

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Diplomová práce

Bc. Karolina Dohnalová

Tlumočnické aktivity ve výuce cizích jazyků

Interpreting activities in Foreign Language Teaching

Praha 2014

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Jana Králová, CSc.
Konzultant: Mgr. David Mraček

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce Prof. PhDr. Janě Králové, CSc. za trpělivé vedení a cenné připomínky, které mě mnohdy vyvedly ze slepé uličky, a svému konzultantovi Mgr. Davidu Mračkovi, jehož badatelský zápal v této oblasti byl velmi inspirativní. Poděkování také patří všem respondentům, kteří mi věnovali svůj čas i názory. V neposlední řadě chci také poděkovat Mgr. Elišce Klímové za korektury a svému blízkému okolí za dlouhodobou podporu v průběhu vzniku práce.

Prohlášení:

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

V Praze, dne 22. srpna 2014

.....
Karolina Dohnalová

Klíčová slova (česky)

výuka cizích jazyků, mateřský jazyk, tlumočnické aktivity, propedeutické aktivity, tlumočení jako metodický postup, tlumočení jako cíl

Klíčová slova (anglicky):

foreign language teaching, first language, interpreting activities, pre-interpreting exercises, interpreting as a teaching method, interpreting as the main objective

Abstrakt (česky)

Práce popisuje, jakým způsobem byla a je využívána translace ve výuce cizích jazyků, což úzce souvisí s přístupem k mateřskému jazyku na hodině jazyka cizího. Konkrétně se zaměřuje na tlumočnické aktivity, které využívají tlumočení jako takové, a propedeutické aktivity, které pracují s dílčími složkami tlumočnického procesu. Cílem práce je ukázat, že využití těchto metod má své výhody v různých typech kurzů i na různých úrovních (tlumočení jako metodický postup) a že nemusí být omezeno pouze na výchovu budoucích tlumočnicků (tlumočení jako cíl). Praktická část nastiňuje současnou situaci v některých pražských institucích, které se specializují na výuku dospělých.

Abstract (in English):

The thesis describes how translation has been used in foreign language teaching, which is closely associated with the attitude towards the use of a first language during a second language lesson. In particular, it focuses on translation exercises that use interpreting as the main objective, and pre-translation exercises that use individual skills needed during the interpreting process. The aim of the present work is to demonstrate that these methods can be useful in different types and levels of courses (interpreting as a method) and it does not have to be limited to the education of future interpreters (interpreting as the main objective). The practical part outlines the current situation in some institutions in Prague which specialize in adult teaching.

Obsah

| | |
|--|----|
| 1. Úvod | 8 |
| 2. Výuka cizích jazyků | 10 |
| 2.1. Historický přehled výuky cizích jazyků | 10 |
| 2.1.1. Metoda gramaticko-překladová | 12 |
| 2.1.2. Metoda přímá | 12 |
| 2.1.3. Audiolingvální a audiovizuální metoda | 13 |
| 2.1.4. Metoda zprostředkovací | 13 |
| 2.1.5. Nové metody, které aktivně vytvářejí vazbu mezi mateřským a cizím jazykem | 13 |
| 2.2. Druhy diskurzu v jazykové třídě | 14 |
| 2.3. Prostředí výuky cizího jazyka | 15 |
| 3. Translace | 16 |
| 3.1. Překlad | 16 |
| 3.2. Tlumočení a jeho druhy | 16 |
| 4. Translace ve výuce cizích jazyků | 19 |
| 4.1. Klasifikace translace ve výuce cizích jazyků | 21 |
| 4.2. Důvody pro zařazení translace do výuky cizího jazyka | 25 |
| 4.2.1. Vliv na studenty z hlediska afektivního působení | 25 |
| 4.2.2. Vliv na dovednosti studentů | 26 |
| 4.2.3. Translační dovednosti ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky | 30 |
| 5. Výzkumná otázka | 32 |
| 6. Praktická část | 33 |
| 6.1. Metoda | 33 |
| 6.2. Využití tlumočnických aktivit v praxi | 33 |
| 6.2.1. Nároky na studenta | 34 |
| 6.2.2. Nároky na učitele | 35 |
| 6.2.3. Databáze aktivit | 37 |
| 6.3. Zkoumaná pracoviště | 44 |
| 6.3.1. Tlumočení jako cílová dovednost | 45 |
| 6.3.2. Tlumočení jako dílčí dovednost | 52 |
| 7. Diskuze | 59 |
| 8. Závěr | 61 |
| 9. Bibliografie | 62 |

| | |
|-------------------|----|
| 10. Přílohy | 67 |
|-------------------|----|

Použité zkratky:

Rámec – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

1. Úvod

Existuje nějaká oblast, kde se tlumočení protíná s výukou cizích jazyků? Jako studentka obou těchto oborů jsem nad touto otázkou přemýšlela už na začátku studia, nikdy jsem se jí však nezabývala hlouběji. Až jedna přednáška a zejména informace o páté řečové dovednosti, která se v některých přehledech přidává ke čtyřem základním, mě přiměla věnovat se tlumočení, resp. tlumočnickým aktivitám ve výuce cizích jazyků více.

Výuka cizích jazyků prošla během staletí vývojem, v jehož průběhu se vystřídaly různé metody, které byly postupně revidovány. Podle Choděry (1999: 56-57) se i v současné době do výuky cizích jazyků promítá vliv postmodernismu a globalizace světa. Postmodernismus pojímá člověka v jeho pluralitě jako stále se rozvíjející individuum a ve výuce orientované tímto směrem se více pracuje s jejími etickými aspekty a s otázkou motivace. Toto se promítá i do didaktiky cizích jazyků v podobě didaktického pluralismu, který vychází z existence většího množství výukových postupů a technik. Sílí tendence k eklectismu, tedy možnosti učitele vybrat si z většího počtu metod prvky, jež budou dělány na míru konkrétním žákům. Podle Choděry (1999: 96) se potvrzuje, že monopol jediné metody nemá oprávnění. S tím souvisí i námět této práce, neboť tlumočnické aktivity jsou možností, jak lekci jazyka obohatit a zpestřit, ať už je volba metody výuky jakákoli.

Cílem této práce je ukázat, že základy tlumočnických dovedností předané prostřednictvím výuky daného cizího jazyka mohou studentům posloužit jak v jejich profesním a jazykovém rozvoji, tak v každodenním životě. Zásadní je předpoklad, že základy tlumočení nejsou vyhrazeny pouze pro budoucí profesionální tlumočníky, protože tlumočení se může vyskytovat také v méně formálních situacích, kde jako tlumočnický často funguje člověk bez odpovídajícího vzdělání, např. je-li nutné tlumočit pro svého známého u doktora nebo pro svého nadřízeného, třeba v případě anglicky hovořící sekretářky. V těchto situacích by běžně k oslovení profesionálního tlumočnicka nejspíš nedošlo, a proto mohou být základy tlumočení osvojené ve výuce cizího jazyka alespoň drobným přispěním k jejich zdárnému průběhu. Jak práce ukáže dále, tlumočnické aktivity vyhledávají a oceňují i lidé, kteří nepočítají s tím, že by někdy tlumočit museli.

Text je členěn na dvě základní části, teoretickou a praktickou. Teoretická část nejprve stručně mapuje historii výuky cizích jazyků s přihlédnutím k využívání mateřského jazyka v průběhu lekcí. Dále jsou představeny základní typy translace, tzn. překladu a tlumočení. V následující kapitole leží těžiště teoretické části, neboť ukazuje, jakým způsobem se dá nahlížet na

translaci ve výuce cizích jazyků a jaké mohou být důvody pro to, aby učitel tlumočnické aktivity do výuky zařazoval. Praktická část už je zaměřena na konkrétní podobu lekcí s prvky tlumočení, které popisuje jak z hlediska role učitele, tak z hlediska studentů, a její nedílnou součástí je rovněž databáze využitelných aktivit. Ve druhé polovině praktické části jsou představeny závěry z polostrukturovaných interview, jejichž prostřednictvím byli osloveni zástupci různých institucí, kde se s tlumočením pracuje. Následuje diskuze a závěr.

Základem teoretické části se stala kniha od slovenské translatožky Daniely Müglové *Preklad v teórii a praxi cudzojazyčnej výučby* a odborné články dalších autorů. Pokud z těchto textů cituji či parafrázuji, jedná se o mé vlastní překlady. Klíčová publikace pro praktickou část, z níž vychází většina aktivit a popis nároků na učitele a studenty, se jmenuje *Multiple voices in the translation classroom* a napsala ji profesorka Maria Gonzáles Davies. Poznátky z této knihy jsou opět doplněny dalšími studii. Získávání relevantních zdrojů bylo komplikováno tím, že píše-li se o translaci ve výuce cizích jazyků, je tím často míněn pouze překlad. V některých případech je sice možné dané závěry vztáhnout i na tlumočnickou situaci, ale poznatků, které by ilustrovaly tlumočnické aktivity ve výuce, je obecně velmi málo, natož v českém prostředí. V praktické části také figurují závěry z rozhovorů s respondenty, neboť i přes neprobádanost terénu jsem považovala za důležité alespoň nastínit, jak si tlumočnické aktivity vedou se svým využitím v současné pedagogické praxi. Z kapacitních důvodů jsou oslovené instituce omezeny na ty, které vzdělávají dospělé a zároveň sídlí v Praze, přičemž vyučovaný jazyk nehrál při jejich výběru roli, neboť šlo o ukázání celkového principu. Specifika jednotlivých jazyků při tomto způsobu výuky by se mohla stát předmětem dalších prací.

Největší obtíž, která se v průběhu získávání informací objevila, byla absence jednotného slovníku pro popis translačních aktivit, což platilo alespoň pro náš výzkumný vzorek. Domníváme se, že učitelé tlumočnické aktivity či propedeutické aktivity ve výuce mnohdy využívají, ale ve svých reflexích je tak nepojmenovávají. S tím souvisí i zmínka Müglové (1996: 6) o chybějící didaktizaci translatožických postupů. Proto je nutné se uchýlit ke kvalitativním metodám, které prostřednictvím rozhovorů umožňují detailní popis průběhu lekcí.

2. Výuka cizích jazyků

Ačkoli téma této práce zní Tlumočnické aktivity ve výuce cizích jazyků, je nutné se nejprve zaměřit na druhou část názvu, tzn. na výuku cizích jazyků samotnou. Tato kapitola je členěna do tří pododílů. První v krátkosti pojedná o nejdůležitějších metodách, které výuku cizích jazyků ovlivňovaly, především s ohledem na ne/přítomnost mateřského jazyka během výuky. Ve druhém se zaměříme na jednotlivé druhy diskurzu v jazykové třídě, aby bylo zřejmé, kde všude se může mateřština objevit a jak to ovlivní celý proces, v poslední podkapitole pak ještě bude následovat krátká zmínka o prostředí, v němž jazyková výuka probíhá.

2.1. Historický přehled výuky cizích jazyků

Již od svého narození je člověk obklopen jazyky. Nejprve tím mateřským, resp. prvním osvojovaným, který se dítě učí nejdříve, neboť jej slyší ve své rodině či v prostředí, ve kterém vyrůstá. Pro děti vyrůstající ve multiligvní komunitě je situace komplikovanější, ale obecně je možné konstatovat, že se jedná o ten jazyk, který dítě používá s největší lehkostí. (Richards, Schmidt 2010: 221, 386).

Následně přicházejí cizí jazyky, přičemž doba jejich osvojování samozřejmě závisí na životní trajektorii konkrétního jedince. Cizí jazyky jsou podle výkladového slovníku (Richards, Schmidt 2010: 224-225) ty, které nejsou mateřštinou většiny obyvatel daného regionu, nepoužívají se jako zprostředkovací jazyk ve školní výuce a ani v otázkách administrativy. Zpravidla jsou vyučovány ve škole za účelem dorozumění se v cizí zemi či za účelem cizojazyčné četby. Výuka cizích jazyků není vynálezem moderní doby, neboť už od raných historických dob byly cizí jazyky pro člověka klíčové, což můžeme doložit např. nálezy dvojjazyčných tabulek v sumerské civilizaci či v Egyptě. I pro římské děti byla klíčovou součástí vzdělávání výuka jak latiny, tak řečtiny. Ve středověké Evropě se zásadním jazykem stala latina, které se nejdříve používala jako běžný dorozumivací jazyk, ale postupně se důraz posunul na její osvojování jako typ mentálního cvičení, takže komunikativní funkce a mluvená podoba byly poněkud upozaděny (Spolsky 1999: 540-541).

V dnešní době, kdy je svět díky novým technologiím stále více propojen, se potřeba mezikulturního porozumění a tím pádem znalosti jazyků zvyšuje. Pro občany Evropské unie to platí dvojnásob, neboť mohou pracovat či studovat v kterékoli jiné evropské zemi, jedinou překážkou může být právě neznalost cizího jazyka. Brožura vydaná na podporu mnohojazyčnosti v Evropské unii zmiňuje některé základní výhody, jež znalost cizích jazyků přináší: snadnější seznamování, urychlení kariérního postupu, snazší cestování a možnost

poznávat nové kultury (Jak se naučit cizím jazykům 2010: 4). V rámci konceptu vícejazyčnosti je v této publikaci zdůrazněn především fakt, že jedinec zpravidla nevnímá jazyky, které se učí, jako naprosto oddělené systémy. Právě naopak tyto jazyky přispívají ve vzájemné součinnosti k vybudování obecné komunikativní kompetence, jež potom jedinci pomáhá se vyjádřit v nejrůznějších komunikačních situacích (Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2002: 4).

Tato kapitola by svým názvem mohla vyzývat ke konfrontaci jednotlivých metod, neboť metoda, to je podle výkladového slovníku (Richards, Schmidt 2010: 363) způsob výuky jazyka, který je založen na rozdílném pohledu na jazyk samotný a na povahu jeho předávání. V neposlední řadě vychází také z role žáka a učitele a výukových cílů. Konkrétní metoda se pak ve výuce projevuje používanými materiály a učebními aktivitami (Littlewood in Spolsky 1999: 659). Konfrontace je pro současnou dobu a pro střídání jednotlivých přístupů k výuce jazyků příznačná¹, jak potvrzuje i Prošková (2014: 42), která zároveň dodává, že právě z toho důvodu by neměla být opomíjena možnost poučit se z dob minulých. Jazyky se totiž dříve vyučovaly s omezenými prostředky a podmínky výuky byly obtížnější, nejenom v personálním ohledu, takže pedagog byl nucen sáhnout k propracovanému a efektivnímu systému výuky. I v českém prostředí vznikaly v určité době práce praktické a sofistikované, které do výuky začleňovaly také translační dovednosti² (Černá in Tax 1990: 152-156; Hendrich 1986: 246-255).

Kritéria pro rozdělení jednotlivých metod jsou podle Proškové (2014: 44) především kompetence danou metodou rozvíjené a cíle, o jejichž dosažení v průběhu výuky usilujeme. Je možné je ale také dělit s ohledem na jazyk, který je v průběhu výuky využíván a jakým způsobem. Vzhledem k zaměření předkládané práce budou citované metody výuky nahlíženy právě s ohledem na ne/přítomnost mateřského jazyka ve vyučovacím procesu. Rovněž je třeba mít stále na paměti, že budeme-li nyní hovořit o období nějaké metody, neznamená to, že by její využívání začínalo naráz a uplatnilo se plošně ve stejné intenzitě (Littlewood in Spolsky 1999: 660).

¹ Neboť velká část dvacátého století byla v této oblasti poznamenána přesvědčením, že existuje jediná dokonalá metoda pro výuku cizích jazyků a že pouze stačí ji objevit (Littlewood in Spolsky 1999: 659)

² Např. Černá uvádí ve svém článku poměrně přesně hodinově rozpracovaný plán pro tlumočnický výcvik ve vyučování češtiny jako cizího jazyka.

2.1.1. Metoda gramaticko-překladová

V úvodu této kapitoly byl zmíněn posun od používání latiny jako běžně mluveného jazyka k latině jako určitého druhu mentální aktivity. Právě toto „tříbení myslí“ je spjato s rozmachem gramaticko-překladové metody, která převládala ve výuce cizích jazyků především v 18. a 19. století³ a jak již napovídá i její název, rozvíjela především překlad a dovednost čtení (Prošková 2014: 54). Jak píše Müglová (1996: 12), v gramaticko-překladové metodě byla translace, resp. překlad, zároveň prostředkem i cílem výuky. Dominantní pozici měl překlad písemný, ústně se využíval pouze ústní překlad grafického textu, tzv. tlumočení z listu (viz níže). Metoda vycházela z tradičních způsobů, jimiž byla v Evropě vyučována latina a řečtina (Richards, Schmidt 2010: 252-253) a kopírovala tehdejší akademický princip osvojování cizího jazyka (Littlewood in Spolsky 1999: 660). Müglová (1996: 9) popisuje, že gramaticko-překladová metoda se zakládá na přesvědčení, že existují jakési univerzální gramatické principy, které jsou pro všechny jazyky společné, a proto je třeba klást důraz na osvojení vnitřní struktury, což umožní studentovi při komunikaci postupovat podobně, jako postupuje ve svém mateřském jazyce. Nejednalo se ovšem o jednotný princip, protože i tato metoda se vyskytovala v odlišných verzích. Nejrozšířenější varianty gramaticko-překladové metody byly interlineární metoda a geneticko-porovnávací metoda.⁴

2.1.2. Metoda přímá

V 19. století se díky rozvoji cestování rozšířily možnosti komunikace v cizích jazycích⁵ a její zvýšená potřeba vedla k obratu ve výuce. Rovněž latina přestává být mezinárodní lingua franca a je nahrazována živými jazyky. Větší důraz byl kladen na mluvený jazyk a vzhledem k vyloučení překladu z výuky se začalo hovořit o metodě přímé (Müglová 1996: 14-15). Jak píše Cook (2001: 403-404), odstranění mateřského jazyka z vyučovacího procesu se na dlouhou dobu stalo jakýmsi mainstreamovým heslem.

Propagátoři této nové metody argumentovali v 19. stol. především podobností mezi osvojováním cizího jazyka a tím, jak si malé dítě osvojuje vlastní mateřštinu – výuka formou hry a pohybu (Prošková 2014: 58-59). Významy slov měly být prostřednictvím této metody komunikovány přímo, ukázáním, předvedením, situací, odtud také pochází její název (Richards, Schmidt 2010: 172) Na rozdíl od gramaticko-překladové metody se základním

³ Její počátky ovšem Müglová (1996: 9) datuje do 16. – 17. Století.

⁴ Více viz Müglová (1996: 11)

⁵ V dobách, kdy vévodila gramaticko-překladová metoda, kdy se příliš neočekávalo, že by studenti cizího jazyka hromadně odjížděli do cílové země. Výuka byla především intelektuálního rázu, měla posilovat duševní disciplínu a položit základy pro hlubší studium cizího jazyka a kultury (Littlewood in Spolsky 1999: 660-661)

principem výuky stala mluvená forma cizího jazyka, a to především prostřednictvím dialogických cvičení. Vyloučení překladu z výuky bylo zdůvodňováno snahou zabránit interferenčním vlivům mateřského jazyka (Müglová 1996: 15-16).

2.1.3. Audiolingvální a audiovizuální metoda

Další metoda zvaná audiolingvální vznikla ve 40. letech 20. století ve Spojených státech. Do západní Evropy se dostala její modifikace, známá pod názvem audiovizuální metoda, přibližně o deset let později. Dvojice metod svým způsobem navázala na metodu přímou a dále pokračovala s principy dialogických cvičení a drillů, které se zakládaly na jednoznačném upřednostňování mluvení a poslechu (Müglová 1996: 20-21). Použití mateřského jazyka v průběhu výuky bylo i nadále nežádoucí, ovšem kontrastivní analýza se stala využívaným nástrojem (Richards, Schmidt 2010: 40). Dokládá to rovněž Müglová (1996: 24), která popisuje ambivalentní přístup umírněného křídla zástupců této metody, kteří propagovali „přiměřený rozsah“ využití překladu ve výuce.

2.1.4. Metoda zprostředkovací

Müglová (1996: 27) tvrdí, že jak metoda gramaticko-překladová, tak metoda přímá byly svým způsobem velmi extrémní, což vyústilo v hledání takové učební formy, která by je dokázala spojit s eklektickým výběrem jejich pozitivních aspektů. Vznikla metoda zprostředkovací, která zachovává princip dvojjazyčnosti, ale zároveň pokračuje v aktivizačním trendu nastoleném přímou metodou (Müglová 1996: 27).

2.1.5. Nové metody, které aktivně vytvářejí vazbu mezi mateřským a cizím jazykem

Podle Müglové (1996: 24) je ze současných teorií řečové činnosti zřejmé, že ani bezpřekladové metody nemohou zaručit, že nedojde ke spojení mezi slovem v cizím jazyce a jeho ekvivalentem v mateřštině. Rovněž Witte (2009: 1) přichází s domněnkou, že i přes dlouhé období negativního pohledu na translaci ve výuce z ní tato vlastně nikdy úplně nevymizela, protože pedagogům i studentům svým způsobem vyhovovala. Proto se někteří metodici rozhodli obrátit všudypřítomné odkazy na mateřský jazyk ve svůj prospěch.

Cook (2001) ve svém článku zmiňuje i nové metody, které mateřský jazyk z výuky nevyčleňují, ale naopak se jej snaží zapojit ku prospěchu věci. To vše při zachování nového trendu, který výuku orientuje komunikativně (Naimushin 2002: 46). Obecně se dá společně s Arranzem (2002: 208) konstatovat, že komunikativní přístup k výuce jazyků není ohledně

metod natolik striktní jako předchozí zmíněné, neboť vychází z přirozené různorodosti lidské komunikace.

Müglová situuje počátek trendu nových metod do 70. let minulého století (Müglová 1996: 31). Tato reforma s sebou přinesla například *New concurrent method*, ve které se oba jazyky přirozeně prolínají, *Dodson's bilingual method*, kdy lektor používá cílový jazyk a studenti překládají do mateřštiny a také *Reciprocal language teaching*, což je v našem prostředí spíše známé jako jazykové tandemy (Cook 2001: 411). Choděra (2000: 70-78) a Scrivener (2005: 309-310) zmiňují také metodu, známou pod názvem *Community Language Learning*, která využívá překlad. Student zašeptá větu v mateřském jazyce, kterou by chtěl umět v tom cizím, učitel ji přeloží a student opakuje. Pracuje se rovněž s nahrávkami cizojazyčných rozhovorů, jejich prepisem a analýzou konkrétních jevů.

2.2. Druhy diskurzu v jazykové třídě

Mercer (in Spolsky 1999: 315-318) upozorňuje, že téma jazyka ve školní třídě je z hlediska výuky dospělých často opomíjeno, ale je možné v zásadě vycházet z principů, které fungují v běžné školní třídě. Mluvený jazyk obecně má ve třídě několik základních funkcí, a to: informovat, instruovat, hodnotit a udržovat kázeň, a jeho míra se bude různit především v závislosti na zvolené metodě výuky. Metodu výuky volí učitel a ve většině případů také v průběhu lekce nejvíc hovoří (tzv. *teacher talk* představuje až 2/3 celkového hovoru). Tradiční směr výukového dialogu se totiž zpravidla odehrává na rovině učitel – student/studenti, ačkoliv v ideálním případě by měli mít studenti co nejširší prostor. Toho je možné dosáhnout mimo jiné rozšířením komunikačního pole i na úroveň student-student⁶. Dále je třeba si uvědomit, že komunikace ve výukovém prostředí je často jakousi hrou na komunikaci, protože otázky kladené učitelem nejsou kladené z důvodu jeho nevědomosti, ale pro kontrolu porozumění či zjišťování úrovně znalostí studentů (Svobodová 2000: 39). Také projevy studentů ve třídě většinou nevycházejí z jejich okamžitých komunikačních potřeb, ale z potřeby výchozího stimulu (Townson in Towell 1985: 57). Výukový dialog se zpravidla skládá ze tří fází, a to *iniciace* (učitel dá podnět ke komunikaci), *reakce* (student reaguje) a *feedback* (učitel přijímá a ohodnotí studentovu reakci) (Cook 2008: 157). Až potud by byla situace v jazykové třídě srovnatelná s kteroukoli jinou třídou, kde probíhá výuka.

⁶ A jedním ze způsobů, jak tohoto dosáhnout, je právě využití tlumočnických aktivit.

Specifika jazyka používaného v jazykové třídě vycházejí podle Allwrighta (in Spolsky 1999: 319-322) z toho, že se jedná o mluvený jazyk používaný ve třídě, která je zasvěcena výuce jiného jazyka, než je studentova mateřština. Jazyk tedy není pouze médiem instrukcí, ale rovněž jejich objektem, to znamená, že se nejedná pouze o to, co je řečeno, ale také o to, jak je to řečeno. Neboli, jak píše Svobodová (2000: 41), předmětem zájmu je jak komunikační, tak jazyková stránka výukového dialogu. V jazykové třídě se rozlišuje, zda jsou obě tyto stránky naplňovány prostřednictvím cizího či mateřského jazyka. Objevuje-li se v tradičně fungující jazykové třídě mateřština, resp. jiný jazykový kód než ten, který je předmětem výuky, zpravidla se pro jeho popis používá termín mediační nebo zprostředkovací jazyk (Hrdlička 2010).

Jak píše Cook (2001: 413-419), mateřský jazyk má své místo nejen v oblasti tradičních překladových cvičení, ale slouží mimo jiné k předávání a kontrole pochopení významu, k vysvětlování gramatiky (především pokud chce učitel provést kontrastivní analýzu mezi mateřštinou a cizím jazykem), může se také objevit během organizace v rámci pokynů anebo v průběhu testování. Rovněž se rozlišuje, zda mateřský jazyk používá pedagog nebo studenti. V případě, že jej používají studenti během skupinových aktivit, mohou si vzájemně pomáhat s pochopením významu. To je v souladu s moderními principy výuky cizího jazyka tak, jak o nich referuje Al-Kufaishi (2004: 49) tedy: zaměření na studenta, na dovednosti a na jednotlivé úkoly, přičemž nejdůležitější je fakt, že si student uvědomuje své schopnosti a dokáže s jejich zapojením samostatně řešit předkládané úkoly.

2.3. Prostředí výuky cizího jazyka

Pozice cizího jazyka v kurikulu studentů je do značné míry závislá na prostředí, v němž se samotná výuka odehrává. Je tedy třeba rozlišit např. situaci imigrantů, kteří se ocitnou v nové zemi a místní jazyk se učí takřkajíc za pochodu, aniž by využívali nějaké specifické metody, a studentů, kteří si cizí jazyk osvojují v uměle vytvořených podmínkách, neboť se v jejich zemi běžně nepoužívá (Littlewood in Spolsky 1999: 658). Ačkoliv jak ukazuje Cook (2008: 156) na principu osvojování negace v angličtině, i v těchto dvou případech jsou některá stadia shodná.

Na tomto místě je vhodné zdůraznit, že práce se zabývá výukou, ve které nejde o výchovu profesionálních tlumočnicků na poli univerzity, neboť prostředí výuky je v daném případě specifické.

3. Translace

Následující kapitola bude podrobněji zaměřena na první část názvu práce, a to je tlumočení. Kapitola je členěna na dvě části. Ta první a zároveň nejkratší vychází od pojmu překlad, který je s tlumočením neodmyslitelně spjat a často je s ním spojen natolik, že je obtížné odlišit jedno od druhého. Dále je třeba definovat samotné tlumočení a upřesnit, které jeho typy budou z hlediska této práce nejzajímavější.

3.1. Překlad

Překlad a jeho využití ve výuce sice není tématem této diplomové práce, ale je s tlumočením natolik těsně spojen, že je nutné si jeho definici připomenout už proto, aby bylo možné jej právě od tlumočení odlišit. Právě rozlišení obou činností je v běžném životě někdy nezřetelné, a to i přesto, že v češtině existuje pro obě činnosti speciální termín. V jiných jazycích (např. ruština) se dokonce tlumočení označuje přízviskem „ústní překlad“.

Podle Müglové (1996: 40) je překlad definován jako písemný převod grafického textu. Ve výkladovém slovníku ((Richards, Schmidt 2010: 610) je překlad popsán jako převod písemného jazykového sdělení, jež bylo zpracováno ve výchozím jazyce, do cílového jazyka.

Ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (2002: 89-90) se překlad, resp. písemné zprostředkování, člení do několika dalších druhů, kterými jsou přesný překlad (smlouvy, vědecké texty apod.), umělecký překlad, shrnování hlavních myšlenek (ať už v cizím či mateřském jazyce) a konečně parafrázování, což je srozumitelný převod odborných textů pro laiky.

3.2. Tlumočení a jeho druhy

Müglová (1996: 40) definuje tlumočení jako ústní překlad fónického textu. Mraček (2013: 1) píše, že za tlumočení můžeme obecně „*považovat jakoukoli bilingvní zprostředkující činnost umožňující komunikaci mezi dvěma monolingvními komunikanty*“. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002: 14) nazývá překlad a tlumočení písemným/ústním zprostředkováním, které umožňuje, aby spolu komunikovaly osoby, které nejsou schopny tak učinit přímo. Nebo jinými slovy: „*Překlad nebo tlumočení, parafráze, shrnutí nebo záznam zprostředkovávají dalšímu účastníku komunikace přeformulování původního textu, ke kterému tento další účastník nemá přímý přístup.*“ (ibid.). Je patrné, že Rámec se tedy neomezuje pouze na termíny překlad a tlumočení, ale zahrnuje do mediační kompetence i další činnosti

jako je parafráze či shrnutí. To bude přínosné z hlediska jednotlivých translačních aktivit, o nichž bude pojednáno níže.

Pöchhacker (2007: 17-20) dále člení tlumočení podle jazykové modality⁷; podle způsobu tlumočení; zde se rozlišuje tlumočení simultánní, které probíhá zároveň s projevem ve výchozím jazyce, buď v kabině s využitím tlumočnické techniky, nebo formou chuchotage, a konsektivní, tzv. následné, které se odehrává až poté, co řečník dokončil část projevu. Tlumočení konsektivní se může dále dělit na tlumočení s notací a bez notace a také podle délky příspěvku. Kratší příspěvky jsou obvyklé například ve zdravotnické péči, v rámci komunitního tlumočení nebo v tlumočení po telefonu, zatímco dlouhé příspěvky se zpravidla vyskytují na konferencích (Allen 2007: 65-66). Mezi nastíněnými základními druhy tlumočení existuje ale několik přechodných druhů, které popisuje Müglová (1996: 40). Jedním z nich je písemný převod fónického textu, to znamená, že vstup je orální a výstup písemný, v literatuře se o tomto typu hovoří jako o překladovém diktátu. Druhým je ústní převod písemného textu, známý pod názvem tlumočení z listu, kdy tlumočnický ústně převádí grafický text, ale činí tak ihned, bez předcházející přípravy. Tlumočení z listu se zpravidla vyskytuje v medicínském, právnickém či konferenčním kontextu (Allen 2007: 65). Pöchhacker (2007: 20) svou typologii dále rozděluje podle směru tlumočení, míry využití techniky (sem by rovněž patřilo již zmíněné tlumočení po telefonu) a konečně podle profesního statusu tlumočnicka, což je kategorie, která nás zajímá z hlediska dalšího obsahu práce. Dále je podle Pöchhackera (2007: 22) možné rozlišovat tlumočení profesionální, prováděné tlumočnickem, který se za tímto účelem speciálně vzdělával, a tlumočení přirozené, které mnohdy vykonává člověk, hovořící oběma jazyky ale bez speciálního tréninku.

Podle Společného evropského referenčního rámce (dále jen Rámeček) se rozlišuje tlumočení simultánní, konsektivní a neformální tlumočení, které zahrnuje především tlumočení pro přátele, rodinu nebo zahraniční hosty (Rámeček 2002: 89).

Je zřejmé, že pokud je o tlumočení řeč v profesní sféře, jedná se zpravidla konferenční tlumočení, to znamená simultánní, konsektivní nebo tlumočení z listu, kde tlumočnický získává potřebné dovednosti formálním studiem. Ovšem situace v otázce tlumočení neformálního, či doprovodného nebo komunitního, jak je také nazýváno, je komplikovanější. Toto tlumočení je specifické z hlediska kontextu, v němž je vykonáváno. Jak píše Allen (2007:

⁷ To se týká především tlumočení v znakovém jazyce, které probíhá v odlišné modalitě, než např. tlumočení z angličtiny do češtiny.

66) odehrává se zpravidla v konsekutivním módu či jako tlumočení z listu a může k němu podle Keitha (in Towell 1985: 1) docházet na vysoké úrovni i v rámci naprosto všedních jazykových interakcí. Pokud podle Keitha (in Towell 1985: 1) definujeme tento typ tlumočení jako zprostředkování komunikace mezi dvěma jednotlivci, kdy ani jeden z nich nehovoří jazykem toho druhého, je pravděpodobně nejvyužívanějším typem a také jedním z nejstarších, jak píše ve svém článku Allen (2007: 66), i přesto však jeho deontologie teprve postupně vzniká. Zvláště v českém prostředí můžeme posun v zakotvení této funkce pozorovat až v posledních letech⁸.

⁸ Např. Komunitní tlumočení. *Interkulturní mediace* [online]. 2014 [cit. 2014-06-28]. Dostupné z: <http://www.interkulturnimediace.cz/interkulturni-mediace/ceska-republika/komunitni-tlumoceni/>

4. Translace ve výuce cizích jazyků

V této kapitole se oblast výuky jazyků naplno protíná s translací. Nejprve bude tento fenomén mapován teoreticky z hlediska jednotlivých kategorií. Posléze budou představeny důvody, proč je vhodné o zařazení tlumočnických aktivit do výuky uvažovat a jak se k tomu staví Evropský referenční rámec pro jazyky.

V první řadě je nutné upozornit na jeden často se opakující omyl. Jak píše např. Müglová (1996: 35) často dochází ke směšování pojmu metoda a metodický postup⁹. Termín metoda se již objevil ve druhé kapitole, která byla zaměřená na historii výuky cizích jazyků. Jednotlivé metody se skládají z různých využitých metodických postupů, které mohou být u některých metod principiálně stejné, ale přece budou svým způsobem prezentace či časovým zastoupením ve výuce fungovat různým způsobem. Jak tedy Müglová (1996: ibid.) upřesňuje: „*Využití překladu (...) ještě samo o sobě necharakterizuje metodu jako takovou. Překlad je jen specifický metodický postup, který se může využívat v rámci různých metod.*“

Podle Mračka (2013) můžeme konstatovat, že v současné době byl již přínos tlumočnických aktivit¹⁰ pro výuku jazyků prokázán, ovšem v praxi stále pozorujeme jistý odstup od zařazení do výuky. Aby bylo možno se této otázce věnovat je nejprve třeba zvolit úhel pohledu na samotný pojem tlumočení, tzn., která z definic uvedených v podkapitole Tlumočení a jeho druhy bude pro tuto práci směrodatná. V Rámci (2002: 14) je tlumočení zařazeno do mediačních, resp. zprostředkujících, strategií a ty mohou probíhat i vnitrojazykově, to znamená, že zprostředkování je nejen tlumočení a překlad, ale také shrnutí či parafráze textu v jediném jazyce, je-li jazyk původního textu pro svého recipienta nesrozumitelný. Pokud se hovoří o tlumočení, lidé si často představují tlumočení konferenční, tedy simultánní či konsekutivní, a jsou přesvědčeni o tom, že se jedná o aktivitu striktně vyhrazenou pro profesionální tlumočníky. To není chybná úvaha, ale cílem této práce je ukázat, že tlumočení se v každodenním životě vyskytuje také v méně formálních situacích, kde jako tlumočnick často funguje i člověk bez odpovídajícího vzdělání. Toto přesvědčení rovněž potvrzuje výše zmíněné členění tlumočení podle Rámce (2002: 89), které zahrnuje i kategorii neformální tlumočení, i Pöchhackerova typologie (2007: 22-23), v níž autor pracuje s termínem přirozené

⁹ S touto záměnou máme přímou zkušenost při získávání respondentů. Často na vysvětlení tématu práce reagovali tím, že si nedovedou představit výuku vedenou prostřednictvím translace. V této práci ale nejde o představení translace jako metody, jako organizačního principu výuky, ale o představení translace jako metodického postupu, který organicky doplňuje, případně integruje ty ostatní.

¹⁰ S termíny *translační aktivity* a *tlumočnické aktivity* se v tomto textu pracuje jako se synonymy. Pojem *translační aktivity* je sice o něco širší, neboť zahrnuje i aktivity založené na písemném překladu, ale především v databázi aktivit, která je součástí praktické části, bude patrné, že spojení překladu a tlumočení se v rámci jednotlivých aktivit velmi těsně prolíná, a tak není žádoucí v rámci obou pojmů vést striktní dělící linii.

tlumočení. Mraček (2013: 1-2) ve svém článku cituje Cookův model lidské komunikace jako soustavy soustředných kružnic¹¹, kde se v nejužším bodě nachází komunikace v rámci vztahů partnerských a rodinných, uprostřed komunikace v rámci širší komunity, např. pracovní, a na obvodu kružnice se vyskytuje komunikace v mezinárodní dimenzi, např. politická jednání a konference. Na všech třech úrovních je někdy nutné komunikovat dvojjazyčně a o tom, zda se bude jednat o tlumočení konferenční či neformální rozhoduje konkrétní situace.

Translace je ve výuce pojímána z různých hledisek. V zahraniční literatuře se souhrnně hovoří o tzv. *fifth skill* neboli páté dovednosti, kdy je student schopen fungovat plynule ve dvou jazykových systémech (Naimushin 2002: 47; Leonardi 2010: 81-84). Pořadí dovednosti jako pátá odkazuje k tomu, že se zpravidla přidává k základním čtyřem dovednostem, tedy mluvení, psaní, čtení a poslechu (Ross 2000: 2). Specifické postavení translace potvrzuje i Műglová (1996: 6): „*Translace v cizojazyčné výuce má zvláštní postavení, není cílem, ale často jen jedním z metodických postupů a slouží k rozvíjení jazykové a řečové kompetence.*“

Mnozí autoři mají výhrady k zařazení translace na začátečnické úrovni, neboť student by ve fázi překladových či tlumočnických cvičení již měl ovládat gramatické normy a mít dostatečnou slovní zásobu. Není možné opomíjet ani všeobecné vzdělání a případnou odbornou znalost tématu (Hendrich 1986: 249; Černá in Tax 1990: 153; Towell 1985: 2). Rovněž Altman (in Towell 1985: 14) je toho názoru, že chceme-li zabránit úplným výpadkům v komunikaci, měli bychom se zařazením tlumočení do výuky vyčkat, což ovšem nebrání již v brzkých fázích výuky využívat některé úvodní aktivity, jako je poslech s porozuměním či psaní poznámek. Keith (in Towell 1985: 3) ve svém příspěvku argumentuje tím, že tlumočnické aktivity mohou společně s přípravnými cvičeními také vhodně doplnit mezery v mluveném projevu na pokročilé úrovni. Pedagog navíc může stupeň obtížnosti do určité míry regulovat strukturou svého příspěvku. Leonardi (2010: 84) dokonce propaguje zařazení translačních aktivit již v raných fázích výuky, apeluje ovšem na promyšlený postup pedagoga. Také La Sala (2008) se k využití tlumočnických aktivit staví pozitivně, ať už jsou zařazeny ve kterékoli fázi výuky.

¹¹ Jak bude ukázáno níže, i Rábec (2002: 14-15) pracuje s rozdělením oblastí komunikace na podobném principu a rovněž je v něm zdůrazněno, že potřeba bilingvní komunikace prostupuje všechny úrovně.

4.1. Klasifikace translace ve výuce cizích jazyků

Podle Mügllové¹² (1996: 37-44) se na translaci ve výuce cizích jazyků můžeme dívat z různých hledisek a podle toho klasifikovat její použití. V první řadě podle funkce translace ve vyučovacím procesu, přičemž se tato funkce může lišit v závislosti na směru translace, resp. tlumočení, dále podle segmentace a podle stupně přesnosti.

| | | |
|------------------------------|----------------------------|---|
| Funkce ve vyučovacím procesu | Podle směru translace | a) Z mateřského jazyka do cizího |
| | | b) Z cizího jazyka do mateřského |
| | | c) Z cizího jazyka do mateřského a zpět do cizího |
| | | d) Mezi dvěma cizími jazyky (pro účely této práce bezpředmětné) |
| | Podle segmentace v rovině: | a) Slova |
| | | b) Syntagmy |
| | | c) Věty |
| | | d) Celého textu |
| | Podle stupně přesnosti | a) Interlineární překlad |
| | | b) Doslovný překlad |
| | | c) Volný překlad |
| | | d) Parafrázový překlad |
| | | e) Adekvátní překlad |

Tabulka 1 – klasifikace translace podle funkce ve vyučovacím procesu

Jak bude dále zřejmé v praktické části, z hlediska využitelnosti ve výuce budou zajímavé oba dva směry translace, ale také tzv. zpětná translace s mezistupněm v mateřském jazyce. Rovina segmentace podrobněji pojednána nebude, ale obecně je možné konstatovat, že se z hlediska této práce týká spíše vyšších větných celků. Co se přesnosti týče, interlineární překlad je právě to, čemu by se studenti měli spíše vyvarovat, neboť se jedná o převod jednotlivých slov bez ohledu na specifika cílového jazyka. Využití adekvátního překladu, tedy korektní reprodukce v cílovém jazyce se může různit s ohledem na jednotlivé instituce. V popředí zájmu se tedy ocitá překlad doslovný (student překládá text, jehož jazykové prostředky jsou

¹² Mügllová ve většině případů používá termín *translace*, který bude rovněž v této práci upřednostňován, neboť představuje jak tlumočení, tak překlad (rozdíly mezi nimi byly představeny v úvodu kapitoly, ale pro účely klasifikace je společně s autorkou kladen důraz na jejich společné charakteristiky). Na některých místech ale používá pojmy *translace* a *překlad* ekvivalentně, pravděpodobně pro větší srozumitelnost. Její terminologie bude v této práci využívána stejným způsobem, a je-li proto v klasifikaci zmíněn překlad, jedná se jak o překlad, tak o tlumočení.

mu dostatečně známé), překlad volný (student překládá text, kde se vyskytují některé neznámé prostředky, s nimiž musí nějak naložit pomocí kompenzačních strategií) a konečně překlad parafrázový, který můžeme využít v rámci propedeutických aktivit, protože jde především o převod smyslu textu (dostatečně ilustrativní je v tomto případě ruský termín *překlad-interpretace*).

Ve druhé řadě je možné se na translaci dívat z hlediska vyučovacího cíle, kdy může figurovat jako cílová dovednost, parciální cílová dovednost, metodický postup a konečně jako metodický prostředek. V této práci se bude rozlišovat především rozlišovat mezi translací jako cílovou dovedností a translací jako dílčí dovedností. Termínem dílčí dovednost se zde rozumí parciální cílová dovednost i metodický postup, neboť jak bude patrné v praktické části, na jazykových kurzech se tyto dva cíle často prostupují – cílem tlumočnických aktivit bývá jak připravit studenty cizího jazyka na roli tlumočnicka, tak zlepšit jejich jazykový projev jako takový.

Striktní diferenciaci mezi translací jako řečovou činností a translací jako metodickým postupem je nezbytná (Müglová 1996: 42; Naimushin 2002: 47; Ross 2000: 2-3). Zjednodušeně se tedy podle Naimushina rozděluje translace, která je využívána v jazykové třídě, a vzdělávání profesionálních tlumočnicků a překladatelů, ačkoli některé cíle i metody jsou shodné pro obě skupiny. Jak konstatuje Witte (2009: 2) existuje podobnost mezi studentem cizího jazyka i profesionálním překladatelem – cíl obou tkví v tom, aby sdělení dávalo smysl, ačkoli překladatel/tlumočnick pracuje pro publikum a student pouze sám pro sebe. Dále zdůrazňuje, že využití translace ve výuce neznamená, že jejím cílem je vychovat profesionálního překladatele, ale že translace je aktivita, jež může stimulovat kognitivní potenciál studenta a tím doplnit ostatní řečové činnosti, přičemž si neklade za cíl je plně nahradit.

Podle Müglové (1996: 39-40) by tedy rozdělení z hlediska vyučovacího cíle vypadalo přibližně takto:

| | | |
|---|---|--|
| Vyučovací cíl | Jako cílová dovednost | U profesionálních tlumočnicků – to znamená, že zajištění komunikace mezi nositelem východiskového a cílového jazyka je cílem jazykové přípravy |
| | Jako parciální cílová dovednost | Rudimentární překladatelská kompetence ve výuce např. učitelů cizích jazyků |
| | Jako metodický postup | a) Pro nácvik jazykových prostředků |
| | | b) Pro nácvik receptivních dovedností |
| | | c) Pro nácvik produktivních dovedností |
| Jako metodický prostředek | a) Prezentace jazykového materiálu | |
| | b) Kontrolní prostředek | |
| Podle funkce, kterou translace má ve vyučovacím procesu | a) Sémantizační funkce (prezentace učiva) | |
| | b) Instrumentální funkce (nácvik učiva) | |
| | c) Evaluační funkce (kontrola učiva) | |
| | d) Metajazyková funkce (komparace) | |
| | e) Propedeutická funkce (kritická analýza využití překladatelských pomůcek) | |

Tabulka 2 – klasifikace translace podle vyučovacího cíle

Z hlediska vyučovacího cíle je řeč o translaci jako takové, to znamená, že: „*Její funkcí je v cílovém jazyce adekvátně reprodukovat významovo-smyslové vztahy východiskového komunikátu, které v textové rovině reflektují složitou interakci mezi sémantickým, pragmatickým a situačním komponentem.*“ (Müglová 1996: 44). Tento cíl je možné primárně vztáhnout k institucím, které vychovávají profesionální tlumočnický, translace je potom cílem sama o sobě. Translace jako samostatná řečová činnost je specifická tím, že motivace tlumočnicka k vykonávání činnosti je zprostředkovaná (Müglová 1996: 47). On nepotřebuje uspokojit vlastní potřebu komunikace, jeho motivace vzniká sekundárně a tím je dána její odlišnost.

Translace může být ovšem definována i jako metodický postup, který je uplatňován v pedagogické komunikaci a jeho cílem je prostředky cílového jazyka předat zamýšlené sdělení z jazyka východiskového. Je-li porovnána, stejně jako v předchozím případě, motivace studentů, bude zřejmé, že se od prvního příkladu liší. Translace není pro studenta sama o sobě cílem, ale je prostředkem ke zvýšení jeho jazykové kompetence (Müglová 1996: 47). Při definování cíle výuky má tedy pořadí přednost naplnění komunikačního principu a

jsou-li translační aktivity využívány v běžné třídě cizího jazyka, nesmí to být samoučelné (Ross 2000: 3). Motivace podle Müglové (1996: 47) sice opět pramení ze sekundárních pohnutek, ale tyto se tentokrát vážou na zlepšení prospěchu, vyhnutí se sankcím či získání pochvaly.

Podle Keitha (in Towell 1985: 2) se nedá o translačních aktivitách, které pracují s doprovodným tlumočením, hovořit jako o výukových aktivitách v pravém slova smyslu, neboť činnost učitele není naplňována frontální výukou. V centru celého procesu se nachází student, a proto hovoříme spíše o aktivitách učebních. Studenti se z celé situace především učí, jak využít jazykové dovednosti, které si již osvojili v jiných kontextech.

Až doposud bylo pojednáváno o obecném termínu translační aktivity, ale v této chvíli je nutné provést ještě jedno rozdělení, které Müglová nezmiňuje, ovšem pro další část tohoto textu bude důležité. Je-li řeč o translačních aktivitách jako o prostředku pro výuku cizích jazyků, může se jednat o aktivity propedeutické, neboli průpravné¹³, které pracují s jednotlivými dílčími složkami tlumočení, či o aktivity tlumočnické, kde už se objevuje tlumočení jako takové.

Dále můžeme podle Müglové (1996: 41) translaci ve výuce cizího jazyka klasifikovat podle vlastního průběhu samotného procesu, přičemž se jedná buď o překlad analytický (v případě nižší jazykové kompetence) nebo o překlad automatizovaný (především při tlumočení, kdy je předpokládána kompetence vyšší). Specifickým typem je rovněž překlad vnitřní. Müglová (1996: 41) ho definuje jako automatický proces, kdy student v duchu konfrontuje mateřský jazyk s jazykem cílovým, de facto překládá z jednoho do druhého. Může být zdrojem interferenčních chyb a zpravidla se s ním setkáváme na nižších úrovních znalosti jazyka, ačkoliv podle Leonardi (2010: 17) jsou vlastně všichni studenti jazyků svým způsobem překladatelé, neboť se k vnitřnímu překladu všichni v jistých situacích uchylují. Hentschel (in Witte 2009: 23) toto tvrzení dokládá z neurolingvistického hlediska s důrazem na fakt, že slova s lexikálním významem aktivují své ekvivalenty v mentálním lexikonu v mateřském jazyce automaticky.

A konečně poslední hledisko, které můžeme při klasifikaci translační činnosti zohlednit, je pedagogický kontext. V tomto případě nás bude zajímat vzdělávací instituce, úroveň jazykových znalostí účastníků a věková kategorie.

¹³ S termínem *průpravná cvičení* pracuje ve své knize Hendrich (1988: 250), ale pro tuto práci byl zvolen termín *propedeutické aktivity* podle Mračka (2013: 5), který vychází z anglického originálu *pre-interpreting exercises*.

| | | |
|---------------------|----------------------------|--|
| Pedagogický kontext | Typ vzdělávací instituce | a) Základní škola |
| | | b) Střední škola |
| | | c) Vysoká škola – filologické směry, překladatelsko-tlumočnické směry, postgraduální studium |
| | Úroveň jazykových znalostí | a) Počáteční úroveň výuky |
| | | b) Mírně pokročilá úroveň výuky |
| | | c) Pokročilá úroveň výuky |
| | Věková kategorie | a) Žáci základní školy |
| | | b) Studenti středních a vysokých škol |
| | | c) Dospělí |

Tabulka 3 – klasifikace translace podle pedagogického kontextu

Náš průzkum byl z kapacitních důvodů omezen pouze na dospělé a vysokoškolské studenty, jejichž úroveň se pohybovala od mírně pokročilé do pokročilé. Pro potřeby této práce ovšem musíme doplnit jednu kategorii, která v originálním rozdělení není zahrnuta, a to je typ vzdělávací instituce jazyková škola. Bylo by možné polemizovat, proč jej Müglová neuvedla, jedním z důvodů mohlo být to, že v době publikace její knihy ještě nebyla výuka translace v jazykových školách tak rozšířená¹⁴.

Uvedené rozdělení podle Müglové pro tuto práci představuje nezbytný teoretický rámec pro prezentaci stavu využití translačních aktivit ve výuce cizích jazyků a budeme se na něj nadále odvolávat i v praktické části.

4.2. Důvody pro zařazení translace do výuky cizího jazyka

Důvodů pro zařazení translace do výuky jazyka je mnoho a pro větší přehlednost je rozdělíme do dvou základních skupin. Bude se jednat za prvé o pozitivní vliv z hlediska afektivního působení na účastníky lekce a za druhé o kladné působení na různé dovednosti studentů.

4.2.1. Vliv na studenty z hlediska afektivního působení

Úspěšné učení se jazyku, a to na všech věkových úrovních, je neodmyslitelně spjato s otázkou motivace, kterou tlumočnické aktivity ve výuce jednoznačně podporují (La Sala 2008;

¹⁴ Ačkoli překladatelsko-tlumočnické kurzy na Státní jazykové škole Praha mají tradici již od 50. let 20. století. Za tuto informaci vděčím Mgr. Davidu Mračkovi, který vychází z rozhovoru s Mgr. Hanou Friedlovou, současnou ředitelkou SJS.

Leonardi 2010: 47 a další). Pozitivní emoce navíc stimulují mozkovou aktivitu, jež se následně projevuje tvorbou většího počtu mozkových synapsí (Macedonia 2005: 139). La Sala (2008) vyzdvihuje fakt, že tlumočení je založeno na mluveném jazyce a s jazykovými znalostmi pracuje intenzivním způsobem, který ovšem studenty nenudí, takže je vhodným prostředkem, jak jazykovou lekci oživit. Pro studenty jsou tyto aktivity motivující především proto, že se nejedná o nějaké umělé cvičení vytržené z kontextu každodennosti. Naopak, Leonardi (2010: 63) hovoří o využití běžných situací ze života. Tyto situace jsou jádrem takzvaného *meaningful learning*, což znamená princip obsahově atraktivního učiva, jak píše Janíková. Učivo může být atraktivní jak z hlediska využitelnosti v běžném životě, tak z hlediska individuality žáka, které je možné přizpůsobit výběr témat (Janíková 2011: 88). V průběhu tlumočnické aktivity je zpravidla simulována autentická jazyková situace, která má své jádro v reálném životě (Keith in Towell 1985: 1). Ve studii provedené Arranzem (2002: 222) se probandi na konci lekce jednomyslně shodli na tom, že simulovaná situace by se s určitostí mohla odehrát i v reálu, a proto byli toho názoru, že se v lekci naučili něco užitečného¹⁵. Rovněž v Rámci (2002: 159) je zmíněn termín reálná či cílová úloha (v kontrastu k úloze čistě pedagogické), to znamená taková úloha, která je spojena s profesní orientací studenta a zakládá se tedy na jeho mimoškolních potřebách.

Právě s profesní orientací studenta souvisí i možnosti dalšího uplatnění osvojených dovedností. Pro většinu studentů zůstávají základy tlumočení skutečně oživením hodiny¹⁶ a možností, jak si důkladněji osvojit cizí jazyk, ale najdou se i takoví, kteří by tyto dovednosti chtěli dále rozvíjet. A právě oni mohou najít své uplatnění v některé z oblastí tlumočení, například na pozici komunitních tlumočnicků. Ovšem bez ohledu na předem dané využití se může stát, že se jim jejich translační dovednosti budou ať už v osobním či profesním životě hodit (Zojer in Witte 2009: 36), protože prostupují různými úrovněmi lidské komunikace¹⁷.

4.2.2. Vliv na dovednosti studentů

Podle Al-Kufaishiho (2004: 46) působí tlumočení jak na úrovni mikro, tak na úrovni makro-dovedností. Tyto dovednosti jsou využívány v průběhu translačních procesů dekompozice, syntézy jednotlivých prvků a reintegrace celého příspěvku na základě předchozích znalostí a

¹⁵ Lekce simulovala rozhovor místního obyvatele s turistkou a týkala se tedy především pamětihodností daného regionu.

¹⁶ Viz Praktická část – na několika místech se projevuje zájem studentů o tento typ aktivit, např. vzorek studentů z kurzu pro středně pokročilé v Integročním centru Praha popisuje translační aktivity jako zajímavé, zábavné a užitečné.

¹⁷ Viz výše Cookův model lidské komunikace citovaný Mračkem (2013: 1-2) či později čtyři úrovně lidské komunikace popsané v Rámci (2002: 14-15).

extralingvistických vodítek v komunikační situaci. Mikrodovedností, které v těchto procesech student zapojuje, rozlišuje Al-Kufaishi celkem dvacet čtyři.

Obecně je možné konstatovat, že pozitivní a svým způsobem úsporný efekt tlumočení tkví v tom, že jeho prostřednictvím jsou zapojeny dovednosti, jež se často procvičují izolovaně. Z tohoto důvodu Zojer (in Witte 2009: např. 37) o translaci na několika místech hovoří jako o integrativní aktivitě. Keith (in Towell 1985: 3-5,10) je rozlišuje na produktivní a na receptivní a dělí celý proces od percepce výpovědi až do jejího úspěšného předání do tří hlavních fází. Tou první je porozumění poslechu, následuje zpracování obsahu výpovědi a finální převod sdělení do cílového jazyka.

- a) Porozumění poslechu. Přínos proti klasickým poslechovým cvičením tkví v našem případě v tom, že student nemá pouze roli pasivního posluchače, ale má možnost do konverzace také aktivně vstoupit (Keith in Towell 1985: 4). Klíčové v této fázi je, aby slyšené dávalo smysl, neboť, jak píše Oxfordová (1990: 61-66), právě to je podmínka pro úspěšné učení. Student tedy může do situace vstoupit tím, že požádá o zopakování nějaké informace, či o její vysvětlení (Al-Kufaishi 2004: 49). Při poslechu je zapojeno hned několik mikrodovedností podle Al-Kufaishiho, především identifikace důležitých informací a rozlišení jádra příspěvku od podružností, porozumění vztahům mezi jednotlivými částmi projevu, ale také dedukce významu neznámých termínů na základě kontextu, v němž jsou použity (Al-Kufaishi 2004: 47).

Podle Hendricha (1986: 250) platí, že tlumočení do mateřského jazyka je náročnější na fázi porozumění a tlumočení do cizího jazyka je těžší ve fázi formulace myšlenek. Autor proto doporučuje následující posloupnost: nejprve do mateřštiny, poté do cizího jazyka a až poté, co student ovládne oba směry, může zkoušet i bilaterální tlumočení, kde se oba směry střídají.

Student je rovněž vystaven používání jazyka z vyššího registru, který není v běžné výuce tolik zastoupen. Formálnější způsob vyjadřování dále působí i na mateřský jazyk studenta v jeho produktivní fázi (Keith in Towell 1985: 11). Bylo by možné obecně konstatovat velké rozšíření slovní zásoby v aktivní rovině, neboť student nemá možnost se komunikaci na dané téma vyhnout (Zojer in Witte 2009: 35).

- b) Zpracování obsahu výpovědi. Centrální dovedností v této fázi je uchopení jádra celého projevu (Keith in Towell 1985: 4). Witte (2009:4) ve svém příspěvku konstatuje, že moderní technologie a rozmach internetu nás ovlivnily v tom smyslu, že informace často přijímáme bezmyšlenkovitě. Aktivity zahrnující translaci mají však potenciál

tento přístup změnit, neboť vedou naopak k přesnému uvědomění, co je hlavním obsahem příspěvku. Svou roli zde hraje i paměť, která se postupem času zlepšuje a studenti jsou schopni zpracovat výpověď i bez nutnosti obšírné notace (Keith in Towell 1985: 4). Základy notace je ale možné studentům poskytnout, aby si osvojili schopnost strukturovat input i output, jak píše Oxfordová (1990: 86-88). Rovněž Al-Kufaishi (2004: 49) uvádí ve svém seznamu mikrodovedností to, že student, resp. tlumočnick ovládá techniku notace. V praxi se podle Oxfordové jedná nejen o notaci v čistě profesionálním smyslu, ale také o způsob uspořádání poznámek, o sumarizaci¹⁸, která kondenzuje slyšený příspěvek a o schopnost rozpoznat, co je nutné zdůraznit. Hendrich (1988: 251) zdůrazňuje, že notace slouží pouze jako podpora paměti a automatická vazba tlumočení na notaci je podle něj nevhodná, neboť tlumočení se může odehrávat i v podmínkách, kde notace není možná.

V průběhu zpracování slyšené pasáže hraje roli i to, jak student dokáže systematicky uvažovat o jazyce a vědomě využívat různé typy strategií pro osvojení si cizího jazyka. Oxfordová (1990: 58) člení přímé jazykové strategie na paměťové, kognitivní a kompenzační. Součástí kognitivních strategií je jejich analytická podsložka, jež přímo obsahuje dovednost překladu a převodu¹⁹. Obě mohou podle autorky být cennou pomůckou hlavně v prvotních fázích výuky, kdy student využívá znalostí z mateřštiny k pochopení cizojazyčné pasáže, ale jejich využívání musí být obezřetné.

- c) Převod sdělení do cílového jazyka. Existuje-li obava z působení jazykové interference, je to právě v tomto okamžiku, kdy se může naplno projevit její vliv, protože student se pod tlakem okolností nechá ovlivnit výchozím jazykem. Proto je nutné dobře zvažovat délku a obtížnost příspěvků²⁰. Tím pochopitelně není vyloučena interference v předchozích fázích, kde ovšem není tak frekventovaná (Keith in Towell 1985: 5). Mnozí autoři jsou ovšem toho názoru, že pravidelné začleňování translačních aktivit do výuky jazyka riziko interference naopak snižuje, neboť s ním studenti dopředu počítají (Arranz 2002: 208; Ross 2000: 3-4; Müglová 1996: 53). Arranz například píše, že systematická interference nebyla v tomto bodě dostatečně prokázána a že translace

¹⁸ Oxfordová (1990: 88-89) upřesňuje, že na začátečnické úrovni může být sumarizací i pouhé přiřazení vhodného nadpisu ke konkrétnímu úryvku.

¹⁹ Převod, resp. jazykový transfer, znamená, že student aplikuje zpravidla gramatické pravidlo, které zná z mateřského jazyka na jazyk cílový (Oxford, 1990: 85)

²⁰ Podle Gilova modelu úsilí (energie vynaložená na poslech a analýzu, na produkci/příp. notaci, na paměť a na celkovou koordinaci se musí rovnat nebo být nižší, než je celková operační kapacita tlumočnicka) může snadno dojít k tomu, že v případě příliš dlouhého nebo náročného příspěvku se student příliš soustředí na fázi poslechu, vyčerpá veškerou operační kapacitu, a proto je fáze produkce následně poznamenána chybami (Gile 2009: 157-190).

může být ideálním nástrojem k tomu, jak poukázat na problematiku negativního transferu a zároveň studenty vybavit prostředky k tomu, jak se mu vyhnout. Naimushin (2002: 47) dokonce konstatuje, že tradičně opomíjené tlumočení a překlad na hodinách cizího jazyka může negativní transfer podporovat. Müglová (1996: 82-83) nadto poznamenává, že ve školních podmínkách výuky cizích jazyků je mateřština jak explicitně, tak implicitně přítomná, což vysloveně vybízí k zařazení aktivit do výuky. Jedná-li se o negativní transfer v cizojazyčném projevu, je nutné také vzít v úvahu jeho projev. Podle Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (2010: 293) bude projev studenta poznamenán výpůjčkami vzorců z mateřského jazyka (od výslovnosti až po syntaktické vazby). K tomu se dále přidávají jevy, které sice nejsou charakteristickým důsledkem negativního transferu, ale často se s ním spojují, a to je nadměrné zevšeobecňování pravidel z cílového jazyka a vyjadřování významů již osvojenou slovní zásobou a gramatikou.

Keith i Altman (in Towell 1985: 5-11, 13-14) potvrzují, že i ve fázi prezentace v cílovém jazyce dochází v průběhu nácviku ke zlepšení, studentům stoupá sebedůvěra a lépe se vyjadřují jak v jazyce cílovém, tak v jazyce mateřském. Lepší projev v mateřském jazyce jako bonus při využívání translace ve výuce dokládá i Zojer (in Witte 2009: 35). Zlepšení vyjadřovacích schopností je také ovlivněno stoupající kreativitou ve využívání dostupných jazykových zdrojů. To je výše zmíněné vyjadřování významů již osvojenou slovní zásobou a gramatikou, které tedy nemusí být prvoplánově negativním jevem. Student se nefixuje na jeden konkrétní termín, na nějž si v daný moment nemůže vzpomenout²¹, ale využívá různých strategií, jak jinak sdělení předat. Podle Mračka (2013) je cílem: „...srozumitelným způsobem vystihnout obsah i za cenu menších jazykových chyb.“ Ve studii provedené Arranzem (2002: 212-219) studenti využívali například kooperace ve skupině, shrnutí rozvláčnější pasáže, vysvětlení lokálních pojmů či sebekorekce. Takové postupy by měly být vlastní pro každého, kdo se cizí jazyk učí, ale často je využívá až ve chvíli, kdy to situace vyžaduje. A právě takovou situaci mohou reálným způsobem simulovat tlumočnické aktivity.

Na tomto místě je také nutné zdůraznit, že ze systémového hlediska se tato práce jak v teoretické, tak v praktické části soustředí především na tlumočení v konsekutivním módu (s

²¹ Ačkoliv právě tento blok je jedním z častých problémů, když se s tlumočnickými aktivitami začíná (Ostarhild in Towell 1985: 43)

notací i bez), příp. na tlumočení z listu. V případě simultánního tlumočení by jeho využitelnost v běžné jazykové třídě byla komplikovanější z hlediska techniky a samozřejmě i výše zmíněný proces by se členil na větší množství fází.

Následující oblast, jež je tlumočnickými aktivitami pozitivně ovlivňována, je těžko zařaditelná někam na časovou osu našeho schématu, neboť je všudypřítomná a týká se sociokulturních znalostí. Čím dál častěji je možné v různých oblastech života narazit na termín interkulturní přístup. V kontextu jazyka to podle Witteho (2006: 6) znamená, že vzájemné porozumění se neobejde bez porozumění kultuře toho druhého, protože i ona je silně zakotvena v tom, jak se vyjadřujeme jazykově. V průběhu tlumočnických aktivit si studenti postupně uvědomují, že se nejedná pouze o převedení jednotlivých vět do cílového jazyka, ale jde rovněž o převod kulturního kontextu (Keith in Towell 1985: 7). Souvisí to s principem, který byl formulován Hansem Vermeerem jako teorie skoposu. To znamená, že tlumočení či překlad by mělo být v první řadě hodnoceno z hlediska toho, zda byla naplněna jeho funkce a účel. Klíčový „...není stupeň ekvivalence s originálem, ale míra, v jaké cílový text funguje tak, jak bylo zamýšleno, co si týče situace a sociokulturního kontextu.“ (Pöchhacker in Loddegaard 1992: 213).

4.2.3. Translační dovednosti ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky

I Rámec (2002: 14) pracuje s termínem komunikativní kompetence, která orientuje dovednosti studentů především k tomu, aby v cizím jazyce dovedli vyjádřit, co potřebují, ať už písemnou nebo ústní formou. Podle Rámce se tato kompetence aktivuje rovněž při tzv. mediaci, což je jazyková činnost, která zahrnuje překládání i tlumočení.

Mediační dovednosti jsou důležitou součástí běžného jazykového fungování naší společnosti. Již několikrát byla výše zmíněna využitelnost základního tlumočnického výcviku v běžném životě a Rámec (2002: 14-15) na tuto oblast rovněž upozorňuje, přičemž rozlišuje čtyři základní oblasti užívání jazyka, které jsou všechny mediačními dovednostmi prostoupeny: veřejná (vše, co se týká běžné interakce ve volném čase), osobní (týká se především rodinných vztahů), pracovní (to, co souvisí s výkonem povolání) a vzdělávací (týká se učení, nebo obecně výcviku, který zahrnuje osvojování nových dovedností).

S termínem mediační dovednosti je těsně spjat termín mediační strategie (Rámec 2002: 89-90), který odkazuje k situaci, kdy se snažíme nějakým způsobem vyřešit komunikační situaci i

s omezenými zdroji pro zpracování informací. V Rámci jsou tyto strategie rozděleny na předběžné, které se týkají přípravy na danou situaci. To může být například příprava glosáře, získávání informací o konkrétní oblasti, ale také promyšlení, jakým způsobem budeme postupovat v průběhu mediace. Pro rozvíjení předběžných mediačních strategií mohou posloužit některé z propedeutických aktivit (viz Databáze). Další aktivity už se týkají samotného procesu tlumočení, kdy jde především o to, jak zvládnout simultánní průběh různých činností. Sem patří mimo jiné techniky překonání nejistoty, jež jsou založeny na neustálém plánování dalších kroků a také na vytváření „ostrůvků jistoty“ (části projevu, které si můžeme dopředu promyslet – zahájení, oslovení, ukončení apod.). Simultánně rovněž probíhá neustále hodnocení průběhu tlumočení jak na úrovni komunikativní (zda tlumočnickův projev odpovídá tomu, co bylo řečeno v originále), tak na úrovni jazykové (zda je to jazykově korektní). Na základě zkušeností z vlastního projevu se zase opět dostáváme na počátek, neboť může dojít například k modifikaci předběžných strategií.

5. Výzkumná otázka

Formulace výzkumné otázky je v předkládané práci ovlivněna několika faktory. Především tím, že v současné době se v českém prostředí jedná o jedinou práci na tomto poli. Pokud se u nás o translaci ve výuce cizích jazyků nějak hovoří, jedná se téměř výlučně o problematiku překladu. Jedinou dostupnou a takto úzce profilovanou prací na téma tlumočení v našich podmínkách je zatím příspěvek Davida Mračka: Tlumočení ve výuce cizích jazyků²² (Mraček 2013). Proto je práce vedena motivací pokusit se o základní zmapování současného stavu.

Získávání informací je ovšem komplikováno tím, že pro popis translačních aktivit chybí jednotný slovník. Je pravděpodobné, že pedagogové translační aktivity ve výuce mnohdy využívají, ale nepojmenovávají je tak ve svých reflexích. Z toho vyplývá, že metoda zvolená k získávání dat bude kvalitativní, neboť ověřené informace je možné obdržet buď přímo na náslechu na jednotlivých lekcích nebo prostřednictvím polostrukturovaných interview s vedoucími oslovených institucí a pedagogy.

Výzkumný vzorek současné práce bude tedy malý a heterogenní. Jeho velikost je ovlivněna již zmiňovaným kvalitativním přístupem a jeho heterogenita je ovlivněna nutností mapovat různá prostředí. Vzhledem k neexistenci podobně zaměřených prací je totiž potřeba testovat instituce na rozdílných úrovních (terciární vzdělávání, jazykové školy; z kapacitních důvodů omezeno pouze na výuku dospělých), přičemž výsledek testování je dopředu nejistý.

V předkládané práci jde především o následující výzkumné otázky:

- Jaký je v současnosti stav využití tlumočnických aktivit ve výuce cizího jazyka na různých úrovních?
- Jakým způsobem mohou být tlumočnické aktivity na různých úrovních realizovány?
- Jak pedagogové, příp. studenti vnímají jejich přínos?
-

²² Přednesen na konferenci Vědecký výzkum a výuka cizích jazyků, která se konala 13. 11. 2013 na Univerzitě Hradec Králové.

6. Praktická část

6.1. Metoda

Jak bylo zmíněno výše, tato práce je především pilotním pokusem nějak zmapovat současný stav využití translace a translačních aktivit ve výuce cizích jazyků. Na základě kvalitativně získaných dat předpokládáme, že bude možné formulovat hypotézy, které by se v budoucnu daly testovat kvantitativně. Kvantitativní sběr dat nebyl v této práci realizován, neboť vzhledem k neexistenci výzkumu konkrétního tématu se nedá odhadnout, jak moc by se jednotlivé odpovědi různily, a proto nebylo možné předpřipravit kategorie u jednotlivých otázek (Dörnyei 2010: 36).

Praktická část je rozdělena na dva hlavní oddíly. V tom bude na základě dostupné literatury nastíněno, jak může vypadat využití translačních aktivit na lekci cizího jazyka v praxi. Bude se tedy jednat o modelový návrh, popsáný i z hlediska teorie, zmíněné v teoretické části. Ve druhém oddíle bude toto modelové využití konfrontováno s reálnou situací, jejíž popis byl získán prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a náslechnů na jednotlivých lekcích.

6.2. Využití tlumočnických aktivit v praxi

Gonzáles Davies (2004: 1-2) uvádí, že ačkoliv byl samotný proces translace již velmi detailně popsán, zatím bylo pouze málo pojednáno o tom, jak obecně funguje jeho dynamika v jazykové třídě. Vzhledem k výchozím zdrojům, které existují pro české prostředí, je patrné, že to zde platí dvojnásobně. Gonzáles Davies (2004: 2) člení svůj přístup na tři základní aspekty, kterými jsou přístup, design a jednotlivé aktivity. Přístup se týká našich představ o povaze subjektu, v našem případě translace, resp. výuky cizích jazyků, design neboli momentální dynamika ve třídě pokrývá syllabus, uspořádání třídy a také v čem spočívá role žáka i učitele. Z přístupu a designu pak vyplývají konkrétní aktivity, které se mohou různit od přednášek učitele až po samostatné projekty žáků.

Většina využívaných translačních aktivit je založena na principu scének nebo jazykových her (Gonzáles Davies 2004: přehled aktivit). Princip hry je v tomto případě velmi důležitý, jak dokládá i Macedonia (2005: 136-137), neboť může být v tomto případě cenným nástrojem, jak proměnit deklarativní znalosti (to, co víme teoreticky) v procedurální dovednosti (to, co umíme uvést do praxe). Uplatněním deklarativních znalostí na procedurální úrovni získává náš cizojazyčný projev potřebnou plynulost. Princip hry se dá samozřejmě využít při jakékoli cizojazyčné výuce, ovšem autorka příspěvku (Macedonia 2005: 137) konstatuje, že poslech

s porozuměním je sice přínosný, avšak nemůže plně nahradit vlastní mluvení, a proto je zřejmé, že právě tlumočnické aktivity fungují na principu hry a ještě navíc přirozeným způsobem spojují obě činnosti. Hry jsou navíc většinou atraktivní, přitahují větší pozornost a tím pádem činí učení efektivnějším. Často v nich hraje roli rychlost reakcí, čímž přispívají k již zmiňované plynulosti.

6.2.1. Nároky na studenta

Specifické rysy osobnosti studenta ve třídě, kde probíhají tlumočnické aktivity, jsou podle dostupných informací zatím neprobádanou oblastí. Stejně jako v kterékoli jiné jazykové třídě je jejich přístup a rozvoj ovlivněn typem osobnosti a tím, jakým způsobem probíhá osvojování znalostí (Gonzáles Davies 2004: 37). Gonzáles Davies (2004: 38) dále zmiňuje Ellisovo členění studentů na aktivní, pasivní, zkušenostní a studijní typy, přičemž ideální student je vyváženou kombinací všech zmíněných typů.

Jak již bylo konstatováno v teoretické části, neopominutelným faktorem při plánování translačních aktivit je rovněž úroveň studentových jazykových znalostí. Názory na potřebnou úroveň pro to, aby mělo zařazení aktivit smysl, se různí. Je možné vycházet z tradičního rozdělení podle Rámce (2002), ale nabízí se i alternativní popis, který pracuje se stadiem nevědomé nekompetence, vědomé nekompetence, vědomé kompetence a nevědomé kompetence (Gonzáles Davies 2004: 40). Ve stadiu nevědomé nekompetence se defacto nachází každý průměrný člověk, než se začne věnovat dané specializované disciplíně, přičemž zvenčí vše vypadá jednoduše. Jakmile student potká první nesnáze a začne si uvědomovat množství dovedností, které si musí osvojit, dostává se do fáze vědomé nekompetence. Postupně se učí, dělá chyby, ale vyvíjí se nějakým směrem až do chvíle, kdy můžeme hovořit o vědomé kompetenci a konečně posledním stadiem je nevědomá kompetence, což znamená, že student všechny dovednosti internalizoval a uplatňuje je nyní automaticky. Je možné rovněž hovořit o proceduralizaci původně deklarativních znalostí (Macedonia 2005: 137).

Nároky na studenta ve třídě, kde se pracuje s translačními aktivitami, se dále dají rozdělit na domácí přípravu a na aktivitu během samotné výuky. Domácí příprava je pro úspěšný průběh lekcí velmi důležitá, neboť se student dopředu seznámí s klíčovými termíny či řečovými obraty (např. Hanstock in Towell 1985: 53). Hendrich (1988: 250) dodává, že můžeme studentům uložit za úkol také zpracování referátu na zadané téma. Takový referát se pak promítne i do aktivity během výuky, kde je ovšem nutné dbát na to, aby jej student

neodříkával z paměti, ale pouze se držel připravené osnovy. Jednou z dovedností, které by si studenti měli osvojit, je totiž formulace myšlenky pouze na základě stručných opěrných bodů.

V průběhu samotné výuky je důležité během celého procesu zachovat zdání reálné situace. To by podle Leong (in Appel 1996: 120) měli studenti respektovat a v roli tlumočnicků nevyvolávat diskuze v mateřském jazyce, ale snažit se situaci řešit přímo dotazem na jednoho z mluvčích. Mluvčí by měli reagovat na skutečně přetlumočené sdělení a ne na to, kterému sami porozuměli od druhého partnera. Veškeré dotazy či připomínky týkající se tlumočení by se měly vyřešit až na konci celé sekvence.

6.2.2. Nároky na učitele

Jak je již patrné z předchozího teoretického popisu, učitel hraje při využívání tlumočení ve výuce cizích jazyků klíčovou roli. Gonzales Davies (2004: 40) vyslovuje dvě základní podmínky, které by měl v ideálním případě splňovat, a to aby byl pochopitelně expertem v oblasti translologie, ale také zkušeným pedagogem. Je-li výchozím předpokladem, že translační aktivity nejsou jen cílem, ale i prostředkem výuky, pravděpodobně by tedy pedagogická složka měla mít trochu větší váhu. V předchozí podkapitole byla zmíněna stadia osvojování dovedností od nevědomé nekompetence až k nevědomé kompetenci a Gonzales Davies zdůrazňuje opomíjený fakt, a to, že dobrý pedagog by měl být schopen vědomě reflektovat i svou vlastní cestu skrze jednotlivá stadia, tak aby byl schopen se vcítit do svých studentů a předat jim potřebnou zkušenost na té které úrovni.

Často citovanou otázkou je to, zda by na výuce s využitím tlumočnických aktivit nemělo participovat více pedagogů, resp. jak píše Keith (in Towell 1985: 3) rodilý mluvčí a potom pedagog, který ovládá mateřštinu svých studentů. Každý z nich by v průběhu výuky měl mít jasně definovanou roli. Mraček (2013) tento nárok trochu snižuje, neboť píše, že předpokladem pro využití tlumočnických aktivit ve výuce je bilingvní učitel či alespoň takový, který zná základy mateřštiny svých studentů. Ve výjimečných případech může dojít i k tomu, že učitel nezná vůbec mateřský jazyk svých studentů. Takovou situaci popisuje Ross (2000) a uvádí několik tipů, jak v podobném případě postupovat: studenti sdílející stejný mateřský jazyk pracují společně a například si připraví krátké vystoupení o rozdílech mezi situací v cizím jazyce a situací v jejich mateřštině. Nebo mohou naopak spolupracovat studenti s odlišnou mateřštinou a tuto analýzu si vysvětlit vzájemně. K tomuto uspořádání se stručně vyjadřuje i Černá (in Tax 1990: 156), která zastává názor, že s promyšlenou didaktickou

technikou je možné výuku zvládnout i bez znalosti mateřštiny studentů, neboť celý její příspěvek vlastně pojednává o tlumočnickém výcviku bez zprostředkujícího jazyka.

Předcházející pasáž popisovala situaci, kdy má kurz svého stálého učitele, ale je naprosto žádoucí zvát na jednotlivé lekce i cizí řečníky, kteří tak mohou umocnit reálný dojem z celé situace (Layton in Towell 1985: 76).

Velká část aktivit, jak bude patrné i později v databázi, je založena na důkladné přípravě ze strany učitele, ať už se jedná o propedeutické aktivity, tak o samotné tlumočení příspěvků. Studenti si podle Arranze (2002: 223) zpravidla neuvědomují, kolik času musí pedagog do přípravy lekce obohacené o tlumočení investovat. V případě, že má být translační aktivita pouze dílčí dovedností, se tak tlumočnické aktivity nevyskytují příliš často.

V rámci přípravy učitele je nápomocné, pokud umožní i studentům, aby se dopředu seznámili s konceptem příspěvku či s okruhem probírané slovní zásoby. Formy přípravy mohou být velmi různorodé, může se jednat o nahrávku podobného příspěvku v cílovém jazyce nebo o novinový článek, který o daném tématu pojednává²³. Studenti se tak dopředu seznámí s klíčovou slovní zásobou a s řečovými akty, které jsou pro danou situaci typické (Keith in Towell 1985: 8). Tento postup je v souladu s obecnou tendencí využívat k výuce autentické materiály, což s sebou přináší mnohá pozitiva jako je zvýšení motivace studentů či zdroj přirozeného jazyka (Cook 2008: 159).

Keith (in Towell 1985) obecně doporučuje, aby byly aktivity založeny především na improvizované konverzaci. Pokud se totiž mluvčí příliš drží detailně připraveného plánu, může se stát, že budou automaticky reagovat na předpokládanou repliku partnera, ačkoliv tato nebyla správně přetlumočena, a tak dojde k narušení reálné atmosféry. Tlumočení je navíc usnadněno redundancemi a váháními, které se ve spontánním projevu nevyhnutelně objeví. S otázkou přípravy projevu nebo scénky rovněž souvisí její obsazení. Participuje-li na přípravě kurzu pedagog a rodilý mluvčí, řešení se přímo nabízí, ovšem samotný pedagog má situaci v případě některých aktivit komplikovanější. Je možné do tohoto úkolu zapojit i studenty, ovšem jak upozorňuje Arranz (2002: 223), situace tak ztratí část své opravdovosti.

Obě složky osobnosti pedagoga se nevyhnutelně projeví v citlivé, ale přesto potřebné fázi celého procesu, kterou je hodnocení. Hodnotí se nejen z pozice učitele, ale také z pozice profesionála (González Davies 2004: 31). González Davies (2004: 32-33) dále doporučuje,

²³ Viz např. Arranz (2002) – výňatek z turistického průvodce

aby hned v úvodu byly ujasněny základní otázky, tedy: co hodnotíme, kdo hodnotí (neboť to nemusí být pouze učitel, často mohou být vyzváni i ostatní studenti nebo využijeme sebehodnocení), kdy budeme hodnotit a jakým způsobem). Pro otázky „kdy hodnotit a jakým způsobem“ navrhuje Keith (in Towell 1985: 6-7) následující dva způsoby řešení, je možné hodnotit:

- 1) Na konci lekce nebo konkrétní tlumočnické sekvence v podobě krátkého debřifingu. Takto zvolený postup má hlavní výhodu v tom, že není narušena reálná atmosféra tlumočnické situace, a je vhodný především pro opakované gramatické chyby či drobné omyly v kolokacích nebo registru. Jeho nevýhodou je především časový posun, který způsobuje, že hodnocené chyby mohou poněkud ztratit svou původní naléhavost.
- 2) V průběhu samotného tlumočení prostřednictvím korekce či prostého neporozumění. Jedná-li se o drobné gramatické chyby, může lektor v pozici mluvčího zopakovat např. chybně určený rod a zdůraznit jeho správné znění. Studenti se tak učí i reagovat na detaily v intonaci. Tuto metodu zmiňuje rovněž Arranz (2002: 219) jako jednu z těch, které se v praxi osvědčily.

V našem případě jsou podle Keitha (in Towell 1985: 6) závažnější komunikační chyby, protože právě na komunikaci jsou tlumočnické aktivity zaměřeny. Mluvčí, resp. pedagog, má opět dvě možnosti, jak se k nim postavit. Může reagovat prostým neporozuměním, protože k tomu by pravděpodobně došlo i v reálné situaci, anebo povede rozhovor ve směru studentovy špatné interpretace a bude doufat, že si to student sám v průběhu uvědomí a opraví se.

Celkově tedy podle Mračka (2013) opravujeme z hlediska sémantiky, gramatiky, lexikálního a fonetického aspektu a konečně z hlediska plynulosti a neverbální složky komunikace.

6.2.3. Databáze aktivit

- 1) **Propedeutické aktivity** – pracují s dílčími složkami tlumočení a v řadě případů jsou využitelné i na kurzech, které se neprezentují jako tlumočnické

Interpretace obrazových scénérií

Jedná se o soubor dvou aktivit, které je možné zařadit na samém začátku tlumočnického bloku, abychom si se studenty ujasnili některé základní technické principy translace.

V první aktivitě (podle Gonzáles Davies 2004: 48-49; *Illustrating cultures*) studenti dostanou za úkol nakreslit dům, případně krajinu okolo domu. Na základě srovnání nakreslených scénérií je zavedena diskuze na téma kulturního a subjektivního podmínění toho, co vidíme. Dále je možné porovnat studentská díla s vyobrazeními slavných malířů, ideálně z nějaké vzdálenější kultury. Ve finále je téma směřováno k překladateli/tlumočnickovi s otázkou, jak se na něj dá vztáhnout to, o čem teď byla řeč ve vztahu k výtvarnému umění, jakou roli hraje v konečném produktu translace jeho subjektivita, či stupeň interpretace scény.

V následující aktivitě (podle Gonzáles Davies 2004: 113-114; *Are we talking about the same drawing?*) je základem jednoduchá schematická kresba, kterou učitel připraví na tabuli. Může to být například jednoduchý obličej a vedle něj nějaká věc apod. Studenti se mají zamyslet nad tím, jak by tuto kresbu vyložili a jak zdůvodní svůj výklad právě tímto způsobem. Nakonec je opět tato situace vztažena k tlumočnické situaci s podobným efektem jako u předchozí aktivity.

Rozšiřování slovní zásoby

Několik aktivit v publikaci Gonzáles Davies (2004) je zaměřeno na rozvíjení slovní zásoby, což je možné považovat za propedeutickou činnost před nácvikem tlumočení, ale vlastně se jedná o postup, který je využitelný i na nespécializovaných jazykových kurzech. Proto se dá tato aktivita upravit i pro nižší úrovně.

Nejprve se mohou studenti vytvářet glosář na určité specializované téma, nejprve individuálně či v malých skupinách, přičemž finalizace obsahu probíhá v rámci celé třídy (podle Gonzáles Davies 2004: 50; *Glossaries: Terminology building*). Následně shlédnou tematicky laděné video a pracují s článkem, který tlumočí z listu (ibid.: 152-153; *What is a cataract*). Po určité době je možné se k dané slovní zásobě ještě jednou vrátit prostřednictvím brainstormingu, při kterém studenti připraví dvojjazyčné kartičky a vzájemně soutěží v co nejrychlejším vybavení si příslušných ekvivalentů (ibid.: 164-165; *Quick vocabulary lists*). Také je možné pracovat s projevem, který si studenti ve skupinách přichystají společně s glosářem (ibid.: 159; *Listen and guess*). Klíčové termíny z glosáře napíší na tabuli a ostatní dopředu tipují, jaký bude jejich význam. Svůj tip si následně ověří v průběhu projevu.

Do této skupiny je možné zařadit i aktivitu, která je zaměřená na osvojení specifické slovní zásoby týkající se životopisu (ibid.: 59-61; *A job interview: Adapating you curriculum vitae*). Studenti nejprve porovnávají principy typické pro tvorbu životopisu v mateřském a cizím

jazyce. Následně mají za úkol přepsat obdržený životopis v opačném jazyce a dodržet výše zmíněné principy. Nakonec pracují ve skupinách po třech a simulují pracovní pohovor na základě vypracovaných životopisů, kdy jeden je uchazeč, druhý je personalista a třetí je pozorovatel, který zaznamenává zajímavé momenty k následné diskuzi.

Oxfordová (1990: 132-133) v této oblasti uvádí aktivitu, při níž si studenti vyzkouší množství přímých strategií, mimo jiné notaci, využívání synonym či hádání. Účelem je objednat se po telefonu na kontrolu k lékaři. Tento proces je rozložen na několik fází, při kterých se studenti snaží identifikovat jednotlivé potřebné znalosti, především ustálená spojení a zdvořilostní úzus. Potom učitel pouští nahrávku s modelovou situací a studenti si zapisují potřebná spojení pro pozdější využití. Následují diskuze v menších skupinách a konečným výstupem celé aktivity je simulovaný telefonický rozhovor, při kterém se pacient úspěšně objedná na kontrolu k lékaři.

Slovní zásobu si studenti mohou rozšiřovat také prostřednictvím aktivity, která pracuje s principem hry Město, jméno, zvíře, věc (González Davies 2004: 139-140; *Fast thinking: Stop!*). Průběh je možné modifikovat hned na několika úrovních, například změnou kategorií, určením toho, zda je nutné uvádět ke slovům i ekvivalenty z opačného jazyka apod.

Důležitou součástí práce se slovní zásobou je pro tlumočnický a nejen pro ně nacházení vhodných synonym. Ballester a Jiménez (in Loddegaard 1992: 242) navrhnou cvičení, v němž učitel říká různé pojmy a studenti se snaží je opsat co největším počtem synonym. Tímto: „(...) *pěstujeme schopnost synonymického vyjadřování cvičeními nejrůznějších větných transformací: vyžadujeme od žáků (studentů), aby vyjádřili tutéž myšlenku celou řadou synonymních formulací.*“ (Hendrich 1986: 249).

Přepínání kódů

Následující aktivity mají studentům umožnit, aby si zvykli fungovat na rozhraní mateřského a cizího jazyka.

První z nich, tichou poštu, zmiňuje například Scrivener (2005: 310-311) a v jeho podání je založena na klasickém principu. První student v řadě dostane kartičku s nápisem v mateřštině a pošeptá tuto větu v cizím jazyce svému sousedovi, který ji opět v mateřštině předá dál, a tak dále až na konec řady. Nakonec je srovnána původní verze sdělení s tou finální a v případě nedorozumění je možné zkusit rekonstruovat přenos zprávy i moment, kdy došlo k nějakému posunu.

Gonzáles Davies (2004: 63; *Bilingual dialogues: Code switching*) také pracuje s typickou hrou, kdy studenti posílají lísteček, na nějž napíší otázku či vyjádření, pošlou jej, jejich soused reaguje a přehnou předchozí vzkaz (autorka doporučuje předtím promítnout video sekvenci, ve které vystupují dvě postavy, podle nichž studenti A/B přijmou svou dočasnou identitu). Neviditelně tak vzniká delší ucelenější dialog. Pointa je ovšem v tom, že studenti reagují vždy v opačném jazyce, než ve kterém si přečetli narážku. Nakonec jsou všechny lístečky rozbaleny, dialogy vyhodnoceny a případně je ještě možné, aby některé byly tlumočeny z listu.

I následující aktivita vychází z původně dětské hry (ibid.: 169; *Bilingual chain words: Code switching*), a to slovního fotbalu. V tomto případě probíhá se změnou jazyka, takže student řekne nějaké slovo v mateřském jazyce a jeho soused musí vymyslet slovo v cizím jazyce, které začíná na poslední písmeno předchozího slova.

K nácvičce přepínání kódů slouží i obrácený diktát (ibid.: 173-174; *Reverse dictation*), kdy učitel v pomalé rychlosti diktuje text (téma a obtížnost pochopitelně přizpůsobí úrovni studentů) a studenti píšou v opačném jazyce.

Sumarizace

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, důležitou součástí propedeutických aktivit i samotného tlumočení je schopnost rozpoznat klíčové části projevu. Tu je možné efektivně procvičovat prostřednictvím sumarizace neboli shrnutí. Gonzáles Davies (2004: 63-64; *Minisagas: Fairy tales with a difference*) navrhuje například ústní sumarizaci textu, v tomto případě pohádky. To, zda budou obsah shrnovat v mateřském nebo cizím jazyce, je možné upravit podle úrovně studentů. Podle Hendrichových doporučení (1988: 251) by sumarizace měla nejprve probíhat v tom mateřském, potom v cizím jazyce a až v závěru by měla být kombinována s tlumočením. Může následovat ještě písemná sumarizace v přesně limitovaném počtu slov.

Je zjevné, že se stoupající úrovní projevu studentů je možné zařadit i projevy z komplikovanějších oblastí (ibid.: 188-189; *Synthetic translation*), během nichž si studenti mohou dělat poznámky a následně na jejich základě vytvářejí shrnutí.

Specifickou aktivitou z této oblasti je diktoglos (někde rovněž známý pod termínem *grammar dictation*). Wajnryb jej ve své publikaci (1990: 5-6) popisuje jako modifikaci klasického diktátu, kdy učitel dvakrát přečte text, tematicky v souladu s probíraným učivem, a studenti si

mohou dle libosti dělat poznámky. Následuje skupinová práce, kdy se na základě své paměti a poznámek snaží text zrekonstruovat, poté každá skupina prezentuje svůj výsledek a společně s učitelem zhodnotí celý proces. Autorka píše (1990: 7), že studenti postupně vylepšují svou schopnost porozumění a účinné notace. Důležitým momentem je i produktivní fáze.

Je-li cílem shrnutí nějakého textu či výpovědi, je také nutné správně chápat spojovací výrazy (linky) mezi jeho jednotlivými částmi. Tento fakt neopomíjí Ballester a Jiménez (in Loddegaard 1992: 243), které popisují aktivitu, v níž má student za úkol propojit jednotlivé úryvky textu vhodnými linky. To je možné praktikovat izolovaně nebo například na základě přednášky, kterou studenti vyslechnou a linky si tedy mohou zapamatovat.

Prevence negativního transferu

V teoretické části již bylo zmíněno, že tlumočnické aktivity mohou účinně působit proti interferenci, pokud se s nimi pracuje promyšleně. Gonzáles Davies (2004: 134-135; *Collocations: Tackling a negative transfer*) navrhuje i jednotlivou aktivitu, cílenou přímo na tento problém. Učitel vybere slovesa či jinou skupinu slov, která studentům činí problémy právě z důvodu interference, a napíše je do bublin společně s možnostmi kolokací. Některá místa pro kolokaci budou ponechána prázdná a jedna uvedená kolokace bude chybná. Úkolem studentů je tedy doplnit prázdná místa a určit chybnou kolokaci. Tato aktivita je opět využitelná i na nesespecializovaných jazykových kurzech.

Paměťová cvičení

Neopominutelnou součástí propedeutických aktivit jsou i paměťová cvičení. Důraz na paměť je implicitně obsažen již v některých výše zmíněných aktivitách, ale vysloveně tímto směrem se vydává aktivita, zmíněná u Gonzáles Davies (2004: 172-173; *Gist translation*), kdy studenti vyslechnou projev a dále pracují s jeho zapamatovaným obsahem, který překládají. Podobně funguje i aktivita (ibid.: 177-178; *One-minute translations*), kdy si studenti přečtou úryvek textu, ideálně přiměřeně ilustrativní, který popisuje například recept či fungování přístroje. Potom v rámci společného brainstormingu ověřují, zda celý proces správně pochopili a následně jej mohou někomu z jiné skupiny vysvětlit v opačném jazyce.

- 2) **Tlumočnické aktivity** – neslouží pouze jako aktivizační prvek či podnět k nácviku dílčích dovedností, ale tlumočení krátkých úseků se v tomto případě již stává cílem

Tlumočení instrukcí

Jedná se o aktivitu (Gonzales-Davies 2004: 158-159; *Oral translation: Games*), kterou je možné zařadit na úvod, protože dodržuje doporučení formulované Hanstockem (in Towell 1985: 53), že by se při tlumočení mělo začínat s velmi krátkými příspěvky, které nebudou delší než dvě nebo tři věty. V úvodní fázi jde především o to, aby se studenti zbavili nervozity a získali potřebnou sebedůvěru. V dané aktivitě odejde jeden ze studentů za dveře a dostane sekvenci příkazů v cizím jazyce. Následně tlumočí tyto příkazy do mateřského jazyka svému kolegovi, který neslyšel originál. Tuto aktivitu je možné využít i ve výše zmíněném případě, kdy lektor nezná mateřský jazyk svých studentů, neboť úplnost převodu se ověří tím, že figurant skutečně provede všechny uložené úkony. V rámci této aktivity může být tlumočnická sekvence i prostředkem jak opakovat rozkazovací způsob či jak upozornit na rozdíly jeho tvoření v mateřském a cizím jazyce.

Parafráze

Gonzáles Davies uvádí ve své publikaci několik aktivit založených na tomto principu. Je možné jako výchozí bod použít článek (Gonzáles Davies 2004: 169-170; *Deverbalize and paraphrase*), který si studenti doma prostudují a připraví si krátký příspěvek o tom, co se v textu dozvěděli. Je nutné zdůraznit, že ze článku budou vycházet, ale nesmějí ho číst, neboť by to tlumočnický úkol příliš zkomplikovalo. Některý z ostatních studentů je vybrán jako tlumočnický, který převede projev do opačného jazyka. Ostatní nemají jen pasivní roli, ale pozorně poslouchají a následně hodnotí. Hodnocené oblasti je možné rozdělit, takže někdo se bude soustředit na neverbální komunikaci tlumočnicka, někdo bude hodnotit obsahovou či formální stránku apod.

Scénky z každodenního života

V následující části bude pojednán velmi reálný koncept tlumočnických situací. Téměř všichni autoři, kteří nějakým způsobem pracují s praktickou výukou tlumočení, mají ve svých

publikacích nějakou aktivitu založenou na principu rozhovoru mezi cizincem a místním obyvatelem, jejíž zprostředkovává tlumočnick²⁴.

Jednotlivé scénky se mohou lišit nejen svým tematickým zaměřením (viz níže), ale také uspořádáním celé situace. Leong (in Appel 1996: 119) rozlišuje situaci, kdy dva studenti dostanou téma k diskuzi a tlumočnick tlumočí její průběh. Studenti mohou ale také dostat scénář, který ovšem tlumočnick k dispozici nemá. Další možností je, že všichni studenti dostanou krátký výchozí text k tematice scénky a dopředu se na ni připraví. Studenti, kteří povedou rozhovor, mohou rovněž obdržet nějaké doplňující informace, zatímco tlumočnick má za úkol si informace najít, tak jako v reálné praxi.

Gonzáles Davies (2004: 157-158; *Oral translation: Medicine*) uvádí situaci z lékařského prostředí, tedy lékař, pacient a tlumočnick, ovšem děj celé scénky by mohl být zasazen do různých prostředí podle nutnosti či podle probíraného tématu²⁵. Danou aktivitu zmiňuje i Scrivener (2005: 311), ovšem pro situaci, kdy se potkají dva ambasadoři, kteří si vzájemně nerozumí. Navrhuje i rozšíření, kdy by tlumočnick záměrně předal nějaké sdělení chybně, a v závěru by se publikum včetně ambasadorů snažilo zjistit, o které šlo. Nabízí se i schéma turista, místní obyvateľ, tlumočnick, se kterým pracuje ve své studii Arranz (2002) i Gonzáles Davies (2004: 82-84; *Mind maps: Visualising, spotting and solving differences*). Hanstock (in Towell 1985: 54) dodává, že často sklízí ta nejnepravděpodobnější uspořádání největší úspěch a navrhuje např. specifickou konverzaci mezi prodejcem ojetých vozů, který se snaží prodat auto zmatenému cizinci.

Pokud si jsou studenti již jistější ve všech rolích, je možné celé schéma zkomplikovat například ve variantě simulované konference (Gonzáles Davies 2004: 170-171; *Explorers*). Studenti se opět střídají ve trojicích, tentokrát v rolích přednášejícího, tlumočnicka a posluchače. V ideálním případě se příspěvek týká nějakého konkrétního tématu, které je možné graficky znázornit (pro potřeby zpětné kontroly). Student v roli posluchače samozřejmě může, a je to i žádoucí, klást doplňující otázky, které tlumočnick rovněž tlumočí. Dovolí-li to atmosféra ve třídě, můžeme tuto aktivitu připravit i v navrhované

²⁴ Jako jedna z nejpřirozenějších začíná pronikat i do středoškolských učebnic. Podle informace od učitelky francouzštiny z Akademického gymnázia (ústní sdělení, 6. 11. 2013) se scénka podobného typu objevuje také v učebnici francouzštiny *Le français entre nous* (Fraus, 2010), na jejíž tvorbě se podílela. Konkrétně se jedná o děti na horách, které jdou v zahraničí k lékaři se zraněným kamarádem. Respondentka reflektuje, že studenty takovéto aktivity obvykle baví.

²⁵ Scrivener (2005: 311) doporučuje vyrobit si kartičky s různým množstvím situací, které se pak dají provádět ve složení mluvčí mateřského jazyka, tlumočnick a mluvčí cizího jazyka.

„běhací“ variantě, kdy posluchač a přednášející sedí dále od sebe, což zvyšuje nároky na tlumočnickovu paměť.

Tlumočení na základě úryvků z videa

Několik aktivit v publikaci Gonzáles Davies je založeno na využití video ukázek²⁶. Napoprvé se může jednat o popis skeče (Gonzáles Davies 2004: 147-148; *Mr. Bean's examination: Gerunds, infinitives and prepositions in different languages*), což je spíše propedeutická aktivita, neboť vzhledem k jeho charakteru není potřeba tlumočit. Na základě tohoto popisu je možné zařadit doplňování vynechaných slov do textu, který se ke skeči váže, a kde mohou studenti procvičovat nějaké specifické gramatické téma.

Následují již specificky tlumočnické aktivity, jejichž obtížnost můžeme postupně zvyšovat. Studenti nejprve shlédnou krátký úryvek a napodruhé se s vypnutým zvukem snaží z titulků přetlumočit příslušnou scénu (Gonzáles Davies 2004: 149; *Turn down the volume*). Dále je možné nechat studenty konsekutivně tlumočit krátké pasáže z videa, které několikrát shlédnou, tentokrát již bez použití titulků (ibid.: 177; *Listen and recall: Whispering interpretation*). A nejsložitějším cvičením, směřujícím k základům simultánního tlumočení, je nácvik stínování, kdy student ihned opakuje ve stejném jazyce to, co z videa slyší. Následně je možné zkusit tento nacvičení úryvek simultánně tlumočit (ibid.: 178-179; *Film shadowing and translating*). To už je ale velmi specifická aktivita, vhodná pro velmi pokročilé studenty, kteří mají zájem se dál tímto směrem specializovat.

6.3. Zkoumaná pracoviště

K získání respondentů byly kombinovány dvě základní metody (Dörnyei, 2010: 61): *opportunity sampling* (v případě poznatků z Integrovaného centra Praha, kde dotazování probíhalo u zástupců jednoho konkrétního jazykového kurzu) a metoda sněhové koule (v případě ostatních respondentů, kdy byli se zástupci jednotlivých institucí dotázáni, koho by bylo ještě možné s touto tematikou oslovit).

²⁶ Využití videa ve výuce překladatelského semináře zmiňuje rovněž učitelka francouzštiny z Akademického gymnázia (ústní sdělení, 6. 11. 2013). Konkrétně se jedná o aktivitu tlumočení titulků, kterou je dále možné kombinovat například se sumarizací celé scény apod.

S ohledem na členění translace ve výuce podle Müglové (1996: viz teoretická část) je možné zkoumaná pracoviště rozdělit do dvou hlavních skupin, a to ta, kde tlumočení figuruje jako cílová dovednost a ta, kde je tlumočení dovedností dílčí.

Pracoviště jsou podrobně popisována z hlediska procedury (tzn. získání kontaktu na respondenta/ku), pozice tlumočení v profilu instituce a konečně z hlediska konkrétně využitých tlumočnických aktivit v případě, že bylo možné získat nějakou zmínku. Využití tlumočnické aktivity jsou řazeny chronologicky a jejich názvy odpovídají názvům v databázi, tak aby bylo možné porovnat teoretický popis a praktickou aplikaci.

6.3.1. Tlumočení jako cílová dovednost

6.3.1.1. Tlumočnický kurz angličtiny na Státní jazykové škole

- a) Pracoviště: Státní jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy
- b) Typ kurzu: Tlumočnický kurz - Angličtina pro pokročilé
- c) Tlumočení jako cílová/dílčí dovednost: I cílová i dílčí
- d) Časová dotace kurzu: 2x90min/týden/semestr
- e) Počet studentů: přibližně 5-6, se znalostí jazyka minimálně na úrovni C1
- f) Pedagog: vyučující z Ústavu translologie Univerzity Karlovy
- g) Zpětná vazba od studentů: -

Procedura

V případě kurzů na Státní jazykové škole se podařilo i několikrát přihlížet konkrétním lekcím prostřednictvím náslechu. Na tlumočnickém kurzu angličtiny se jednalo o dvě lekce v rozmezí tří měsíců, neboť jsme předpokládali, že tak budou viditelné možné pokroky. V průběhu lekce nás zajímaly především jednotlivé aktivity a to, jak probíhá interakce mezi pedagogem a studenty, případně mezi studenty navzájem.

Do budoucna by v případě podobných náslechů bylo zajímavé pokusit se zkontaktovat i jednotlivé studenty alespoň prostřednictvím krátkého dotazníku, jehož prostřednictvím by bylo možné zjistit něco o jejich motivacích a o tom, proč si místo obyčejného jazykového kurzu vybrali právě ten tlumočnický.

Pozice tlumočení v profilu instituce

O pozici tlumočení v profilu instituce, resp. v daném jazykovém kurzu vypovídá již jeho medailonek, který je pro zájemce dostupný na stránkách Státní jazykové školy: sjs.cz.

Tlumočení je zde prezentováno jako cílová i dílčí dovednost, protože kurz je určen nejen zájemcům o výkon tlumočnické profese, ale také lidem, kteří se chtějí jazykově rozvíjet a rozšířit si své obzory. Jak ale uvidíme v porovnání se situací v ostatních institucích, je akcentováno o trochu více jako dovednost cílová.

Konkrétní tlumočnické aktivity (jsou-li dostupné)

Lekce tlumočnického kurzu angličtiny jsou vedeny jedním vyučujícím, pedagogem z Ústavu translologie. V důsledku toho vychází některé aktivity i způsob hodnocení ze stejných principů, které jsou praktikovány i ve výuce profesionálních tlumočnicků.

Hodnocení bylo v průběhu jednotlivých částí lekce kombinované. Zpravidla dal vyučující nejprve prostor ostatním studentům, aby se k tlumočení vyjádřili, a následně okomentoval jejich hodnocení, případně dodal některé vlastní připomínky. Několikrát rovněž využil funkci autentického posluchače, kdy byl jeden ze studentů poslán za dveře, aby neslyšel originál projevu, a následně hodnotil tlumočení z pozice klienta. Ve fázi hodnocení došlo po třech měsících k viditelnému posunu, neboť studenti byli schopni si opravit většinu drobných chyb či posunů vzájemně.

Paměťové cvičení. Objevilo se v několika obměnách a probíhalo jak vnitrojazykově, tak z angličtiny do češtiny. Bylo zařazeno například na začátek hodiny, aby se studenti rozmluvili a naladili se na tlumočení. Jedná se o univerzální cvičení, které se dá praktikovat i na běžném jazykovém kurzu, neboť obtížnost reguluje autor příspěvku, v tomto případě vyučující, délkou a informační hustotou svého příspěvku. Paměťové cvičení může fungovat jako plnohodnotná translační aktivita v případě, že student tlumočí z jednoho jazyka do druhého (viz Databáze: *Gist translation*), nebo jako propedeutická, jedná-li se o vnitrojazykový převod. Již ve vnitrojazykovém převodu se ale student učí uchopit jádro projevu.

Sumarizace. Aktivita se opět může objevit v různých obměnách. V tomto případě šlo o vnitrojazykový převod sdělení a zároveň o zachycení struktury a klíčových slov příspěvku do osnovy. To je velmi užitečná část, neboť studenti mohou mít někdy problém se odpoutat od jazykové složky textu a soustředit se hlavně na smysl, o jehož předání nám jde především. Zde je rovněž vhodná příležitost k prezentaci základů notace, neboť lektor společně se studenty diskutuje o tom, kterou informaci do osnovy zaznamenat a jakým způsobem. Další fází aktivity může být pochopitelně přetlumočení příspěvku do cílového jazyka.

Sumarizace psaného textu. Jak bylo popsáno v teoretické části, jednou z fází je i zpracování obsahu výpovědi. Studenti se musí naučit rozlišovat podstatné a okrajové části příspěvku a k tomu slouží tato propedeutická aktivita. Ačkoliv se jedná o psaný text, osvojené dovednosti jsou široce uplatnitelné jak v písemném, tak v ústním projevu. Studenti měli nejprve provést tzv. *skimming*²⁷ textu a shrnout jeho obsah do šesti vět, přičemž se s těmito větami pracovalo v obou jazycích. Potom následoval *scanning*, tedy detailní čtení, při kterém pracovali se zvýrazňovačem a snažili se tak zachytit všechny linky a důležité detaily. Cílem bylo ucelené převedení této sumarizace do cílového jazyka.

Tlumočení z listu. Studenti dostali k přetlumočení stížnost v podobě dopisu od nájemníků na jiného obyvatele společného domu, tedy útvar, který je těsně spjat s každodenním životem a na němž je tedy možné ilustrovat i mnohá specifika cílové kultury. Nejprve bylo třeba tento text tlumočit z listu a následovala práce ve dvojicích, kdy některé dvojice měli za úkol text tlumočit neutrálně a některé dvojice text tlumočily expresivně. Jednalo se tak o nenásilný úvod k výkladu o různých registrech jazyka, neboť jak jsme se přesvědčili v teoretické části, schopnost pracovat v různých registrech často může chybět i lidem, kteří mají jinak jazyk na vysoké úrovni.

Rozšiřování slovní zásoby. Při poslední aktivitě v dané lekci se ještě jednou pracovalo s textem zmíněným u tlumočení z listu. Opět se jednalo o propedeutickou aktivitu, která ovšem může mít velmi pozitivní vliv na ústní projev obecně, neboť každý má někdy problém s nalezením vhodného ekvivalentu ke slovu, na které si zrovna nemůžeme vzpomenout. Proto je nutné pracovat se strategiemi, jež nám umožní takový blok překonat. Studenti četli text po jednotlivých větách a snažili se každou z těchto vět co nejvíce pozměnit při současném zachování celkového smyslu. Jedná se vlastně o rozšířenou podobu cvičení podle Ballester a Jiménez (in Loddegaard 1992: 242), které je popsáno v Databázi.

Další následek se konal o tři měsíce později a mnohé z aktivit se určitým způsobem opakovaly.

Konsekutivní tlumočení (oba směry). Oproti prvnímu náslechu byli již studenti schopni tlumočit s notací delší příspěvky s jasně danou logickou strukturou.

6.3.1.2. Tlumočnický kurz němčiny na Státní jazykové škole

- a) Pracoviště: Státní jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy

²⁷ Oxfordová (1990: 80) popisuje *skimming* jako rychlé čtení textu (případně zběžný poslech), při němž chceme zjistit jeho hlavní myšlenky, zatímco *scanning* je hledání specifických detailů.

- b) Typ kurzu: Tlumočnický kurz - Němčina pro pokročilé
- c) Tlumočení jako cílová/dílčí dovednost: převážně cílová
- d) Časová dotace kurzu: 2x90min/týden/semestr
- e) Počet studentů: 3-4, se znalostí jazyka minimálně na úrovni C1
- f) Pedagog: vyučující z Ústavu translatologie Univerzity Karlovy a rodilý mluvčí
- g) Zpětná vazba od studentů: -

Procedura

Tlumočnický kurz německého jazyka byl druhý z těch, kde bylo možné účastnit se náslechu na konkrétní lekci. Jednalo se o dvě lekce v rozmezí přibližně jednoho měsíce. Opět byly klíčové jednotlivé druhy aktivit a v porovnání s tlumočnickým kurzem angličtiny také to, jak se bude lišit jejich struktura v případě, že je na lekci přítomen i rodilý mluvčí.

Pozice tlumočení v profilu instituce

Na rozdíl od tlumočnického kurzu angličtiny, který sice také od studentů vyžadoval pokročilejší znalost jazyka, je tlumočnický kurz němčiny speciálním přípravným kurzem ke státní jazykové zkoušce pro tlumočnický obor. Tlumočení jako cílová dovednost je tedy zde výrazně akcentováno. V průběhu prvního náslechu vyučující opakovaně zdůrazňoval, že se nejedná o tradiční jazykový kurz, že v tomto případě je obsah v 90% nadřazen formě a hlavní roli hraje celkový dojem.

Pravděpodobně v souvislosti s avizovanou pokročilostí studentů na tomto kurzu se na obou násleších neobjevily aktivity, které by podle naší databáze spadaly do kategorie propedeutické. To mohlo být způsobeno rovněž tím, že náslechy probíhaly ve druhé polovině výukového období a dá se tedy předpokládat, že úvodní cvičení již proběhla předtím.

Konkrétní tlumočnické aktivity (jsou-li dostupné)

Lekce tlumočnického kurzu němčiny vede v tandemu vyučující z Ústavu translatologie a rodilý mluvčí německého jazyka. Opět si tedy můžeme všimnout, že aktivity i způsob hodnocení kopírují princip využívané ve výuce na Ústavu.

Specifika výuky ve dvojici byla na navštívených lekcích využita především pro autentické příspěvky v cizím jazyce, které přednášel rodilý mluvčí, a také pro opravu některých drobných jazykových nuancí.

Hodnocení tlumočnických výkonů bylo v tomto případě opět kombinované. V průběhu druhého náslechu už měli připravené příspěvky i samotní studenti, a proto dal vyučující

nejdřív možnost autorovi příspěvku, aby se ke slyšenému vyjádřil, následně provedl sám krátké zhodnocení a nakonec se vyjádřil rodilý mluvčí, pokud byla nějaká otázka sporná.

Konsekutivní tlumočení (oba směry). Veškeré tlumočení probíhalo na navštívených lekcích výhradně v konsekutivním módu, ovšem vyučující zmiňoval, že do budoucna se chce v průběhu lekcí věnovat i tlumočení z listu. Příspěvky měly poměrně široké tematické zaměření, ale byl zmíněn sylabus kurzu, podle nějž jsou pravděpodobně jednotlivá témata vybírána. Zpravidla byl úvodní příspěvek kratší a zaměřený na nějaké aktuální téma a ty ostatní už odpovídaly tematickému plánu, přičemž přednášející (ať už z řad pedagogů či studentů) dbali na jejich jasnou logickou strukturu a číselné údaje.

Na prvním náslechu rovněž vyučující věnoval několik minut, aby připomněl zásady principů notace, především zapisování číselných údajů i s veličinou, ke které se vztahují, oddělování hlavních myšlenek a záznam jmen a linků. Při následujícím projevu pak apeloval na studenty, aby se tentokrát snažili zapisovat jen to nejnnutnější minimum, jako jsou čísla a jména, a aby se snažili si zbytek projevu zapamatovat.

6.3.1.3. Tlumočnické kurzy u organizace Belisha Beacon

- a) Pracoviště: Belisha Beacon
- b) Typ kurzu: Tlumočnické kurzy pro několik úrovní pokročilosti (AJ, FJ, ŠJ, RJ)
- c) Tlumočení jako cílová/dílčí dovednost: především cílová
- d) Časová dotace kurzu: záleží na konkrétním kurzu, často v rámci víkendových seminářů
- e) Počet studentů: maximálně osm v jedné skupině
- f) Pedagog: profesionální konferenční tlumočnický, případně rodilý mluvčí
- g) Zpětná vazba od studentů: oficiálně nedostupná, ale byla zmíněna vysoká „návratnost“ studentů

Procedura

Jednalo se o polostrukturované interview s ředitelkou společnosti. Kontakt byl získán na základě doporučení z jiného tematického rozhovoru. Interview bylo vedeno na základě předem připraveného seznamu otázek (viz Příloha 1). První okruh otázek se týkal kurzů nabízených organizací Belisha Beacon, druhý okruh zahrnoval pozici tlumočení v systému ostatních aktivit, třetí a čtvrtý okruh se dotazovaly na reflexi tlumočnických aktivit z hlediska vedoucí ředitelky a z hlediska studentů, pátý okruh se zaměřoval na profil vyučujícího a

konečně poslední šestý okruh se týkal obecných principů při zařazování mateřského jazyka do výuky těch cizích.

Pozice tlumočení v profilu instituce

Organizace Belisha Beacon se specializuje jak na kurzy tlumočnické a překladatelské, tak na kurzy jazykové, takže tlumočení má pochopitelně v rámci tlumočnických kurzů velmi silnou pozici. Podle respondentky zájem o tento typ kurzů neustále roste, ale je těžké vyvozovat nějaké dalekosáhlé závěry, neboť organizace zatím působí na trhu teprve tři roky.

Jak bylo zmíněno v medailonu organizace, tlumočení zde funguje jako cílová i dílčí aktivita, ovšem pokud se přímo jedná např. o kurz základů simultánního tlumočení, dovolujeme si předpokládat, že důraz na tlumočení jako cíl sám o sobě může převládat. S tím souvisí i dvojitý profil absolventů, jedna skupina, ta větší, jsou lidé, kteří se tlumočnickými aktivitami osobně obohatí a vylepší si svůj jazyk (translace jako metodický postup), a druhá menší skupina jsou lidé, kteří do kurzů míří, protože je pro ně tlumočení cílem samo o sobě (translace jako parciální/cílová dovednost). Chtějí se tlumočení věnovat profesionálně, ale neměli možnost jej studovat v rámci ústavu translologie, a proto míří do soukromých kurzů. Respondentka zmiňuje, že takto motivovaní lidé se ve většině případů skutečně někde uplatní, ale jedná se tak o jednoho dva studenty ročně.

Respondentka zajímavě reflektovala dva typy lidí, kteří se na kurzech objevují. Prvním typem, jsou lidé, jejichž jazyková úroveň je natolik vysoká, že hledají velmi specializované kurzy, aby se mohli ještě někam dál rozvíjet. Pravděpodobně se v tomto případě jedná o vnitřní motivaci, kdy jsou vedeni touhou po kognitivním rozvoji, který bude zároveň nějak propojen s reálným životem. Druhým typem jsou lidé, jejichž motivace je spíše vnější, jak říká respondentka: *„A pak to jsou také často lidé, kteří musí v práci překládat nebo tlumočit, zkrátka, že je do toho jejich nadřazení nutí. A oni vlastně nemají žádné takové vzdělání a cítí tu potřebu se nějakým způsobem dozdělat.“*²⁸ To potvrzuje domněnku, že tlumočnické dovednosti jsou velmi často potřebné i pro lidi, kteří tlumočení v popisu své práce nemají.

Z rozhovoru vyplynulo, že dovednosti osvojené tlumočením velmi oceňují i lidé, kteří jej v popisu práce nemají a ani mít neplánují, neboť si díky němu zlepšují paměť, slovní zásobu i

²⁸ Viz Příloha 2.

pohotovost: „Často zmiňují, že to, co se naučili, i kdyby už nikdy netlumočili, jim přináší další rozvoj do života. Jsou to dovednosti, které uplatní i jinde.“²⁹

V průběhu rozhovoru jsme se více věnovali také osobnosti lektora. Většinou se jedná o tlumočnický z praxe či profesionální lektory. Podle respondentky jsou pedagogická a profesionální složka lektorovy osobnosti organicky propojeny a své lektory si proto vybírá s důrazem na obě dvě: „(...) přece jenom dobrý tlumočnick nemusí být také dobrý pedagog.“³⁰ V rámci kurzů konsektivního tlumočení se jedná o jednoho lektora, jehož mateřštinou je čeština, takže výuka kromě tlumočení probíhá česky. Na kurzech simultánního tlumočení potom funguje v součinnosti český lektor a rodilý mluvčí daného jazyka, ale údajně se stejně většina tlumočení odehrává ve směru do češtiny vzhledem k nedostatečné pokročilosti studentů.

Respondentka navíc na několika místech zdůrazňuje úroveň mateřského jazyka a to, jak je důležité s ním pracovat a nejdříve se tedy učit tlumočit do něj. Rovněž potvrzuje závěry z teoretické části, kdy je pro dospělé a pro pokročilé důležité vést výuku v kontrastu k mateřskému jazyku: „A myslím, že pro dospělé prostě výuka jenom cizím jazykem není vhodná, protože my už jsme strašně fixovaní na ten svůj rodný jazyk. A vlastně všechno vnímáme přes ten svůj rodný jazyk. Takže si myslím, že ve výuce běžného jazyka ta překladová část má své místo.“³¹

Konkrétní tlumočnické aktivity (jsou-li dostupné)

V průběhu interview bohužel nebyla šance dostat se ke konkrétnímu popisu lekce a aktivit, které jsou na ní využívány, což bylo pravděpodobně způsobeno tím, že tlumočení je zde akcentováno jako cílová dovednost, a proto respondentka na otázku, co konkrétně se studenty na lekcích dělají, stručně odpověděla, že tlumočí. Zřejmě se mohlo rovněž jednat o snahu uchovat učební strategie neveřejné, neboť se jedná o soukromou organizaci, která do určité míry staví na svém know-how. Alespoň obecnou představu je možné si udělat ze zmíněného výčtu:

- Tlumočení z listu
- Paměťová cvičení
- Jazyková cvičení

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

- Výklad notace

V ideálním případě by bylo samozřejmě nejlepší pozorovat nějakou lekci prostřednictvím náslechu či si alespoň opatřit sylabus kurzu, což ovšem není v tomto případě reálné.

6.3.2. Tlumočení jako dílčí dovednost

6.3.2.1. Jazykové kurzy na katedře románských jazyků VŠE

- Pracoviště: Katedra románských jazyků Vysoké školy ekonomické
- Typ kurzu: Jazykové kurzy pro několik úrovní pokročilosti (FJ, ŠJ,IJ)
- Tlumočení jako cílová/dílčí dovednost: dílčí
- Časová dotace kurzu: několik semestrů po 90 min/týden
- Počet studentů: nezjištěno
- Pedagog: vyučující cizího jazyka, případně blíže nespecifikovaný profesionální překladatel-tlumočník
- Zpětná vazba od studentů: pravděpodobně studentské hodnocení výuky pro potřeby katedry, bohužel není k dispozici

Procedura

Jednalo se o polostrukturované interview s vedoucí katedry románských jazyků. Kontakt byl získán na základě doporučení z jiného tematického rozhovoru. Interview bylo vedeno na základě předem připraveného seznamu otázek (viz Příloha 1), z nichž některé musely být v průběhu modifikovány. První okruh otázek se týkal kurzů nabízených katedrou románských jazyků, druhý okruh zahrnoval pozici tlumočení v systému ostatních aktivit (zde bylo nutné krátit vzhledem k tomu, že se tlumočení nevyskytuje jako cílová dovednost), třetí a čtvrtý okruh se dotazovaly na reflexi tlumočnických aktivit z hlediska vedoucí katedry a z hlediska studentů³², pátý okruh se zaměřoval na profil vyučujícího a konečně poslední šestý okruh se týkal obecných principů při zařazování mateřského jazyka do výuky těch cizích.

Pozice tlumočení v profilu instituce

Respondentka několikrát více či méně explicitně zdůraznila fakt, že v případě jazykových kurzů na jejich katedře je tlumočení spíše okrajovou záležitostí, takže jednoznačně spadá do kategorie tlumočení jako dílčí dovednost, případně tlumočení jako metodický postup: „*Možná (...) jednou za semestr něco takového vyzkoušíme, ale není to nějaká cílená aktivita.*“³³

³² Nejprůnosnější by v tomto případě samozřejmě bylo získat přístup přímo ke školnímu hodnocení kurzů.

³³ Viz Příloha 3.

Výjimkou byl dříve organizovaný tlumočnicko-překladačský seminář, kde se s těmito aktivitami skutečně pracovalo cíleně, ale ten byl bohužel z organizačních důvodů zrušen. Zmíněný kurz pracoval především s kombinací poslechu a tlumočnických sekvencí, a to jak s připravenými, tak s polopřipravenými úryvky, i se základy rétoriky. Jeho zrušení nebylo jednoznačně motivováno malým zájmem studentů, ale spíše školskou politikou: „*To není tak úplně záležitost studentů, je to vlastně záležitost koncepce školy a fakult, protože studenti mají velmi málo kreditů na jazyky. (...) Samozřejmě studenti stále o tyto předměty teoreticky mají zájem. Oni by rádi třeba nácvik ústního projevu a tak, protože celý koncept naší jazykové výuky je dost odborný.*“³⁴

Odborná stránka výuky jazyků se celým rozhovorem táhla jako červená nit: „*My vlastně vyučujeme v jazyce tu odbornost.*“³⁵ Domníváme se, že absolventi těchto jazykových kurzů jsou ideálními adepty na uspokojení poptávky po specialistech, na prvním místě, kteří ale mají jazyk na velmi dobré úrovni, na druhém místě. Respondentka dále reflektovala nemožnost srovnávat absolventy ze své katedry s absolventy filologických oborů, kde je výuka cílená na jazyk samotný. Neboť jak bylo zmíněno, hlavním organizačním principem výuky na katedře románských jazyků jsou kompetence, které vyžaduje konkrétní obor z hlediska lexika, tematického zaměření a jazykových dovedností.

Konkrétní tlumočnické aktivity (jsou-li dostupné)

Předtím, než byla řeč o konkrétních aktivitách, respondentka polemizovala s obecným pohledem na tlumočení a tlumočnické aktivity. Ve shodě s jedním z hlavních názorů, který bychom chtěli prostřednictvím současné práce předat, se totiž nejdříve pozastavila nad tím, co vlastně spadá do definice tlumočnických aktivit. Podle jejího názoru: „*(...) to je dost široká škála disciplín.*“³⁶ Jak vyplývá z kapitoly o translaci ve výuce cizích jazyků i z přehledu jednotlivých aktivit v databázi, jedná se skutečně o poměrně širokou oblast, kterou lidé ale mají tendenci redukovat.

Respondentka tedy konkrétně zmiňuje:

- Převyprávění/přetlumočení písemného textu jak v podobě předem připravené, tak improvizované
- Poslech s porozuměním

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

- Shrnutí a syntézy textu (o tom hovoří jako o překladové aktivitě, ale záleží samozřejmě na konkrétním provedení, neboť by se s tím dalo pracovat i v podobě nácviku před tlumočnickou aktivitou)
- Simulace obchodního jednání v cizím jazyce, při kterém jsou někteří studenti pověřeni tvorbou zápisu (de facto tak praktikují základy notace a procvičují schopnost zachytit hlavní myšlenku)

Vzhledem k reflexi širokého pole tlumočnických cvičení je možné, že se na lekcích využívá větší množství souvisejících aktivit, než bylo zmíněno v tomto krátkém rozhovoru. Úplnější obrázek by samozřejmě bylo možné získat na náslehu nějaké konkrétní jazykové lekce, ovšem to se i přes ochotu vedoucí katedry nakonec nepodařilo zrealizovat.

6.3.2.2. Kurz češtiny pro středně pokročilé cizince v Integrovaném centru Praha

- a) Pracoviště: Integrované centrum Praha
- b) Typ kurzu: Kurz češtiny pro rusky mluvící, mírně pokročilí
- c) Tlumočení jako cílová/dílčí dovednost: především dílčí
- d) Časová dotace kurzu: 2x90min/týden
- e) Počet studentů: přibližně 12-15 se znalostí jazyka minimálně na úrovni A1
- f) Pedagog: studentka z Ústavu translologie a z Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Univerzity Karlovy
- g) Zpětná vazba od studentů: strukturovaný dotazník

Procedura

Jednalo se o specifické testování tlumočnických aktivit na lekcích cizího jazyka, a to především ze dvou důvodů. Tím prvním byl fakt, že lekce vedla autorka této diplomové práce a získané informace jsou tedy založeny na observaci a reflexi jejích vlastních lekcí. A druhý důvod je ten, že se jednalo o autentický jazykový kurz, kde studenti zpravidla neměli žádné tlumočnické zkušenosti a ve většině případů ani žádnou představu, co takové tlumočení obnáší. Jak uvidíme níže, byla to svým způsobem dvousečná zbraň, neboť na jednu stranu nebyli ovlivněni žádnými negativními prekoncepty, a proto se neostýchali, ale na druhou stranu bylo nutné si hned v úvodu jasně vysvětlit, co tedy bude na lekcích probíhat a jaký to pro ně může mít přínos. Testování tlumočnických aktivit probíhalo na posledních osmi lekcích jazykového kurzu pro středně pokročilé.

Pozice tlumočení v profilu instituce

Jak již může být patrné z předchozího popisu, Integrované centrum Praha se na výuku tlumočnických dovedností v rámci jazykových kurzů nijak nespécializuje, ačkoli i v jeho rámci mohou migranti později najít uplatnění na pozici interkulturních mediátorů či

tlumočnicků³⁷. Jednalo se tedy o vlastní iniciativu autorky práce, která ovšem musela být uzpůsobena tak, aby tlumočení nebylo cílem samo o sobě (protože studenti nenavštěvují kurz, aby se stali tlumočnickými, ale aby se naučili lépe mluvit česky) a aby se aktivity staly integrální součástí výuky. Z praktických a časových důvodů bohužel nebylo možné jim věnovat tolik času, kolik doporučují publikace, bylo na ně vyhrazeno posledních 40 minut každé z osmi lekcí.

Konkrétní tlumočnické aktivity

Jak již bylo řečeno, na první lekci bylo nutné se vypořádat s definicí pojmu, což se ukázalo jako poněkud problematické. Mateřským jazykem většiny studentů je totiž ruština, kde slovo tlumočení i překlad vycházejí ze stejného základu, a proto často dochází k jejich směšování. Proto si část studentů myslela, že tlumočení je vlastně to stejné co překlad, přičemž někteří upřesňovali, že se jedná o ústní překlad, a zbytek chápal tlumočení jako upřesnění neznámých slov. Pro vysvětlení, v jakém přesně významu bude s tlumočením nakládáno, nakonec pomohl jednoduchý obrázek, znázorňující dvě postavy (mluvčí mateřského a mluvčí cizího jazyka) a prostředníka/tlumočnicka (mluvčí mateřského i cizího jazyka) mezi nimi. Někteří již měli očekávanou zkušenost s rolí tlumočnicka v okruhu kamarádů a rodiny, kteří za nimi přijeli do Čech, ale jedna studentka si vybavila i anglické filmy simultánně tlumočené do ruštiny v osmdesátých letech. Dále se probíraly i přínosy tlumočení pro výuku v daném kurzu. Studenti zmiňovali především obohacení slovní zásoby a následné využití slovní zásoby v daném kontextu, lepší sebevědomí a rozšíření znalostí z jiných oborů.

Tlumočení instrukcí (viz Databáze). Jedná se o aktivitu, kterou je možné zařadit na úvod, protože se při ní studenti snadno zbaví nervozity, což se potvrdilo i v našem případě. Jeden ze studentů šel za dveře a „tlumočnick“ si vyslechl sekvencí příkazů v cizím jazyce. Jeho úkolem následně bylo přetlumočit tyto příkazy do mateřského jazyka svému kolegovi, který neslyšel originál. V rámci této aktivity může být tlumočnická sekvence i prostředkem jak opakovat rozkazovací způsob či jak upozornit na rozdíly jeho tvoření v mateřském a cizím jazyce.

Interpretace scénérií. Jde opět o jednu z jednoduchých úvodních aktivit, které slouží k hlubšímu pochopení, o co vlastně během tlumočení jde. Základem byla jednoduchá, ale ne úplně jednoznačná kresba na tabuli, jež schematicky znázorňovala nějakou situaci. Studenti dostali čas na rozmyšlenou a měli napsat, jak by danou kresbu interpretovali. Potom postupně

³⁷ Toto není ojedinělá situace. Například občanské sdružení Meta organizuje jak jazykové kurzy pro migranty, tak projekt Cizinci jako komunitní tlumočníci, ale obě tyto aktivity na sobě fungují naprosto nezávisle, jak potvrdila projektová manažerka sdružení (ústní sdělení, 9. 10. 2013)

prezentovali svůj výklad situace a vysvětlovali, co je vedlo k tomu, že kresbu vidí právě tímto způsobem. Následně se sami zamýšleli nad tím, jaká je souvislost mezi právě proběhnuvší aktivitou a tlumočnickou situací, a sami dospěli k tomu, že nejen obrazy, ale i slova si můžeme často vyložit různě a že tedy v tlumočení jde především o zprostředkování komunikace a ne o hledání přesné a jednoznačné ekvivalence.

Přepínání kódů - tichá pošta. I tato aktivita je jedna z těch, kde tlumočení může být i cílem, ale především jde o to, aby si studenti uvědomili některé zákonitosti tlumočnického procesu. Nejprve proběhla tichá pošta ve vnitrojazykovém provedení, protože šlo o ilustraci přenosu sdělení a také toho, jak snadno může dojít k informační ztrátě. Na jedné z dalších lekcí už studenti zkoušeli tichou poštu se střídáním jazyků, takže se tlumočení na chvíli stalo cílem. V průběhu aktivity studenti fungovali jako soudržný kolektiv, a proto mohla být role vyučujícího na chvíli upozaděna, neboť se ve skupině motivovali i opravovali vzájemně.

Parafráze. S touto aktivitou už přichází fáze, kdy jsou nejen aplikovány tlumočnické principy jako prvek aktivizace, ale tlumočení krátkých úseků je zde přímo cílem. Studenti pracují ve dvojicích a navzájem si vypráví obsah článku, který nastudovali doma, s explicitním požadavkem po tom, aby text nečetli. Před začátkem této aktivity je tedy možná vhodné znovu probrat specifika psané a mluvené řeči a zdůraznit, proč by bylo čtení psaného textu na tlumočení příliš složité. Student, který poslouchá, následně tlumočí do mateřského jazyka a ostatní poslouchají a opravují. K problémům může docházet v případě, že účastníci nemají příliš zkušeností s korekcí a hodnocením tlumočnického výkonu, stává se potom, že se zbytečně drží opravování detailů a naopak větší posuny či ztráty v projevu projdou bez povšimnutí. Zmíněná aktivita má ale i zásadní pozitivní efekt, a to, umožnění pocitu úspěchu pro účastníky, jejichž cizí jazyk je na nižší úrovni. Díky oralizaci příspěvku svého kolegy totiž zpravidla mohou dobře porozumět a srozumitelné vyjádření obsahu v mateřštině je pro ně potom snazší.

Scénky z každodenního života - kontrola u lékaře. Zmíněná translační aktivita v sobě nenásilně spojuje tlumočení jako prostředek (opakování terminologie z oblasti lidského těla, zdvořilostní obraty apod.) a tlumočení jako cíl (těsně spjata s reálným životem, kdy úkolem prostředníka skutečně je předat informaci). Aktivita byla z tohoto důvodu rozdělena do dvou lekcí, přičemž ta první byla zasvěcena terminologické přípravě, a na té druhé se již pracovalo se samotnými scénkami. Princip scének byl jednoduchý s odvoláním na modelovou situaci: Vašemu kamarádovi se udělalo velmi špatně a vy ho doprovázíte k doktorovi, protože neumí

česky...(+ konkrétní detaily celé situace). Byla tedy obsazena role tlumočnicka, který hovořil jak mateřským, tak cizím jazykem, roli nemocného, který hovořil pouze mateřštinou a roli doktora, který hovořil cizím jazykem. V této aktivitě je opět patrný již zmiňovaný pozitivní efekt zapojení i účastníků se slabší úrovní cizího jazyka, neboť mohou hrát roli člověka, který hovoří mateřským jazykem a necítí se tak vyloučen. Největší nároky klade zmíněná aktivita na tlumočnicka, a proto je vhodné role ve trojici důsledně prostrídat. Ostatní studenti nebyli jen pasivními přihlížejícími, neboť jim byly rozdány konkrétní úkoly toho, co mají sledovat – chování tlumočnicka, obsahovou správnost, situaci jako celek a nakolik odpovídá realitě atd. V tomto konkrétním případě pak byli schopni velmi trefné reflexe a zaznamenání toho, jak tlumočnick neutralizoval či naopak ironizoval sdělení jedné nebo druhé strany.

Tlumočení z listu (inspirace podle tlumočnického kurzu angličtiny na Státní jazykové škole). Pokud je jisté, že se účastníci při svých tlumočnických pokusech již dostatečně odpoutali od textu (či je nutné jim v tomto odpoutání ještě více pomoci), je možné zařadit i jednoduché tlumočení z listu. Nejprve jeden student přetlumočí z listu daný text (v tomto případě stížnost nájemníků) pro ostatní. Následuje zpětný kontrolní převod do cizího jazyka. Dále se pracovalo ve skupinách, přičemž jedna z nich měla za úkol sdělení vědomě zeslabovat a druhá naopak zesilovat. V této fázi byla zapojena i kulturní či společenská specifika. Je-li dostatek času, mohou studenti pracovat na úrovni vět a snažit se je co nejvíc pozměňovat při současném zachování významu. Toto cvičení na synonyma je prospěšné téměř pro všechny úrovně pokročilosti.

Zpětná vazba od studentů

Vzhledem k okolnostem bylo v tomto případě možné získat i zpětnou vazbu. Ta byla samozřejmě viditelná i v průběhu podle atmosféry na jednotlivých lekcích, ale navíc studenti na té poslední vyplňovali krátký strukturovaný dotazník s uzavřenými i otevřenými otázkami. Otázky se týkaly především toho, zda se student s tlumočnickými aktivitami již někde na jazykovém kurzu setkal, jak se změnila jeho představa o tlumočení po absolvování kurzu, jaké pro ně byly tlumočnické aktivity a zda využijí získané dovednosti.

Vzhledem k nízkému počtu studentů, kteří dotazník vyplnili (celkem osm), není možné získané výpovědi nijak zobecňovat, ale pro zajímavost je možné zmínit několik závěrů, platících pro tento konkrétní kurz. Většina ze studentů se s podobným typem aktivit setkává poprvé, ačkoli tři z nich zmiňují využívání překladu a dokonce obousměrné tlumočení (jehož průběh ovšem bohužel není specifikován). Jejich představy o tlumočení se určitým způsobem

vyvíjely, zpravidla na úrovni terminologie, kdy si ujasnili, že překlad a tlumočení není totéž. Jedna studentka rovněž vypověděla: „*Nevěděla jsem, že můžu tlumočit také.*“ (upraveno). Tlumočení bylo pro většinu z nich užitečné a zajímavé, ovšem jednalo se o první dvě položky z nabídky, takže to není úplně objektivní údaj. Z přínosných aktivit citovali studenti nejčastěji kontrolu u lékaře a také tlumočení z listu, které následně parafrázovali. Všichni studenti bez výjimky konstatovali, že tlumočení do budoucna určitě využijí, minimálně na té neformální bázi (tlumočení pro rodinu a kamarády), ale jedna studentka také zmínila pracovní sféru. Jeden student zase reflektoval, že osvojené principy již využívá při mluvení obecně.

7. Diskuze

Prostřednictvím teoretické i praktické části této práce se nám podařilo alespoň částečně nalézt odpovědi na naše výzkumné otázky:

Jaký je v současnosti stav využití tlumočnických aktivit ve výuce cizího jazyka na různých úrovních?

Jakým způsobem mohou být tlumočnické aktivity na různých úrovních realizovány?

Jak pedagogové, příp. studenti vnímají jejich přínos?

Potvrdilo se, že tlumočnické aktivity ve výuce cizích jazyků využívány jsou, a to jak jako cílové, tak jako dílčí. Můžeme na ně narazit v institucích, kde jejich výskyt přímo předpokládáme (tlumočnické kurzy), ale i v institucích, kde se primárně vyučuje jazyk (katedra na VŠE). Oblíbenost podobných kurzů se nedá zobecňovat: respondentka ze společnosti Belisha Beacon nám v rozhovoru potvrdila, že zájem o tlumočnické kurzy především v kombinaci s angličtinou stále roste, ale na druhou stranu pedagog ze Státní jazykové školy vzpomínal na dobu, kdy tlumočnické kurzy němčiny musely kvůli velkému zájmu probíhat paralelně, zatímco nyní se stěží naplní jeden. Situace na VŠE je poněkud specifická, ale to, že současná fakultní politika se od otevírání překladatelských kurzů odklání, pravděpodobně také o něčem svědčí.

Jak již bylo zmíněno, translační aktivity mohou být realizovány na úrovni cílové, to znamená, že ambice konkrétního kurzu je naučit své účastníky tlumočit. A mohou být realizovány také na úrovni dílčí v případě jazykových kurzů, kdy slouží jako prostředek k oživení hodiny, k osvojení specifické části slovní zásoby či jako protipól klasických komunikačních scének.

Přínos translačních aktivit je možné vysledovat především v institucích, kde byl nějakým způsobem získán kontakt se studenty či vedením. Obecně se dá konstatovat, že přínos tlumočnických aktivit je vnímán, a to jak na úrovni jazykové (pozorované zlepšení projevu studentů na Státní jazykové škole), tak na úrovni obecných dovedností (podle interview v Belisha Beacon, kde i ti, co zjistili, že tlumočení není pro ně, pozitivně reflektovali dílčí osvojené dovednosti).

Zjištěné informace jsou pochopitelně pilotním pokusem pojednat stav využití translačních aktivit v Českém prostředí a pro získání konkrétních a především zobecnitelných informací by bylo třeba soustavně pokračovat v mapování situace naznačeným směrem. V ideálním případě

by další výzkum směřoval jak na představitele jednotlivých institucí, u kterých je předpoklad, že ve výuce využívají tlumočnické aktivity, tak na studenty účastníky se daných lekcí.

V případě institucí by byli jejich představitelé osloveni s dotazníkem, který by svým designem již odpovídal kvantitativnímu sběru informací s ohledem na navržené hypotézy. Na základě výsledků takto získaných by následně proběhlo tzv. *follow-up interview*, což by umožnilo objasnění zkoumaných fenoménů (Dörneyi 2010: 109). V případě ochoty respondentů by mohly pokračovat i následky, během kterých by se výzkumník soustředil na předem vymezené procesy a systematicky je zaznamenával.

U studentů by bylo především zajímavé podívat se detailně na otázku jejich motivace přihlásit se zrovna do konkrétního tlumočnického kurzu, a proč mu dali přednost před běžným kurzem jazykovým. Studenti jednotlivých kurzů se mohou nejspíše oslovit právě v průběhu následků, což má svou pozitivní, ale i stinnou stránku. Na konkrétní lekci je větší množství studentů pohromadě a je možné s otázkami jít najisto, ovšem zároveň je naše přítomnost rušivým elementem, a tak si nemůžeme dovolit nějaké rozsáhlé dotazování. Pravděpodobně by se tedy opět jednalo o krátký strukturovaný dotazník, na jehož základě bychom rovněž mohli vybrat některé studenty na *follow-up interview*, ale to by se pochopitelně odvíjelo od jejich ochoty spolupracovat.

Další oblastí tohoto širokého tématu, na kterou již nebyl v této práci prostor, je postoj jazykových učebnic k translačním aktivitám. Jak podotýká Ross (2000: 4), některé ze současných učebnic mají na konci gramatického okénka výzvu k zamyšlení nad tím, jak tento jev vyjádřit v mateřském jazyce. V této práci zmíněna pouze jedna, která s tlumočnickými aktivitami elementárním způsobem pracuje, ale na základě vlastní praxe se dá předpokládat, že se jedná spíše o ojedinělý příklad. Bylo by tedy zajímavé provést srovnání určité škály učebnic (např. těch s doložkou MŠMT) na základě jedné konkrétní lekce, tedy např. té, která se týká zdraví, pobytu v nemocnici apod. Z praktické části totiž vyplynulo, že toto téma je z tlumočnického hlediska velmi nosné, a proto by bylo možné zjistit, zda učebnice jeho potenciál skutečně využívají, ať už z hlediska propedeutických aktivit (které tam mohou být implicitně obsaženy, aniž by byly nějakým způsobem k translaci vztahovány), či z hlediska skutečně tlumočnických aktivit (které by pravděpodobně měly podobu již zmíněných scének).

8. Závěr

Většina poznatků, které skutečně vyplynuly z této práce, již byla zmíněna v diskuzi či v teoretické části, a proto bude shrnující závěr poměrně stručný. Domnívám se, že uplatnitelnost tlumočnických aktivit byla jakousi červenou nití celého textu, neboť se potvrdilo, že dílčí dovednosti bývají často prospěšné i pro studenty, kteří ani jako příležitostní tlumočníci působit nechtějí.

Byla jsem při zpracovávání materiálů sama překvapena jejich množstvím, neboť jsem skutečně měla za to, že odborná literatura pojednává o tlumočnických aktivitách velmi zřídka. Nakonec se ovšem ukázalo, že nehovoří-li se přímo o tlumočnických aktivitách, často se objevují ty propedeutické, a to jak v literatuře, tak v praxi na hodinách cizího jazyka. Cesta k nim je ovšem komplikována chybějící jednotnou terminologií pro jejich popis, což je očekávaný problém, zmíněný již v úvodu.

Pokud bych měla sama za sebe vyjádřit, kde tuším zatím nevyužitý potenciál tohoto zaměření výuky, musela bych zmínit právě jazykové kurzy pro migranty. Jak již bylo zmíněno, integrační centra často nabízejí jak výuku jazyka, tak následné uplatnění na pozici interkulturních mediátorů či tlumočnicků. Tato dvě zaměření však fungují spíše odděleně a na jazykových kurzech se k tlumočnickým dovednostem, pokud je mi známo, nepřihlíží. Myslím, že větší propojení na této úrovni by studenty motivovalo k jazykovému rozvoji a po osvojení dílčích dovedností již na základním jazykovém kurzu by pozdější výchova interkulturních mediátorů mohla jít více do hloubky.

Kdyby měly informace z této diplomové práce vést nějakým směrem, přála bych si, aby především inspirovaly učitele cizích jazyků k občasné inspiraci Databází a zařazení některých aktivit. V souladu se současným zaměřením na potřeby studentů tuto určitě ocení možnost osvojit si množství ucelených i dílčích dovedností, které možná využijí ve chvíli, kdy to budou nejméně čekat.

9. Bibliografie

Knihy:

APPEL, Vibeke a Cay DOLLERUP. *Teaching translation and interpreting 3: new horizons : papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995*. Philadelphia: J. Benjamins, 1996, vii, 335 p. Benjamins translation library, v. 16. ISBN 9027216177.

COOK, Vivian. *Second language learning and language teaching*. 4th ed. London: Hodder Education, 2008. ISBN 978-034-0958-766.

DÖRNYEI, Zoltán a Tatsuya TAGUCHI. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. 2nd ed. London: Routledge, 2010, xiv, 185 p. Second language acquisition research. ISBN 04-159-9820-4.

GILE, Daniel. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Rev. ed. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., c2009, xv, 283 p. Benjamins translation library, v. 8. ISBN 90-272-2432-3.

GONZÁLEZ DAVIES, Maria. *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks, and projects*. Philadelphia: J. Benjamins Pub., c2004, x, 259 p. ISBN 15-881-1547-X.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 498 s.

CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 163 s. ISBN 80-704-2157-6.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 200 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4735-122.

KRAWUTSCHKE, Peter W. *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., 2008, 177 p. American Translators Association scholarly monography series, v. 3. ISBN 9789027286093.

LEONARDI, Vanessa. *The role of pedagogical translation in second language acquisition from theory to practice*. New York: Peter Lang, c2010, 178 p. ISBN 30-343-0087-5.

LODDEGAARD, Edited by Cay Dollerup and Anne. *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience : papers from the first Language International Conference, Elsinore, Denmark, 31 may-2 june 1991*. Amsterdam [etc.]: John Benjamins, 1992. ISBN 90-272-2097-2.

MALMKJÆR, Kirsten. *Translation: language teaching*. Manchester, U.K.: St. Jerome Pub., c1998, 144 p. ISBN 19-006-5017-7.

MÜGLOVÁ, Daniela. *Preklad v teórii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, 1996. ISBN 80-8050-081-9.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle, c1990, xxii, 342 s. ISBN 08-384-2862-2.

PÖCHHACKER, Franz. *Introducing interpreting studies*. Repr. London [u.a.]: Routledge, 2007. ISBN 978-041-5268-875.

RICHARDS, Jack C a Richard SCHMIDT. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4th ed. Harlow: Longman, 2010, viii, 644 p. ISBN 14-082-0460-6.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2nd ed. Oxford: MacMillan, 2005, 431 p. ISBN 14-050-1399-0.

SPOLSKY, Bernard a R ASHER. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. New York: Elsevier, 1999, xxiv, 877 p. ISBN 00-804-3163-1.

SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, 190 s. Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity, sv. 133. ISBN 8070421754.

TAX, Jaroslav. *Čeština jako cizí jazyk: Několik poznámek k tlumočnickému výcviku ve vyučování češtině bez zprostředkujícího jazyka*. Praha: Karolinum, 1990. ISBN 8070662131.

TOWELL, Edited by Noel Thomas and Richard. *Interpreting as a language teaching technique: proceedings of a conference convened by and held at the University of Salford, 2-5 January 1985*. 1st ed. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1985. ISBN 09-480-0315-4.

WAJNRYB, Ruth. *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 132 s. Resource books for teachers. ISBN 01-943-7004-6.

WITTE, Arnd, Theo HARDEN a Alessandra Ramos de Oliveira HARDEN. *Translation in second language learning and teaching*. New York: Peter Lang, c2009, viii, 414 p. Intercultural studies and foreign language learning, v. 3. ISBN 9783035302523.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

Jak se naučit cizím jazykům. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské Unie, 2010. ISBN 978-92-79-12232-3.

Články:

AL-KUFAISHI, Adil. Translation as a learning and teaching strategy. *Babel*. 2004, č. 50

ALLEN, Katharine. Interpretation modes require multiple skill sets. *MultiLingual*. 2007, March.

ARRANZ, José Igor Prieto. Liaison Interpreting in the EFL Classroom: A Case Study. *Revista alicantina de estudios ingleses*. Alicante: Universidad de Alicante, 2002, č. 15.

COOK, Vivian. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 2001, roč. 57, č. 3. Dostupné z: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/L1inClass.htm>

HRDLIČKA, Milan. K otázce mediačního jazyka ve výuce češtiny pro cizince. *Bohemistyka*. 2010, č. 3. Dostupné z: <http://www.bohemistyka.pl/artykuly/2010/Hrdlicka.pdf>

JANULEVIČIENĖ, Violeta a Galina KAVALIAUSKIENĖ. Promoting the fifth skill in teaching ESP. In: *English for Specific Purposes World* [online]. [cit. 20.7.2014]. Dostupné z: http://www.esp-world.info/articles_2/Promoting%20the%20Fifth%20Skill%20in%20Teaching%20ESP.html

KEITH, H.A. Liaison interpreting as a communicative language-learning exercise. In: TOWELL, Edited by Noel Thomas and Richard. *Interpreting as a language teaching*

technique: proceedings of a conference convened by and held at the University of Salford, 2-5 January 1985. 1st ed. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1985, s. 1-12. ISBN 09-480-0315-4.

KIM, Eun-Young. Using translation exercises in the communicative EFL writing classroom. *ELT Journal: an international journal for teachers of English to speakers of other languages*. Oxford: Oxford University Press, 2011, roč. 65, č. 2. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/>

LA SALA, Maria Chiara. Liaison interpreting as a teaching technique for Italian. In: *Center for languages, linguistics and area studies*[online]. 2008 [cit. 2014-07-20]. Dostupné z: <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/3231>

LEVY, Mike. Technologies in Use for Second language learning. *The modern language journal: devoted primarily to methods, pedagogical research, and topics of professional interest to all language teachers*. Madison, Wis.: The Modern Language Journal, 2009, č. 93.

X LI, Wei a Vivian COOK. *Contemporary applied linguistics*. New York, NY: Continuum, c2009-. Continuum contemporary studies in linguistics. ISBN 97814411696002.

MACEDONIA, Manuela. Games and foreign language teaching. *Support for learning*. 2005, roč. 20, č. 3.

MRAČEK, David. Překlad jako moderní nástroj výuky jazyků. In: *Vědecký výzkum a výuka jazyků IV. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011.

MRAČEK, David. *Tlumočení ve výuce cizích jazyků*. Praha, 2013.

NAIMUSHIN, Boris. Translation in Foreign language teaching.: The fifth skill. *MET*. 2002, roč. 11, č. 4.

PROŠKOVÁ, Alena. *Francouzský jazyk v českém výukovém prostředí v letech 1847 – 1948*. Praha, 2014. Disertační práce. Univerzita Karlova.

ROSS, Nigel J. Interference and intervention: using translation in the EFL classroom. *Modern English Teacher*. London: Modern English Publishing Ltd, 2000, č. 9. Dostupné z: <http://web.tiscali.it/njross/>

VISINTIN, Alessio Zanier a Argelia Peña AGUILAR. Liaison interpreting: an integrated communicative approach in language teaching. *MEMORIAS DEL VI FORO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INTERNACIONAL*. 2010. Dostupné z: http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/zanier_alessio_pena_argelia.pdf

Webové stránky:

Komunitní tlumočení. *Interkulturní mediace* [online]. 2014 [cit. 2014-06-28]. Dostupné z: <http://www.interkulturnimediace.cz/interkulturni-mediace/ceska-republika/komunitni-tlumoceni/>

10. Přílohy

Příloha 1. Vzor otázek z polostrukturovaného interview

1. Jaký typ jazykových kurzů nabízí vaše instituce?
 - a) V jaké časové dotaci?
 - b) Pro koho přesně jsou kurzy určeny?
 - c) Jaké dovednosti má typický účastník vašich kurzů na počátku a na konci celého cyklu?
 - d) Máte představu o motivaci účastníků, tj. proč si vybrali zrovna tento typ kurzů?
 - e) Zaznamenali jste v poslední době změnu zájmu o tyto kurzy?
2. Jakou pozici má v kurikulu kurzů tlumočení?
 - a) Jedná se o okrajovou aktivitu či hlavní bod výuky?
 - Jak často se v průběhu lekce využívají? Objevují se na každé lekci?
 - b) Tlumočnické aktivity jsou využívány jako prostředek pro výuku cizího jazyka, nebo jsou cílem samy o sobě?
 - Předpokládá se, že po absolvování celého cyklu bude účastník schopen tlumočit, nebo se jedná spíše o osvojení základních principů, které mu měly především pomoci prohloubit jeho znalost L2 a případně poskytnout prostor pro další prohlubování?
 - c) Jakých typů tlumočení se využívá?
 - Pracuje se i s překladem?
 - Je termín překlad explicitně oddělován od termínu tlumočení; je přihlíženo k rozdílům mezi tlumočením a překladem?
 - d) Jak by vypadala modelová lekce, kde je tlumočení využito?
 - Jak je dlouhá?
 - Jakou proporci v ní zabírají tlumočnické aktivity?
 - Kolik se jich průměrně objeví?
 - Můžete citovat nějaké konkrétní?
3. Jak využití tlumočení reflektují samotní účastníci?
 - a) Jaké dovednosti tlumočení podle jejich, resp. vašeho názoru rozvíjí?
 - b) Myslíte si, že budou mít možnost nabyté dovednosti využít v profesním či soukromém životě?
4. Jaký je typický profil pedagoga ve vaší instituci?
 - a) Je to profesionální tlumočnick s pedagogickým minimem nebo naopak učitel cizích jazyků, který se souběžně věnuje i tlumočení?
 - b) Učební plán vytváří sám nebo se jedná o centralizovaný dokument, podle kterého se řídí víc lidí?
 - c) On sám předpokládá, že po absolvování kurzu u něj budou účastníci schopni profesionálního výkonu na poli tlumočení?
5. Myslíte si, že se přístup k tlumočení ve výuce cizích jazyků mění?
 - a) Jak vnímáte princip např. komunikační metody, v níž je využití L1 na jazykové lekci nežádoucí?
 - b) Domníváte se, že tento princip ještě stále vládne na poli výuky cizích jazyků?
 - c) Mělo by být tlumočení vyhrazeno pouze profesionálům, tedy lidem, kteří vystudovali obor tlumočení na příslušné katedře, nebo si dovedete představit i situaci, ve které figuruje jako tlumočnick laik (poučený laik)?

Příloha 2. Transkripce rozhovoru s ředitelkou společnosti Belisha Beacon, který proběhl 19. 3. 2014³⁸

Já bych se vás ráda nejprve zeptala, jaký typ kurzů ta vaše instituce, ta vaše jazyková škola nabízí?

My se specializujeme právě na nejvyšší úroveň jazyka a vyučujeme v podstatě navíc ty kurzy právního jazyka, jak pro překladatele, tak pro advokátní kanceláře a právníky obecně. A dále kurzy, které vedou k té překladatelské a tlumočnické činnosti. Máme zde kurzy, které jsou vyloženě jazykové. Kdy vyučovat, ani ne tak vyučovat, ona je to vždy spíš taková diskuze. A na základě té diskuze, která probíhá, tak lektor dává studentům zpětnou vazbu. Jsou to studenti, kteří už mají úroveň C1 nebo C2. Občas se tam někdo objeví, kdo je spíš na hraně B2 a C1. Takže to jsou takové kurzy, kde je hlavní aktivizovat slovní zásobu, jak psaný, tak mluvený projev, to je ta produktivní část jazyka.

Tak to je jedna část. Druhá část jsou ty tlumočnické kurzy. Máme je jak semestrálně, tak víkendově, konsektivu nebo simultánku. Konsektivita je koncipovaná do třinácti týdnů, kde se učí takové ty základy, téměř polovina kurzu jsou paměťová cvičení. Protože na tom kurzu se dá naučit těm základním technikám, ale určitě potom to záleží na každém z nich. A pak máme tu simultánku (...).

Dovedla byste nějak charakterizovat typického účastníka vašich kurzů nebo se ty motivace natolik různí...?

Docela se to různí, ale jsou tu jakoby dvě hlavní skupiny. Jsou to lidi, kteří přesně už ten jazyk mají na takové úrovni, že nevědí, jak se dál rozvíjet. Takže aby se nějak rozvíjeli, přicházejí do těch našich kurzů. A pak to jsou také často lidé, kteří musí v práci překládat nebo tlumočit, zkrátka, že je do toho jejich nadřízení nutí. A oni vlastně nemají žádné takové vzdělání a cítí tu potřebu se nějakým způsobem dozdělat. Takže někteří to mají vyloženě jako zábavu, aby se někam posouvali dál. Často jsou to lektori jazyků, kteří mají potřebu taky na tom svém vlastním jazyce zapracovat, protože když učí, tak vlastně učí neustále dokola. A pak ta druhá skupina ti tu potřebu mají kvůli praxi.

To je zajímavé. A zaznamenáváte takhle nějakou fluktuaci v tom zájmu dejme tomu? Jestli je tam nějaká křivka, nějaké roky, kdy byl velký zájem, pak se zase snížil?

Pořád rosteme. Pořád to jde nahoru, ale ne nějakým závratným tempem. Jestli zaznamenávám třeba nějaký pokles poptávky, tak to je po ostatních jazycích. Protože angličtina ta jde pořád nahoru, ale co se těch ostatních jazyků týče, tam to spíš opadá. A myslím, že je to z toho důvodu, že asi ty jazyky nejsou tolik žádané. Třeba s tou němčinou. Tam je jakoby ten pokles stále výraznější u těch našich kurzů.

³⁸ Vzhledem k nepřilíh kvalitní nahrávce jsou některé hůře slyšitelné pasáže nahrazeny symbolem (...)

Takže asi můžeme říct, že v tom vašem kurikulu, v kurikulu vašich kurzů mají tlumočnické aktivity hlavní místo?

Ano, rozhodně.

A ještě takhle, řekla byste, že jsou využívány jak jako prostředek pro tu výuku cizího jazyka, tak jako ten cíl sám o sobě? Že možná ti lidé, kteří se přicházejí rozvíjet, to mají jako prostředek a ti, kteří se potřebují naučit tlumočit, tak je to jejich cíl?

Řekla bych, že to je obojí. Jsou opravdu lidé, kteří přijdou a zjistí, že to není úplně pro ně. Zjistí, že je to vlastně velmi náročné povolání, což si myslím, že je taky dobré, protože vidí, že nemůže jen tak sednout do kabiny a začít tlumočit, protože to může být velký průšvih. A pak jsou tady lidé, kteří opravdu chtějí tlumočit. A jsou to takoví, kteří většinou mají vystudovanou filologii nebo jazyky na vysoké škole a chtějí prostě to tlumočení dělat, ale ještě se k tomu nedostali nějak profesionálně. Jsou to lidi, kteří se většinou někde uchytí. Ale těch je minimum, třeba jeden nebo dva za rok.

A máte nějak možnost sledovat ten jejich další postup?

Jak kdy. Ale většinou se nám ti lidé vrací, takže řekla bych, že tak z 80i% se vrací. Že většinou víme, co zrovna dělají.

Tak typy tlumočení, to jste vlastně zmiňovala, že máte konsekutivu i simultánku. Asi v rámci těch paměťovek zkoušíte i list?

Jo, určitě. V rámci konsekutivy zkusíme i list.

A ještě by mě zajímalo, takhle když lidé přijdou přímo na ten tlumočnický kurz, tak pracuje se tam nějakým způsobem i s překladem nebo je to striktně oddělené, že jsou kurzy zaměřené na překlad a kurzy zaměřené na tlumočení?

V tlumočnickém kurzu asi vůbec nepřekládáme. Pominu-li ten list, který je taková disciplína něco mezi překladem a tlumočením. To děláme a to děláme i v těch překladatelských cvičeních. (...)

A potom teda, ty vaše kurzy, když jsou víkendové, tak to bude asi velmi intenzivní, od rána do večera?

Ty simultánky, respektive ty tlumočnické mají tři bloky za jeden den a to z toho důvodu, že to je tak akorát, aby to člověk zvládl. A jsou to vždycky teda dva dny. Když je to pro začátečníky, tak děláme třídní kurzy, to znamená tři víkendy po měsíci za sebou, aby to mělo nějaký efekt. (...)

Ten jeden blok má...?

Devadesát minut.

A potom ta konsekutiva?

Stejně. Když je to víkendově, tak (...). Když je to překladatelský seminář víkendový, tak má čtyři bloky, je delší.

Ještě když bych se teď dostala přímo k těm jednotlivým aktivitám, tak co takhle konkrétně s těmi studenty děláte?

Tlumočíme. Samozřejmě tlumočíme, děláme nějaká jazyková cvičení, paměťová, ale i jazyková. (...)

Je pravda, že ta mateřština se dost často opomíjí.

Přesně tak. Ale myslím, že ti naši studenti většinou tu mateřštinu docela umí, až mě to občas překvapuje. A obzvláště v těch tlumočnických kurzech. V těch překladatelských kurzech tam je to trochu jinak, protože ti lidé mají víc prostoru a jsou takoví jakoby pomalejší, váhavější. Tak obecně asi i vlastnostmi.

Je pravda, že to by možná ti překladatelé i měli být takoví hloubavější. A jaká pozornost je věnována notaci?

Máme v podstatě výklad notace, což je jedna devadesátiminutovka, a pak si studenti začínají cvičit tu notaci sami. A po nějakém čase se k tomu vrátíme a ukážeme si...tam vlastně strašně moc záleží na tom, jakým způsobem oni potom tlumočí. Když je zjevné, že si špatně zapisují, tak se k té notaci vracíme a rozebíráme to, jak si to zapsali (...) Pokud je zjevné, že studenti umí dělat notaci, tak se k ní nijak dál nevracíme. A musím říct, že teda úplně nejčastější chybou v té notaci je, že si neoddělují myšlenky čarou.

A když takhle pracujete s tím tlumočením nebo s těmi aktivitami, jaké dovednosti myslíte, že to rozvíjí? Obecně jazykové nebo možná i osobnostní?

Rozhodně to rozvíjí paměť, pohotovost, slovní zásobu (...) protože tlumočnick musí v podstatě začít reagovat velmi rychle (...) a občas jsou z toho takoví vyděšení (...) ale hodně si to pomocí chválí, že cvičí jak ten jazyk, tak paměť. Často zmiňují, že to, co se naučili, i kdyby už nikdy netlumočili, jim přináší další rozvoj do života. Jsou to dovednosti, které uplatní i jinde.

A máte občas studenty nebo klienty, na kterých je opravdu vidět ta tréma nebo ta nervozita? Musíte s tím taky někdy bojovat?

(...) teď jsme zrovna měli kurz víkendový a studentky byly opravdu vynikající. A já jsem teprve potom zjistila, když zmiňovaly, že je to pro ně jakoby náročné a že mají tu trému. Ale vidět to na nich teda nebylo. Ale třeba v těch kabinách tam je to vidět víc, tam ta tréma prostě je.

O tom jsme vlastně trochu mluvily, zpětná vazba od účastníků je předpokládám pozitivní. Když se sem přihlásí, tak asi vědí trochu, co čekat...

Určitě ano. Je pozitivní vlastně i těch lidí, kteří zjistí, že na to nemají. Že prostě pro ně ten víkend byl strašně moc přínosný a jak už jsem říkala, i když nebudou tlumočit, tak to využijí kdekoli jinde a hlavně (...) a tady teprve vidí, že to prostě dělat nemůžou. Takže taková ta sebereflexe, možná i trochu nastavení kvality, jak by vlastně to tlumočení mělo vypadat. To je ta osvěta, kterou děláme.

Takže vy na základě těch jejich výkonů poskytnete nějakou zpětnou vazbu, ta negativa i pozitiva?

Snažíme se je spíše motivovat (...) i když těch chyb je třeba více, zaměříme se na nějakou jednu věc, kterou v tom daném bloku nebo v tom daném víkendu odstraní a pak se posouvá někam dál. Rozhodně se snažíme (...), protože prostě každý má (...)

A když mluvíme o těch skupinách účastníků, kolik jich tam vlastně je?

Maximálně osm.

Takže jak na tu konsekutivu, tak na tu simultánku...

Ano.

Potom jsme vlastně mluvily přímo na začátku o tom, že ty zkušenosti asi někteří mohou přímo využívat v tom svém pracovním životě...

Přesně tak. Strašně málo z nich se stane tlumočníky na volné noze, spíš to jako využijí v tom svém kurikulu (...) anebo vlastně v práci, kde (...)

Takže možná ty případy těch, kteří pak pokračují v tom programu Euromasters nebo tak, ty jsou spíš ojedinělé?

Momentálně tam máme dvě studentky naše a myslím si, že je to poprvé. Ale my vlastně fungujeme teprve tři roky, takže to třeba bude ještě jinak.

A potom kdo vlastně vede ty kurzy? Jaký je profil toho lektora naopak?

Ty tlumočnické kurzy většinou vedou tlumočníci z praxe. Teda většinou, ve všech případech vlastně. Většinou jsou to absolventi Euromasteru, lektori (...) nebo jsou to lidé, kteří pracují na volné noze například pro orgány Evropské Unie.

Takže jsou to spíš tlumočníci, ta pedagogická složka je tam taková přidružená...

No já si je docela vybírám a je pro mě důležité, aby právě ta pedagogická složka byla dobrá, protože přece jenom dobrý tlumočnický nemusí být také dobrý pedagog. Takže mám tady lektory, se kterými jsem

naprosto spokojená, za které bych dala ruku do ohně, a pak jsou tady lektori, se kterými spolupracuji, abychom to nějak vylepšili. Ale ta pedagogická stránka je pro mě určitě důležitá, protože bez toho to nejde. Takže například příspěvky si musí, na rozdíl třeba od utrl, připravovat přímo ti lektori. Nepřipravují je tedy přímo rodilí mluvčí, kteří je potom přednáší. Dělají je tedy lektori, protože lektor prostě ví, jak má ten příspěvek koncipovat, jak má být ten projev provázaný, aby bylo možné studenty něco naučit. Nemá smysl dát jim nějaký text, který je strašně těžký a akorát si na něm vylámou zuby.

Takže nad učebním plánem jednotlivých kurzů dohlížíte vy ve spolupráci s těmi lektory?

Přesně tak.

A ještě jak jsem na začátku zmiňovala, že asi dřív bylo to využití mateřského jazyka na lekcích takové spíš nežádoucí jako dědictví té gramaticko-překladové metody, tak myslíme, že se to teď třeba trochu mění, že to tlumočení nebo ty tlumočnické aktivity zažívají nějakou takovou renesanci a vrací se?

K tomu se nedokážu úplně vyjádřit. Já můžu posuzovat jenom podle sebe. Já jsem učila jazyky a z vlastní zkušenosti jsem byla vždycky proti tomu, aby se učilo jenom cizím jazykem, aby se ta čeština úplně potlačila. A myslím, že pro dospělé prostě výuka jenom cizím jazykem není vhodná, protože my už jsme strašně fixovaní na ten svůj rodný jazyk. A vlastně všechno vnímáme přes ten svůj rodný jazyk. Takže si myslím, že ve výuce běžného jazyka ta překladová část má své místo. U těch dětí je to jinak. Když budu učit malé dítě, tak tam naopak bude žádoucí to na ten rodný jazyk vůbec nefixovat, ale tam je zase potřeba daleko větší intenzita než kterou nabízí většina jazykových škol. Těch dětí musí být málo a musí se prostě učit pětkrát týdně.

A ještě mě napadla otázka, když potom pracují ti lektori, tak ty příspěvky dejme tomu bývají v tom cizím jazyce a jinak vedou tu lekci česky?

Česky. Všechny ty lekce jsou česky, i tu zpětnou vazbu dávají česky. Když je to konsekutiva, tak je tam jeden lektor, když je to simultánka, tak je tam vlastně ještě rodilý mluvčí, který případně koriguje tlumočení do jazyka, ale většina těch našich směrů je stejně spíš z toho cizího jazyka do češtiny, protože nemáme tak pokročilé studenty, abychom učili oběma směry. A opravdu klademe důraz na to, abychom nejprve učili tlumočit do rodného jazyka.

Takže s tím potom souvisí i ten důraz, co kladete na rozvoj mateřštiny...

Musím říct, že my bychom možná kladli důraz i na rozvoj toho druhého jazyka, ale tam je potom opravdu potřeba, aby to dělal rodilý mluvčí v daleko vyšší míře, než můžeme my tady korigovat. I když někdo umí velmi dobře cizí jazyk, myslím, že na této úrovni už by to měl dělat rodilý mluvčí.

Příloha 3. Transkripce rozhovoru s vedoucí katedry románských jazyků na VŠE, který proběhl 12. 3. 2014

Já bych se nejdřív chtěla zeptat, jaké jazykové kurzy vlastně nabízíte pro vaše studenty?

Tak to je velmi rozmanité. Katedra románských jazyků administrativně patří pod fakultu mezinárodních vztahů, nicméně neobsluhuje pouze studenty FMV, ale vlastně celé VŠE. A záleží na daném studijním oboru, i v rámci FMV i na každé z dalších fakult, jaké mají studijní plány a jakou důležitost kladou jazykové výuce. Když se zaměřím přímo na studenty FMV, tak tam v těch stěžejních oborech máme studenty povinné, to jsou ti studenti, kteří udělají přijímací zkoušku z jazyků, a když tam je francouzština, italština, španělština, tak ji studují u nás jako jazyk povinný, to znamená, navazují, řekněme, že začínají někde na úrovni B1, spíš možná až B2. Mají povinnost absolvovat čtyři semestry ekonomického jazyka. Tam probíráme ekonomická témata, řekněme taková makroekonomická. Cílíme hlavně na nové lexikum. My vlastně vyučujeme v jazyce tu odbornost, to znamená příklad těch tematických celků, které děláme, tak jsou základní ekonomické mechanismy, aktéři, peníze, burza, Evropská Unie, takže některá lehce politologická témata, to je všechno velmi rozmanité. A to jsou ty čtyři semestry, takže tam ty výstupy nejsou... neklasifikuje se pouze gramatika nebo jenom jazyková znalost, ale i ta odbornost, hlavně tedy. A studenti potom mají dva semestry návazné a tam se dělí podle zase oborů. Většinou mají obchodní francouzštinu, což je spíš takové mikro, je to v podstatě podniková francouzština, obchodní korespondence atd., prostě ten podnikový kontext. Nebo navazují specializaci na francouzštinu v mezinárodních studiích a tam to jsou zase taková politologicky zaměřená témata. Potom mají specializaci právo. To jsou vlastně tyto naše povinné předměty a potom pro kohokoli, jak studenta FMV, tak z jiné fakulty nabízíme vlastně celou škálu předmětů od úplných začátečníků. Tam máme řekněme osm na sebe navazujících předmětů, kdy tedy začínáme od úplných začátečníků a končíme tak B1, B2, u těch pokročilých končíme C1, někde se dá hovořit i o C2. Dále máme ještě řadu specializovaných předmětů, to znamená, učíme gramatiku nebo ústní projev. Potom vlastně pro magisterské studenty máme další specializaci, což jsou další jazyky, také zaměřené na obchodní a komerční sféru. A v neposlední řadě máme také certifikáty, což jsou přípravné kurzy zaměřené na ty certifikáty. Ve francouzštině se jedná o certifikáty francouzské obchodní komory, které máme A2, B1, B2 a C1. Je to mezinárodní certifikát, který samozřejmě cílí na odborný jazyk, podnikovou francouzštinu. Na francouzštině, i ty kurzy pro začátečníky, pracujeme podle metody Objectif Express, kterou nevím, jestli máte ve svém záběru, je běžně na trhu a je to taková ekonomická, běžně od začátečníků se vyučuje jazyk tedy, že jsme v prostředí firmy. Spíš než že se jede na výlet za kamarádem, tak se jede na obchodní cestu. Co se týče těch studentů celkově, máme jich asi 1200 za semestr, takže asi 2500 za rok. Ono to samozřejmě osciluje, teď jsme jakoby v těch demograficky nízkých ročnících, což je u vás určitě u vás na fakultě taky. Holt, ještě to bude trvat tak tři roky, než se to zase vyhoupne.

Dobře, a mě by zajímalo, v tom kurikulu, tak jak jste mi ho teď nastínila, mají své místo i ty tlumočnické aktivity?

Úplně vyhraněné vlastně ne. To by se spíš ještě já zeptala, co vlastně spadá do vaší definice tlumočnických aktivit. V podstatě, tedy podle mě, to je dost široká škála disciplín. Takhle, zaměřeno na tlumočnictví nemáme v podstatě nic. Měli jsme kurz tlumočnicko-překladačský, ale prostě se nám nějak vytratil z nabídky, protože o něj nebyl až takový zájem. Ale samozřejmě některé ty disciplíny prostě do té běžné výuky zařazujeme. A to od řekněme disciplín jako převyprávění, přetlumočení písemného textu, a to jak připraveného nepřipraveného dopředu, potom samozřejmě pokud máme nějaké poslechy, tak jako taky. Ale že by byla vyloženě disciplína, že bychom se cíleně učili, že si někdo stoupne a (...) že bych jako zastavovala cíleně nějaký text, tak to vyloženě neprobíhá. Možná jakoby jednou za semestr něco takového vyzkoušíme, ale není to nějaká cílená aktivita. To do konceptu těch kurzů úplně nejde. Máme je obsahově hodně předimenzované a tyhle nácviky se nám tam teď nedaří vtěsnat. Nicméně až budou nějaké ty ročníky třeba lepší, máme větší šanci seskládat dohromady třídu nebo kurz, který by byl naplněný a kde by se opravdu tyto disciplíny daly trénovat. Ještě tedy máme kurz expression, písemný a mluvený projev, kde taky je malinký prostor k tomu, to trénovat, ale jak říkám, spíš záleží na definici té tlumočnické činnosti no.

Tak to vy jste to vystihla velmi přesně. Ono to začíná už třeba od toho, že ten student je schopen v cizím jazyce provést třeba nějakou sumarizaci projevu, který slyšel. To už bychom považovali...

To vlastně do těch kurzů zařazeno máme a to teda když už dobře, asi je rozdíl mezi překladem a tlumočením. Překlad samozřejmě využíváme velmi často – résumé, syntézy textů i nějaké formy dissertation a potom tedy práci s tím tématem, ale co se týče toho ústního, tak určitě taky, třeba děláme v pracovní francouzštině různé takové simulace, kdy vlastně třeba někteří další studenti, je to simulace nějakého obchodního jednání, kdy studenti vlastně dělají zápis z toho jednání, což jako není v pravém slova smyslu tlumočení, protože tam není ten cizí jazyk, ale je to práce s tím...

Je to vlastně nácvik té notace. No vidíte, takže přece jen by se toho našlo docela hodně. A čím si vysvětlujete ten malý zájem o tlumočnicko-překladačský...

To vám řeknu úplně přesně. To není tak úplně záležitost studentů, je to vlastně záležitost koncepce školy a fakult, protože studenti mají velmi málo kreditů na jazyky. Přestože jazyková výuka je tu dost vyzdvihována, tak studenti mají málo kreditů. Jestliže některé ztratí tím, že sledují tu povinnou trajektorii a některé ty předměty neudělají, tak tím ztratí hodně kreditů a nemají pak volné kredity na to, aby šli po nějakých vlastních zájmech. To je úplně pragmatický důvod. Samozřejmě studenti stále o tyhle předměty teoreticky mají zájem. Oni by rádi třeba nácvik ústního projevu a tak, protože celý koncept naší jazykové výuky je dost odborný. Takže studentům chybí ta realita, nějaký normální jazyk.

Že by to vnímali jako takové praktické oživení.

To by chtěli, ale nemají na to jakoby ty kredity. A my zase nemůžeme, protože je to celé ekonomický systém. My žijeme z jejich kreditů.

A v dobách, kdy tady ten kurz ještě byl, tak ten pedagog, to byl nějaký profesionální tlumočnick-překladatel?

Ano. Co se týče francouzštiny, byla to osoba, která měla jak v konsektivním, tak v simultánním tlumočení. Připravovala si různé videosekvence a nevím, žádnou laboratoř na to úplně nemáme, ale normálně ve třídách máme ve všech takovou standardní techniku prostě. Takže po různých sekvencích. Taky se jedná o různé disciplíny, jak jste říkala připraveného, polopřipraveného, i nějakou rétoriku a tak.

A ještě bych se zeptala, učební plán těch kurzů to vytváříte sami, nebo je to nějaký centralizovaný dokument pro všechny pedagogy případně katedry?

Myslíte celkově jazykovou výuku? Ano, je tam vlastně takový centrální koncept pro ty řady kurzů, nicméně je tam společná idea, ale tam také dost benevolence, je tam dost pole k manévřům pro jednotlivé katedry. To znamená my třeba, protože já v podstatě v téhle pozici jsem od září a přebrala jsem katedru po dlouhé době po jiné vedoucí. Byla velká disparita mezi jednotlivými předměty, jazyky a tak dále. Mým cílem není je úplně sjednotit, ale zkrátka nějaká ideová jednota, nějaký společný koncept. (...)

Dobře. A ještě když jsem vysvětlovala to svoje téma, tak jsem zmiňovala tu předchozí filozofii, ve které bylo využití mateřštiny na jazykových lekcích nežádoucí. Jaký na to máte názor? Myslíte si, že se situace nějak mění?

Já osobně se snažím od začátečníků aplikovat hodně té přímé metody a zkrátka komunikativní a tak dále. Já se snažím s tou češtinou pracovat minimálně. Ne vždycky to jde, ale domnívám se, že jsou techniky, jsou didaktické metody, které tohle umožňují, a ten efekt není o nic horší, než když se užívá čeština. Ale musím říct, že v prostředí naší katedry jsem s tímhle, nechci říkat ojedinelá, ale zas až tolik vyučujících tuhle ideu nesdílí.

A myslíte, že nesdílí v tom, že třeba gramatiku vysvětlují česky?

Ano, tak. Mně přijde, že to v určitém...je to otázka těch začátečníků, ale i tam, lze to řešit. Samozřejmě i já vlastně pro ušetření času, protože máme ty lekce opravdu napěchované, tak u těch začátečníků taky občas mluvím česky. Ale dovedu si úplně živě představit, že to lze i bez toho.

Tak v tom s vámi naprosto souhlasím. Myslím, že u těch začátečníků je to naopak velmi prospěšné, že naopak ty tlumočnické aktivity začínají být zajímavé až pro ty pokročilejší studenty, kteří už mají šanci nějak konfrontovat oba dva ty jazyky.

Možná ještě francouzština má určitý handicap, protože...hlavně pro ty začátečníky, to víte taky. Ta disparita mezi tím, co slyším a tím, co píšu, je tak strašná, že nějaký ten vezikulární jazyk je potřeba, ale třeba u španělštiny si to dovedu představit i bez něj.

A ještě mám teda v tom případě poslední otázku. Jestli si myslíte, že by to tlumočení, dejme tomu na nějaké profesionální úrovni, mělo být vyhrazeno pouze profesionálům, tedy lidem, kteří to vystudovali, nebo jestli si umíte představit i situace, ve kterých může figurovat někdo, kdo se tomu věnoval jenom okrajově, kdo prošel jenom nějakým jedním kurzem?

To asi těžko říct. Možná jsem ještě nezmínila, že cílem naší výuky, nebo cíle naší výuky jsou asi malinko jiné než cíle filologicky zaměřené výuky a výuky cílené na jazyk samotný. Naše výstupy cílí spíš na odbornost a na kompetence, které vyžaduje ten obor. To znamená, aby student, absolvent dovedl vyjádřit myšlenku, ovládal ty odborné činnosti, ale neříkám, že bych na gramatiku a jazyk samotný nedávali pozor, to ne, ale naši studenti se určitě nemůžou souměřit, nebo absolventi, s absolventy nějakého filologického oboru, co se týče znalosti jazyka, znalosti syntaxe a tak dále. Toho nikdy nedosáhneme. Ale zase na druhou stranu máme řadu studentů na různých stážích, nebo se hlásí na navazující magisterské studium třeba na francouzské vysoké školy. Takže ten jazyk ovládají na vysoké úrovni.