídáme...*). Další dialog pak můžeme nalézt v replikách na řádcích 168–171 (*Bude zase tento rok nějaký ten kos... euh... koncert? – Jestli bude koncert letos? Jestli my budeme dělat koncert nebo půjdeme na koncert? – Jako vánoční. Jestli my budeme dělat zase ten... předsta... – Aha, jestli budeme dělat představení nějaké.*).

Co se týče formy otázek, můžeme konstatovat, že otec kladl otázky dvěma různými způsoby. Převažovala však forma otázky ve 2. osobě jednotného čísla, kdy se otec obracel nikoliv na vyučující, nýbrž na dceru. Příklady nalezneme na řádcích 34 (*Míváš úkoly a děláš je?*), 41

(*A ty? Ty je děláš?*) nebo 68 (*A ty jim často pomáháš?*), 93 (*Už jsi dostala nějaké známky?*). Dále otec pokládal otázky zdánlivě přímo vyučující a hovořil v nich o dítěti ve 3. osobě jednotného čísla. Uveďme si pro příklad repliky na řádcích 103–105 (*A umí si JMÉNO DÍTĚTE dělat poznámky z hodiny v češtině?*), 115–117 (*A dokázala by JMÉNO DÍTĚTE chodit do školy v Česku?*) a 142–143 (*V čem je dobrá a v čem by se měla zlepšit?*).

Vyučující byla v tomto ohledu rovněž nekonzistentní a často kombinovala dva způsoby formulace odpovědi v rámci jedné a té samé promluvy. V polovině případů hovoří o dítěti ve 3. osobě jednotného čísla (řádek 1 – *JMÉNO DÍTĚTE je náš tlumočník.*), v druhé polovině mění perspektivu a obrací se přímo na dítě ve 2. osobě jednotného čísla (řádek 70 – *Myslím, že reaguješ přiměřeně.*). Oba způsoby formulace zároveň vyučující použila například v replice na řádcích 108–111 (*Napsat... jestli bys dokázala napsat to, co říkám... Někdy píšeme diktáty. Tam JMÉNO DÍTĚTE píše dobře, píše dobře.*).

## **Dítě č. 5**

Dítě účastníci se pátého experimentu od začátku princip dialogického tlumočení chápalo a nevyskytl se žádný problém spojený s tímto aspektem komunikace. Pokud se opět zaměříme na způsob, kterým se na sebe účastníci komunikace obraceli, můžeme stejně jako v předešlých experimentech konstatovat, že se v průběhu hovoru měnil a nebyl jednotný. Největší kolísání jsme mohli zaznamenat v promluvách rodiče. Otec pokládá otázku vždy vyučující a hovoří o dítěti ve 3. osobě jednotného čísla. Zde musíme připomenout, že rodiče měli při rozhovoru k dispozici tištěný seznam otázek, které mohli (ale nemuseli!) položit vyučující, pokud by vyčerpali zásobu otázek vlastních. Otec sice nekladl otázky doslova a přesně tak, jak byly na tištěném seznamu předloženy, ale mohl se jimi určitým způsobem inspirovat. Uveďme několik příkladů: řádek 1 – *Jakých výsledků dosahuje moje dítě ve škole?*; řádek 33 – *Chová se hezky k ostatním, ke svým spolužákům?*; řádek 42–43 – *Dostáváš... dostává špatné známky?* V posledním uvedeném příkladu si můžeme všimnout nejistoty, se kterou otec otázku formuloval. Nejprve se chtěl obrátit přímo na dítě, vzápětí si to však rozmyslel a v otázce dítě raději zmínil ve 3. osobě jednotného čísla. Jako by zpočátku vnímal dítě jako svého druhého komunikačního partnera, ale pak si uvědomil, že dítě je především jeho tlumočnickem. V rozhovoru nastala ovšem i opačná situace, kdy otec začal otázkou mířenou na vyučující a dítě zmínil ve 3. osobě jednotného čísla, ale po zaváhání otázku dokončil oslovením dítěte ve 2. osobě. Jedná se o promluvu na řádcích 69–70: *Hádá se... Hádáš se se spolužáky?*

V promluvách otce si můžeme rovněž všimnout jisté snahy o formální průběh hovoru. S hlavní otázkou se pokouší vždy obrátit na vyučující, ovšem v replikách, jež těsně následují, si pak s dítětem povídá a oslovuje ho 2. osobou jednotného čísla. Uvedme si opět několik příkladů: řádky 1–3 – *Jakých výsledků dosahuje moje dítě ve škole? – Je to těžké? Tak se zeptej, jak pracuje moje dítě;* řádky 45 – *Má špatné známky? Umíš to říct?* V promluvách rodiče jsou samozřejmě i případy, kdy se otec neobrací na vyučující, nýbrž přímo na dítě. Na tyto okamžiky jsme narazili i v předchozích experimentech. Jedná se o otázky na řádku 61 – *A děláš domácí úkoly doma?;* na řádku 97 – *A děláš pokroky?;* a dále na řádku 112 – *A co je třeba ještě udělat, aby ses zlepšila?*

Vyučující byla v tomto ohledu konzistentní a ve svých replikách se vždy obracela pouze na dítě jako na svého komunikačního partnera a nikoliv tlumočnicka. Uvedme si několik příkladů: řádek 25 – *Co ráda děláš?;* řádek 36 – *Seš hodná, ano, ano;* řádky 86–91 – *Já mám dojem, že tě zajímá všechno;* řádek 105 – *Co se mně na tobě líbí, že...* Zajímavé je, že vyučující v tlumočeném rozhovoru během čtvrtého a pátého experimentu byla jedna a tatáž osoba, ale zatímco ke změnám perspektivy ve čtvrtém experimentu docházelo, zde nikoliv.

V rozhovoru při pátém experimentu opět několikrát proběhla mezi rodičem a dítětem a mezi vyučující a dítětem separátní komunikace. V několika případech se jednalo o dyadické sekvence, které jsme již evokovali v analýzách předchozích rozhovorů tlumočených dětmi 1 až 4. Na rozdíl od nich však byly v komunikaci pátého experimentu daleko početnější. Dialogy, které se v rámci tohoto tlumočeného rozhovoru odehrály mezi otcem a dítětem, byly převážně charakteru ujišťování se. Rodič se v nich přesvědčoval, zda správně pochopil dítětem přetlumočenou promluvu paní učitelky. Malé dialogické výměny tohoto rázu můžeme nalézt na řádcích 29–33 (*Mám ráda hry, ráda čtu a vlastně mám ráda všechno, co tu děláme. – Všechno, co děláte. – Ano. – Dobře.*); na řádcích 57–61 (*Dostáváme pracovní listy, cvičení a taky... a to je všechno. – Na doma? – Ne všichni. – Ne všichni, aha.*). Pomocí drobných dialogických výměn se ujišťovala i vyučující, jestli správně pochopila dítětem přetlumočenou otázku rodiče. Tyto separátní dialogy se nacházejí na řádcích 63–65 (*Já dělám domácí úkoly do... potom? – Jestli děláš domácí úkoly doma? – Jo. – Tak já vám nedávám pokaždé domácí úkoly.*) nebo na řádcích 80–85 (*Co mám ráda... – Co ráda děláš v hodině? V češtině? Na to se ptá tatínek? – Jo.*).

Separátní komunikace, především pak mezi vyučující a dítětem, měla mimo to i zcela odlišnou podobu vzhledem k předchozím experimentům. Celý rozhovor při pátém experimentu byl charakteristický svým pomalejším tempem, a především dlouhými váhavými pauzami dítěte při převodech replik do češtiny. Bylo to zapříčiněno nedostatečnou praxí dítěte



s mluvenou češtinou. Z toho důvodu si můžeme povšimnout, že vyučující se mnohokrát během experimentu snažila dítěti pomoci, povzbuzovala ho a když dítě nevědělo, jak by otcovu repliku přetlumočilo, vyučující mu dávala na výběr z různých možností. Můžeme uvést příklad takové komunikace, a to na řádcích 9–12 (*Co chce vědět tatínek, na co se ptá? Co chce vědět? – Ehm... – Chce vědět, jak ti to jde ve škole? Nebo co děláme ve škole? Co chce vědět? – Ehm...*) nebo také na řádcích 100–103 (*Já jsem... ehm... Já jsem... – Seš co? Jestli seš co? – Ehm... – Jestli seš dobrá nebo špatná v češtině?*) V těchto případech se nejedná o dialogy jako takové, jelikož dítě v nich na svého komunikačního partnera – vyučující – reaguje pouze váhavým *ehm...* a nedá se zcela s jistotou určit, že se skutečně jedná o reakci na vyučující.

Snaha pomoci dítěti s tlumočením byla patrná i ze strany otce. Skvěle o tom svědčí komunikace mezi otcem a dcerou na řádcích 69–82 (*Hádá se... hádáš se se spolužáky? – Já si... Nevím, jak se to řekne. – Nevíš, jak se řekne hádat se? Dobře. Ehm... Tak jaký je její oblíbený předmět? – Jaký... ehm... Jaký... – Co nevíš, jak se řekne? – Předmět. – Předmět? No a když řekneš ten zbytek? – Jak zbytek? – Co máš raději? – Co mám ráda. Eh... Jakže to bylo?*). Nejprve se dcera snaží přetlumočit pro vyučující otcovu otázku týkající se sporů s přáteli. Vzápětí otcí sděluje, že neví, jak to do češtiny převést. Otec tuto skutečnost přijímá, dále ji neřeší a pokládá další otázku. Dítě se jí znovu nejprve snaží přetlumočit do češtiny, ale je opět bezradné. Otec se ptá, jaké slovo dělá dítěti problém a nabádá ho, aby zkusilo přetlumočit otázku bez použití problematického výrazu. Nakonec reformuluje otázku sám.

Tlumočený rozhovor v experimentu číslo 5 se od ostatních odlišoval tím, že malé separátní dialogy iniciovalo mimo jiné i dítě. Můžeme si toho všimnout na řádcích 12 (*Jakže to bylo?*), 71 (*Nevím, jak se to řekne.*) a 80 (*Jakže to bylo?*). Jednalo se o situace, kdy dítě žádalo svého rodiče o pomoc, jelikož si kvůli vynaložení velkého úsilí na formulaci promluvy do svého slabšího jazyka – češtiny – dobře nezapamatovalo otázku nebo nevědělo, jak má repliku přetlumočit. V takových situacích se z toho důvodu obracelo na svého rodiče a rodilého mluvčího svého silnějšího jazyka.

## **Dítě č. 6**

Dítě účastníci se šestého experimentu bylo jedním z nejmladších zúčastněných dětí. Nejspíše i kvůli nízkému věku pro něj tlumočená dialogická komunikace zpočátku představovala problém. Naštěstí však vyučující šikovně položenou otázkou vmanipulovala dítě přesně tam, kam bylo třeba a dítě začalo chápat princip tlumočení. Zajímavý okamžik nastal později ve sledu promluv na řádcích 27–31, kde dítě nepřetlumočilo otcovu otázku, nýbrž samo

reagovalo (*Který předmět se ti líbí... kde máš nejlepší výsledky a kde ti to jde? Ve kterém předmětu? Malování, psaní... – Kreslení.*). Po otcově upozornění, že má dítě otázku tlumočit paní učitelce, dítě reagovalo tak, že vyučující sice stále nepřetlumočilo otcovu otázku, ale řeklo jí rovnou vlastní odpověď (*Zeptej se paní učitelky. – Malovat se mi líbí nejvíc.*). Můžeme si všimnout, že oba dospělí účastníci komunikace si úskalí takové komunikace zřejmě uvědomovali a dítě občas upozornili na to, že má jejich otázky a odpovědi přetlumočit druhé straně (například řádek 9 – *Tak to přelož tátovi*; řádek 51 – *Tak to řekni tatínkovi*; řádek 93 – *Zeptej se*; řádek 96 – *Tak mu řekni.*).

I v rámci šestého tlumočeného rozhovoru panovala nejednotnost ve způsobu adresování slova. Rodič byl iniciátorem celého rozhovoru a začal tím, že se ve své promluvě adresoval na vyučující a o dítěti hovořil ve 3. osobě jednotného čísla (řádky 1–2 – *Takže dobrý den, paní učitelko. Chtěl bych vědět, jestli JMÉNO DÍTĚTE to jde ve škole dobře, jak se chová a jestli je to šikovná holčička*). V dalších svých otázkách se pak rodič ptal přímo dítěte (řádek 27 – *Který předmět se ti líbí*; řádek 46 – *Myslíš, že bys mohla něco zlepšit?*) Možná i z toho důvodu bylo pak dítě touto změnou zaskočeno a v replice na řádku 30 namísto toho, aby otcovu otázku přetlumočilo, reagovalo na ni vlastní odpovědí v domnění, že se otec táže jeho, a ne paní učitelky.

Stejně si počínala vyučující, přestože u prvního způsobu adresování slova, který zvolila, zůstala poněkud déle než rodič dítěte. Můžeme konstatovat, že vyučující v první polovině rozhovoru ve svých promluvách mluví o dítěti ve 3. osobě jednotného čísla (řádky 8–9 – *Je to šikovná holčička a moc se ve škole snaží*; řádek 13 – *Jenom někdy by mohla dávat větší pozor*; řádky 21–22 – *Jinak moc ráda kreslí, je hodně kamarádká, s kamarády se o všechno podělí a je velmi přátelská*). Teprve přibližně v polovině rozhovoru mění přístup a začíná se adresovat na dítě a ne na rodiče (řádek 37 – *Nejšikovnější v čem seš?*; řádek 50 – *No, abys dávala trošku víc pozor a aby si se tolik neptala*; řádek 55 – *Protože jsi šikovná holka, je to úplně zbytečné*). Zajímavý okamžik nastal v promluvě vyučující na řádcích 8–9 (*Je to šikovná holčička a moc se ve škole snaží. Tak to přelož tátovi*). Vyučující na tomto místě mění svůj přístup k roli dítěte a mění perspektivu v rámci jedné jediné repliky. V její první části hovoří o dítěti ve 3. osobě jednotného čísla a vnímá dítě spíše jako tlumočnicka, v druhé části repliky se obrací na dítě ve 2. osobě jednotného čísla a staví se k němu spíše jako ke třetímu primárnímu účastníku komunikace.

Zajímavé na tomto šestém tlumočeném rozhovoru je to, že neobsahoval ani jeden jediný malý separátní dialog, kde by si rodič s dítětem, případně vyučující s dítětem, sdělili něco pouze mezi sebou. Střídání komunikačních partnerů tak bylo v tomto případě zcela pravidelné

a předvídatelné a z tohoto hlediska odpovídalo dialogickému modelu podle Wadensjö (2017), který jsme uvedli v úvodu k této výzkumné otázce týkající se střídání komunikačních partnerů při dialogickém tlumočení.

## 4.2. Druhá výzkumná otázka

Druhá výzkumná otázka se týkala strategií, ke kterým se dítě uchyluje v případě, že má svému rodiči tlumočit kritiku svých školních výsledků a chování. Při analýze šesti dítětem tlumočených rozhovorů jsme vycházeli z domněnky, že se dítě bude snažit určitými způsoby minimalizovat kritické komentáře vyučující. Usoudili jsme, že dětský tlumočník se bude v některých případech snažit kritice ze strany vyučujícího zcela vyhnout a rodiči předá poněkud zmanipulovanou informaci.

Je třeba na tomto místě předesítní, že našeho výzkumu se zúčastnilo šest velmi šikovných dětí s dobrými školními výsledky. Před realizací experimentu vyučující často říkali, že dítě je ve škole velmi šikonné a bezproblémové a že nebude lehké nějakou kritiku vymyslet. Kritika byla však podmínkou k realizaci experimentu a v každém z tlumočených rozhovorů se alespoň jednou objevila.

Nyní budeme analyzovat všech šest tlumočených dialogů a na základě těchto analýz se pokusíme odpovědět na výše stanovenou výzkumnou otázku.

### Dítě č. 1

Kritika školních výsledků a chování dítěte se vyskytla v tomto experimentu celkem ve čtyřech promluvách vyučující. Nejprve to bylo na řádce 29 (*Ale je to mnohem horší s geometrií.*), dále na řádcích 41–42 (*Zapravý, nejdou ti ty konstrukce, příliš. Neumíš postup konstrukce. Napsat to a narýsovat. A trochu jako je to jako čuně s tužkou.*), 58 (*A někdy rušíš s JMÉNO SPOLUŽÁKA.*) a 75 (*No, tak ořezat si tu tužku na geometrii a zlepšit tu geometrii.*).

Hned v prvním případě dochází k určité manipulaci sdělené informace (*Ale je to mnohem horší s geometrií. – A geometrie, pokud si dobře pamatuju, tak řekla něco podobného, úplně si to nepamatuju. Ale geometrii jsme ve skutečnosti dělali naposledy v únoru. Nevím, jestli řekla, že geometrie nic moc nebo řekla, že geometrie taky. Nejsem si jistý.*). Dítě se snaží kritiku svých výsledků v geometrii zmírnit a používá k tomu několik strategií. Vyučující explicitně sděluje, že chlapcovy výsledky v geometrii jsou v porovnání s ostatními aktivitami v matematice daleko horší. Dítě však otci pouze oznamuje, že je dobré v geometrii, stejně jako v počítání. Dále se snaží rodiče přesvědčit o své nejistotě při tlumočení učitelčiny repliky a o tom, že si příliš nepamatuje, co vyučující řekla. Dělá to celkem čtyřikrát (*Pokud si dobře*

*pamatuju..., Úplně si to nepamatuju; Nevím, jestli řekla, že...; Nejsem si jistý.*). V poslední řadě se pokouší také snížit důležitost samotných výsledků v geometrii, na které se kritika vztahovala, a říká, že nyní výsledky v geometrii vlastně nejsou relevantní, jelikož geometrii se ve vyučování naposledy věnovali před několika měsíci. Zajímavé je rovněž to, jak komunikace pokračovala. Otec cítí potřebu se ujistit o tom, co dítě tlumočilo: *Ale je tam tedy nějaká kritika, co se týče geometrie?* Dítě se snaží vyhnout konfrontaci a odpovídá neurčitě: *Jo. Možná. Nevím, jestli to tak řekla.*

V následujícím případě vyučující dále rozvádí kritiku geometrie a specifikuje, co přesně žákovi nejde (*Zaprvý, nejdou ti ty konstrukce, příliš. Neumíš postup konstrukce. Napsat to a narysovat. A trochu jako je to jako čuně s tužkou.*). Dozvídáme se, že žákovi nejdou konstrukce, a to jak napsání postupu konstrukce, tak rýsování samotné, jelikož neumí správně pracovat s tužkou. Rodič se však od dítěte nic z toho nedozvídá. K rodiči se z úst chlapce dostane pouze informace, že dítě má někdy problémy s pochopením zadání v češtině, ale velmi se snaží a také je to vidět, jelikož má lepší výsledky (*A taky se dostavily výsledky. Zlepšil jsem se.*). Můžeme proto konstatovat, že dítě ani v tomto případě nekomunikovalo kritiku otci přímo, nýbrž snažilo se jí určitými strategiemi oslabit a vyhnout se jí. Dítě vlastně nesděluje otci kritiku jako takovou jako spíš důvody, které vedly k jeho počínání v geometrii. Chlapec má potřebu se otci určitým způsobem ospravedlnit. Namísto přetlumočení kritiky se pak snaží vyzdvihnout své přednosti, a to, že je snaživý a díky tomu se zlepšuje (*Snažím se dělat, co můžu. Zlepšil jsem se.*).

Na řádce 58 následovala kritika chlapcova chování (*A někdy rušíš s JMÉNO SPOLUŽÁKA.*). Zde stejně jako v předchozím případě, si můžeme všimnout, že ve většině případů jsou repliky dítěte delší než původní promluvy vyučující (*Že si moc rozumím se spolužákem, který se jmenuje JMÉNO DÍTĚTE a je taky Ital. A tak často mluvím, když něčemu nerozumím, zeptám se jeho. I jemu se někdy stane, že něčemu nerozumí a já ano. Navzájem si pomáháme.*). Verze, kterou dítě komunikovalo svému rodiči, zcela neodpovídá původnímu sdělení vyučující. Dítě kritiku znovu přetáčí ve svůj prospěch a prezentuje ji jako svou ctnost. Vyrušování v hodině v jeho podání znamená vzájemnou pomoc dvou spolužáků. Z toho můžeme vyvodit, že dítě při tlumočení kritiky své osoby nejedná objektivně, nýbrž ovlivňuje průběh rozhovoru tím, že do něj vnáší svůj subjektivní pohled na věc.

Následující replika vyučující obsahující opět kritiku geometrie pak byla dítětem komunikována rodiči přímo. Ovšem dítě opět neopomenulo kritiku komentovat (*Vlastně i známky se od začátku zlepšily.*). Zde znovu pozorujeme, že dítě mělo potřebu se otci určitým

způsobem ospravedlnit a sdělit mu, že přestože je za geometrii kritizováno, je jinak šikovným žákem.

## **Dítě č. 2**

Při druhém experimentu vyučující včlenila menší či větší kritiku chování a školních výsledků dítěte do svých replik celkem na čtyřech místech. Nejprve to bylo na řádce 5 (*Řekni mi, že někdy se ti daří víc a někdy míň.*), dále na řádcích 36–37 (*No, já nevím, jak se učíš doma. Jestli se doma hodně učíš. Asi ne. Takže možná by sis měla doma víc psát diktáty.*), na řádce 53 (*V tom českém jazyce je to slabší.*) a ještě na řádce 93 (*Míň povídat při hodině a víc se doma učit.*). Ani v jednom případě však nemůžeme způsob převodu informace komentovat, jelikož dítěti se nikdy nepodařilo dokončit svou repliku. Bylo pokaždé přerušeno otcem, který myšlenku dořekl. Dítě posléze jen otcovo dokončení replik souhlasně odkývalo, např. na řádce 9 (*Ano.*), 40 (*Eh.*), 56 (*Přesně tak.*). Pouze v jednom případě informaci ještě komentovalo a upřesnilo. Jednalo se o výměnu replik na řádcích 93–96 (*Míň povídat při hodině a víc se doma učit. – Míň mluvit, když... – Když jsi ve škole. – No, jakože když třeba děláme matematiku.*).

## **Dítě č. 3**

Ve třetím tlumočeném rozhovoru se kritika školních výsledků či chování dítěte vyskytla celkem ve čtyřech replikách vyučujícího. Nejprve se jednalo o promluvy na řádcích 96–102 (*A teď jedna věc, která není úplně fajn, a to je to, že někdy máš něco v ruce a namísto toho, aby ses dívala na tabuli, si s tím hraješ.*), dále na řádcích 183–184 (*Paní učitelky na češtinu. Ty říkáš, že pracuješ moc dobře, ale někdy moc mluvíš.*), 204–208 (*Ale přesto mám dvě malé připomínky. Zaprvé: když jsme se učili abecedu, neuměla jsi tři písmena.*) a ještě na řádcích 232–241 (*Ještě jedna věc ti moc nešla. Jelikož si myslím, že doma někdo mluví česky, takže možná proto si pleteš francouzské U a české U.*).

Analýza prvního případu je poněkud problematická, jelikož vyučující informace sděloval dítěti postupně celkem ve třech replikách. V první uvádí, že bude následovat nějaká kritika. Dítě netlumočí a jen souhlasně přikyvuje. Vyučující pokračuje druhou replikou, ve které objektivně popisuje problém. To již dítě své babičce tlumočí, ovšem bez potřebného uvedení do kontextu, které předtím vyučující udělal. Ve třetí promluvě pak vyučující přistupuje k samotné kritice, kterou dítě babičce komunikuje přímo.

K úplnému převedení informace došlo i v následujícím případě na řádcích 184–186 (*Paní učitelky na češtinu. Ty říkáš, že pracuješ moc dobře, ale někdy moc mluvíš. – Že když máme češtinu s paní učitelkou, že dobře pracuju a všechno, ale mluvím moc.*).

Ve třetím případě je opět kritika rozdělena do tří oddělených promluv vyučujícího, stejně jako v prvním případě. V první replice vyučující předestírá, že přijde kritika (*Ale přesto mám dvě malé připomínky.*) a dítě opět pouze souhlasně přitakává, aniž by babičce tlumočilo. V druhé replice vyučující specifikuje kontext (*Zapravě: když jsme se učili abecedu...*) a dítě opět pouze přitakává. Ve třetí replice se pak již vyučující kriticky vyjadřuje (*Neuměla jsi tři písmena.*). V této chvíli dítě tlumočí babičce druhou i třetí repliku vyučujícího zároveň.

V posledním případě výskytu kritiky pak dítě kompletně převádí informaci a kritiku přímo babičce komunikuje.

#### **Dítě č. 4**

Během čtvrtého experimentu jsme byli svědky tří momentů, kdy vyučující pronesla jistou kritiku na adresu dítěte. Nejprve to bylo v replice na řádcích 87–89 (*Vloni, nevím, jestli Vás to zajímá, ale vloni se hodně povídalo. A JMÉNO DÍTĚTE taky. A byla občas mezi těmi, kteří... kteří občas si povídali.*), dále na řádcích 136–137 (*Ale letos dvakrát, jednou, dvakrát, třikrát jsi byla pozdě. I dost pozdě.*) a ještě na řádcích 159–161 (*Takže trošku tu gramatiku. Věci umíš, pak se zdá, že jsi to zapomněla nebo že se ti nechce přemýšlet. Takže to bych řekla, že tam bys mohla trochu zabrat.*).

V prvním z výše evokovaných případů dochází ze strany dítěte k určitému zobecnění a rozšíření kritiky vlastní osoby na celou skupinu. Vyučující explicitně uvádí, že předešlého roku dítě při hodinách vyrušovalo tím, že si povídalo se svými spolužáky. K rodiči se pak z úst dítěte dostává pouze informace, že loni si všichni ve třídě hodně povídali. Dítě se touto strategií snaží převést část odpovědnosti za své nevhodné chování i na ostatní a tím kritiku sebe sama poněkud zmírnit.

V druhé situaci se dítě snaží kritiku rovněž oslabit, přestože používá odlišnou strategii než v předchozím případě. Odpovídající promluvy nalezneme na řádcích 136–140 (*Ale letos dvakrát, jednou, dvakrát, třikrát jsi byla pozdě. I dost pozdě. Tak doufám, že to byla jen taková epizoda. Že už... ted' už jsi byla zase načas. – Několikrát jsem přišla pozdě a... ale ted' už zase chodím včas.*). Můžeme konstatovat, že dítě vynechalo část promluvy vyučující o tom, že jednou přišla na výuku i s hodně velkým zpožděním. Dítě tuto poznámku raději zcela přešlo a otcí ji nekomunikovalo. Přesto se zdálo, že jeho původním záměrem bylo informaci svému otcí přeci jen sdělit. Můžeme tak usuzovat z nedokončené první věty dítěte.

Třetí příklad pochází ze závěru tlumočeného rozhovoru. Vyučující zde komentuje přístup dítěte ke gramatice. Dítě svému otci kritiku tlumočí přímo, ovšem přistupuje k jisté kondenzaci tlumočené informace.

### **Dítě č. 5**

Při pátém experimentu se vyskytla kritika dítěte pouze v jednom okamžiku, a to na řádcích 86–90 (*Se JMÉNO SPOLUŽAČKY jste psaly nějaké cvičení a tam ostatní děvčata připravovaly tajenku, to bylo takové zajímavější, tak se mi zdálo, že občas... že občas spíš se díváš na ně, než abys tady pracovala.*). Dítě s informací nijak nemanipulovalo a otci komunikovalo kritický komentář své vyučující přímo (*Když jsme s JMÉNO SPOLUŽAČKY dělaly cvičení a ostatní dělaly cvičení na tabuli, tak že jsem se dívala spíš na ně než do svého papíru.*).

### **Dítě č. 6**

V šestém tlumočeném rozhovoru se kritika dítěte objevila celkem ve čtyřech promluvách vyučující. První se nachází na řádce 13 (*Jenom někdy by mohla dávat větší pozor, protože se na něco mockrát ptá a nechápe to.*), druhá na řádce 17 (*Protože nedává pozor, v tom je ten háček.*), další na řádce 38 (*Jenom trošku bych napravila to psaní. Občas jsi kočička škrabavá vid'?*) a poslední na řádce 50 (*No, abys dávala trošku víc pozor a aby si se tolik neptala.*).

Hned v prvním případě si můžeme všimnout ve způsobu přetlumočení určité modifikace pronesené kritiky (*Jenom někdy by mohla dávat větší pozor, protože se na něco mockrát ptá a nechápe to. – Že někdy něčemu nerozumím, ale pak se zeptám.*). Vyučující se nelíbí, že dítě nedává pozor a pak se musí mnohokrát ptát, aby mu látka byla znovu vysvětlena a ono ji pochopilo. Dítě ve své verzi mění spojku *protože* na spojku *ale* a smyslu promluvy tak dává zcela jiný rozměr: někdy něčemu sice nerozumím, ale pak se zeptám, a to je moc dobře. Rodič z toho následně může vyvozovat, že vlastně o kritiku nejde a vyučující naopak dítě chválí za to, že když něčemu nerozumí, aktivně se snaží věc napravit. Je možné ale usuzovat, že v tomto případě dítě nepoužilo tuto strategii záměrně, nýbrž že se jedná pouze o nedostatek zkušenosti s převodem mezi jazyky.

Druhá replika s kritikou navazovala na první a vyučující v ní vlastně ještě jednou vyjadřuje důvod kritiky uvedené v prvním případě: že dítě nedává pozor. V tomto případě dítě nevzalo v potaz předchozí repliku vyučující a nezasadilo ji do potřebného kontextu a otci kritiku neprezentovalo jako důvod kritiky v první replice, nýbrž jako samostatnou kritiku.

Třetí situace, ve které je dítě kritizováno za způsob psaní, se nachází na řádcích 38–43 (*Jenom trošku bych napravila to psaní. Občas jsi kočička škrabavá, vid'?* *Ale někdy jsi moc a moc šikovná. – Že ve škole jsem moc šikovná, ale někdy o něco míň, když... Totiž když jsem... když děláme něco a já jsem trochu jakože nervózní.*). Dítě zde vlastně zcela obchází kritiku svého psaní a pouze rodiči sděluje, že bývá někdy ve škole nervózní, a proto mu některé věci tolik nejdou. Rodič se však nedozvídá, o jaké záležitosti nebo předměty se konkrétně jedná. Dítě se v tomto případě uchýlilo k jakémusi zobecnění a spíše předkládá rodiči důvody kritiky, aniž by uvedlo kritiku samotnou. Snaží se před rodičem určitým způsobem obhájit.

Způsob převodu čtvrté repliky s kritikou pak nevykazuje žádnou zásadnější manipulaci se sdělením (*No, abys dávala trošku víc pozor a aby si se tolik neptala. – Že když něco děláme, tak abych dávala trochu víc pozor.*).



## 5. Vyhodnocení výzkumných otázek a diskuze

### 5.1. První výzkumná otázka

První výzkumná otázka se týkala konverzační dynamiky a průběhu interakce mezi komunikačními partnery v tlumočené dialogické komunikaci, kde jazykovým zprostředkovatelem je dítě. Při analýze této otázky jsme vycházeli z předpokladu, že tlumočená dialogická komunikace zprostředkovaná dítětem bude mít svá jistá specifika.

Na základě předchozí analýzy můžeme konstatovat, že schéma tlumočené dialogické komunikace Cecilie Wadensjö bylo v našich experimentech s dětmi různě narušováno. Pravidelnost střídání komunikačních partnerů byla zachována pouze při jednom tlumočeném rozhovoru. Systematické střídání účastníků komunikace bylo narušováno drobnými oddělenými a samostatnými dialogy (dyadickými sekvencemi) vždy mezi dítětem a jedním z primárních účastníků komunikace. Tyto dialogické výměny vždy zůstaly pro druhého mluvčího nepřetlumočeny. V rozhovorech vznikaly a vyskytovaly se z různých důvodů. Mezi nejčastější důvody patřila nedostatečná formulace repliky prvního účastníka komunikace do druhého jazyka, vnášení vlastního pohledu a názoru dítěte do komunikace, potřeba dovysvětlení z důvodu nedostatečné znalosti slovní zásoby v jednom z jazyků dítěte nebo ujištění se o správném pochopení názoru druhé strany. Samostatné dialogy byly iniciovány všemi účastníky komunikace, ovšem každý z nich je inicioval z jiných důvodů. Dále jsme shledali, že dialogické tlumočení a s ním spojená změna perspektivy je problematictější pro mladší děti.

Dalším aspektem dialogické komunikace tlumočené dítětem bylo v našich experimentech kolísání ve způsobu formulace replik a s tím spojená změna perspektivy, která nás vedla k závěru, že dítě v dialogické tlumočené komunikaci mezi rodičem a svým vyučujícím o svém prospěchu vystupuje v trojí roli. Zaprvé je tlumočnickem, zadruhé je předmětem diskuze a zatřetí je to rovněž primární účastník komunikace. Všechny tyto tři role jsou simultánně přítomné, doplňují se a navzájem se nevyklučují a fungují podobně jako spojené nádoby, což znamená, že v některých úsecích rozhovorů byla posílena spíše role tlumočnicka, jindy role primárního účastníka komunikace. Role tlumočnicka převážila tam, kde oba dospělí účastníci komunikace hovořili o dítěti ve 3. osobě jednotného čísla, role primárního účastníka komunikace se dostala do popředí tam, kde dítě vyjadřovalo svůj subjektivní názor a vstupovalo do rozhovoru samo za sebe. Zákonitosti toho, proč a kdy jedna role převládá nad druhou, bohužel překračují rámec tohoto výzkumu a k jejich objasnění by bylo třeba více výzkumného materiálu. Odlišné chování stejné vyučující při experimentech 4 a 5 nás však vedlo k domněnku, že svou úlohu může ve vnímání role dítěte sehrávat mimo jiné i věk dítěte.

Jedná se však pouze o domněnku a k jejímu potvrzení by bylo zapotřebí provést tlumočené dialogy s několika dětmi odlišného věku, avšak pokaždé se stejnou vyučující, anebo s několika různě starými dětmi stejného rodiče.

## 5.2. Druhá výzkumná otázka

Výzkumná otázka si kladla za cíl objasnit, jaké strategie dítě používá v případě, že má svému rodiči zprostředkovat kritiku mířenou na svou osobu. Vycházeli jsme při tom z domněnky, že se dítě bude snažit tuto kritiku poněkud oslabit nebo se jí zcela vyhnout a svému rodiči nebude komunikovat vše.

Analýzou tlumočených rozhovorů jsme zjistili, že děti v některých případech přistupují k manipulaci informace o kritice sebe sama, kterou mají zprostředkovat svému rodiči. Manipulací tlumočených informací se před námi zabývala například Guová (2014) nebo Bauerová (2017). Podle Bauerové (2017) děti filtrují a manipulují informace většinou právě ve spojitosti se svými školními výsledky. V našem výzkumu byla manipulace zvláště zřetelná u dvou nejstarších dětí v experimentech 1 a 4. Dívka i chlapec při tlumočení vlastní kritiky nesdělují rodiči všechno a kritiku komunikují pouze částečně. Při zprostředkování kritiky se dále vyskytla celá škála dalších strategií. Jednalo se o prezentaci kritiky jako kladné vlastnosti, snaha snížit relevantnost záležitosti, jež je kritizována, uvádění důvodů k chování, které je předmětem kritiky, snaha určitým způsobem se před rodičem ospravedlnit. Děti rovněž přidávaly vlastní komentáře ke kritice, anebo se snažily část odpovědnosti za kritiku převést na ostatní a nevztahovat ji pouze na sebe, nýbrž na celou skupinu.

Je možné proto konstatovat, že k jisté manipulaci s informací došlo v případě kritiky dítěte v polovině případů (experiment 2 jsme byli nuceni do této statistiky nepočítat, jelikož otec dítěte dokončoval promluvy za něj). Některé děti tlumočily kritiku systematicky celou, přímo a bez manipulace s informacemi. Jiné děti naopak systematicky tlumočily za pomoci využívání různých strategií k oslabení kritiky. Shledali jsme, že manipulace s informacemi o kritice byla častější spíše u starších dětí. To nám rovněž potvrdila odpověď vyučující z druhého experimentu. Druhý experiment se konal s 9letou dívkou, jež měla staršího sourozence v období puberty. Níže přepis úseku rozhovoru s vyučující, který následoval bezprostředně po experimentu:

DIPLOMANTKA: „*Myslíte, že kdyby tu byl namísto JMÉNO DÍTĚTE nějaký neutrální člověk, že by to bylo lepší, že byste se odvážila říct něco víc nebo jinak?*“

VYUČUJÍCÍ: „*To asi ne. Spíš jsem si říkala, že kdyby byla už jako starší a jednalo by se o ten prospěch, tak jestli by to přeložila dobře. Jo, jakože by v tom hrála roli už puberta.*“

*Kdyby tady byl JMÉNO SOUROZENCE, tak nevím, jestli by to přeložil. Jo, kdybych si třeba stěžovala na něco. Ale JMÉNO DÍTĚTE jsem věřila, že to řekne.“*

Abychom však mohli přesněji charakterizovat souvislost mezi věkem a četností strategií použitých k oslabení kritiky, bylo by zapotřebí nasbírat více výzkumného materiálu.

### 5.3. Diskuze

Výzkum provedený v empirické části diplomové práce se pokoušel nalézt odpovědi na dvě otázky, jejichž vyhodnocení detailněji proběhlo v předchozích odstavcích. Výzkum jsme se snažili realizovat v co nejpřirozenějších podmínkách a stanovené zadání experimentů jsme se snažili udržet identické ve všech šesti případech. Přesto však do průběhu výzkumu vstoupilo množství proměnných, které výzkum při analýze a vyhodnocování výzkumných otázek nezohlednil. Je možné, že případné zohlednění těchto proměnných by mohlo mít vliv na výsledky našeho výzkumu. Jednalo se mimo jiné o rozdílnou denní dobu, kdy se experimenty odehrály (dopoledne ale i pozdě odpoledne, s čímž se pojí rozdílná únava), zkušenosti dítěte s tlumočením, míra bilingvismu, míra znalosti jazyka svého rodiče, vztah k rodiči a vyučující nebo osobnostní rysy. Některé z těchto proměnných uvádí i Bauerová (2010) a říká, že třeba právě na věku, pohlaví, zkušenosti s tlumočením nebo na znalosti jazyka závisí výsledek dítětem zprostředkované komunikace. V rámci našeho výzkumného vzorku se například znalost jazyků, a tedy míra bilingvismu, lišila v jednotlivých případech vcelku zásadním způsobem. Některé děti měly vyrovnanější znalost obou jazyků, jiné měly silnější jazyk vyučujícího a další měly dominantnější jazyk svého rodiče.

Další proměnnou, která se zásadnějším způsobem v jednotlivých experimentech odlišovala, byla míra kritiky dítěte. Strategie používané dětmi při tlumočení kritiky jsme analyzovali ve druhé výzkumné otázce. V některých případech vyučující pronášeli jen velmi mírnou kritiku, v jiných případech byla kritika ostřejší. Můžeme se domnívat, že při silnější kritice byly děti spíše nuceny volit strategie k jejímu zmírnění. K použití strategií ke zmírnění nebo úplné eliminaci negativních komentářů mohly být rovněž sváděny častěji a systematictěji ty děti, které byly na kritiku citlivější či měly problematičtější vztah s rodičem. Mohli bychom si položit rovněž otázku, zda používání těchto strategií a filtrace informací spojených s kritikou bylo ze strany dítěte záměrné. K tomu by posloužily hlubší rozhovory s dětmi po skončení experimentů. V našem výzkumu rozhovory proběhly pouze formou několika málo otázek.

Na základě manipulace výše uvedených výchozích proměnných by výzkum v oblasti jazykového zprostředkování dětí mohl dále pokračovat. Mohli bychom se ptát, jak se způsob zprostředkování komunikace dítětem mění v závislosti na věku dítěte. S jakými překážkami

se děti v podobných situacích potýkají a jak se tyto obtíže mění s věkem dítěte. Weisskirch (2010) uvádí, že častěji se v roli jazykového zprostředkovatele ocitají nejstarší děti a především dívky. Bylo by například možné nalézt rozdíly ve způsobu zprostředkování komunikace v závislosti na pohlaví dítěte? Nebo bychom mohli v případě dívek (nebo chlapců) nalézt nějaké odlišnosti například ve výběru strategií? V čem by byly odlišné případy, kdy by dítě mělo zprostředkovat komunikaci pro cizího rodiče, tedy například rodiče svého spolužáka?

Na závěr je nutné zdůraznit, že většina dat o jazykovém zprostředkování dětmi pochází z rozhovorů a dotazníků (Orellana 2017), kde jsou respondenty mimo jiné dospělí lidé, kteří měli jako děti zkušenost s jazykovým zprostředkováním. Tato diplomová práce o dětských laických tlumočnicích je přínosem mimo jiné i v tomto ohledu, jelikož analyzuje materiál, jenž pochází přímo z reálných tlumočnických situací.

## IV. SHRNU TÍ

Diplomová práce *Dítě jako tlumočník* byla realizována ve formě případové studie. Ústředním tématem bylo laické tlumočení a jazykové zprostředkování dětmi. Práce si ve své teoretické části kladla za cíl zmapovat situaci v oblasti laického tlumočení, dětského jazykového zprostředkování a bilingvismu. V empirické části se práce snažila analyzovat specifické tlumočnické situace, ve kterých zprostředkovávají jazykovou komunikaci bilingvní děti. V těchto situacích dítě zprostředkovávalo komunikaci mezi svým vyučujícím a rodičem o vlastním prospěchu a chování ve škole. Konkrétně jsme se snažili analyzovat dvě otázky. Cílem první z nich bylo zjistit, jakým způsobem se výše popsaná komunikace odvíjí a jak se na sebe navzájem jednotliví účastníci tlumočené komunikace obracejí. Na základě analýzy vzorku, který jsme k výzkumu shromáždili, jsme dospěli k závěru, že v situacích, kdy dítě zprostředkovává komunikaci dalším dvěma účastníkům komunikace o svém vlastním prospěchu a chování ve škole, panuje v adresování slova při dialogické komunikaci neshoda. Z toho jsme vyvodili, že dítě vystupuje v podobných situacích v trojí roli: je jazykovým zprostředkovatelem, primárním účastníkem komunikace a zároveň tématem dialogu mezi ostatními účastníky komunikace. Druhá otázka se zabývala strategiemi, ke kterým se děti při zprostředkovávání výše specifikované komunikace mohou uchýlit při tlumočení kritiky své osoby ze strany vyučující. Z analýzy výzkumného vzorku jsme vyvodili, že se dítě v některých případech může uchýlit k různým strategiím, které mají za cíl kritiku oslabit nebo se jí zcela vyhnout. Takové chování jsme častěji registrovali u starších dětí.

## V. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala tématem dětského jazykového zprostředkování. Skládala se z části teoretické a empirické. Nejprve se práce v rámci teoretické části snažila problematiku dětského jazykového zprostředkování zasadit do příslušného teoretického rámce. První kapitola teoretické části byla věnována laickému překladu a tlumočení, a to především z historického hlediska. Nastíněny byly nejdůležitější publikační počiny, události a jména. Druhá kapitola teoretické části se věnovala dětem jakožto laickým tlumočnickům a jazykovým zprostředkovatelům. V první části kapitoly jsme načrtli klíčové body problematiky bilingvismu. V druhé části kapitoly jsme se posléze věnovali jazykovému zprostředkování dětmi, jak taková dětmi zprostředkovaná komunikace vypadá, čím je charakteristická a jak dále může ovlivnit dítě, případně celou jeho rodinu.

Empirická část diplomové práce popsala výzkum provedený za účelem analýzy situací, kdy je dítě jazykovým zprostředkovatelem mezi svým vyučujícím a rodičem. Výzkum se snažil nalézt odpověď na dvě ústřední otázky. První z nich se týkala chování účastníků komunikace při adresování slova druhému komunikačnímu partnerovi. Druhá otázka se zaměřila na strategie, které děti používají při tlumočení kritiky mířené na jejich osobu.

Vzhledem k tomu, že se pro výzkum podařilo získat pouze relativně malý vzorek, jedná se spíše o případovou studii. K potvrzení obecné platnosti závěrů práce by bylo třeba realizovat výzkum na daleko širším vzorku. Přesto se však z našeho pohledu jedná o zajímavý pokus o sondu do situací, kdy komunikaci mezi dospělými zprostředkovává zainteresované dítě.

## VI. LITERATURA A ZDROJE

- *2nd International Conference on Non-professional Interpreting and Translation* [online]. © Johannes Gutenberg-Universität Mainz. [cit. 1. 10. 2018]. Dostupné z: <https://ikk.fb06.uni-mainz.de/tagungen/2nd-international-conference-on-non-professional-interpreting-and-translation-npit2/>.
- *3rd International Conference on Non-professional Interpreting and Translation* [online]. © Zuercher Hochschule fuer Angewandte Wissenschaften. [cit. 1. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.zhaw.ch/en/linguistics/institutes-centres/iued/research/npit3/>.
- *4th International Conference on Non-Professional Interpreting and Translation* [online]. © Stellenbosch Institute for Advanced Study. [cit. 1. 10. 2018]. Dostupné z: <http://conferences.sun.ac.za/index.php/NPIT4/npit4>.
- ANGELELLI, Claudia V. Bilingual youngsters' perceptions of their role as family interpreters: Why should their views be measured? Why should they count? In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 259-280.
- ANTONINI, Rachele. Natural translator and interpreter. In: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van. *Handbook of Translation Studies: Volume 2*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011.
- ANTONINI, Rachele. The study of child language brokering: Past, current and emerging research. *MediAzioni* [online]. 2010, 10, s. 1-23 [cit. 2. 11. 2018]. Dostupné z: [http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/monografia2010CLB/01%20antonini%20pp1\\_23.pdf](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/01%20antonini%20pp1_23.pdf).
- ANTONINI, Rachele. Through the children's voice: An analysis of language brokering experiences. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 315-336.
- ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Letizia; ROSSATO, Linda; TORRESI, Ira. Introducing NPIT studies. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 1-28.
- ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Letizia; ROSSATO, Linda; TORRESI. *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.
- AUER, Peter; WEI, Li. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

- BARALDI, Claudio; GAVIOLI, Laura. Intercultural mediation and "(non)professional" interpreting in Italian healthcare institutions. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 83-130.
- BAUER, Elaine. Language brokering: Mediated manipulations, and the agency of the interpreter/translator. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 359-380.
- BAUER, Elaine. Language brokering: Practicing active citizenship. *MediAzioni* [online]. 2010, 10, s. 125-146 [cit. 2. 11. 2018]. Dostupné z: [http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/monografia2010CLB/07%20bauer%20pp125\\_146.pdf](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/07%20bauer%20pp125_146.pdf).
- BUCARIA, Chiara; ROSSATO, Linda. Former child language brokers: preliminary observations on practice, attitudes and relational aspects. *MediAzioni* [online]. 2010, 10, s. 239-268 [cit. 2. 11. 2018]. Dostupné z: [http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/monografia2010CLB/11%20bucaria\\_and\\_rossato%20pp239\\_268.pdf](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/11%20bucaria_and_rossato%20pp239_268.pdf).
- BULLOCK, Carolyn; HARRIS, Brian. Schoolchildren as Community Interpreters. In: CARR, Silvana E.; ROBERTS, Roda; DUFOUR, Aideen; STEYN, Dini. *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.
- CIRILLO, Letizia. Child language brokering in private and public settings: Perspectives from young brokers and their teachers. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 295-314.
- CLINE, Tony; ABREU de, Guida; O'DELL, Lindsay; CRAFTER, Sarah. Recent research on child language brokering in the United Kingdom. *MediAzioni* [online]. 2010, 10, s. 105-124 [cit. 2. 11. 2018]. Dostupné z: [http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/monografia2010CLB/06%20cline%20et%20al%20pp105\\_124.pdf](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/06%20cline%20et%20al%20pp105_124.pdf).
- CLINE, Tony; CRAFTER, Sarah; ABREU de, Guida; O'DELL, Lindsay. Child language brokers' representations of parent-child relationships. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 281-294.



- *Concorso TRADUTTORI IN ERBA*. © ALMA MATER STUDIORUM, 2014. [cit. 8. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.inmediopueri.dipintra.it/>.  
Diplomová práce. [cit. 6. 10. 2018]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/p107v/Crowdsourcing\\_and\\_Machine\\_Translation\\_in\\_Subtitling\\_from\\_English\\_to\\_Czech.pdf](https://is.muni.cz/th/p107v/Crowdsourcing_and_Machine_Translation_in_Subtitling_from_English_to_Czech.pdf).
- FODEN-VENCIL, Kristian. In The Hospital, A Bad Translation can Destroy a Life. In: *National Public Radio* [online]. 27. 10. 2014 [cit. 6. 10. 2018]. Dostupné z: [https://www.npr.org/sections/health-shots/2014/10/27/358055673/in-the-hospital-a-bad-translation-can-destroy-a-life?utm\\_medium=RSS&utm\\_campaign=health&t=1538819734711](https://www.npr.org/sections/health-shots/2014/10/27/358055673/in-the-hospital-a-bad-translation-can-destroy-a-life?utm_medium=RSS&utm_campaign=health&t=1538819734711).
- GAFARANGA, Joseph. Code-switching as a conversational strategy. In: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- GROSJEAN, François. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, 1984.
- GROSJEAN, François. *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press, 2008.
- GROSJEAN, François; LI, Ping. *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.
- GUO, Zhiyan. *Young Children as Intercultural Mediators: Mandarin-speaking Chinese Families in Britain*. Croydon: CPI Group, 2014.
- HALL, Nigel; ROBINSON, Anne. *The Language Brokering Behaviour of Young Children in Families of Pakistani Heritage* [online]. 1999. Dostupné z: [www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/Pakistani.doc](http://www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/Pakistani.doc).
- HALL, Nigel. The child in the middle: Agency and diplomacy in language brokering events. In: *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- HALL, Nigel; GUÉRY, Frédérique. Child Language Brokering: Some considerations. *MediAzioni* [online]. 2010, 10, s. 24-46 [cit. 2. 11. 2018]. Dostupné z: [http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/monografia2010CLB/02%20hall\\_and\\_gury%20pp24\\_46.pdf](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/02%20hall_and_gury%20pp24_46.pdf).
- HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University press, 1998.
- HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, s. r. o., 2008.

- HARRIS, Brian. Alexander Ludskanov and Natural Translation. In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 6. 12. 2009 [cit. 31. 10. 2018]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2009/12/alexander-ludskanov-and-natural.html>.
- HARRIS, Brian. Behind Bars. In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 7. 8. 2013 [cit. 8. 10. 2018]. Dostupné z: [http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2013/08/behind-bars\\_7.html](http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2013/08/behind-bars_7.html).
- HARRIS, Brian. *Bibliography of natural translation* [online]. [cit. 28. 10. 2018] Dostupné z: [http://www.academia.edu/5855596/Bibliography\\_of\\_natural\\_translation](http://www.academia.edu/5855596/Bibliography_of_natural_translation).
- HARRIS, Brian. Competitions for Budding Translators. In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 27. 2. 2017 [cit. 4. 10. 2018]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2017/02/competitions-for-budding-translators.html>.
- HARRIS, Brian. Expert Interpreters and Notepads. In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 7. 6. 2012 [cit. 1. 10. 2018]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2012/06/expert-interpreters-and-notepads.html>.
- HARRIS, Brian. How a Three-Year-Old Translates. In: *Patterns of bilingualism*. Singapore: National University of Press, 1980, s. 370-393. Dostupné také online z: [http://www.academia.edu/3846903/How\\_a\\_three-year-old\\_translates](http://www.academia.edu/3846903/How_a_three-year-old_translates).
- HARRIS, Brian. Interpreter Ethics (updated). In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 2. 5. 2017 [cit. 4. 10. 2018]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2017/05/interpreter-ethics.html>.
- HARRIS, Brian. La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahier de linguistique* [online]. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 1973, 2 [cit. 19. 9. 2018]. Dostupné z: <https://www.erudit.org/fr/revues/cl/1973-n2-cl3104/800013ar.pdf>.
- HARRIS, Brian. Medical Interpreting: the Ideal and the Reality. In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 14. 11. 2014 [cit. 6. 10. 2018]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/search?q=medical>.
- HARRIS, Brian. Perfect Bilinguals. Interpreters as 'menials'. In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 2. 2. 2013 [cit. 4. 10. 2018].

Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2013/02/perfect-bilinguals-interpreters-as.html>.

- HARRIS, Brian. SHERWOOD, Bianca. Translating as an Innate Skill. In: *Language Interpretation and Communication*. Oxford/New York: Plenum, 1978. Dostupné také online z: [https://www.researchgate.net/publication/290819084\\_Translating\\_as\\_an\\_Innate\\_Skill](https://www.researchgate.net/publication/290819084_Translating_as_an_Innate_Skill).
- HARRIS, Brian. The importance of natural translation. *Working Papers in Bilingualism*. (12): 96–114. [online]. Toronto, 1976. [cit. 28. 6. 2018]. Dostupné také z: [https://www.researchgate.net/publication/284578264\\_The\\_importance\\_of\\_natural\\_translation](https://www.researchgate.net/publication/284578264_The_importance_of_natural_translation).
- HARRIS, Brian. Unprofessional translation: A blog-based overview. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 29-41.
- HARRIS, Brian. What Native Translators can Teach the Experts. In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 11. 8. 2012 [cit. 1. 10. 2018]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2012/08/what-native-translators-can-teach.html>.
- HARRIS, Brian. Words vs. Ideas (continued). In: *unprofessionaltranslation.blogspot.com* [online]. 25. 2. 2012 [cit. 30. 9. 2018]. Dostupné z: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com/2012/02/words-vs-ideas-continued.html>.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie; KNAPP, Karlfried. The man (or woman) in the middle: Discoursal aspects of non-professional interpreting. In: *Analyzing Intercultural Communication*. Berlín, New York: Mouton de Gruyter, 1987, s. 181-212. Dostupné také z: [https://aleph.nkp.cz/F/SBT2SJLM69MUYNQ2HD543UNK3D5QJM73SQPACD3HXBGIRSIQTS-58106?func=find-b&find\\_code=WRD&x=0&y=0&request=analyzing+intercultural+communication&filter\\_code\\_1=WTP&filter\\_request\\_1=&filter\\_code\\_2=WLN&adjacent=N](https://aleph.nkp.cz/F/SBT2SJLM69MUYNQ2HD543UNK3D5QJM73SQPACD3HXBGIRSIQTS-58106?func=find-b&find_code=WRD&x=0&y=0&request=analyzing+intercultural+communication&filter_code_1=WTP&filter_request_1=&filter_code_2=WLN&adjacent=N).
- LANZAOVÁ, Elizabeth. Multilingualism and the family. In: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- MALAKOFF, Marguerite. HAKUTA, Kenji. Translation Skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge U. P., 1991. Dostupné také online z:

[https://web.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/\(1991\)%20-%20TRANSLATION%20SKILL%20AND%20METALINGUISTIC%20AWARENESS%20IN%20B.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/(1991)%20-%20TRANSLATION%20SKILL%20AND%20METALINGUISTIC%20AWARENESS%20IN%20B.pdf).

- Marjorie Faulstich Orellana [online]. © 2018 MARJORIE FAULSTICH ORELLANA. [cit. 28. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.marjoriefaulstichorellana.com/about/>.
- MARTÍNEZ-GÓMEZ, Aída. Criminals interpreting for criminals: braking or shaping norms? In: *The Journal of Specialised Translation*. 2014, 22, s. 174-193. [cit. 8. 10. 2018]. Dostupné z: [http://www.jostrans.org/issue22/art\\_martinez.pdf](http://www.jostrans.org/issue22/art_martinez.pdf).
- MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka; SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011.
- MRAČEK, David. *Vzájemné postavení translatologie a didaktiky překladau*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav translatologie. Vedoucí práce: Tomáš SVOBODA.
- NIKLAS-SALMINEN, Aïno. *Le bilinguisme chez l'enfant. Étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 2011.
- ORELLANA, Marjorie Faulstich. Dialoguing across differences. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 65-82.
- ORELLANA, Marjorie Faulstich. *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. [online]. New Brunswick: Rutgers University Press, 2009. Dostupné z: <https://www.nkp.cz/>.
- *Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2003.
- PARADISOVÁ, Johanne. Early bilingual and multilingual acquisition. In: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- PIENEMANN, Manfred; KEßLER, Jörg-U. Measuring bilingualism. In: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- PÖCHHACKER, Franz. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Oxon/New York: Routledge, 2015.
- POKORN, Nike K. Challenging the myth of native speaker competence in translation theory. In: *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

- Rachele Antonini Child Language Brokering [vlogcast] In: *Youtube* [online]. 14. 11. 2015 [vid. 1. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ye6ik8IOTlo>.
- ROSSATO, Linda. From confinement to community service: Migrant inmates mediating between languages and cultures. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 157-162.
- *Slovník současné češtiny* [online]. © Lingea s.r.o., 2018. [cit. 12. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny>.
- SVOBODOVÁ, Růžena. *Crowdsourcing and Machine Translation in Subtitling from English to Czech* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2017.
- SWAIN, Merrill; DUMAS, Guy; NAIMAN, Neil. Alternatives to Spontaneous Speech: Elicited Translation and Imitation as Indicators of Second Language Competence. *Working Papers on Bilingualism* [online]. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1974, 3 [cit. 28. 9. 2018]. Dostupné z: [http://www.academia.edu/34730208/Alternatives\\_to\\_Spontaneous\\_Speech\\_Elicited\\_Translation\\_and\\_Imitation\\_as\\_Indicators\\_of\\_Second\\_Language\\_Competence\\_Working\\_Papers\\_on\\_Bilingualism\\_No.\\_3](http://www.academia.edu/34730208/Alternatives_to_Spontaneous_Speech_Elicited_Translation_and_Imitation_as_Indicators_of_Second_Language_Competence_Working_Papers_on_Bilingualism_No._3).
- *The First International Conference on Non-Professional Interpreting and Translation* [online]. © Department S.I.T.L.e.C. – University of Bologna at Forlì. [cit. 1. 10. 2018]. Dostupné z: <http://npit1.sitlec.unibo.it/>.
- THIÉRY, Christopher. *Bilingualism in Professional Conference Interpreters*. Monterey: Monterey Institute of International Studies, 1980.
- TOURY, Gideon. *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- TSE, Lucy. Language Brokering Among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 1995, 17(2), s. 180-192. Dostupné také online z: [https://www.researchgate.net/publication/247721832\\_Language\\_Brokering\\_among\\_Latino\\_Adolescents\\_Prevalence\\_Attitudes\\_and\\_School\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/247721832_Language_Brokering_among_Latino_Adolescents_Prevalence_Attitudes_and_School_Performance).
- VALERO-GARCÉS, Carmen; MARTIN, Anne. *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.
- WADENSJÖ, Cecilia. Dialogue Interpreting and the Distribution of Responsibility. In: *Journal of Language and Communication in Business* [online]. 2017, 8 (14),

s. 111-129. [cit. 9. 12. 2018]. Dostupné z:

<https://pdfs.semanticscholar.org/b90a/e584afcd5b7a057a14c73f3aef0c18029c55.pdf>.

- WEISSKIRCH, Robert S. Child language brokers in immigrant families: An overview of family dynamics. *MediAzioni* [online]. 2010, 10, s. 68-87 [cit. 2. 11. 2018].  
Dostupné z:  
[http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/monografia2010CLB/04%20weisskirch%20pp68\\_87.pdf](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/04%20weisskirch%20pp68_87.pdf).
- WHYATT, Bogusława. *Translation as a human skill: From predisposition to expertise*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2012. Dostupné také z:  
<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13407/1/Whyatt,%20B.%202012.%20Translation%20as%20a%20human%20skill..pdf>.
- WHYATT, Bogusława. We are all translators: Investigating the human ability to translate from a developmental perspective. In: *Non-professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, s. 45-64.
- YIPOVÁ, Virginia. Simultaneous Language Acquisition. In: *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.
- *Young Interpreter Scheme* [online]. © Hampshire Services EMTAS. [cit. 8. 10. 2018].  
Dostupné z: <http://www3.hants.gov.uk/hyis>.

## VII. PŘÍLOHY

Součástí práce je celkem jedenáct příloh na celkovém počtu 45 stran:

PŘÍLOHA 1 – PŘEPISY TLUMOČENÝCH ROZHOVORŮ

PŘÍLOHA 2 – INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE ZÚČASTNĚNÝCH DĚTÍ

PŘÍLOHA 3 – INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO VYUČUJÍCÍ

PŘÍLOHA 4 – INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

PŘÍLOHA 5 – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

PŘÍLOHA 6 – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (RODIČ)

PŘÍLOHA 7 – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (DÍTĚ)

PŘÍLOHA 8 – DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO (RODIČ)

PŘÍLOHA 9 – DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO (DÍTĚ)

PŘÍLOHA 10 – SEZNAM OTÁZEK, NA KTERÉ SE RODIČ MŮŽE PTÁT

PŘÍLOHA 11 – SEZNAM OTÁZEK PO SKONČENÍ EXPERIMENTU