

PŘÍTOMNOST ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ NA TLUMOČNICKÝCH SEMINÁŘÍCH – (NE)VÝHODY TZV. NARUŠENÉ DIREKCIONALITY*

PETRA MRAČKOVÁ VAVROUŠOVÁ – JANA POKOJOVÁ

ABSTRACT

Interpreting Seminars Attended by Foreign Students

The aim of this paper is to discuss some of the challenges resulting from the fact that interpreting classes at the Institute of Translation Studies (Charles University, Prague, Czechia) are attended by students whose mother tongue is not Czech (double degree students from Universität Leipzig or Erasmus+ incoming students).

Drawing on the results of action research conducted in two different interpreting courses, we describe the challenges that this non-standard situation represents for the teacher, how teaching methods need to be adapted, what implications this distorted directionality has on student assessment, how this combination of students with different mother tongues can enrich interpreting seminars and their participants, and what benefits it brings to the interaction between teacher and student and among students.

Keywords: distorted directionality; BA double-degree programme; Erasmus+; multilingual classroom; mother tongue; interpreter training; intercultural communication; teaching methods

Pár důležitých slov před úvodem

Tento článek by nikdy nevznikl, nebýt jedné výjimečné tlumočnice, pedagožky, teoretičky tlumočení, a především milé kolegyně, která na začátku roku 2024 oslavila významné životní jubileum, k němuž jí touto cestou chceme z celého srdce poblahopřát.

Autorky tohoto článku měly tu čest a potěšení být studentkami profesorky Ivany Čenkové, která významně ovlivnila jejich tlumočnické studium i další profesní růst. Vždy nás laskavě a s nadhledem sobě vlastním vedla během našich studií na Ústavu translologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, radila nám v důležitých pracovních rozhodnutích, povzbuzovala nás, chválila i usměrňovala, když to uznala za vhodné – a za to jsme jí obě nesmírně vděčné. Ivana Čenková je ikonou ve svém oboru a pro nás je ctí, že s ní můžeme sdílet stejné pracoviště, stejnou vášň pro jazyky, a především lásku k naší jedinečné profesi.

* Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio, poskytovaného Univerzitou Karlovou, vědní oblast Lingvistika, řešeného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

1. Úvod

Cílem tohoto článku je popsat, jak ovlivňuje přítomnost zahraničních studentů, jejichž mateřtinou není čeština, výuku tlumočení na pražském Ústavu translologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen ÚTRL FF UK), jaké výhody tato skutečnost přináší pro studenty a jaké výzvy z této nestandardní situace vyplývají pro samotné vyučující. Autorky příspěvku vyučují řadu let tlumočnické semináře v bakalářském i navazujícím magisterském stupni studia na ÚTRL FF UK v jazykové kombinaci španělština-čeština a němčina-čeština, což jim umožnilo na základě několikaleté pedagogické praxe a vlastního pozorování popsat, jaké prvky do výuky tlumočení vnáší přítomnost zahraničních studentů a jakým způsobem je potřeba upravit učební metody, aby z výuky profitovali všichni zúčastnění studenti.

2. Zahraniční studenti

Zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem, kteří se účastní (tlumočnických) seminářů na ÚTRL FF UK, přijíždí do Prahy především v rámci následujících dvou programů:

- 1) bakalářský double degree (dále jen DD) program Mezikulturní komunikace: čeština a němčina pro překlad a tlumočení / Interkulturelle Kommunikation: Übersetzen und Dolmetschen Tschechisch-Deutsch, který ÚTRL FF UK od roku 2016 realizuje ve spolupráci s Ústavem slavistiky Filologické fakulty Univerzity v Lipsku (Německo).
- 2) program Erasmus+, díky kterému ÚTRL FF UK spolupracuje s řadou evropských partnerských univerzit. Cílem tohoto programu Evropské unie je podpora vzdělávání, odborné přípravy, mládeže a sportu v Evropě.

2.1 Program double degree¹

Samostatný bakalářský studijní program Mezikulturní komunikace: čeština a němčina pro překlad a tlumočení / Interkulturelle Kommunikation: Übersetzen und Dolmetschen Tschechisch-Deutsch existuje vedle sdruženého či dvouspecializačního bakalářského studijního programu Mezikulturní komunikace: Němčina pro překlad a tlumočení.²

Čeští studenti, kteří se zapíší ke studiu na ÚTRL FF UK, stráví první rok studia v Praze, druhý na Univerzitě v Lipsku (kde se potkávají s DD studenty s domovskou univerzitou v Lipsku, a zároveň s tamními studenty slavistiky) a třetí opět v Praze. Studenti zapsaní na Univerzitě v Lipsku studují buď podle studijního plánu, jenž předpokládá určité znalosti češtiny – ty jsou během studia dále prohlubovány, anebo podle studijního plánu, jenž znalosti češtiny nepředpokládá – němečtí studenti s českým jazykem teprve začínají. Němečtí studenti tak stráví první dva roky studia v Lipsku a třetí, poslední rok v Praze.

¹ Informace o programu čerpány z webové stránky DD: https://ddprahaleipzig.ff.cuni.cz/?page_id=140 (access: 31. 8. 2023).

² DD studenti s domovskou univerzitou v Praze se potkávají se studenty sdruženého (dvouspecializačního) studia v 1. a 3. ročníku, které tráví na FF UK, čímž je podpořena vzájemná spolupráce studentů na české straně.

Všichni DD studenti tak získají možnost pracovat celkem čtyři semestry v jazykovém tandemu s německými, potažmo českými kolegy na obou univerzitách. Toto společné studium umožňuje nejen intenzivní prohlubování jazykových znalostí, ale velmi výrazně i kulturních kompetencí. Úspěšně absolvované předměty na partnerské instituci domovská univerzita studentům automaticky zaznamenává jako splněné. K financování výloh spojených s pobytem na zahraniční partnerské univerzitě existují různé možnosti (např. Erasmus+ nebo stipendia Česko-německého fondu budoucnosti či DAAD).

2.2 Program Erasmus+³

Erasmus+ je program Evropské unie, jehož cílem je podporovat zahraniční mobilitu vysokoškolských studentů a pedagogů i spolupráci ve vysokoškolském vzdělávání v Evropě. Název Erasmus je odvozen z příjmení holandského renesančního humanisty Erasma Rotterdamského, může být však rovněž čten jako akronym *European Action Scheme for the Mobility of University Students*. Program funguje od roku 1987, a to na základě rozhodnutí 87/327/EHS. V letech 2000 až 2006 byl součástí programu Socrates, pro roky 2007 až 2013 byl zařazen ve finančním rámci EU jako součást Programu celoživotního učení. Od ledna roku 2014 pak pokračuje pod názvem Erasmus+.

Program na období 2021–2027 klade silný důraz na otázky sociálního začleňování, na zelenou a digitální transformaci a podporu účasti mladých lidí na demokratickém procesu. Jeho rozpočet činí kolem 26,2 miliardy eur (ve srovnání s předchozím programem na období 2014–2020 je to téměř dvojnásobná částka). Erasmus+ přináší inovace do vzdělávání a ve studentech, kteří využijí možnosti zahraničního pobytu, podporuje všeobecný rozvoj dovedností.

3. Teoreticko-translatologická východiska

V teoretické části nejdříve popíšeme druhy tlumočení, které se na ÚTRL vyučují v rámci bakalářského studia, dále se budeme věnovat tzv. narušené direkcionality v tlumočnických seminářích a v neposlední řadě se v rámci didaktiky tlumočení zaměříme na globální výchovu, především na simulační hry a konkrétně na role play.

3.1 Konsektivní tlumočení (bilaterální)

Konsektivní tlumočení je také nazýváno tlumočení následné, jelikož tlumočnick převádí sdělení z výchozího do cílového jazyka až poté, co řečník ukončil část svého vystoupení nebo projev celý. Konsektivní tlumočení může být prováděno se zápisem (s notací)⁴

³ Informace o programu čerpána z webové stránky: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs/about-erasmus/what-is-erasmus> (access: 29. 8. 2023).

⁴ Konsektivní (následné) tlumočení s notací je, obdobně jako tlumočení bez notace, druh tlumočení, kdy řečník nejprve přednese projev určité délky a tlumočnick ho následně reprodukuje v cílovém jazyce. Během projevu si tlumočnick dělá tlumočnický zápis neboli notaci, jejímž hlavním účelem je zachytit klíčové myšlenky, logické návaznosti a strukturu projevu, a je tedy pomocným nástrojem, který tlumočnickovi umožňuje věrně reprodukovat i delší projev, který by bylo obtížné si celý přesně zapamatovat. I při tlumočení s notací je však klíčová paměť, kterou zápis v žádném případě

nebo bez něj (z paměti)⁵. Dále můžeme rozlišovat konsekutivní tlumočení přerušované a nepřerušované, v závislosti na tom, jestli tlumočnick převádí výchozí sdělení po částech, nebo až řečník dokončí celý projev. Další možnou podkategorií je konsekutivní tlumočení sumarizované, pokud tlumočnick na žádost posluchačů jen shrne, co zaznělo ve výchozím projevu. Pro náš článek je pak relevantní dělení na konsekutivní tlumočení bilaterální (tlumočení rozhovoru oběma stranám a oběma směry, tedy do mateřštiny i cizího jazyka) a jednosměrné, tedy tlumočení pouze jedním směrem (kdy má každý strana svého tlumočnicka, který tlumočí pouze do své mateřštiny) (Čeňková 2007: 13–14).

Bilaterálního tlumočení se využívá v rozličných situacích, jako je tlumočení obchodních jednání, různých typů rozhovorů a interview, v rámci komunitního tlumočení⁶ (tedy tlumočení ve prospěch společnosti) jako pomoc příslušníkům menšin, migrantům, žadatelům o azyl, když musí vyřídít nějakou záležitost např. na úřadech, ve škole nebo navštívit lékaře apod.

3.2 „Narušená direkcionality“ na tlumočnických seminářích

Díky výše uvedeným programům studentské mobility si může čím dál tím větší počet studentů vyzkoušet studium v zahraničí, a tak se na (tlumočnických) seminářích vytváří velmi heterogenní studijní skupiny. Zaměříme-li se konkrétně na výuku tlumočení, právě v těchto multikulturních a multijazykových skupinách není direkcionality tak „černobílá“, neboť zde odpadá klasická dichotomie výchozí vs. cílový jazyk. Studijní plány jsou navrženy pro studenty dané univerzity a zohledňují jejich jazykovou kombinaci – u tlumo-

nespluje. (Ivana Čeňková – Jana Štefl: „Metodika a didaktika konsekutivního tlumočení s notací“ in *Formování profese interkulturní pracovník/pracovnice: Zahraniční zkušenosti, praxe a vzdělávání v ČR*, 2014, s. 210)

⁵ Konsekutivním tlumočením bez notace neboli bez zápisu rozumíme druh tlumočení, kdy nejdříve mluvčí ve výchozím jazyce přednese celý svůj projev nebo jeho část, zatímco tlumočnick pozorně poslouchá, a poté, co mluvčí udělá pauzu, tlumočnick začne tlumočit a reprodukuje vyslechnutý projev v jazyce cílovém. Tlumočené úseky mohou mít různou délku, od jedné věty po několikaminutové úseky. (Zdeňka Puková: „Metodika a didaktika konsekutivního tlumočení bez notace“ in *Formování profese interkulturní pracovník/pracovnice: Zahraniční zkušenosti, praxe a vzdělávání v ČR*, 2014, s. 208–209)

⁶ Komunitní tlumočení (někdy se, zejména v jiných jazycích, lze setkat s pojmem tlumočení sociální, tlumočení ve veřejných službách, tlumočení kulturní apod.) je tlumočení v institucionálním prostředí dané společnosti, kde poskytovatelé veřejných služeb a klienti nehovoří stejným jazykem. Komunitní tlumočnick zprostředkovává komunikaci mezi jedincem, který vystupuje sám za sebe, a zástupcem určité instituce. Tato komunikace se vztahuje ke každodennímu životu a potřebám jednotlivce a probíhá v rámci těžce sociální struktury (společnosti), přičemž její účastníci mají v dané struktuře různou pozici a patří k různým kulturním skupinám. Typický bývá i rozdíl nejen v kulturním, ale také sociálním zázemí účastníků, který se projevuje například v dosažené úrovni vzdělání, a stejně jako z příslušnosti ke kulturní skupině z něj vyplývají rozdíly v celkovém přístupu ke komunikaci. Navíc příslušnost k instituci staví jejího zástupce, který bývá i příslušníkem většinové kultury, do nadřazené pozice a jeho protějšek to značně znevýhodňuje. Komunitní tlumočnick působí v nejrůznějším prostředí od neziskových organizací přes zdravotnická zařízení, školy a další veřejné služby až po státní instituce (policie, útvary ministerstva vnitra zabývající se cizineckou problematikou, správa sociálního zabezpečení) a orgány místní samosprávy (živnostenská agenda, sociální dávky a další). Komunitní tlumočení je tedy velice široká oblast, kterou lze dále dělit na celou řadu podkategorií, ať již z hlediska institucionálního prostředí (tlumočení ve zdravotnictví, ve školství, v oblasti sociálních služeb apod.), nebo z hlediska příslušnosti klientů k určité kulturní skupině (komunita neslyšících, přistěhovalci). (Jiřina Holcupová: „Úvodem: O komunitním tlumočení obecně“ in *Formování profese interkulturní pracovník/pracovnice: Zahraniční zkušenosti, praxe a vzdělávání v ČR*, 2014, s. 207)

močnických seminářů pak nastává problém, když se do něj zapíše zahraniční student s odlišným mateřským jazykem, protože dochází ke změně směru tlumočení: z preferovaného převodu do mateřštiny se najednou stává tlumočení do cizího jazyka. Vyučující je tak nucen aplikovat jiné didaktické metody a přizpůsobit této nové situaci také způsob hodnocení.

Touto nestandardní situací se zabývají především španělští autoři (důvodem je vysoký podíl zahraničních Erasmus+ studentů na hodinách překladu a tlumočení určených primárně pro španělské „stálé“ studenty⁷), kteří nově razí termíny „direzionalidad distorsionada“ či „contradireccionalidad“, pro něž v češtině provizorně zavádíme termín „narušená direkcionalita“. Tato „narušená direkcionalita“ tedy znamená, že část studentů převádí sdělení do svého mateřského jazyka A, ale část jej převádí do svého cizího aktivního jazyka B nebo pasivního jazyka C (srov. Way 2003: 322). Dokonce nastávají i výjimečné situace, kdy zahraniční studenti tlumočí či překládají mezi dvěma cizími jazyky, přičemž ani jeden z nich není jejich mateřštinou.

„Narušená direkcionalita“ může však výuku tlumočení obohatit, zvláště pokud vyučující založí semináře na alternativních metodách výuky, jako jsou např. simulační hry a role play. Autorky článku se domnívají, že jazykovou diverzitu je nutno vnímat jako obohacení výuky tlumočení, nikoli jako problém, což ostatně popíšeme v pasáži věnující se našemu pozorování.

3.3 Globální výchova a simulační hry

Koncept globální výchovy (označení pro alternativní pojetí výuky a výchovy ve školách)⁸ je známý především z prací kanadských pedagogů Davida Pikea a Grahama Selbyho (srov. Selby – Pike 1994). Jde o pedagogický směr, který vznikl v osmdesátých letech 20. století a který se snaží změnit klasický vzdělávací proces tím, že se pokouší využít přímý přístup k získávání, zpracování i využití dostupných informací, jenž je založený na vlastní zkušenosti žáků.

Globální výchova využívá alternativní formy učení, jako jsou simulační hry či modelové situace a kooperativních formy práce, kde studenti vyvozují obecné závěry ze získaných poznatků a zkušeností a zároveň uplatňují to, co se již naučili (Horká 1997: 243). Některé přístupy globální výchovy čerpají z pedagogického konstruktivismu, který studentům umožňuje na rozdíl transmisivního způsobu vzdělávání, kdy jsou studentovi předkládány již hotové poznatky, které pasivně přijímá, konstruovat své vlastní poznatky a aktivně se podílet na výstavbě svého poznání (Cisovská 2018: 6).

⁷ Konkrétní příklady úspěšné praxe detailně popsali následující autoři:

Guatelli-Tedeschi, Joëlle – Le Poder, Evelyne (2003) 'De una direccionalidad distorsionada', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada, Editorial Atrio, 267–286.

Lucas, Marie (2003) 'Propuesta didáctica para rentabilizar la "contradireccionalidad" en la formación de traductores', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada, Editorial Atrio, 301–320.

Parra Galiano, Silvia (2003) 'Rentabilizar la "contradireccionalidad" en la didáctica de la traducción', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada, Editorial Atrio, 287–300.

⁸ Výuka by měla vycházet z problémů současného světa, měla by rozvíjet osobnostní kompetence žáka a spolupráci ve třídě a měla by žáky vést k pochopení vzájemné provázanosti věcí a procesů.

Jak již bylo řečeno, jednou z vyučovacích metod využívaných v konstruktivistické globální výchově jsou simulační hry, které „jsou založeny na hraní rolí v modelových a simulovaných situacích se stanovenými pravidly. Vedou k prožitku a získání poznatků a dovedností, které lze zobecnit“ (Vašutová 2002 in Rohlíková – Vejvodová 2012: 66). Mezi simulační hry patří také role play. Tyto „hry“ naučí studenta řešit daný problém, vyřešit nějaký konflikt atd. A v těchto případech, kdy jsou předmětem učení city lidí, lidské osudy a vztahy, je záhodno užít inscenační metody, v níž je student sám aktérem předváděné situace. Tyto metody se dělí na strukturovanou inscenaci (opírá se o předem stanovený scénář) nebo nestrukturovanou inscenaci (studenti improvizují) (Rohlíková – Vejvodová 2012: 70).

3.3.1 Role play

Role play neboli hraní rolí je specifická forma simulační didaktické hry, která vychází z komunikativní přímé metody výuky. Studenti mohou díky této učební aktivitě získat nové vědomosti a osvojit si důležité organizační a komunikační dovednosti a zároveň si nacvičují praktické použití vědomostí a dovedností, které již mají. Hraní rolí umožňuje žákům v bezpečném prostředí školní výuky napodobovat skutečný život. Tato aktivita umožňuje studentům vcítit se do dané situace, kterou pak mohou pochopit z více hledisek (Tůmová 2014).

Role play je efektivní vzdělávací aktivita, která oživuje vyučování, vnáší do něho pohyb, simuluje různé životní situace a studenti díky ní získávají užitečné zkušenosti. Tuto aktivitu vyučující začleňují do vyučování především tehdy, když se probíraná látka dá jen obtížně předat jinými formami výuky, jako jsou například přednášky nebo diskuse (Maier 2002).

Role play je založena na práci ve skupině⁹, často jde o spolupráci ve dvojicích či partnerskou výuku nebo učení v tandemu. V rámci role play studenti řeší společný úkol, takže je vyučující rozděluje do tzv. učebních skupin, což jsou malé skupiny, které existují např. v konkrétní vyučovací hodině (Rohlíková – Vejvodová 2012: 50–51).

Pro nácvik bilaterálního tlumočení je role play vhodnou metodou z několika důvodů: a) je to aktivita, která umožní studentům seznámit se s bilaterálním tlumočením v různých životních situacích, b) studenti si mohou vyzkoušet různé tlumočnické strategie v bezpečném prostředí, c) tato aktivita umožňuje zapojení velkého množství studentů (dva studenti hrají role dvou komunikujících stran, které potřebují zprostředkovat porozumění, ostatní studenti se střídají v roli tlumočnicka a/nebo jsou pouhými pozorovateli a hodnotiteli), d) jde o metodu, díky níž se do vyučování zapojí i méně průbojní a více introvertní studenti (jde pouze o simulaci, vystřídají se postupně všichni, což vytváří pocit soudržnosti).

⁹ „Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny studentů (3–5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu“ (Skalková 1999 in Rohlíková – Vejvodová 2012: 49).

4. Výsledky pozorování

Naším cílem je analyzovat konkrétní reálnou vyučovací situaci a zkvalitnit tak vlastní pedagogickou praxi. Předmětem našeho pozorování byly dva jednosemestrální kurzy: Tlumočnická propedeutika (DE) a Tlumočení I (DE-CS). Jde o 90minutové semináře vyučované jednou týdně, které jsou v rámci bakalářského cyklu studia povinné. Jejich učební plány byly primárně vytvořeny pro dvouspecializační či sdružené bakalářské studium Mezikulturní komunikace: němčina pro překlad a tlumočení, což znamená, že důraz je kladen především na převod do mateřštiny, tedy do češtiny (pro zahraniční studenty to znamená, že tlumočí do svého cizího aktivního či pasivního jazyka, takže je pro ně převod náročnější).

Provedený výzkum má kvalitativní charakter a je deskriptivního rázu. Jako metodologický nástroj jsme použili tzv. akční výzkum, jenž nám umožňuje shromažďovat informace (na základě vlastních poznámek, diskuze/rozhovoru či hodnocení studentských výkonů), pozorovat danou učební situaci, klást si otázky či sdílet názory s dalšími kolegy (Rojo 2003: 62–64).

V následující části popíšeme průběh analyzovaných tlumočnických seminářů, jež předpokládají, že mateřským jazykem všech studentů je čeština – nicméně vzhledem k přítomnosti zahraničních studentů bylo možné pozorovat vysokou diverzitu. Proto se v rámci role play či skupinové práce vytvářely heterogenní skupiny, v nichž byli zastoupeni jak rodilí mluvčí češtiny, tak studenti s odlišným mateřským jazykem. Tato rozdílnost umožnila studentům se vzájemně obohacovat a učit během simulačních her.

4.1 Tlumočnická propedeutika (DE)

Jednosemestrální kurz Tlumočnické propedeutiky je prvním setkáním studentů s tlumočnickou teorií a praxí. Setkávají se zde rodilí mluvčí češtiny a rodilí mluvčí němčiny a zároveň studenti DD (1. ročník, což jsou studenti s domovskou univerzitou v Praze, a 3. ročník s domovskou univerzitou v Lipsku) a studenti 2. ročníku sdruženého (dvouspecializačního) bakalářského studia. Studenti se v rámci kurzu seznamují s teoretickými základy i praktickými aspekty tlumočnické profese. 90minutový blok je rozdělen na přednáškovou a praktickou část.

Přednášková část je věnována představení jednotlivých druhů tlumočení a jejich specifickým, tlumočnickým kompetencím, tlumočnické etice, tlumočnické technice, dějinám tlumočení, organizacím a asociacím sdružujícím tlumočnické apod. Cílem přednášek je poskytnout studentům co nejširší vhled do tlumočnické teorie a praxe. Důraz je kladen zejména na navazující kurzy Tlumočení I a Tlumočení II i požadavky k úspěšnému složení tlumočnické části bakalářské státní zkoušky.

Praktická část je rozvržena tak, aby studenti rozvinuli potřebné tlumočnické kompetence, naučili se práci s hlasem a se stresem nebo zdokonalili své rétorické a prezentační dovednosti. Důraz je také kladen na to, aby měli studenti možnost vyzkoušet si jednotlivé druhy tlumočení (konsekutivní tlumočení bez notace, bilaterální tlumočení, tlumočení z listu, a dokonce i simultánní tlumočení).

Na začátku semestru si studenti procvičují rétorické a prezentační dovednosti ve své mateřštině, jelikož jednou ze základních kompetencí dobrého tlumočnicka jsou i řečnické

dovednosti, schopnost formulovat smysluplný projev před publikem a samozřejmě také umění práce se stresem, který může být vyvolán veřejným projevem. Každý student si za tímto účelem připraví krátké 3 až 4minutové vystoupení na libovolné téma, které je mu blízké. Důležité je, aby byl projev obsažný, vizualizovatelný, dobře strukturovaný a oralizovaný. Student-řečník pak dostává feedback na své vystoupení od ostatních spolužáků, kteří naopak těžší z poslechu projevu rodilého mluvčího daného jazyka. Tato vystoupení mohou být pak dále využita jako paměťová, sumarizační či reformulační cvičení pro ostatní studenty.

V rámci nácviku konsektivního tlumočení bez notace začínají studenti s tzv. bilaterálním tlumočením jednoduchých dialogů simulujících různé situace, ve kterých je v praxi zapotřebí služeb tlumočnicka. Jako nejvhodnější způsob, jak umožnit studentům vyzkoušet si konsektivní tlumočení a zapojit postupně všechny z početné skupiny, se ukázala metoda simulace a role play, během které se studenti rozdělují do dvojic (většinou složených z rodilého mluvčího němčiny a češtiny) a pro své spolužáky vytváří scénář rozhovoru v rámci smyšlené situace, ve které je potřeba služby tlumočnicka, aby se účastníci dorozuměli. Jde například o návštěvu lékaře, pomoc na úřadech, ve škole, obchodní jednání, vyřešení sousedského sporu apod. Dvojice sehraje česko-německý scénář v rámci simulace dané situace a ostatní spolužáci se pak po krátkých časových úsecích vystřídají v roli tlumočnicka.

Přítomnost zahraničních studentů na těchto seminářích vnáší do vyučování realistické prvky, kdy je rozhovor skutečně veden mezi jedinci s různými mateřskými jazyky. Studenti pak opět profitují z fonetické kvality i idiomatickosti projevu rodilého mluvčího, od kterého pak také dostávají feedback na svůj tlumočnický výkon. Vyučující vystupuje v roli průvodce, mentora i hodnotitele, řídí následnou diskuzi nad jednotlivými postupy a řešeními a samozřejmě také z pozice své zkušenosti radí, jak by se daná situace dala efektivně vyřešit, či čeho by se měl tlumočnick vyvarovat.

Nutno ještě zmínit, že situace je o to reálnější, o co méně zahraniční student ovládá češtinu. To je především případ Erasmus studentů, kteří mají mnohem menší znalosti českého jazyka než studenti přijíždějící v rámci programu double degree, a často neovládají češtinu vůbec. V tomto případě skutečně potřebují služeb tlumočnicka, který jim pomůže v rámci simulovaného rozhovoru zprostředkovat porozumění mezi češtinou a jejich mateřštinou. Vystupují v roli autentického klienta (*pure client*), který nezná originál a během hodnocení kvality tlumočení se pak soustředí na jiné prvky tlumočnického výkonu než vyučující, jenž je profesionálním tlumočnickem a zná originál. Erasmus studenti se do výuky zapojují i během nácviku rétorických dovedností a připravují (stejně jako čeští studenti) rétorické vystoupení ve své mateřštině. Erasmus studenti si zdokonalují své řečnické dovednosti, učí se zásadám vystupování před publikem (práce s hlasem, držení těla, gesta, mimika, oční kontakt apod.) a osvojují si i techniky, jak pracovat s trémou a stresem. Zpětnou vazbu na své vystoupení dostávají jak od vyučujícího, tak od ostatních studentů, kteří pak jejich vystoupení sumarizují nebo později bez notace tlumočí. Pro české studenty je přínosné, když mohou být již od prvních semestrů svého studia v kontaktu s rodilými mluvčími studovaného jazyka, vnímat fonetické kvality jejich projevu a zlepšovat svou vlastní výslovnost v cizím jazyce, rozšiřovat si během poslechu i interakce slovní zásobu a samozřejmě i gramatiku.

4.2 Tlumočení I (DE-CS)

Jednosemestrální kurz Tlumočení I (DE-CS) probíhající v letním semestru plynule navazuje na seminář Tlumočnické propedeutiky (DE), který se koná v zimním semestru. Složení studentů je shodné, jak již bylo popsáno výše, tj. v tomto kurzu jsou „promícháni“ všichni studenti (studenti DD z Prahy i Lipska, studenti sdruženého/dvouspecializačního studia ÚTRL). Na ostatních jazycích vyučovaných na ÚTRL je v tomto předmětu kladen důraz na tlumočení do češtiny, tedy do mateřštiny; na němčině ale nepřevažuje tlumočení projevů z cizího jazyka do češtiny, nýbrž se tlumočí stejnou měrou do češtiny i do němčiny. Vyučující musí vhodně vybrat studenta, který bude příspěvek tlumočit tak, aby převážně tlumočil do své mateřštiny (toto platí primárně pro konsekutivní tlumočení, při bilaterálním tlumočení studenti tlumočí oběma směry stejně jako na propedeutice). Protože jsou na hodině přítomní zahraniční studenti, je výuka jeden týden vedena česky, jeden německy.

Seminář je rozdělen do tří bloků: v prvním je kladen důraz na rétorické dovednosti, zvládnání stresu, paměťová cvičení a nacvičuje se konsekutivní tlumočení bez notace, postupně si studenti mohou až po vyslechnutí projevu napsat klíčová slova, mentální mapu či strukturu projevu. Druhý blok je zaměřen na osvojení tlumočnického zápisu. Následuje nejprve teoretický výklad a vysvětlení základních notačních technik, pak se přistupuje k nácviku. Tlumočnická notace je pro všechny studenty nová dovednost – jelikož jsou na hodinách přítomni zahraniční studenti, je látka vykládána v cizím jazyce (s powerpointem v češtině) a stěžejní myšlenky jsou taktéž shrnuty v českém jazyce.

Třetí blok pak sestává z konsekutivního tlumočení s notací asi tří až čtyřminutových projevů, především do mateřštiny. Na každou hodinu je stanoveno téma týdne, aby se studenti mohli doma připravit a seznámit s tématem, nastudovat si terminologii a zamyslet se nad symboly (vyučující na Moodle nahrává glosáře zásadních termínů i seznam symbolů a značek či podcasty v obou jazycích, aby si studenti dané téma mohli osvojit).

Od studentů je požadována aktivní účast na semináři. Kromě toho, že tlumočí a nacvičují si tlumočnické dovednosti, připravují si také projevy a vystupují v roli řečníků nebo příjemců tlumočení a hodnotitelů. Ve své mateřštině si připravují příspěvky, které pak ostatní studenti konsekutivně tlumočí (především) do svého mateřského jazyka, tj. německý student přednese projev, který pak do češtiny tlumočí český student a naopak. Ve svém cizím jazyce si pak studenti také připravují krátký projev spíše narativního rázu, který po vyslechnutí ostatní studenti shrnují jako paměťové cvičení.

Skupinová práce a role play se pak uplatňuje hlavně u bilaterálního tlumočení, kdy si studenti připravují ve dvojicích dialogy mezi Němcem a Čechem, které jsou pak tlumočeny jiným studentem (modus operandi je zde stejný, jak bylo popsáno u tlumočnické propedeutiky, jen tlumočené úseky jsou delší, neboť studenti už mají možnost tlumočnického zápisu). Přítomnost zahraničních studentů na semináři má tu výhodu, že student tlumočí rodilé mluvčí a kromě feedbacku od vyučujícího dostane také hodnocení od svých spolužáků, rodilých mluvčích (zde pozorujeme přínos fonetický i jazykový – gramatika, lexikum).

Němečtí studenti DD mají většinou pokročilou znalost češtiny, minimálně tu pasivní, nicméně někteří Erasmus studenti češtinu neovládají vůbec, proto je složité je do kurzu zapojit. Jak bylo uvedeno výše, vystupují v roli řečníků či hodnotitelů. Ovšem i oni by si

měli osvojit tlumočnické dovednosti a naučit se tlumočnickou notaci. Když se tlumočí německý projev, tak si mohou dělat také notaci, poté si jdou projev přetlumočit na chodbu do svého aktivního jazyka B (např. angličtina, francouzština či španělština, někdy sami, někdy je doprovodí jiný student, který daný jazyk ovládá – zde se způsob výuky blíží konstruktivistickému pojetí výuky, kdy studenti pracují zcela samostatně a přebírají zodpovědnost za své vzdělávání). Když se tlumočí český projev, tak vyučující v notebooku pustí Erasmus studentovi do sluchátek např. anglický, francouzský či španělský projev, který si pak jde na chodbu opět přetlumočit (sám nebo v doprovodu spolužáka), tentokrát do svého mateřského jazyka (do němčiny). Obecně Erasmus incoming studenti pracují samostatně, mají od vyučujícího individuální plán, na prezenční výuku dochází většinou jednou za 14 dní. Toto uspořádání semináře je náročné i pro vyučujícího, protože vyžaduje větší míru přípravy, záleží také na jeho jazykových znalostech i na ochotě ostatních studentů celou situaci respektovat. Paradoxně online výuka umožňovala větší flexibilitu, protože semináře konané na platformě ZOOM umožňovaly Erasmus studentům pracovat samostatně dle instrukcí vyučujícího v samostatných breakout roomech.

Jednou za semestr se pak koná také menší simulovaná konference, kdy vyučující zadá téma, sestaví program a rozdělí role – někteří studenti vystupují jako řečníci, jiní mají roli tlumočnicka, někteří hrají publikum a kladou doplňující dotazy, vyučující celou akci moderuje. Pracovními jazyky je obvykle čeština a němčina, pokud jsou zapojeni i Erasmus studenti, bývá jeden projev v dalším jazyce (zde se role řečníka ujímá student dvouspecializačního studia, který má v kombinaci jiný jazyk než němčinu), aby i Erasmus studenti mohli tlumočit do mateřštiny. Po „odehrání“ této simulační hry následuje debriefing a zhodnocení. Pro studenty je tato simulace reálné tlumočnické zakázky velmi přínosná, protože se v bezpečném prostředí školy seznámí s tím, jak funguje tlumočnický trh a mohou se tak připravit na budoucí povolání.

5. Závěr

Narušená direkcionálnita, jež je dána přítomností zahraničních studentů přijíždějících do Prahy v rámci programů Erasmus+ či double degree, je faktor, který neovlivňuje pouze výuku překladu (srov. Mračková Vavroušová – Pokojová 2023), nýbrž se promítá i do výuky tlumočení. I zde lze z této nestandardní sociální a jazykové situace těžit, pokud se vyučující rozhodne vnést do seminářů tlumočení nové vyučovací metody.

Globální výchova, konkrétně simulační hry, role play a skupinová práce se jeví jako přínosné učební metody, neboť díky nim mají studenti možnost komunikovat s rodilými mluvčími daného jazyka (přínos lingvistický), přebírají zodpovědnost za přidělené úkoly a pociťují vyšší motivaci ke studiu, což se projevuje vyšší (sebe)důvěrou ve vlastní schopnosti a dovednosti (přínos psychologický), a mezi studenty dochází k vyšší interakci (přínos sociální).

Naše pozorování vycházelo z pohledu vyučujícího, tj. zaměřilo se na výzvy, které pro něj „narušená direkcionálnita“ představuje při plánování semináře nebo při hodnocení studentů. Budoucí výzkumy by se v rámci dotazníkového šetření mohly zaměřit na studenty, abychom věděli, jak přítomnost zahraničních spolužáků vnímají oni (srov. Tsokaktsidu 2003: 260–266).

BIBLIOGRAFIE

- Cisovská, Hana (2018) *Dramatická výchova pro učitele*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Čeňková, Ivana (2007) *Úvod do teorie tlumočení*, Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Guatelli-Tedeschi, Joëlle – Le Poder, Evelyne (2003) 'De una direccionalidad distorsionada', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada: Editorial Atrio, 267–286.
- Horká, Hana (1997) 'Učitel a globální výchova (Teacher and a global education)', *Pedagogika* XVII(3): 238–246.
- Kelly, Dorothy – Martin, Anne – Nobs, Marie-Louise – Sánchez, Dolores – Way, Catherine (2003) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada: Editorial Atrio.
- Lucas, Marie (2003) 'Propuesta didáctica para rentabilizar la "contradireccionalidad" en la formación de traductores', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada: Editorial Atrio, 301–320.
- Maier, Henry W. (2002) 'Role playing: structures and educational objectives', *CYC-online* 36: <https://cyc-net.org/cyc-online/cycol-0102-roleplay.html> (access: 25. 8. 2023)
- Mračková Vavroušová, Petra – Pokojová, Jana (2023) '„Narušená direkcionalita“ při výuce překladu (na příkladu studijního programu double degree Praha-Lipsko)', *AUC Philologica Pragensia* (2): 73–28.
- Palaščíková, Dita (ed.) (2014) *Formování profese interkulturní pracovník/pracovnice: Zahraniční zkušenosti, praxe a vzdělávání v ČR*, Praha: In-Báze, z.s.
- Parra Galiano, Silvia (2003) 'Rentabilizar la "contradireccionalidad" en la didáctica de la traducción', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada: Editorial Atrio, 287–300.
- Rohlíková, Lucie – Vejvodová, Jana (2012) *Vyučovací metody na vysoké škole*, Praha: Grada.
- Rojo, Ana (2003) *Diseños y métodos de investigación en traducción*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Selby, David – Pike, Graham (1994) *Globalní výchova*, Praha: Grada.
- Tsokaktsidu, Dimitra (2003) 'Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción. Implicaciones para la didáctica de la traducción', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada: Editorial Atrio, 259–266.
- Tůmová, Jitka (2014) 'Hraní rolí (Role-play)'. *Metodický portál: Články*: <https://clanky.rvp.cz/clanek/18333/HRANI-ROLI-ROLE-PLAY.html> (access: 25. 8. 2023)
- Way, Catherine (2003) 'La direccionalidad en ele aula multicultural: epílogo', in Dorothy Kelly (ed.) *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada: Editorial Atrio, 321–326.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es describir los retos que plantea la presencia de estudiantes extranjeros (estudiantes de doble titulación de la Universität Leipzig o estudiantes Erasmus+), cuya lengua materna no es el checo, en las clases de interpretación que se imparten en el Instituto de Traducción e Interpretación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Carolina de Praga.

Partiendo de una metodología basada en la investigación-acción, en la introspección interna y la observación, describimos los retos que esta atípica situación representa para los docentes, así como la manera en la que hay que adaptar los métodos de enseñanza y criterios de evaluación.

Nos centramos en dos asignaturas en particular (Introducción a la teoría y práctica de la interpretación e Interpretación I), en las que la presencia de estudiantes extranjeros representa un papel clave que influye en la organización de las clases.

Ambas asignaturas se basan principalmente en el trabajo en grupo y el aprendizaje basado en juegos de simulación. Las autoras están convencidas de que esta forma de enseñanza acerca la formación formal a la práctica real de la interpretación y al mismo tiempo pone el proceso de aprendizaje en manos de los

estudiantes. El aprendizaje basado en juegos de simulación se enmarca dentro del concepto denominado enseñanza global, que pretende fomentar el aprendizaje activo del alumnado. Este concepto ayuda a fomentar la inteligencia emocional, la creatividad, colaboración, pensamiento crítico y comunicación de los estudiantes. Además, ayuda a crear su interés por el proceso de aprendizaje.

Aunque la preparación de las clases de interpretación a las que asisten estudiantes con diferentes lenguas maternas es a primera vista exigente, puede aportar grandes beneficios lingüísticos, sociales y psicológicos tanto a los estudiantes como a los docentes, sobre todo cuando el docente está dispuesto a adaptar los métodos de enseñanza y criterios de evaluación.

PhDr. Mgr. Petra Mračková Vavroušová, Ph.D.
Univerzita Karlova
petra.mrackovavavrousova@ff.cuni.cz

PhDr. Jana Pokojová
Univerzita Karlova
jana.pokojova@ff.cuni.cz