

## OD ORDINACE PO VELETRH – REFLEXE VYUŽITÍ AKTIVITY ROLE PLAY VE VÝUCE TLUMOČENÍ

HANA PAVLISOVÁ – MICHAELA TRLIFAJOVÁ

### ABSTRACT

#### **From Doctor's Office to Fairgrounds – Reflections on the Use of Role Play in Interpreter Training**

Role-playing is a well-established and widely researched method in interpreter training. In the first part of this article, we introduce its theoretical foundations, as well as some approaches to role play used in interpreter training. In the second part we share our own experience and insights from using role plays in teaching public service interpreting and dialogue interpreting in an undergraduate program. Drawing on several examples of application, we describe the use of structured, semi-structured and unstructured role plays in each class, together with the challenges they pose for the trainer and the students.

**Keywords:** role play; interpreter training; public service interpreting; dialogue interpreting

### 1. Úvod

Aktivita role play (v češtině také hraní rolí) patří mezi uznávané didaktické přístupy napříč mnoha oblastmi i stupni vzdělávání – na úrovni základních a středních škol se využívá nejčastěji při výuce cizích jazyků a výukách reflektujících běžné životní situace (výchova ke zdraví, výchova k občanství, společenské vědy), na úrovni vysokých škol jsou to pak obdobné obory, např. medicína, právo, psychologie, pedagogika a jazykovědy včetně tlumočnictví. Vzhledem k tomu, že aktivita role play (dále jako RP) je ve výuce tlumočení plně etablovaná a literatura zabývající se jejím využitím je rozsáhlá a její plný rozbor je nad rámec tohoto příspěvku, budeme se zabývat pouze vybranými autory.

Článek se nejprve zaměřuje na obecné aspekty využití RP ve výuce tlumočení a představuje hlavní výhody a nevýhody této aktivity. Uvádí také typy RP a věnuje se i metodám a technikám využívaným při jejich tvorbě. Autorky poté shrnují svoje vlastní zkušenosti s využitím RP ve výuce tlumočení, a to konkrétně v oblasti komunitního tlumočení<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Komunitním tlumočením myslíme tlumočení, které probíhá ve sféře veřejných služeb a při němž dochází ke zprostředkování komunikace mezi zástupci určité instituce veřejné služby (tj. policejní aparát, nemocnice, úřady, ale také školy či zástupci institucí působících v sociální sféře) a členem určité komunity, jedincem-neodborníkem.

a tlumočení obchodních jednání formou dialogického tlumočení<sup>2</sup>. Autorky zmiňují také problémy, se kterými se při využití RP ve výuce setkávají a uvádí jak podněty k zamýšlení, tak řešení některých nedostatků.

## 2. Role Play ve výuce tlumočení

Role play lze definovat jako aktivitu, při níž jsou pomocí dramatizace a inscenačních technik napodobovány skutečné situace a řešení problémů či obtížných situací. V oblasti tlumočení většina autorů vychází z odvětví sociologie a teorie komunikace, což se odráží i v definici Cirillo a Radicioni (2017: 121), ze které vycházíme i my. Ty RP definují jako „znázornění chování v určité společenské roli pomocí napodobení skutečných situací za účelem nácvičky či zvýšení informovanosti. Nezbytná je přítomnost nějaké vedoucí osoby/koordinátora, minimálně jednoho *herce* a minimálně jednoho *pozorovatele*.“<sup>3,4</sup> Tento tzv. *herce* v rámci celého výstupu předstírá, že je osobou, jejíž role mu byla přidělena. Tato role se pak dá označit jako souhrn pravidel a očekávaného chování dané postavy ve společnosti. Výsledkem je tedy simulace „rozličného chování spojeného s jednotlivci představujícími společensky rozpoznatelné role“ (Cirillo – Radicioni 2017: 121). Jak poznamenává Wadensjö (2014: 438), „základním předpokladem je, [...] že role play napodobuje skutečné interakce“, a i z toho důvodu je tato aktivita často využívána ve výuce tlumočení, jelikož studenti rozvíjejí nejen své jazykové a komunikační dovednosti či citlivost ke kulturním rozdílům, ale zároveň se učí řešit situace, které při tlumočení mohou nastat.

Role play se při výuce tlumočení používá nejčastěji pro nácvičku tlumočení po telefonu, v oblasti komunitního či soudního tlumočení, tlumočení obchodních jednání nebo v oblasti zdravotnictví (např. D’Hayer 2013; Gavioli – Wadensjö 2023; Hunt-Gómez – Gómez-Moreno 2015; Fernández Pérez 2015; Niemants – Stokoe 2017; Wadensjö 2014 aj.). Právě díky této technice se mohou studenti alespoň rámcově seznámit s okolnostmi, za kterých takové tlumočení probíhá, a mohou si nanečisto v bezpečném prostředí vyzkoušet, jak nastalé situace řešit. Během této simulace zažijí nejen to, jak daná situace může vypadat a jak probíhá, zároveň také rozvíjejí své tlumočnické dovednosti, techniku notace, či zvládání komunikačních výměn. Ve výše uvedených prostředích je klíčová také empatie a kulturní citlivost, kterou si tak studenti mohou vyzkoušet bez ohrožení skutečné komunikační události, zároveň se také učí být nestranní a neutrální. RP také nabízí možnost postavit studenty před různá etická či morální dilemata, ti pak mají možnost činit náročná rozhodnutí v bezpečném prostředí, o situacích diskutovat či se z nich poučit. Lingvistická a terminologická stránka celé aktivity je pak vhodným doplňkem.

Stejně jako jiné didaktické metody, i RP má své výhody a nevýhody. Hlavní výhodou je možnost přiblížit se skutečným běžným situacím, se kterými se budoucí tlumočníci mohou setkat, aniž by je museli přímo zažít (Ozolins 2017: 55). Studenti tak vstupují na

---

<sup>2</sup> Dialogické tlumočení chápeme jako zprostředkování komunikace při spontánní interakci, kdy osoby vedou tváří v tvář dialog. Je to častá forma užívaná v tlumočení komunitním, avšak není vyhrazena pouze pro toto prostředí, typické je také např. právě při tlumočení obchodních jednání.

<sup>3</sup> Všechny přímé citace použité v tomto článku jsou vlastním překladem autorek.

<sup>4</sup> Kurziva převzata z originálu.

pracovní trh vybaveni více zkušenostmi a nejsou tedy tolik ohroženi rizikem komunikačního nedorozumění.

Podle Cirillo a Radicioni (2017: 122) i studenti hodnotí RP založené na dialozích jako vysoce užitečné. Kladně hodnotili především následující oblasti: zlepšení znalostí o pracovních činnostech, organizacích a prostředí; zlepšení znalosti odborné terminologie a odborného jazyka v dané oblasti; zlepšení poslechu s porozuměním a paměti; praktické aspekty jako přerušení řečníka či procvičování tlumočnických strategií.

Mezi největší nevýhody patří fakt, který zmiňuje Falbo (2020: 158) – v simulovaném prostředí se účastníci často soustředí spíše na tzv. „činnost zastřešující“, tedy na nácvik, než na „činnost zastřešovanou“, tedy na simulovanou komunikační situaci. Studenti pak věnují více pozornosti správné gramatice a terminologii tam, kde by se měli soustředit spíše na hladký průběh komunikace a vzájemné porozumění. Vyučující zase často přikývají nebo (nevědomky) dávají najevo (ne)souhlas s terminologickou volbou či řešením nějaké situace.

Niemants a Stokoe upozorňují na dvojitou neautenticitu RP: studenti nepoužívají stejné strategie interakce, jaké by v dané situaci použil tlumočnick. Simulace bývá příliš idealizovaná, protože vychází z mylného předpokladu, že při „dobré“ komunikaci si oba aktéři interakce okamžitě rozumí a nikdy není potřeba nic dovysvětlit (Niemants – Stokoe 2017: 295). Například při RP dvě osoby předstírají, že si nerozumí, přestože v reálném světě by mohlo existovat alespoň minimální porozumění. Také v případě, že student-tlumočnick narazí na neznámou slovní zásobu, má tendenci obcházet ji pomocí jiných strategií, zatímco v reálném světě by se spíše obrátil na mluvčího (Niemants – Stokoe 217: 300). Kromě toho se studenti soustředí spíše na to, že budou hodnoceni třídou a učitelem, a méně na „primární“ účel simulované komunikace.

### 3. Typy RP

Jak upozorňuje Wadensjö (2014), existují různé formy RP, které slouží různým účelům a přizpůsobují se učebním cílům, které jsou aktuálně potřebné pro daný stupeň pokročilosti studentů. RP se dá používat také při testování (Wadensjö 2014).

Falbo (2020) rozlišuje dva základní typy RP – strukturovanou a nestrukturovanou.

Strukturovaná RP vychází ze scénáře, který je předem pečlivě připraven vyučujícím, často na základě vlastních zkušeností ze simulovaného prostředí. Účastníci komunikace se drží scénáře, zároveň se však za účelem zvýšení autenticity snaží být spontánní a svoji reakci vhodně modifikovat a reagovat tak na tlumočnickova skutečně vyřčená slova bez ohledu na scénář.

Výhodou strukturovaných RP, jak uvádí Fernández Pérez (2015: 4–5), je určitá kontrola, kterou nad RP mají vyučující, kteří mohou vytvořit scénář podle svých představ tak, aby odpovídal jejich didaktickým cílům. Pokud ale dochází ke čtení textu spíše než k přirozené komunikaci, zůstává celá interakce ochuzena o autenticitu. Jak uvádí Tebble (2009: 205), u takové interakce pak chybí prvky typické v mluvené komunikaci, ať už se bavíme o nevhodných gramatických či lexikálních volbách, ale i základních prvcích, které mohou komunikaci ohrozit či jí naopak napomoci, tedy např. váhání, nedokončené či překrývající se promluvy, falešné začátky, opravování se, přitakávání, gesta i další základ-

ní přirozené prozodické prvky. I pokud se některé z těchto prvků objeví, není to většinou v obvyklé míře či formě a, jak uvádí Fernández Pérez (2015: 4–5), studenti je většinou neumí přirozeně převést. Celá tato nepřirozenost pak vede k nemožnosti návniku dovedností spojených s vedením konverzace, jako je například předávání slova. V takovém případě hrozí, že se z celého cvičení stane pouhá jazyková výměna.

Z toho důvodu je při tvorbě RP vždy důležité mít na paměti primární didaktický cíl této aktivity. Bude-li se jednat o překlad, můžeme v RP zařadit delší promluvy, hutnější informace, komplexní nebo neúplné větné struktury. Je-li cílem spíše interakční aspekt, je vhodné do RP integrovat prozodické prvky a pasáže, kdy oba mluvčí mluví naráz, nechťejí si předat slovo, nebo kdy se aktér obrací na tlumočnicka s žádostí o dovysvětlení či radu (Falbo 2020).

Druhý typ RP je simulace nestrukturovaná. Při ní jsou studentům rozdány kartičky, které vysvětlují kontext situace, popisují jejich roli a především cíl, kterého mají v interakci dosáhnout. Na základě těchto informací potom studenti improvizují danou situaci. Jak uvádí Falbo (2020: 163), je nutné, aby řečníci znali téma a dobře se v něm orientovali. Pokud tomu tak není, výsledná RP může být velmi banální a vzdálená realitě.

Ani nestrukturovaná RP není plně improvizovaná a do určité míry vždy závisí na vyučujícím, který připravuje podklady a přiřazuje jednotlivým aktérům role. I prostřednictvím svých instrukcí již předává konkrétní cíl, čímž omezuje improvizaci, ale zároveň zajišťuje určitou úroveň daných dialogů. Fernández Pérez (2015) shodně s Falbo (2020) uvádí, že provedení závisí především na jednotlivých aktérech a jejich orientaci v tématu a daném prostředí. Pokud tato orientace není dostatečná, úspěch velkou měrou závisí na schopnosti vyučujícího předat dostatečně jasně a detailní instrukce.

Dahnberg (2023) RP dále rozlišuje dle účastníků na profesionální, kdy se RP účastní osoba vystupující ve své pravé roli (tedy např. v oblasti komunitního tlumočení se může účastnit skutečný poskytovatel dané služby, např. lékař), RP polo-profesionální, kdy roli primárních účastníků hrají vyučující či herci, a RP neprofesionální, kde role všech účastníků ztvárňují studenti. Nespornou výhodou prvního typu je vyšší autentičnost, nevýhodou je ale potřeba navázat externí spolupráci. Výhodou druhého typu je velká zkušenost herců a především vyučujících s poskytnutím nezbytných instrukcí a zpětné vazby a možnost přizpůsobení RP potřebám a možnostem studentů, nicméně za cenu ztráty autenticity. Pokud jsou účastníky RP pouze studenti, není potřeba využívat externí zdroje a RP mohou být využívány kdykoli a kdekoli, zároveň dochází k větší aktivizaci studentů. Vzhledem k jejich nezkušenosti je zde však nejnižší míra autenticity a nejvyšší potřeba přesných a jasných instrukcí a zdůraznění cílů.

#### **4. Metody a techniky tvorby RP**

Při tvorbě RP vyučující často vychází z vlastních zkušeností z praxe, aby ve chvíli, kdy není možné či vhodné získat znalosti přímo z praxe, studentům co nejvíce přiblížili skutečnou situaci v co nejlepší simulaci. Aby RP byla co nejvyšší kvality a nedošlo k opomenutí některých důležitých prvků, využívají vyučující také často různé modely.

Tebble (2009) mluví o užitečnosti Hymesova modelu „SPEAKING“ (1974) pro vytváření RP, jelikož uvádí základní prvky jazykové interakce. Mezi ty patří fyzický a psychologický

gický rozměr, tedy čas a místo průběhu dané interakce a duševní rozpoložení účastníků, dále účastníci samotní a jejich role,<sup>5</sup> očekávané výsledky či cíle, obsah či téma interakce, použitý rejstřík. Zahrnuje také komunikační normy, tedy jak samotná interakce probíhá a co je a není dovolené či společensky přípustné (např. přerušování), tón a další prozodické prvky použité účastníky, stejně jako komunikační kanál a žánr či typ promluvy (Tebble 2009: 204). Při jeho využití je tak vyučující schopen zahrnout všechny aspekty interakce, ať už vychází z vlastní zkušenosti či vytváří RP od začátku, a je tak schopen předat studentům kompletní instrukce, díky nimž pak mají lepší představu nejen o své roli, ale i o situaci jako takové.

Fernández Pérez (2015: 7) navrhuje použití textové analýzy dle Nordové (1991), která rozlišuje vnětextové a vnitrotextové faktory. Její analýza však pracuje především s již hotovými texty, proto v případě RP, obzvláště pak těch improvizovaných, nelze plně využít její potenciál, neboť některé z těchto faktorů se objevují až v průběhu RP a nelze je tedy zahrnout již do instrukcí.

Arumí Ribas a Vargas-Urpi (2017: 122–124) také doporučují při přípravě (především strukturovaných RP) zahrnout takzvané „rich points“ neboli úseky, které se dají považovat za problematické při převodu a kladou tak velké nároky na tlumočnickou kapacitu řešení problémů. Tyto „rich points“ mohou být lexikálního rázu, mohou pracovat s pragmaticky náročnými úseky (např. rejstřík, odpověď nenavazuje na otázku), kulturními nedorozuměními či referencemi, ale může se jednat i o celkový management konverzační výměny (např. mluvčí mluví zároveň, přerušují sebe či tlumočnicka, účastník neodpoví na otázku, mluvčí mluví dlouho), nepřipravenou řeč (např. nedostatečné nebo redundantní informace), problematickou výslovnost či použité výrazy, nebo etická dilemata. O potřebě zahrnout náročné situace mluví i D’Hayer (2013: 239), která doporučuje jejich zahrnutí tak, aby se co nejvíce propojila úroveň převodu a interakce. Zmiňuje především zahrnutí komunikačních výzev (např. lhaní), emocí, výzev profesních (např. jedna ze stran se žádá tlumočnicka o radu), kulturních, jazykových i tlumočnických (např. rychlý projev, idiomatický jazyk).

Za účelem zvýšení autenticity přišla Stokoe s metodou Conversation Analysis Role-Play Method (zkráceně CARM) pro výuku tlumočení v institucích (2014). Metoda spočívá v práci s autentickými nahrávkami, které byly anonymizovány, přepsány a synchronizovány s textem. Studenti poslouchají nahrávku a zároveň sledují její přepis, který běží na obrazovce. Po několika výměnách je nahrávka zastavena a studenti mají za úkol prodiskutovat případnou problematickost pasáže a formulovat možnou verzi toho, jak bude interakce pokračovat. Vyučující poté pustí další část nahrávky a studenti zjistí, nakolik se jejich reakce shodovala s reakcí profesionálního tlumočnicka. Jindy mohou být studenti požádáni, aby pokračovali v interakci, jako kdyby oni sami byli tlumočníci. Je vhodné nechat tlumočit několik studentů a porovnat jejich verze navzájem, než vyučující pustí nahrávku dále a srovná studentské verze s reakcí tlumočnicka v reálné situaci. Po smysluplném úseku autorka doporučuje nahrávku opět zastavit a nechat studenty prodiskutovat, jaký dopad měla volba konkrétního tlumočnického řešení na další vývoj interakce.

---

<sup>5</sup> Zde ve smyslu mluvčí–posluchač. U dialogových RP má každý z účastníků jak roli posluchače, tak roli mluvčího.

Studenti si tak lépe uvědomí, že jsou sami důležitým aktérem interakce a že jejich řešení významně ovlivňuje to, jak bude interakce probíhat.

I přes veškerou snahu o autenticitu však Niemants a Stokoe (2017) upozorňují, že interakce je nahrána v jednom kontextu a poté pouštěna v kontextu jiném, což její autenticitu automaticky snižuje. Kromě toho technika CARM vyžaduje jisté zkušenosti a její autorka doporučuje i specializované školení.

## 5. Naše zkušenost s RP

### 5.1 Využití RP při výuce komunitního tlumočení

Seminář zaměřený na komunitní tlumočení je prvním seminářem, který studenti tlumočnictví na Katedře anglistiky a amerikanistiky FF UPOL navštěvují. Jedná se o seminář, který studenty seznamuje se základními aspekty tlumočení především v praktické rovině,<sup>6</sup> v teoretické rovině pak probírá přímo problematiku komunitního tlumočení, především etické otázky, roli kulturního mediátora a prostředí, ve kterém se komunitní tlumočnick pohybuje. Ve 12 blocích seminář pokrývá oblasti tlumočení ve zdravotnictví, na policii, imigrační a azylové řízení, sociální systém, školství a bydlení. Z důvodu určité nedostupnosti daných míst<sup>7</sup> se hojně využívají RP, aby si studenti situace mohli zažít a vyzkoušet. Cílem semináře je studenty s takovými situacemi seznámit, zároveň v bezpečném prostředí projít situace, které mohou být ze své povahy náročné nebo mohou pro tlumočnicka představovat výzvu, ať už z morálních či etických důvodů. Studenti, kteří ještě nemají zvládnutou techniku notace, se zároveň učí dělat si základní poznámky, ale také pozorně poslouchat, zapojit paměť i připravit se na dané téma po terminologické stránce.

V úvodní hodině semináře jsou studenti seznámeni se základními specifiky práce komunitního tlumočnicka, včetně jeho role či etických zásad. Každá hodina v rámci předem daných tematických bloků pak začíná samostatnou domácí přípravou studentů za pomoci terminologických cvičení, která jsou dále rozebrána v hodině, dále je ke každému tématu probrán kontext celé situace a ve skupinové diskuzi rozebrána typická podoba interakce. Následuje vždy strukturovaná RP, někdy doplňující nestrukturovaná (často s doplněním o tlumočení z listu z konkrétních textových materiálů, např. informovaný souhlas) a tlumočení nahrávky. V současné době nejsou v semináři používány autentické nahrávky konkrétních interakcí, ale autentické nahrávky z doplňkových informačních materiálů pro cizince v konkrétní oblasti (např. co dělat v případě hrozící ztráty domova) či nahraný strukturovaný RP.

Výhodou nahraných strukturovaných RP je zapojení všech studentů. Nahrávka je pouštěna do reproduktorů a video promítáno na plátno. Nahrávka je po vyučujícím předem nachystaných úsecích zastavována a studenti se při tlumočení střídají, což navrhuje i Niemants a Stokoe (2017: 127), studenti také obratem dostávají feedback. Vyučující vyzývá ke skupinové diskuzi a zapojení ostatních při hledání kritických bodů či možných alternativních řešení, upozorňuje na potenciálně problematické situace. Toto střídání stu-

<sup>6</sup> V teoretické rovině čerpají základní informace o tlumočení převážně z kurzu *Teorie a metodiky tlumočení*, který většinou ve stejné době navštěvují.

<sup>7</sup> Na rozdíl od konferencí, na které se mohou studenti běžně dostat jako účastníci i v rámci náslechlů.



dentů je však zároveň i nevýhodou, protože se na jednu stranu zapojuje celá třída, každý jednotlivec ovšem ve výsledku tlumočí jen několik izolovaných vět a nemá na starost celou interakci. Vzhledem k tomu, že se jedná o připravenou nahrávku RP, ať už je tlumočení studentů jakékoli, výměna pokračuje podle předem stanoveného scénáře. I to se však dá využít pro další skupinovou diskuzi. Další výhodou a zároveň i nevýhodou těchto nahrávek je jejich odbornost, která sice dokáže navodit určitou autenticitu dialogu i po této stránce, ale studenti nejsou vždy dobře připraveni na dané téma (např. lékař vyjmenovává konkrétní léky, některý z účastníků se odvolává na konkrétní zákon) a sklouzávají k banálním řešením, výpustkám či přílišným generalizacím s pocitem, že se nic neděje, protože komunikace i přes to všechno pokračuje dál. Už zde se projevuje odlišný přístup jednotlivých studentů a často se tak jedná o námět pro diskusi v rámci feedbacku.

Strukturované (neprofesionální) RP, které jsou také využívány v každé hodině, jsou převážně v rukou studentů. Na začátku semestru si každý z nich vybere, kterou situaci by ve dvojici chtěl ztvárnit – konkrétní situace jsou vypsány a vyučující každé dvojici vždy poskytne základní informace, co by v dialogu mělo zaznít a kde mohou čerpat informace o podobě dané situace. Hned v úvodní hodině také se studenty sehraje strukturovaný RP, ke kterému poskytne pečlivě připravený scénář obsahující např. odbornou terminologii, emoce, nedorozumění, či další náročné situace neboli rich points (viz Arumí Ribas – Vargas-Urpi 2017 či D’Hayer 2013), aby studenti měli představu, jak jejich RP má vypadat. Zde totiž narážíme na zásadní rozdíly.

Ze začátku semestru jsou tematicky zvolené situace studentům obsahově bližší, např. návštěva pohotovosti, zubaře, vyšetření na covid-19, hlášení krádeže, řešení dopravní nehody. Jsou to situace, které studenti většinou v roli jednoho z účastníků (pacient, doprovod, poškozený, svědek) zažili a mají tedy nějakou představu o tom, jak situace probíhá. Protože se však jedná o začátek semestru, kdy studenti ještě nemají příliš zkušeností a ještě se zcela nezavázali ostychu, nezřídka se stává, že připraví poměrně jednoduchý a nekonfliktní dialog – situace jako taková je tedy zvládnutá, ale chybí v ní větší odbornost nebo prvky vyžadující tlumočnickovou reakci (doktor i pacient jsou k sobě vždy slušní, nikam nespěchají, policisté jsou vstřícní, viník nehody svou vinu uznává atd.).

Později již přichází situace pro studenty většinou neznámé (pohovor se žadatelem o azyl či dlouhodobý pobyt, pohovor na úřadu práce, pohovor se žadatelkou o rodičovský příspěvek), na které se musí více připravit. Tato nutnost přípravy pak sice vede k větší přesnosti ohledně průběhu dialogu i jeho obsahu, na druhou stranu se studenti často soustředí na zvládnutí RP a interakce ztrácí svou autenticitu a spontánnost (viz Falbo 2020), ačkoli jsou studenti vždy instruováni tak, že připravený dialog nemají číst, ale hrát.

V závěru semestru opět přicházejí témata trochu bližší (rodičovské schůzky, jednání disciplinární komise, sjednání podmínek nájmu), studenti již zároveň načerpali zkušenosti z předešlých RP a jejich výkony tak jsou více autentické a obsahují více doplňkových prvků (matka vyčítá neúspěchy syna třídní učitelce, student se před komisí rozbrečí, vlastník bytu má rasistické poznámky apod.).

Jak bylo zmíněno, studenti tyto strukturované RP chystají sami za pomoci vyučující, která, jak zkušenost ukázala, je nezbytná alespoň v malé míře. Vyučující během RP nijak nezasahuje, naopak i ve chvílích, kdy se na ni vybraný student-tlumočník obrací s prosbou o radu (např. terminologickou), zůstává nezúčastněná a instruuje účastníky, aby situaci vyřešili sami. Po skončení RP přichází část zaměřená na zpětnou vazbu, kdy se

vyučující vrací k jednotlivým situacím a společně se zbytkem třídy debatuje nad úspěšností a nad možnými alternativními řešeními. Nezapojení vyučujícího do RP zároveň dodává určitý prvek zajímavosti pro zbytek studentů, kteří se soustředí na své spolužáky a opravdu věnují pozornost probíhající interakci. Ze strany vyučujícího je mimo pomoci při přípravě a poskytnutí zpětné vazby zásadní především role v hodině, kdy vysvětlí kontext daných situací a po RP např. doplní, k jakým dalším situacím v dané interakci může docházet a diskutuje se studenty o tom, jak je řešit.

Občasné využívané nestrukturované RP bývají jakýmsi doplňkem, kdy vyučující po trojicích rozdává role jednotlivým účastníkům a předá instrukce ohledně obsahu simulace a cílů daných účastníků. Jedná se většinou o jednodušší situace zahrnující terminologii probranou v dané hodině nebo využívající doplňkový materiál z hodiny, např. tlumočení z listu. Ve trojicích pak účastníci improvizují a vytváří krátkou simulovanou interakci, vyučující průběžně skupinky obchází a uděluje zpětnou vazbu ke konkrétním úsekům. Vzhledem k uvolněnější atmosféře jsou RP autentičtější, komunikace přirozenější a díky improvizaci dochází také k problémům, které v komunikaci běžně řešíme (reformulace, nedokončené myšlenky, skákání do řeči...).

## 5.2 Využití RP při výuce tlumočení v obchodním kontextu

Seminář zaměřený na dialogické tlumočení v obchodním kontextu navazuje na seminář věnovaný komunitnímu tlumočení. Studenti tak přicházejí vybaveni poznatky i určitými zkušenostmi, a cílem semináře tak je nejen studentům představovat nástrahy dialogického tlumočení v obchodní oblasti a specifickou slovní zásobu spojenou s obchodní komunikací a průmyslem, ale také dále kultivovat jejich mluvený projev a interakční dovednosti, zlepšovat paměť a schopnost improvizovat a reagovat v nečekaných situacích.

V úvodu semináře jsou studenti v souladu s doporučením Cirillo a Radicioni (2017) seznámeni se stádiem obchodního vyjednávání a základní slovní zásobou. Kromě tlumočení z listu a různých cvičení na paměť a tlumočnické strategie v průběhu semestru studenti čekají tři typy RP.

Prvním z nich je RP strukturovaná, která je připravena a nahrána vyučující ve spolupráci se zahraničními kolegy. Většinou se jedná o obchodní jednání na různá témata, setkání na veletrzích, uzavírání smluv, cenové poptávky, vyjednávání podmínek spolupráce, řešení problémů atd.

Při přípravě scénáře je dbáno na veškeré aspekty zmíněné výše. Studie o obchodních jednáních zprostředkovaných tlumočnickem ukázaly, že tlumočnick může potřebovat řídit nejen tok informací, např. výběrem a reorganizací relevantních informací, ale také mezilidské vztahy, např. snahou o maximalizaci shody a minimalizaci neshody (Fogazzaro – Gavioli in Cirillo – Radicioni 2017: 123). Tlumočnick může být potenciálně nucen zmírnit výpady, které ohrožují tvář dalšího účastníka, a funguje tedy jako jakýsi nárazník. Proto jsou do scénáře RP vkomponovány i výše zmíněné „rich points“, neshody, negativní emoce, arogance, neochota či mírná agresivita na jedné či druhé straně.

Se scénářem je poté detailně seznámena další osoba, ideálně zahraniční kolega, jehož rodným jazykem není angličtina. Díky tomu jsou studenti konfrontováni se širokou škálou přízvuků nerodilých mluvčích. Od obou účastníků se očekává, že budou se svojí rolí dobře seznámeni. Při nahrávání tak do scénáře spíše nahlížejí, než aby jej doslovně



předčítali. Cílem je zajistit za daných okolností co nejvyšší autenticitu, kterou dokreslují i charakteristiky spontánního mluveného projevu.

V semináři poté vyučující představí kontext situace, role obou mluvčích a cíl jejich komunikace, případně i náročnější slovní zásobu. Nahrávku pouští a zastavuje ve specializovaném tlumočnickém softwaru. Studenti mají neomezený čas na to, aby přetlumočili vyslechnutou pasáž. Teprve poté, co dotlumočí všichni, nahrávka pokračuje. Studenti jsou po celou dobu tlumočení nahrávání. Po skončení následuje zpětná vazba.

Nevýhodou této aktivity je, že studenti nemají bezprostřední zpětnou vazbu a nahrávka pokračuje bez ohledu na jejich chybný převod či vynechávky, nemohou požádat o vysvětlení či zopakování. Často si tak studenti uvědomí, že něco zapoměli uvést, teprve až když uslyší reakci druhého mluvčího. Naproti tomu značnou výhodou je fakt, že jsou aktivně zapojeni všichni studenti a v každém semináři tak každý tlumočí alespoň jednou. Tyto pečlivě navržené nahrávky také slouží jako inspirace pro studentské RP.

Druhým typem je neprofesionální RP, kterou bychom také mohli nazvat polostrukturovanou. Na začátku semestru si studenti ve dvojicích vybírají téma, které by rádi zpracovali ve vlastní RP. Jedná se především o témata zasazená do různých oblastí průmyslu, kde již můžeme očekávat specializovanou terminologii (např. prohlídka sklářské dílny nebo jednání s dealerem tiskařských strojů), která vyžaduje rešerši tématu. Při volbě tématu studenti obdrží jasné instrukce ohledně toho, co by měla RP zahrnovat: např. neverbální gesta nebo odkazování na textový materiál v podobě ceníků, brožurek, katalogů, manuálů atd., nebo aby se obraceli přímo na tlumočnicka. Důležitá je také informace o tom, čeho by měli aktéři RP dosáhnout. Studenti jsou instruováni k tomu, aby se inspirovali ve strukturovaných nahrávkách vyučující a ve dvojicích vytvořili rámcový scénář pro danou situaci.

Je po nich však požadováno, aby byli schopni situaci ve třídě odehrát bez scénáře, víceméně z paměti, a poskytli tak prostor pro spontánní interakci. Aktivita probíhá před celou třídou. Jeden student je vyvolán jako tlumočnick a zbytek třídy má za úkol dělat si poznámky a zaznamenávat různé typy intervencí tlumočnicka. Při následné zpětné vazbě slouží jejich poznámky jako podklad pro diskusi, studenti debatují o tom, jak konkrétní tlumočnickova volba ovlivnila průběh další interakce a mohou navrhnout alternativní řešení.

Posledním typem je RP nestrukturovaná. Jedná se o vítané odlehčení, zařazované většinou na konci hodiny. Studenti se mohou uvolnit, jejich výkon již není nahráván ani hodnocen celou třídou, a mohou se tak více soustředit na interakci. Studenti obdrží instrukce, na základě kterých ve trojicích simulují situaci, ve které mají dosáhnout určitého cíle. Témata jsou spíše všeobecného charakteru, není vyžadována žádná příprava ani znalost specifické terminologie (např. organizátor svatby objednává renomovanou fotografku, majitelka restaurace vyjedná detaily rekonstrukce s architektem). Kdyby si přesto studenti nevěděli rady, instrukce pro inspiraci obsahují i několik otázek, které by mohly být v rámci simulované situace kladeny. Studenti ale také mohou popustit uzdu fantazii a do poměrně snadno představitelné situace se mohou lépe vžít, což vede k přirozené komunikaci, při níž vyvstávají přirozené problémy, na které musejí tlumočnicki reagovat. Zde již dochází k okamžité zpětné vazbě, a tlumočnick je svědkem toho, jak jeho volby ovlivňují interakci.

Zásadní částí každé hodiny je zpětná vazba. Většinou vychází ze sebehodnocení či hodnocení spolužáky. Učující nekonstatuje, co bylo dobře či špatně, ale spíše se snaží

poukazovat na nepřiliš vhodná či diskutabilní řešení, čímž stimuluje debatu, při které studenti přicházejí s vlastními alternativními řešeními. Důležité je i poskytnout prostor tlumočnickovi, jehož výkon je hodnocen – jeho řešení je nutné nahlížet v kontextu dané situace a nesoustředit se pouze na to, co tlumočnick udělal, ale také jak a proč to udělal (Cirillo – Radicioni 2017: 132).

### 5.3 Problémy, se kterými se setkáváme

I přes sebelepší přípravu a snahu studenty řádně instruovat se setkáváme s určitými překážkami.

Zaprvé je pochopitelné, že studenti nemají praktické zkušenosti ze simulovaného prostředí a chybí jim tak důležitý vhled do situace – zatímco tlumočení na pohotovosti si dovedou představit, jednání o dodávkách zboží či žádost o povolení k pobytu již méně. Proto hraje zásadní roli příprava, rešerše tématu a hledání inspirace na internetu. I přes veškerou snahu však studentské simulace nedosahují příliš vysoké autenticity, co se obsahu či formy komunikace týče. Postupem semestru se daří tyto problémy odstraňovat, a to především díky neustálé zpětné vazbě a opakování instrukcí a faktu, že studenti mohou čerpat inspiraci ve vzorových situacích připravených a nahraných vyučující.

Další problematickou oblastí je míra připravenosti a strukturovanosti neprofesionální RP. Někteří studenti se svůj scénář naučí z paměti a před tabulí jej recitují, zatímco jiní přípravě nevěnují příliš mnoho času, u tabule tzv. „vaří z vody“ a sklouzávají do velmi povšechných, vágních formulací.

S mírou připravenosti souvisí i absence přirozených prvků komunikace, které zmiňuje Tebble (2009: 205) a obzvláště v začátcích semestru studenti často opomíjejí náročné situace či „rich points“ zmiňované Arumí Ribas a Vargas-Urpi (2017) a D’Hayer (2013), dialogy jsou spíše jednodušší a průběh celé interakce je poměrně hladký. To se postupně daří měnit až v průběhu semestru.

Vzhledem ke skutečnosti, že jsou semináře jazykově homogenní, je nutné počítat s faktem, že si studenti budou navzájem rozumět v obou jazycích. To studenta-tlumočnicka mate, akteři simulace reagují na výroky, kterým by správně neměli rozumět, nebo např. zopakují něco, co tlumočnick zapomněl. Jakkoliv toto může být považováno za nedostatek, často se s podobnou situací můžeme setkat i při reálném tlumočení, kdy má jeden aktér situace alespoň minimální znalost druhého jazyka. Může tak docházet k situacím, kdy např. aktér tlumočnicka opraví nebo doplní něco, co tlumočnick zapomněl říct (Falbo 2020: 167).

## 6. Závěr

V tomto článku jsme sdílely svoje zkušenosti s využitím cvičení role play v začátečnických seminářích studia tlumočnictví. Po teoretickém úvodu jsme nastínily možnosti, jak cvičení role play využít. Námi uváděné možnosti mohou být dále modifikovány a obohacovány, např. doplněním o nahrávky z reálných situací nebo účastí odborníka přímo ze simulovaného prostředí. Konkrétní forma a ztvárnění vždy záleží na aktuálních cílech, kterých chceme aplikací role play dosáhnout.

Uvedly jsme i problémy, se kterými se potýkáme. Role play považujeme za velmi efektivní nástroj, který ovšem vyžaduje důkladnou přípravu jak na straně vyučujících, tak i studentů. V současné době se nabízí možnost využít při generaci nápadů či přípravě dialogů i nástroje umělé inteligence. Považujeme za důležité se studenty tuto možnost prodiskutovat a pokud možno nastavit závazná pravidla: umělá inteligence by například neměla být jediným zdrojem informací a data jí generovaná by studenti měli podrobit pečlivé kontrole a kritickému zhodnocení. Přece jenom hlavní snahou při vytváření scénářů pro RP zůstává autenticita a lidský rozměr.

Za vhodné považujeme i diskutovat o využití aktivity RP se studenty. Právě tímto směrem vnímáme prostor pro další výzkum pomocí dotazníkového šetření mezi studenty, které by lépe nastínilo jejich pohled, jak RP vnímají, kde vidí nedostatky či prostor pro zlepšení oni, či jak vnímají přínos této aktivity.

Přestože jsou s využíváním RP spojeny i některé problémy, jsme přesvědčené, že mají ve výuce tlumočení nezastupitelné místo.

---

#### BIBLIOGRAFIE

- Arumí Ribas, Marta – Mireia Vargas-Urpi (2017) 'Strategies in Public Service Interpreting. A Roleplay Study of Chinese-Spanish/Catalan Interactions', *Interpreting* 19(1): 118–41.
- Cirillo, Letizia – Maura Radicioni (2017) '(Role-)playing fair(s): Introducing interpreting students to business negotiations', in Natacha Niemants – Letizia Cirillo (eds.) *Teaching Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 119–135.
- Dahnberg, Magnus (2023) 'Role play as a means of training and testing public service interpreting', in Laura Gavioli – Cecilia Wadensjö (eds.) *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, London/New York: Routledge, 292–308.
- D'Hayer, Danielle (2013) 'Public service interpreter education: A multidimensional approach aiming at building a community of learners and professionals', in Christina Schäffner – Krzysztof Kredens – Yvonne Fowler (eds.) *Interpreting in a Changing Landscape*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 321–337.
- Falbo, Catarina (2020) 'Project-Based Learning through Simulation: How to Run a Training Session Using Role Plays as Learning Tool', in Pokorn et al. (ed.) *Teacher Education for Community Interpreting and Intercultural Mediation: Selected Chapters*, Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 156–174.
- Fernández Pérez, María Magdalena (2015) 'Designing Role-Play Models for Telephone Interpreting Training', in Catalina Iliescu Gheorghiu – Juan Miguel Ortega Herráez (eds.) *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 2(2015): 259–279.
- Hymes, Dell (1974) *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. London: Routledge.
- Hunt-Gómez, Coral Ivy – Paz Gómez-Moreno (2015) 'Reality-based court interpreting didactic material using new technologies', *The Interpreter and Translator Trainer* 9(2): 188–204.
- Niemants, Natacha – Elizabeth Stokoe (2017) 'Using Conversation Analytic Role-play Method in healthcare interpreter education', in Natacha Niemants – Letizia Cirillo (eds.) *Teaching Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 293–321.
- Nord, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi B.V.
- Ozolins, Uldis (2017) 'It's not about the interpreter. Objectives in dialogue interpreting teaching', in Natacha Niemants – Letizia Cirillo (eds.) *Teaching Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 45–62.
- Stokoe, Elizabeth (2014) 'The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play', *Research on Language and Social Interaction* 47: 255–265.

Tebble, Helen (2009) 'What can interpreters learn from discourse studies?', in Sandra Hale – Uldis Ozolins – Ludmila Stern (eds.) *The Critical Link 5: Quality in Interpreting: A Shared Responsibility*, Amsterdam: John Benjamins, 201–220.

Wadensjö, Cecilia (2014) 'Perspectives on role play: analysis, training and assessments', *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3): 437–451.

---

## RESUMEN

Los juegos de rol son un método ampliamente utilizado e investigado en la formación de intérpretes. Gracias a esta técnica, los estudiantes pueden familiarizarse con las circunstancias en las que se desarrolla la interpretación comunitaria o dialógica y ensayar cómo enfrentarse a un amplio abanico de situaciones en un ambiente seguro.

En la primera parte de este artículo presentamos los fundamentos teóricos de los juegos de rol, así como algunos enfoques de los juegos de rol utilizados en la formación de intérpretes. También comentamos las ventajas y desventajas del uso de los juegos de rol, como su eficacia en la práctica de situaciones desafiantes o emocionalmente cargadas, o los problemas de autenticidad y el énfasis que los estudiantes tienden a poner en el lenguaje en lugar de en los aspectos interactivos de la comunicación.

En la segunda parte compartimos nuestra propia experiencia y conocimientos sobre el uso de los juegos de rol en la enseñanza de la interpretación comunitaria y de diálogo en un programa de máster. Basándonos en varios ejemplos de aplicación, describimos el uso de juegos de rol estructurados, semiestructurados y no estructurados en cada clase, junto con los retos que plantean para el formador y los estudiantes.

En conjunto, creemos que las ventajas de los juegos de rol superan con creces sus desventajas, y que son una herramienta vital y creativa en la formación de intérpretes.

*Mgr. et Mgr. Hana Pavlisová*  
*Palacký University Olomouc*  
*hana.pavlisova01@upol.cz*

*Mgr. Michaela Trlifajová*  
*Palacký University Olomouc*  
*michaela.trlifajova@upol.cz*