



UNIVERZITA KARLOVA
Filozofická fakulta
Ústav translatologie
obor Francouzština pro mezikulturní komunikaci

Bakalářská práce

Anna Mrzilková

Komentovaný překlad:

Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales

(Mélanie Richoz, Valérie Rolle,
De Boeck Supérieur: Louvain-la-Neuve 2015, s. 1–24)

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Tomášovi Dubědovi, Ph.D., za jeho vstřícnost, ochotu a cenné připomínky při řešení problematických pasáží překladu. Dále pak oběma autorkám *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* za laskavé poskytnutí textu.

Prohlášení

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

V Praze dne 4. května 2019

Podpis:
Anna Mrzílková

Zadání

Zadaný text přeložte do češtiny a svůj překlad doplňte překladatelským komentářem v rozsahu min. 20 normostran. V komentáři nejprve celkově charakterizujte výchozí text: uveďte, s jakým cílem byl text napsán a jaké stylistické postupy autor/ka volí k dosažení svého záměru. Dále popište, na jaké problémy jste v překladu narazil/a, a zdůvodněte použité překladatelské postupy a nezbytné posuny, které jste v překladu provedl/a na úrovni lexika, syntaxe a především v rovině stylistické. Postupujte přitom od celkové koncepce svého překladu k dílčím řešením. Komentář opatřete bibliografickým soupisem použitých primárních i sekundárních zdrojů, včetně internetových.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se skládá ze dvou hlavních částí. První část tvoří český překlad několika kapitol publikace *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* od Mélanie Richozové a Valérie Rolleové. Druhá část obsahuje překladatelskou analýzu originálu, zabývá se jednotlivými překladatelskými problémy a popisuje jejich konkrétní řešení.

Klíčová slova: komentovaný překlad, překladatelská analýza, překladatelské problémy, překladatelské posuny, autismus, Aspergerův syndrom, terapie, sociální dovednosti

Abstract

This bachelor thesis consists of two main parts. The first part presents a translation of several chapters from the book *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* written by Mélanie Richoz and Valérie Rolle. The second part includes a translation analysis of the source text, discusses individual translation problems and describes their particular solutions.

Key words: commented translation, translation analysis, translation problems, translation shifts, non-verbal communication, autism, Asperger syndrome, therapy, social skills

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. PŘEKLAD.....	9
2. KOMENTÁŘ.....	36
2.1 METODA PŘEKLADU.....	36
2.2 PŘEKLADATELSKÁ ANALÝZA ORIGINÁLU.....	37
2.2.1 Vnětextové faktory.....	37
2.2.1.1 Autorky.....	37
2.2.1.2 Nakladatelství.....	38
2.2.1.3 Adresát a funkce textu.....	38
2.2.2 Vnitrotextové faktory.....	39
2.2.2.1 Obsah a výstavba textu.....	39
2.2.2.2 Stylistická výstavba textu.....	40
2.2.2.3 Presupozice.....	40
2.2.2.4 Nejazykové složky.....	41
2.2.2.5 Lexikální rovina textu.....	42
2.2.2.6 Syntaktická a stylistická rovina textu.....	42
2.3 TYPOLOGIE PŘEKLADATELSKÝCH PROBLÉMŮ..	43
2.3.1 Lexikálně-morfologické problémy.....	43
2.3.2 Pravopisné problémy.....	48
2.3.3 Syntaktické problémy.....	49
2.3.4 Stylistické problémy.....	52
2.3.5 Citované pasáže.....	53
2.3.6 Obecné problémy překladu.....	54
2.4 PŘEKLADATELSKÉ POSTUPY A POSUNY.....	57

2.4.1 Typologie překladatelských postupů.....	57
2.4.1.1 Transpozice.....	57
2.4.1.2 Koncentrace a diluce.....	58
2.4.1.3 Modulace.....	59
2.4.1.4 Étoffement a dépouillement.....	60
2.4.2 Typologie překladatelských posunů.....	61
2.4.2.1 Generalizace.....	61
2.4.2.2 Nivelizace.....	62
2.4.2.3 Intelektualizace.....	63
ZÁVĚR.....	65
BIBLIOGRAFIE.....	66
PŘÍLOHA: Text originálu	

ÚVOD

Cílem této práce je vytvořit komentovaný překlad části publikace *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* (s. 1–24). Jedná se o příručku určenou především pro rodiče dětí s Aspergerovým syndromem. Autorkami této knihy jsou švýcarské ergoterapeutky Mélanie Richozová a Valérie Rolleová, které se věnují terapii takto handicapovaných dětí. Pomocí terapie se snaží zlepšit jejich sociální dovednosti a umožnit jim lepší zapojení do běžného života.

Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales představuje samotný průběh terapie. To může pomoci jednak rodičům – zjistí, jak tento typ terapie probíhá a následně mohou s dětmi v podobném duchu sami pracovat. Dále ji mohou využít také terapeuté – najdou zde totiž přesný postup, jak tento typ terapie provádět.

Tento text jsem si vybrala z několika důvodů. Tím nejdůležitějším byl můj zájem o danou problematiku. Vedle odborných textů, s nimiž jsem se doposud setkávala, jsem proto přivítala i text určený širšímu publiku, který se navíc zabývá v českých poměrech dosud okrajovým tématem. Ačkoliv jsou diskuze o autismu, resp. Aspergerově syndromu (vysokofunkčním autismu) ve veřejném prostoru stále častější, v České republice dosud neexistuje systematická péče¹, která by se věnovala nácviku sociálních dovedností lidí s Aspergerovým syndromem. Přitom se jedná o funkční cestu, která těmto lidem otevírá dveře do běžného života.

Jak jsem již zmínila, podle mého názoru je nedostatek českojazyčné literatury, která by se nácvikem sociálních dovedností osob s poruchami autistického spektra zabývala². Proto jsem se rozhodla pro překlad publikace *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales*, která velmi srozumitelnou formou předává potřebné informace.

První část této práce tvoří český překlad vybrané pasáže. Druhá část sestává z komentáře – zde je podrobněji rozebírána metoda překladu, překladatelská analýza výchozího textu, typologie překladatelských problémů a překladatelské postupy a posuny.

1 V posledních letech se nabídka péče stále rozšiřuje, ale žádná terapie dosud není hrazená pojišťovnou. Vzhledem k tomu, že dlouhodobější terapie je finančně poměrně nákladná, je velké množství lidí limitováno právě tímto faktorem.

2 Prakticky jediná publikace, která přímo postihuje rozvoj sociálních dovedností osob trpících Aspergerovým syndromem, je *Rozvoj sociálních dovedností* Lucie Bělohávkové. (Bělohávková, L. *Rozvoj sociálních dovedností*. Pasparta: Praha 2012.)

1 PŘEKLAD

KAPITOLA 1

Aspergerův syndrom³

„Když jsem sám ve svém pokoji, necítím se jako autista. Jakmile vyjdu na ulici, narážím na problémy a obtíže. Ve svém vnitřním světě mohu svobodně přemýšlet, jednat a uvažovat v zásadě neomezeně jako kdokoliv jiný. Potíž nastane v okamžiku, kdy zkusím udělat některé „vnější“ věci, které mi buď vyjdou, nebo se nezdaří, což bývá obvyklejší případ. Jsem tedy autista celou dobu? Když jsem venku? A když vůbec nevyjdu z domova, budu ještě autista? Kdybych pobýval v buddhistickém klášteře, kde vládnu obzvláště přísné sociální kódy a není k nim třeba žádných dlouhých řečí, tak by mi možná bylo na konci jedné etapy učení lépe než ostatním a můj počáteční handicap by se proměnil ve výhodu.“⁴

1. DEFINICE

Aspergerův syndrom je neviditelný handicap, který patří mezi poruchy autistického spektra (PAS). Z neurologického hlediska se jedná o defektní vývoj částí mozku zodpovídajících za emoční procesy. Tato anomálie má vliv na kvalitu sociální interakce a způsob komunikace, a to právě kvůli omezeným schopnostem teorie mysli (definice v kap. Teorie mysli). Osoba trpící Aspergerovým syndromem proto může mít repetitivní, omezené a stereotypní aktivity a zájmy.

Více informací o diagnostických kritériích současných diagnostických systémů DSM-IV-TR, DSM-5 a ICD-10 naleznete v příloze.

Tato porucha obvykle nebývá doprovázena mentální retardací či oslabením jazykových nebo kognitivních funkcí. Častěji postihuje chlapce než děvčata (na 4–8 nemocných chlapců připadá 1 dívka).

Aspergerův syndrom nelze vyléčit. Vzdělávání v oblasti sociální komunikace je přesto pro osoby s tímto handicapem nezbytné. Může jim pomoci rozvinout

3 Jak je vysvětleno v úvodu, pro zjednodušení terminologie používáme v této příručce pojem dítě s Aspergerem a odkazujeme na bibliografii související s tímto onemocněním.

4 Schovanec (2014).

osobnost a lépe fungovat v životě.

2. HISTORIE

Poprvé byl Aspergerův syndrom popsán v roce 1943 vídeňským pediatrem Hansem Aspergerem. Jeho práce se zabývají problémy v chování dětí s běžnou inteligencí a bez oslabení jazykových funkcí, avšak s výrazným deficitem v oblasti sociálních interakcí a komunikace. Tyto práce nicméně zůstaly zapomenuty, protože Rakousko tehdy bylo součástí nacistického Německa.

Teprve v roce 1981 Angličanka Lorna Wingová, dětská psychiatrička, tyto práce ze 40. let použila a Aspergerův syndrom definovala. Její definice se postupně dostávala do povědomí odborné veřejnosti. Do diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch (DSM-IV) byl Aspergerův syndrom zapsán v roce 1994.⁵

3. DIAGNOSTIKA

Přesná a spolehlivá diagnóza, která popíše obtíže, přidružené poruchy, ale i silné stránky dítěte, je cenným pracovním nástrojem. S dítětem a jeho okolím (rodiči, učitelé atd.) vedeme dialog, díky němuž můžeme společně promyslet a následně zavést vhodná opatření.

Některé příznaky Aspergerova syndromu se sice objevují již v raném věku (omezený oční kontakt, omezené zájmy, nedostatečná komunikace, stereotypní chování atd.), nicméně podle T. Attwooda (2010) je spolehlivá diagnóza možná od 5 let věku dítěte. Za optimální však považuje až dosažení školního věku. Takto staré dítě totiž dokáže rozlišit, co je sociálně přijatelné, co může dělat a říkat, a co nikoliv. Od 7 let věku, kdy dítě podle Piageta vstupuje do stadia socializace myšlení (které odpovídá konceptu teorie mysli), je schopno funkčně přizpůsobit své chování okolí, analyzovat situace a na své problémy aplikovat vlastní různorodá řešení.

Podle T. Attwooda mnoho lidí, kterým byl Aspergerův syndrom diagnostikován v dospělém věku, tvrdí, že se poprvé cítili jiní, když nastoupili do školy. Zjistili, že

5 V DSM-5, nejnovější verzi tohoto manuálu, byl Aspergerův syndrom přeřazen mezi PAS (PAS bez mentální a řečové retardace). Tato změna vyvolala obavy, že by se nový systém mohl odrazit v přístupu k péči a jejímu financování.

navzdory schopnosti hrát si se sourozenci či schopnosti komunikovat se členy rodiny a porozumět jim nedokážou navázat vztahy se spolužáky (společně si hrát) ani s učiteli (chápat je a být chápáni). Když T. Attwood požádal své pacienty, aby popsali, v čem jsou rozdílní, nejčastější odpovědí bylo, že je sociální aktivity spolužáků nezajímají, že si spolužáky nepřejí zapojit do svých osobních aktivit a že nerozumějí společenským konvencím skupinových vztahů (na hřišti, ve třídě).

4. TEORIE MYSLI

„Pojem teorie mysli (Theory of Mind – ToM) popisuje schopnost rozpoznat a pochopit myšlenky, názory, přání a záměry ostatních. Tak dáme jejich chování smysl a dokážeme předpovědět, co řeknou.“⁶ Můžeme také použít termín empatie. Běžné děti od 5 let věku bez potíží vnímají a chápou myšlenky a pocity druhých. To není případ osob s Aspergerovým syndromem. Ty totiž věnují více pozornosti fyzické stránce světa než té sociální a jen těžko dokážou rozpoznat jemné emocionální signály a porozumět jim.

Tato omezená nebo nedovyvinutá (nikoliv chybějící) schopnost empatie je zapříčiněná neurologickým oslabením. U osob s Aspergerovým syndromem vědci například skutečně identifikovali strukturální i funkční anomálie amygdaly – části mozku spojované s rozpoznáváním a ovládáním emocí, jako je hněv, strach nebo smutek.

Podle T. Attwooda (2010) může mít omezená nebo nedovyvinutá schopnost empatie vliv na každodenní život dítěte s Aspergerovým syndromem.

4.1 Dekódování sociálních a emočních signálů

Dítě s Aspergerem obvykle soustředí pozornost jen na jednu část obličeje (především na ústa), očím věnuje pozornost jen okrajově. Jsou to však právě oči, v nichž můžeme vyčíst nebo vycítit záměry dané osoby. Kromě očí je dokážeme vyčíst také z celé tváře (pohyby čela a obočí atd.) a ze způsobu, jakým se daná osoba pohybuje, vyjadřuje, naslouchá atd.

4.2 Doslovná interpretace jazyka

Dítě s Aspergerem nerozumí metaforickému jazyku a má problémy s pochopením

6 Baron-Cohen (2010).

prozódie (frázování, rytmus řeči atp.). Navíc je často přesvědčené, že ostatní lidé si slovo od slova myslí přesně to, co říkají.

4.3 Zdánlivě drzé nebo nevychované dítě

Dítě s Aspergerem má často problém rozpoznat, kdy ostatní dráždí nebo uráží, neboť nedokáže rozklíčovat emoce a pocity druhých.

4.4 Poctivost

Dítě s Aspergerem je upřímné. Jeho výpověď je vždycky pravdivá. Ve strachu o zachování pravdy může žalovat na kamaráda, otevřeně vznést výtku k učitelce nebo hlasitě vyjádřit údiv nad obezitou kolemdoucího. Nedokáže předvídat vliv svého chování na okolí (že může ublížit) ani odezvu, kterou takové chování může vyvolat (že ho ostatní mohou vyloučit, potrestat atd.).

4.5 Paranoia a přecitlivělost

Kvůli neschopnosti identifikovat emoční kódy nedokáže dítě s Aspergerem rozlišovat mezi záměrným a nahodilým jednáním (nevidí rozdíl mezi dítětem, které do něj strčilo úmyslně, a dítětem, které do něj strčilo nevědomky). Proto se může snadno rozzlobit a získat dojem, že ho všichni záměrně dráždí. Neměli bychom tedy zapomínat, že dítě s Aspergerovým syndromem se do konfliktu dostane snáze než jeho vrstevníci.

4.6 Řešení problémů

Dítě s Aspergerem trvá na tom, že své problémy vyřeší zcela samo. Je totiž přesvědčené, že by mu kamarád nedokázal pomoci.

4.7 Řešení konfliktů

V kvalitativní i kvantitativní rovině chybí těmto dětem schopnost porozumět mezilidským vztahům. Vyjednávání rozhodně není jejich silnou stránkou. Velmi rychle se uchylují k nevhodným strategiím, jako je konfrontace, emoční vyděračství nebo neústupnost.

Charakteristické znaky řešení konfliktu jsou pro dítěte s Aspergerem následující:

- o problému nemluví, nežádá o pomoc

- má potíže přijmout úhel pohledu toho druhého
- používá chabou argumentaci
- má tendenci k přímé konfrontaci
- má tendenci k rigidnímu chování
- nesnáší být v hovoru přerušované
- má kompulzivní potřebu své chování opakovat
- opomíjí důležitost následné omluvy
- o nic nežádá
- neví, jak hádku ukončit, nebo nedokáže rozpoznat signály, které její konec ohlašují

4.8 Úzkost a únava

Dítě s Aspergerovým syndromem musí vynaložit velké intelektuální úsilí, aby dokázalo ostatním porozumět (zatímco jeho vrstevníci rozumějí intuitivně). Toto úsilí však přináší ovoce jen zčásti, neboť takové dítě často nechápe, co si ostatní myslí a co cítí. To je velmi vysilující samo o sobě, natož ve chvíli, kdy je jeho snaha porozumět obvykle korunována jen částečným úspěchem.

4.9 Rychlost a kvalita sociálního úsudku

Běžné děti se rozhodují rychle. Dítě s Aspergerovým syndromem nikoliv. Během hovoru je pomalé a potřebuje čas, než zareaguje. Z tohoto důvodu může být vnímáno jako puntičkářské nebo vývojově opožděné. Dlouhý reakční čas je způsobený především problémy s porozuměním sociálním signálům. Ve skupině, kde dochází k vícečetným sociálním interakcím, se ještě prodlužuje.

To má negativní dopad na konverzační dovednosti (dítě má potíže se sdělováním či přijímáním komplimentů nebo kritiky, neví, jak a kdy má vstoupit do hovoru, pokládat otázky, pracovat s tím, co říká druhý, a vyvolat tak diskuzi atd.). Přesto mohou být cíleným vzděláváním tyto dovednosti zlepšeny.

Naše kniha nabízí způsob, jak na sociálních dovednostech pracovat – je jím divadelní terapie založená na hraných scénkách (kap. Divadelní fórum) a práce s různorodými sociálními scénáři (kap. Složka dítěte a Sociální scénáře).

5. EMOCE

Emoce nám umožňují být v kontaktu s druhým člověkem, komunikovat a sdílet své pocity. Tedy dávat a přijímat, chápat a být chápán. Díky tomu můžeme prožívat harmonické vztahy.

Dítě s Aspergerovým syndromem má problémy s rozlišením, porozuměním, projevením a ovládním emocí (nejen vlastních, ale také emocí druhých). Jeho emociální vyspělost (slovní zásoba, škála emocí atd.) je oproti běžnému dítěti stejného věku opožděná (podle T. Attwooda až o tři roky). Ve chvíli, kdy běžné dítě pociťuje smutek nebo žárlivost, cítí se zahanbené nebo zmatené, dítě s Aspergerovým syndromem bude pravděpodobně pociťovat jen nediferencovaný vztek. Schopnost stupňovat emoce je u lidí s Aspergerovým syndromem často nedostatečná.

Wendy Lawsonová k tomuto tématu napsala: „Ve svém životě jsem ‚šťastná‘, ‚nešťastná‘, ‚rozzlobená‘ nebo ‚nerozzlobená‘. Všechny ‚přechodné‘ emoce na tomto kontinuu zanikají. Zničehožnic jsem okamžitě schopná propadnout panickému strachu.“⁷

Zvládnutí emocí je pro dítě s Aspergerem složité, protože nerozumí indiciím, které k emocím odkazují (nedokáže tyto indicie spontánně dekodovat). A pokud ano, dělá mu problém zjistit, jak vhodně zareagovat. Aby se nezachovalo nevhodně, raději občas nezareaguje vůbec.

Podle P. Vermeulena nejsou problémy s emocemi a řešením sociálních situací u dítěte s Aspergerovým syndromem způsobeny emocionálním traumatem, ale zásadním nedostatkem v oblasti kognitivních funkcí, komunikace, představivosti a sociálních dovedností. Podle P. Vermeulena osoby trpící Aspergerovým syndromem „... nepotřebují terapii, aby se dokázaly vymanit z emocionálního traumatu, ale potřebují být vzdělávány a doprovázeny, neboť jen tak se naučí snášet dotyky světa, který vnímají jako neuspořádaný a zmatený“⁸.

Naše metoda dítě doprovází následujícím způsobem: vycházíme z konkrétní situace, která se v jeho životě odehrála, a pokoušíme se mu nabídnout potřebné sociální znalosti a schopnosti. Aby se zvýšila možnost sociálního kontaktu a předešlo se neúspěchu ve škole, který se často pojí s neúspěšnými sociálními vztahy (vyhýbaní se kontaktu, či naopak dorážení na spolužáky atd.) a úzkostí,

7 Lawson (2011).

8 Vermeulen (2011).

kteřá tento neúspěch provází, přistupujeme k oblasti emocí (rozpoznávání a ovládnání vlastních emocí, identifikace emocí druhých, jejich porozumění) z kontextového i kognitivního hlediska.

V souvislosti s úzkostí, smutkem a hněvem nabízí T. Attwood práci s láskou. Pro člověka s Aspergerovým syndromem, který jen těžce dává najevo náklonnost, který nerozumí některým jejím projevům nebo je nedokáže přijmout (objetí, polibek atd.), který neví, jak projevovat pocity, a nedokáže rozluštit, jaké chování je od něj očekáváno, je schopnost projevit lásku velmi podstatná.

„Jednou jsem matku podráždil natolik, až mi řekla: Víš, jaký je tvůj problém? Netušíš, jak mít rád! Musíš se naučit mít rád!“ Byl jsem zcela ohromený. Ani v nejmenším jsem nevěděl, co tím chtěla říct. A nevím to doteď.“ (Jedná se o úryvek z autobiografie Edgarda Schneidera.⁹)

Je také třeba vědět, že dítě s Aspergerovým syndromem je náchylné k depresi (každé třetí dítě a každý třetí dospělý člověk s tímto onemocněním trpí klinickou depresí). Možné příčiny těchto depresivních stavů jsou následující: omezená sebedůvěra, pocity odlišnosti nebo odmítnutí, paranoidní či úzkostné stavy zapříčiněné nevhodným chováním vrstevníků, pesimismus, psychické vyčerpání z neustálého intelektuálního vypětí, kterým daná osoba kompenzuje svůj nedostatek intuice v sociální oblasti, pocity osamělosti atd.

Klinické studie dokazují, že adolescenti i dospělí s Aspergerovým syndromem trpící klinickou depresí mohou přemýšlet o sebevraždě a skutečně ji spáchat (v některých případech se jedná o sebevraždu plánovanou, jindy je páchána v afektu).

6. PŘÁTELSTVÍ

Dítě s Aspergerovým syndromem často vyhledává samotu. Když je samo, přecitlivělost smyslů se snižuje a dítě zároveň neprojevuje (nebo projevuje méně) své „podivné chování“, které ho jinak v sociální interakci přivádí do nepříjemných situací. Je-li samo, je skryto před výsměchem a odmítáním, jichž je častým terčem.

Samotu také využívá jako prostředek ke zklidnění, k nalezení a uspořádání vlastních emocí. Specifický zájem dítěte s Aspergerem často slouží jako most

9 Schneider (1999).

vedoucí do této samoty.

Právě při prvních pokusech o navázání přátelství si často uvědomí svou odlišnost a zjistí, že jeho strategie nejsou účinné.

Sociální dospělost těchto dětí je oproti běžným dětem obvykle nejméně o dva roky opožděná. Často zaměňují laskavost za přátelství a naopak. Občas jsou naivní, obtížně posuzují povahu druhých a mají sklony se přátelit s dětmi se špatnou pověstí, které se rády pošťuchují a perou. Pokud se jim podaří získat skutečné přátele, mají tendenci k projevům dominance, chybí jim spontánnost a přizpůsobivost. Snaží se řídit celou hru, ačkoliv jejich kamarádi se chovají bezprostředně a vzájemně spolupracují. Tato rigidita může ostatní děti odrazovat.

Dítě s Aspergerovým syndromem se musí naučit, že při hře s kamarády se mohou měnit pravidla a že tvořivost a spontánnost jsou součástí běžného života dítěte. Musí pochopit, že pokud si chce jeho kamarád hrát s někým jiným nebo něco jiného, na co ono samo právě nemá chuť, neznamená to konec jejich přátelství.

Tyto dovednosti mohou děti získat díky naší terapeutické práci. S pacienty pracujeme na schopnosti přátelit se. Snažíme se, aby se vůči přátelství stali citlivější, pomáháme jim pochopit, na čem je přátelství postaveno, poskytujeme jim potřebné nástroje nutné k započatí přátelského vztahu, ke zvládnutí přátelských setkání a vypořádání se s případným úspěšným přátelským vztahem, který v terapeutické skupině vznikne.

7. OBTĚŽOVÁNÍ A TÝRÁNÍ

Dítě s Aspergerovým syndromem, tiché, samotářské a obvykle s nedostatečnou podporou spolužáků, je častým terčem posměšků. Jeho pasivita a omezený repertoár reakčních strategií (vzdá se toho, co mu patří, neodpoví, posměváčka nenahlásí) z něj dělají vhodnou potenciální oběť.

Vzhledem k omezeným schopnostem teorie mysli, tedy omezeným schopnostem identifikovat myšlenky a záměry ostatních dětí, není dítě s Aspergerovým syndromem obvykle schopné rozlišit „hodné“ a „zlobivé“ děti. Snaží se zůstat součástí skupiny (má omezené sociální vnímání – nerozumí souvislostem, záměrům, smyslu ani případným následkům), a tak se „zlobivými“ dětmi snadno nechá přesvědčit k nevhodnému chování. Obecně má tendenci přidávat se na stranu těch „špatných“, napodobovat je a podvolit se jim.

Intuitivně nepozná, zdali je chování jeho spolužáků cílené urážení nebo jen nevinné pošťuchování (a když jej pak doma napodobuje, není si vědomo faktu, že takové chování je nevhodné). Může si myslet, že se jedná o přirozenou součást hry, kterou by mělo přijmout stejně jako další příklady pro něj nesrozumitelného chování.

Terapeutické provázení pomůže dítěti tyto situace rozpoznat. Pomůže mu pochopit, kdy se mu ostatní posmívají, uvědomit si, že se stalo obětí, a vhodně se bránit.

Pomocí hraných scének, diskuzí nebo sociálních scénářů si dítě rozšiřuje své znalosti a strategie, jak lze potenciálně nebezpečným urážkám zamezit. Když se dítěti někdo vysmívá:

- nemělo by se schovávat, ale zůstat v blízkosti skupiny ostatních dětí nebo ještě lépe v blízkosti kamaráda,
- mělo by zůstat klidné, nenechat se vyprovokovat a pokusit se sebestiše a konstruktivně odpovědět,
- mělo by říct, že o tom poví někomu dospělému,
- musí si uvědomit, že ono chybu neudělalo, a že si tedy takové chování nezaslouží.

Dítěti můžeme doporučit, aby si připravilo jednoduchou a strohou odpověď, adekvátně a účinně formulovanou, např. takto: *Nemám to rád, přestaň!* nebo *Přestaň!*

Na vytváření naší vlastní identity se podílí také to, jak nás vidí ostatní. Dítě s Aspergerovým syndromem se potřebuje cítit dobře samo se sebou i se svou odlišností.

8. MOTORIKA A SENZORIKA

S odlišným vnímáním světa se často pojí také odlišný způsob pohybu. Podle T. Attwooda téměř každé dítě s Aspergerovým syndromem vykazuje motorické problémy, zejména problémy s koordinací (opožděné zvládnutí chůze a jízdy na kole, neobvyklý způsob chůze, srážky s různými překážkami, pády atd.) a jemnou motorikou (opožděné zvládnutí samostatného oblékání a práce s nástroji, jako jsou příbory, tužky nebo nůžky).

Nejméně 60 % dětí s Aspergerem je motoricky neobratných. To je způsobeno

pomalejšími reakcemi, nezralou motorikou a problémy s vnímáním vlastního těla v rámci okolního prostoru.

Ačkoliv tato neobratnost není závažná, často přivádí dítě do sociální izolace. Například při hře s míčem, kdy jsou naši pacienti méně hbití, dochází k jejich vyloučení z celé hry. Do takovýchto her bývají vybíráni mezi posledními. Velmi rychle se naučí takovým činnostem vyhýbat, neboť vědí, že jejich schopnosti jsou oproti schopnostem spolužáků omezené. Stávají se tak součástí začarovaného kruhu.

Pro dítě je navíc velmi obtížné projevit emoce v obličeji, protože jeho obličejové svalstvo občas postrádá svalové napětí a svaly pak nedokážou správně pracovat. Práce na motorických dovednostech pomáhá dětem s Aspergerem cítit se dobře ve svém těle i v prostoru, a nepřímo tak zlepšuje jejich sociální dovednosti.

Fyzické aktivity mohou dopomoci zlepšit také emoční stav dítěte, snížit jeho úzkost a otevřít mu cestu k dalším kontaktům. Právě z těchto důvodů doporučujeme na začátku každého setkání jak skupinového, tak individuálního jednu nebo více senzomotorických aktivit. Dítě se při nich hýbe, uvědomuje si své tělo, okolní prostor a postupně také ostatní účastníky. Schopnost dokázat se neverbálně vyjádřit pomocí vlastního těla považujeme v sociálních interakcích za klíčovou – už jen proto, aby se dítě odvážilo sledovat druhého účastníka komunikace.

Motorická nevyspělost a přecitlivělost smyslů (zejména sluchu, ale také hmatu, zraku a chuti) omezují sociální schopnosti osob s Aspergerovým syndromem. Senzorický systém může být v určitých situacích přecitlivělý, v jiných je zase jeho citlivost nedostatečná. Svět plný vjemů, které jsou zdrojem nejen radosti, ale také nepohodlí, vnímá osoba s Aspergerovým syndromem odlišně. Některé *a priori* nevinné zvuky, doteky nebo vizuální detaily mohou vyvolat silnou reakci. Taková reakce může být velmi různorodá – někdy dotyčný prožívá silnou fyzickou bolest, jindy naopak pocity ohromného štěstí (způsobené například odrazem světla na kapotě auta).

Poté co prozkoumáme senzorické oslabení dítěte (pracujeme se senzorickým profilem Winnie Dunnové), začneme do našich terapeutických setkání zapojovat činnosti vedoucí k rozvíjení senzorické oblasti (v individuální terapii – činnosti rozvíjející senzomotoriku, během nichž děti využívají různé předměty¹⁰ ,

10 Např. hamaka, lodička, koník, rampa s deskou na kolečkách atd.

Wilbargerův protokol založený na kartáčování těla¹¹; ve skupinové terapii – napodobování deště, hra na dirigenta orchestru, kinestetická cvičení, cvičení s lahví atd.). Poslední zmíněná cvičení jsou vysvětlena v příloženém sešitu a přímo ke zhlédnutí na internetové stránce www.deboecksuperieur.com.

¹¹ Wilbarger (1991).

KAPITOLA 2

Sociální dovednosti

„Můžete být nositelem Nobelovy ceny, a přitom nemusíte umět pozdravit společensky přijatelným způsobem. To jsou dvě naprosto odlišné způsobilosti.“¹²

1. DEFINICE

„Sociální dovednosti sestávají z dovedností verbálních a neverbálních, které vyplývají z kognitivních a emočních procesů, jež umožňují přizpůsobit se prostředí. Jedná se tedy o soubor schopností, které nám umožňují zachytit komunikát jiného člověka a porozumět mu, dokázat na něj odpovědět a vyslat jej pomocí verbálních i neverbálních prostředků adekvátně dané sociální situaci.“¹³
Jak již bylo uvedeno, v sociálních dovednostech vykazuje dítě s Aspergerovým syndromem určitý deficit.

2. ZHODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Abychom dokázaly získat informace a předložit souhrn schopností a dysfunkcí dítěte v oblasti sociálních dovedností, vytvořily jsme vlastní dokument – tabulku sociálních dovedností.

Tabulka je určena rodičům, kteří ji na začátku léčby vyplní. Poté o ní společně hovoříme a společně se snažíme sociální dovednosti dítěte zhodnotit.

Tento dokument se nachází na následujících stranách a je k dispozici také ve formátu PDF na internetové stránce www.deboecksuperieur.com.

Jméno dítěte:

Vyplnil:

Terapeut:

Datum:

¹² Schovanec (2014).

¹³ Baghdadli a Brisot-Dubois (2011).

vaše dítě dokáže:	jednoduché	možné	složitě	velmi složité	nemožné	poznámky
říct ano						
říct ne						
dívat se do očí						
pozdravit (dobrý den a na shledanou)						
představit se						
smát se						
přijmout dotyky						
dotknout se druhé osoby						
přijmout svoje tělo (nedochází k sebepoškozování)						
nestrkat prsty do pusy						
uvědomit si přítomnost třetí osoby						
nechat doma určité předměty (plyšová hračka, dudlík)						
oddělit se od rodičů						
pozorně poslouchat						
zvednout ruku (ve škole)						
zaklepat/zazvonit na dveře						
počkat						
počkat, až dostane slovo						
hovořit (vzít si slovo,						

zahájit konverzaci, připojit se do ní, sledovat ji a ukončit)						
přijatelným způsobem ukončit svou činnost						
šeptat						
pracovat v tichosti						
poslechnout rodiče						
poslechnout jinou dospělou osobu						
dokázat se uklidnit						
pokusit se o něco a vytrvat v tom						
zvládnout frustraci						
přijmout kritiku						
přijmout vlastní chyby						
říct nevím						
zatelefonovat						
vzít telefon						
stoupnout si do řady						
jet autobusem						
jít mimo domov (v restauraci, v jídelně)						
nakoupit						
říct prosím						
požádat o pomoc, o radu						
omluvit se, požádat o odpuštění						

argumentovat						
mít kamarády						
zvat kamarády domů						
jít si hrát ke kamarádovi						
být pozvaný na narozeniny						
hrát kontaktní hry						
spolupracovat se spolužáky						
chovat se přátelsky (darovat obrázek, něco milého říct atd.)						
dokázat pozitivně nahlížet na své výtvary						
účastnit se rodinných setkání						
chápat, že pravidla se liší situaci od situace						
dělat rozdíl mezi tím, co je a co není vhodné říkat/dělat						
zvládat tykání/vykání						
přijmout nové věci (místa, osoby)						
přijmout nečekanou změnu						
rozpoznat emoce						
vyjádřit radost						
vyjádřit smutek						

vyjádřit překvapení						
vyjádřit hněv						
vyjádřit strach						
vyjádřit nechuť						
mít neutrální postoj						
vyjádřit, co cítí						
vcítit se do druhého, utěšit						
respektovat osobní prostor						
přijmout ztrátu						
obhájit se						
poblahopřát druhému k vítězství						
říkat a přijímat komplimenty						
porozumět metaforickému jazyku						
chápat humor						
svěřovat se						
udržet tajemství						
předstírat						
hrát si na někoho jiného						
vyprávět příběh						

3. OBRAZOVÉ ZHODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

„...abychom mohli život skutečně žít, není nic důležitějšího než se dokázat

dorozumět. “

„Autisté jsou špatně chápani, ačkoliv by udělali cokoli pro to, abychom jim rozuměli.“¹⁴

Aby bylo možné provádět zhodnocení sociálních dovedností přímo s dětmi, vytvořily jsme tabulku s piktogramy, která obsahuje totožné položky jako tabulka na předchozích stranách. Naleznete ji na kartonových štítcích přiložených k této knize.

3.1 Závěr zhodnocení

Dítě sedí na židli naproti stolu. Terapeut se posadí buď proti němu, nebo vedle něj (sezení přímo naproti terapeutovi může být pro autistické dítě příliš velkým zásahem do soukromí, během takové konfrontace se může cítit nepříjemně, a to zvláště ve chvíli, kdy je vzájemný vztah terapeut-dítě teprve na počátku). Na stole před dítětem se nachází tři nádoby odlišné barvy:

- zelená (vlevo od dítěte): sem patří vše, co je pro dítě snadné a co dělá rádo
- oranžová (uprostřed): sem patří vše, co dítě dokáže (byť třeba za pomoci další osoby) a co dělá s minimálním nadšením
- červená (vpravo od dítěte): sem patří vše, co je pro dítě složité až nemožné a co dělá velmi nerado

Terapeut drží v ruce balíček karet, na kterých jsou vytištěny piktogramy. Pojmenovává je a ukazuje dítěti, které v tichosti ukazuje, do které nádoby si je přeje zařadit (některé děti si karty do nádoby raději vloží samy).

Piktogramy, které se na dítě nevztahují, mohou být umístěny do „odpadkového koše“ (tato nádoba se také nachází v dosahu dítěte, ale neleží v blízkosti barevných nádob), aniž by byly zařazeny.

V této fázi hodnocení nevyžadujeme žádné zdůvodnění pro zařazení daného piktogramu. Necháváme dítě rozhodovat se pokud možno bez jakéhokoliv zásahu z naší strany. Často se rozhoduje velmi jasně a spontánně (neverbální jazyk usnadňuje jak komunikaci, tak úspěšné zakončení celého hodnotícího procesu, neboť dítě osvobozuje od slovních vysvětlení).

¹⁴ Higashida (2014).

V průběhu terapie, kdy je vztah mezi dítětem a terapeutem už vytvořený a kdy má takové odůvodnění pro dítě smysl, můžeme vést o tomto třídění diskuzi, požádat dítě, aby rozdělení některých piktogramů kontextualizovalo, aby je odůvodnilo a hierarchizovalo.

Právě piktogramy umožňují dítěti toto hodnocení zvládnout navzdory jeho komunikačním omezením, mluvit o sobě a prezentovat vnímání svých kompetencí v oblasti sociálních dovedností.

Rodiče seznámíme s výsledky až ve chvíli, kdy je celý proces hodnocení ukončen.

3.2 Přímá pozorování

Kromě tabulky a piktogramů na posouzení sociálních dovedností rozšiřujeme naše hodnocení také o přímé pozorování dítěte během terapeutických ateliérů. To nám umožňuje obohatit naše dosavadní znalosti získané přímo od dítěte nebo jeho rodičů.

Jejich interpretace je totiž subjektivní (uvědomme si, že hodnotíme kvalitativní stránku osobnosti dítěte). Při naší terapeutické práci jsou vždy přítomni dva terapeuté (kap. Práce dvou terapeutů). To nám umožňuje provedená pozorování a analýzy porovnat, zaznamenat i velmi jemné rozdíly a vše vzájemně propojit. Jedině tak získáme nejpřesnější možnou představu toho, co dítě cítí a prožívá.

4. ZÁVĚR

Dítě trpící Aspergerovým syndromem potřebuje pomoci nejen při práci s vlastními emocemi, ale také při práci na sociálních dovednostech, potřebuje pomoci s dekodováním sociálních konvencí a jejich porozuměním. To je klíčové pro úspěšnou komunikaci (běžná konverzace, pozdravy atd.), používání humoru a doteků (projevy náklonnosti) i vymezení osobního prostoru.

„... abychom zvládali stejné úkoly jako ostatní, potřebujeme si osvojit sociální situace, jež mohou nastat, a tak si předem vytvořit databázi reakcí, drobných vět, nebo dokonce vtipů, jež by pak bylo možné při vhodných příležitostech použít.“¹⁵

Terapeutická práce pomůže dítěti s Aspergerem naučit se vystihnout vhodný okamžik a způsob, kdy a jak druhého člověka oslovit, jak pokládat otázky, žádat o pomoc nebo o další informace, jak naslouchat, vzít v potaz přání druhého,

15 Schovanec (2014).

respektovat jeho osobní prostor, odvážit se zaujmout vlastní postoj a projevit se, přesně vyjádřit svůj úhel pohledu, dokázat se domluvit a domluvu akceptovat. „Chtěl bych růst a hodně se toho naučit. Myslím, že mnoho lidí s autismem to cítí podobně. Náš problém je ale v tom, že sami studovat nedokážeme. Abychom mohli studovat jako ostatní, potřebujeme čas a plánování. Lidé, kteří nám při studiu pomáhají, musí mít daleko větší výdrž než my. A k tomu všemu je třeba, aby ostatní lidé chápali, že se opravdu učit chceme, i když to tak vůbec nemusí vypadat. I my chceme růst.“¹⁶

16 Higashida (2016).

KAPITOLA 3

Terapeutická intervence

„Tyto děti jsou často překvapivě citlivé vůči osobě učitele. Ať už jsou problémy, které při jejich výuce mohou nastat, jakékoliv, a to i v ideálních podmínkách, je možné je provázet a učit, ale mohou to dělat pouze ti z nás, kterým rozumí a kteří si je skutečně dokážou získat, být vůči nim vlídní a mít smysl pro humor. Skrytý emocionální postoj učitele bezděčně ovlivňuje náladu a chování dítěte. Vést a doprovázet takové děti samozřejmě vyžaduje jak dobrou znalost jejich odlišností, tak pedagogické nadání a zkušenosti.“¹⁷

1. ÚČASTNÍCI

Tato kniha byla vytvořena pro děti ve věku od 8 do 12 let, které navštěvují běžné školy (ať už s podporou speciálního pedagoga, nebo bez ní) a vykazují poruchy autistického spektra bez mentální retardace (Aspergerův syndrom / mírné formy PAS). Diagnóza musí být známá jak dětem, tak jejich rodině.

Ve Švýcarsku těmto dětem předepisuje léčbu pediatr nebo psychopediater – ergoterapie je zde hrazená zdravotním nebo sociálním pojištěním. V České republice ji pojišťovna nehradí.¹⁸

2. TERAPEUT

Každé dítě má svého terapeuta. Tento terapeut se s dítětem a jeho rodiči setkává, provádí počáteční zhodnocení a zajišťuje bezpečný průběh setkání. Je to právě on, kdo se zabývá každodenními situacemi v životě dítěte (kap. Každodenní situace).

3. ZHODNOCENÍ

Předtím, než se dítě stane součástí terapeutického programu, v němž pracuje na svých sociálních dovednostech, se společně s rodinou setká s terapeutem. Dochází

¹⁷ Asperger (1944).

¹⁸ Naše metoda není určena jen ergoterapeutům. Může být využívána i lékaři, psychology, logopedy aj. Je na každém jednotlivci, aby si zajistil informace o možnostech financování dle právních opatření specifických pro každou profesi i oblast, v nichž terapeuté pracují.

k počátečnímu zhodnocení jeho schopností a dovedností, především v oblasti senzorické, motorické a sociální.

Tato dvě hodnotící úvodní sezení jsou následována sezením s rodiči, které umožní poznat potřeby a obranné strategie dítěte a rozhodnout, zda je pro něj účast ve vytvářené skupině smysluplná. Dítě nikdy nezapojujeme do skupiny dřív, než se s ním setkáme a zjistíme, jaká má oslabení. Tuto skutečnost rodičům oznámíme hned při úvodním setkání.

4. ZAPOJENÍ DO SKUPINY

Po zhodnocení situace, pokud jsme si jistí, že se dítě může stát součástí vznikající skupiny, že má motivaci a stejný profil jako ostatní účastníci (věk, diagnóza, kompetence), si domluvíme několik individuálních sezení. Teprve poté dítě začleníme do našeho programu pro práci na sociálních dovednostech. Množství individuálních setkání se odvíjí od specifických potřeb každého dítěte, u každého z dětí se tedy bude lišit.

V individuálním kontaktu pracuje dítě s Aspergerovým syndromem relativně dobře. Úroveň specifických omezení se snižuje (hladina stresu se zvyšuje úměrně počtu přítomných osob), dítě snadněji využívá své intelektuální schopnosti a dokáže se připravit na pozdější setkání s ostatními účastníky. Tato individuální setkání umožňují vytvořit důvěrný vztah k terapeutovi, který společně s druhým terapeutem se skupinou pracuje, seznámit se s prostředím a jeho pravidly, objevit a rozvíjet nástroje, které budou během ateliérů užitečné, zjistit na co a na koho je dobré se připravit a společně diskutovat o pravidlech ateliéru (kap. Devět setkání). Než dítě začne ve skupině pracovat, dostane fotografii každého účastníka, kterého mu terapeut krátce představí. Tyto fotografie jsou vlepeny do složky dítěte, kterou terapeut s dítětem vytváří již od prvního setkání.

Následně může být dítě do skupiny zařazeno. Program pro práci na jeho sociálních dovednostech čítá devět setkání.

5. DEVĚT SETKÁNÍ

Devět setkání je uspořádáno následujícím způsobem: čtyři skupinová (ateliér) s

četností setkání jednou za měsíc (středeční odpoledne od 16 do 17 hodin)¹⁹, která jsou následována setkáním individuálním. Na poslední setkání přijde s dítětem i rodina. Zde rozebíráme pokrok dítěte, vhodnost jeho zařazení do programu a rozhodujeme o následné péči.

Každého modulu (tedy všech devíti setkání) se dítě účastní osobně na základě ústní dohody. Jeho motivace je založena především na úspěšném začlenění, rozšíření jeho kompetencí a radosti ze setkávání s dětmi „ze stejného těsta“. Pokud se rozhodne nezapojovat, nenutíme ho ani v případě, že si to přejí rodiče či ostatní zúčastnění. Jakmile se ovšem zapojí, nemůže se už stáhnout do pozadí, ale musí se nezbytně všech devíti setkání účastnit.

Je to proto, aby dítě získalo za sebe samé zodpovědnost, aby si uvědomilo, že o věcech může samo rozhodovat. Dáváme mu tak šanci prožít zkušenost, kterou může ukončit nebo v ní naopak pokračovat na základě vlastního rozhodnutí. Děti s Aspergerovým syndromem velmi často ukončí aktivitu proto, že se jim nedaří nebo jsou vyloučeny, a tak velké množství těchto sociálních zkušeností skončí nezdarem. Nabídnout konečný počet setkání umožňuje dítěti s Aspergerovým syndromem účastnit se s pocitem menšího znepokojení, protože konec je předvídatelný, regulovaný a přesně daný v čase.

5.1 Skupina

5.1.1 Rámec

Podmínky účasti

Aby se děti programu pro rozvoj sociálních dovedností mohly účastnit, musí splnit několik podmínek: mít diagnostikované PAS bez přidružené mentální retardace, být ve věku mezi 8 a 12 lety a být vzdělávány v běžném systému školství. Dále pak jejich schopnosti a dovednosti – především řeč, pozornost, chování a sensorika (skupina nabízí poslechové a dotykové stimuly), musejí být natolik rozvinuté, aby bylo možné zaručit, že s podporou terapeuta se dítě dokáže začlenit do skupiny a najít tam své místo. Neúspěch by negativně ovlivnil nejen dítě, ale také celou skupinu, neboť její dynamika je postavena na dynamické

¹⁹ Takový čas volíme proto, aby se děti mohly účastnit případných oslav, na které by byly pozvány.

interakci jejích členů.

Uvažujeme také dojezdovou vzdálenost. Do péče bereme děti, které bydlí v maximální dojezdové vzdálenosti 50 minut od místa setkávání, aby pro přesuny nebylo třeba stejného času a energie jako pro samotné setkání.

Složení skupiny je důležitým faktorem, který od terapeutů vyžaduje neustálé přemýšlení a předávání si veškerých informací o každém potenciálním účastníkovi. Prvním kritériem volby je motivace dítěte k práci ve skupině, druhým je zajištění celistvosti skupiny, v níž budou interakce dostatečně bohaté a různorodé. Tak bude moci každé dítě těžit z ateliérů a udělat dostatečný pokrok v sebevzdělání. Není rozumné spojovat podobné osobnosti, například děti s depresemi, které by měly tendenci se napodobovat, a stejně tak to platí pro osobnosti příliš různorodé.

Rozhodnutí, že některé děti se bohužel skupinové práce účastnit nemohou – nebo ne okamžitě – rodičům i pacientovi vysvětlíme. Můžeme prodiskutovat alternativní řešení jako například začlenění do další skupiny.

Počet účastníků

V každé skupině kolísá počet mezi 4 a 6 účastníky, číslo pět je ideální vzhledem k velikosti místnosti, ale také k prostoru, který je dítě schopné ve skupině zaujmout (čím více je dětí, tím méně je prostoru a času, které můžeme každému z nich věnovat). Přesto je třeba určitého počtu dětí, a to právě proto, aby byla skupina funkční – aby výměny byly dostatečně bohaté a hierarchie skupiny dynamická. Jedině tak mohou terapeuté jednotlivé účastníky směřovat a řešit problémy s pozorností nebo chováním.

V každé nově sestavené skupině, a především ve chvíli, kdy se účastníci ještě neznají, musí terapeuté využívat vhodné aktivity a věnovat jim dostatek času, aby skupinu správně vytvořili.

Uzavřené skupiny

Fungování pomocí modulů dovoluje nabídnout uzavřené skupiny – ve chvíli, kdy je skupina vytvořena pro následujících devět setkání, nevstupují do ní žádní noví

členové. Tímto způsobem může každé dítě těžit ze shodných informací a sdílet společné zkušenosti, na nichž je vystavěn následný program. Uzavřená skupina je také ušetřena znepokojivého prvku příchodu a odchodu nového účastníka.

Absenci dítěte v ateliéru proto rodiče oznámí s dostatečným předstihem (nejméně tři dny předem). Terapeuté tak mohou uvědomit ostatní účastníky a stručně jim vysvětlit důvody této absence. Jakákoliv změna v obvyklém průběhu setkání totiž může vyvolat úzkost a problémy s chováním.

Pravidla ateliéru

Před zapojením dítěte do programu jej terapeut seznámí s pravidly, společně o nich diskutují a vytvoří jejich seznam. Tento seznam má být pro dítě oporou – dovoluje mu pochopit, co od něj očekáváme.

Počet pravidel je omezený, aby bylo dítě schopné si je zapamatovat, respektovat a přizpůsobit jim své chování v ateliéru.

Můžeme je sepsat, nakreslit nebo načrtnout pomocí piktogramů a vložit do složky dítěte.

Pokud je to potřeba, požádáme děti na začátku ateliéru o jejich zopakování.

Zde předkládáme ukázkový seznam pravidel, který se skupinu od skupiny liší v závislosti na chování jednotlivých účastníků, jejich kompetencích a potřebách:

- 1) respektuju sám sebe (neodsuzuju se, neubližuju si atd.)
- 2) respektuju ostatní (naslouchám jim, nepřerušuju je, když mluví, nedělám si z nich legraci, nebiju je atd.)
- 3) respektuju příkazy (poslouchám a účastním se)
- 4) ozvu se, pokud něčemu nerozumím
- 5) pokud potřebuju, můžu použít svou „povolenku k odchodu“
- 6) pokud terapeut usoudí, že potřebuju odejít, přijmu jeho rozhodnutí

Body 5 a 6 jsou vysvětleny níže.

Tento seznam může být doplňován postupně v průběhu terapie na základě konkrétnějších požadavků, za účelem vývoje ve skupině a dle potřeb dětí, např.:

- pokud mám problém, požádám o pomoc,
- neopravuju ostatní,

- nic jim nevyčítám,
- když prohraju, nedělám scénu,
- raduju se z vítězství ostatních (ve vyřazovacích hrách),
- pokud omylem strčím do kamaráda, nahlas se omluvím,
- před začátkem ateliéru si nezapomenu dojít na záchod,
- když se loučím atd., podám ostatním ruku.

Bibliografie

Baghdadli, A., Brisot-Dubois, J. *Entraînement aux habilités sociales appliqué à l'autisme – Guide pour les intervenants*. Elsevier Masson: Paris 2011.

Higashida, N. *Sais-tu pourquoi je saute ? – La voix intérieure d'un autiste de 13 ans*. Les Arènes: Paris 2014.

Higašida, N. *A proto skáču. Vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Paseka: Praha 2016. Z japonštiny s přihlédnutím k anglickému překladu přeložila Anna Křivánková.

Howlin, P., Baron-Cohen, S., Hadwin, J. *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres*. De Boeck: Bruxelles 2010.

Lawson, W. *Comprendre et accompagner la personne autiste*. Dunod: Paris 2011.

Schneider, E. *Discovering my autism*. Jessica Kingsley Publishers: Philadelphia 1999.

Schovanec, J. *O kolečko mň. Můj život s autismem*. Paseka: Praha 2014. Z francouzštiny přeložila Šárka Belisová.

Vermeulen, P. *Autisme et Émotion*. De Boeck: Bruxelles 2011. 2. vydání.

Wilbarger P. *Sensory defensiveness in children aged 2-12. An intervention guide for parents and other caretakers*. Avanti Educational Programs: Santa Barbara, CA, 1991.

2 KOMENTÁŘ

2.1 METODA PŘEKLADU

Každý překladatel musí před začátkem své práce zvolit vhodnou metodu překladu tak, aby reprodukoval literární dílo v jiném než původním jazyce a zároveň dokázal zachovat jeho invariabilní obsah, tj. hlavní myšlenky, stylistické a asociační kvality i estetický charakter. Nejdůležitějším požadavkem na překladatele je výborná znalost výchozího i cílového jazyka a porozumění originálnímu textu ve všech jeho složkách.

Podle Vilikovského²⁰ se překladatelský proces dělí do tří částí – fáze interpretace, koncepce a reprodukce. Fáze interpretace pojímá recepci textu společně s jeho podrobnou analýzou (část Překladatelská analýza originálu). V analýze by měly být zahrnuty jak vnitrotextové, tak vněttextové faktory.

Poté následuje fáze koncepce (část Typologie překladatelských problémů). Stále se jedná o fázi recepční, do níž patří také práce s cílovým jazykem. Zde překladatel uvažuje nad strategiemi i jednotlivými jazykovými prostředky, které může při samotném překladu využít, snaží se postihnout veškeré problémy, k nimž by při překladu mohlo dojít, a nalézt jejich ideální řešení. Podle Vilikovského tuto fázi nelze ztotožnit s fází reprodukční, neboť na rozdíl od ní zde stále dochází k významné práci s originálním textem – jedná se velmi úzký kontakt obou jazyků, jakýsi průnik obou kultur.

Poslední fází je již zmíněná fáze reprodukce, během níž se tvoří konečný text. Do ní je nutné zahrnout systémové postupy vycházející z rozností obou jazyků i problematiku pragmatické ekvivalence.

Levý²¹ překladatelský proces sice také dělí do tří fází (fáze pochopení předlohy, interpretace a přestylování předlohy), ale ty se od Vilikovského liší. Jeho pochopení předlohy prakticky odpovídá Vilikovského interpretaci. Levý zdůrazňuje, že překladatel si musí danou situaci představit a jako představu ji do druhého jazyka převést.

Levého fáze interpretace je rozhodovací proces – nastává ve chvíli, kdy je řešení nejednoznačné – kdy v cílovém jazyce nelze nalézt rovnocenný prostředek. Překladatel tak musí vybírat z prostředků jiných.

20 Vilikovský (2002)

21 Levý (1998)

Fáze přestylizování předlohy pokrývá řešení obecných překladatelských problémů, které vyplývají ze systémových i kulturních rozdílů dvou jazyků. Takové přestylizování musí probíhat podle zásady ekvivalence – např. zachování míry expresivity výrazu.

Levého teorie je více podřízena dominantní umělecké funkci textu, teorie Vilikovského je obecnější. Ať už se ale oba koncepty jakkoliv liší, podstatné body mají společné. Každý překladatel musí mít před sebou originální text, který si přečte a na základě svých zkušeností (jazykových i mimojazykových) a znalosti textu (vnitrotextových i vnětextových faktorů) se jej pokusí interpretovat. Interpretací se v tuto chvíli míní porozumění textu, jeho výklad a částečné převedení do jiného, např. obrazového kódu, resp. systému. Úplné převedení v případě většiny textů ale není možné, protože překladatel se během své práce nikdy nedostane tak daleko od originálu, aby se mohl od původního textu zcela distancovat (a pokud se tak stane, spíše než o překladu lze hovořit o převyprávění či přebásnění). V tuto chvíli dochází ke konfrontaci problémů vycházejících ze systémových rozdílů obou jazyků a hledání jejich řešení. Konečnou fází je výsledný text v cílovém jazyce. Důležité je ještě zmínit, že všechny tyto fáze mohou probíhat (a probíhají) současně a opakovaně.

V části Překladatelská analýza originálu budu vycházet zejména z konceptu Christiane Nordové²². V poslední části, Překladatelské postupy a posuny, pak především z modelů Aleny Tionové²³ a Jiřího Levého.

2.2 PŘEKLADATELSKÁ ANALÝZA ORIGINÁLU

2.2.1 Vnětextové faktory

2.2.1.1 Autorky

Autorkami tohoto textu jsou Mélanie Richozová a Valérie Rolleová, obě diplomované ergoterapeutky ze švýcarské École sociale et pédagogique de Lausanne. Od roku 2009 provozují ve Švýcarsku ergoterapeutickou praxi a ve svém volném čase se věnují divadelní improvizaci.

Mélanie Richoz je také autorkou několika knih a divadelních her, spravuje

22 Nordová (2005)

23 Tionová (2000)

svůj vlastní blog. Ve své literární tvorbě se zabývá především tematikou autismu, jejím nejznámějším dílem je zřejmě román *J'ai tué papa*, který vypráví příběh jedenáctiletého autistického chlapce. Ve Švýcarsku vyšel v roce 2015.

2.2.1.2 Nakladatelství

Kniha vyšla v roce 2015 v pařížském nakladatelství De Boeck Supérieur SA. Jedná se o univerzitní nakladatelství, které vydalo více než 3000 titulů. Publikuje odbornou literaturu z oboru psychologie, pedagogiky, medicíny, chemie, biologie a dalších přírodních i společenských věd.

2.2.1.3 Adresát a funkce textu

Vzhledem k tomu, že se jedná o populárně-naučný text (podrobněji v kap. Stylistická výstavba textu), je jeho dominantní funkcí funkce referenční. Cílem je tedy předat v co nejsrozumitelnější a nejucelenější formě nejnovější poznatky o Aspergerově syndromu a terapeutické práci s dětmi, které jím trpí. Konkrétně se jedná o představení metod, které užívají autorky této příručky – terapie v uzavřené skupině dětí za pomoci hraní krátkých scének a sociálních scénářů, jež imitují situace reálného života.

Z tohoto důvodu je cílovým čtenářem především rodič takto nemocného dítěte, případně další jeho blízcí (ať už se jedná o sourozence, další příbuzné, učitele nebo asistenty). Cílem textu je poskytnout jim jednak vzhled do dané problematiky autismu, resp. Aspergerova syndromu obecně, jednak nabídnout způsob, jakým lze s takovým dítětem komunikovat, pracovat a dále jej rozvíjet. Velmi podrobná specifikace této terapeutické práce může rodičům posloužit také v případě, kdy uvažují o tom, že by jejich dítě ateliéry těchto ergoterapeutek navštěvovalo.

Zároveň mohou tuto příručku využít i další terapeuté, a to buď jako inspiraci k vlastní terapii, nebo jako manuál, díky němuž mohou tento typ terapie sami provozovat (součástí publikace jsou i vstupní formuláře, které rodiče vyplňují při zahájení péče aj.).

Text tedy pracuje s termíny především z oblasti psychologie a medicíny, ale tyto termíny jsou povětšinou všeobecně známé. Pokud tomu tak není, jsou v

textu přímo, nebo nepřímo vysvětleny.

Aby byl přístupný takto širokému spektru čtenářů (jak z hlediska srozumitelnosti, tak z hlediska „čitelnosti“ – tedy jakési přitažlivosti pro čtenáře), pracuje s mnohými citacemi z odborné i umělecké literatury (v těchto pasážích dominuje funkce umělecká). V celém textu se samozřejmě silně objevuje také funkce konativní – autorky se snaží vzbudit dojem důvěryhodnosti a správnosti vlastních tvrzení na úkor jiných, protežují vlastní terapii a snaží se čtenáře přesvědčit o její funkčnosti. V textu lze samozřejmě nalézt všechny jazykové funkce definované Jakobsonem (metajazykovou – vysvětlování některých termínů buď přímo v textu, nebo v rámci poznámek pod čarou; fatickou – kontakt např. pomocí zájmen *nous* vs. *vous*; i expresivní), ale tři výše zmíněné považuji za nejvíce zastoupené.

Jako adresáta svého překladu jsem si stanovila čtenáře totožného se čtenářem originálního textu. Liší se pouze jejich geografické a kulturní presupozice (text obsahuje několik odkazů na švýcarské reálie, např. způsob, jakým je hrazena terapeutická péče), které je třeba cílovému čtenáři přizpůsobit.

2.2.2 Vnitrotextové faktory

2.2.2.1 Obsah a výstavba textu

Hlavním tématem textu je, jak jsem již zmínila, terapie dětí s Aspergerovým syndromem, která by měla vést ke zlepšení jejich sociálních dovedností. Kniha je rozdělena na tři části – v první je představen Aspergerův syndrom, druhá se zabývá sociálními dovednostmi a jejich zhodnocením a ta třetí pak průběhem samotné terapeutické práce. K textu je navíc připojena příloha, v níž jsou dostupné veškeré materiály (obrázkové karty, tabulka ke zhodnocení aktuálních schopností a dovedností dítěte aj.). Vzhledem k tomu, že jsem překládala jen omezený rozsah stran, překlad příloh není v mé práci zahrnut.

Text je členěn do kapitol a podkapitol, které jsou odděleny také graficky (na šedivém rámcí jsou psány názvy kapitol, s odrážkami pak jednotlivé podkapitoly). Toto dělení velmi usnadňuje orientaci. Jednotlivé kapitoly i podkapitoly jsou dále členěny do odstavců. V některých kapitolách či podkapitolách se pracuje s odrážkami, které prezentují delší výčet. Specifické je

psaní citací nejen v uvozovkách, ale také kurzivou – opět prostředek usnadňující orientaci, který ovšem není v českém prostředí typický, proto jsem jej v českém překladu nezachovala.

Podstatnou částí textu jsou také poznámky pod čarou. V nich nachází zejména bibliografie k dané citované pasáži, nicméně některé informačně rozšiřují text, dovysvětlují či upřesňují danou informaci.

2.2.2.2 Stylistická výstavba textu

Ve francouzských pracích je populárně-naučný styl (*vulgarisation scientifique*) definovaný například takto: „On définit habituellement la vulgarisation scientifique comme le fait d’adapter un ensemble de connaissances scientifiques et techniques de manière à les rendre accessibles à un lecteur non spécialiste“ (Thouin, 2006, s. 1). Podle Thouina jde tedy o styl, který dokáže zpřístupnit odborné informace širší veřejnosti.

V české funkční stylistice spadá populárně-naučný styl pod širší odborný styl. Podle Encyklopedického slovníku češtiny popularizační styl zobecňuje texty s odbornou tematikou a zpracovává je publicistickým způsobem. Podle M. Krčmové (1999, s. 273–5) se jedná o polyfunkční styl, který se nachází na pomezí pozici mezi stylem odborným, publicistickým a uměleckým, který vedle funkce informativní využívá právě funkce získávací, aby u adresáta vzbudil zájem a zároveň jej přesvědčil o obsahu sdělení. Zatímco vědecké projevy promlouvají k poučenému čtenáři, texty popularizační jsou určeny především pro vzdělanějšího čtenáře, avšak laika v daném oboru.

Na základě toho, co bylo řečeno v kapitole Adresát a funkce textu, je zřejmé, že jak v českém, tak francouzském prostředí tento text skutečně spadá mezi texty populárně-naučné.

2.2.2.3 Presupožice

Podle mého názoru *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* předpokládá čtenáře se zájmem o danou problematiku, či dokonce se zájmem o aplikaci terapeutického programu, který je v knize představen. Mé předpoklady vycházejí z faktu, že text přináší velmi konkrétní informace určené pro použití v

praxi. Podstatné je ovšem zmínit, že takové presupozice nejsou jazykové, nýbrž „sémantické“ (vycházející z obsahu textu).

V případě omezení presupozic jen na presupozice jazykové předpokládám čtenáře s všeobecnou, avšak minimální znalostí psychologie (pro konkretizaci se jedná např. o výskyt termínů *emoce*, *empatie* – ty jsou pro oba dva jazyky společné; francouzský čtenář má tu výhodu, že některé výrazy, v češtině sloužící jako termíny, např. *rigidita* – *rigidité*, jsou ve francouzštině součástí neutrální slovní zásoby), tedy čtenáře laického. Zůstává otázkou, zda takové výrazy překládat do češtiny jako termíny, či nikoliv. Této problematice se ale budu věnovat při analýze překladatelských problémů.

2.2.2.4 Nejazykové složky

Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales obsahuje doprovodné piktogramy²⁴. Jelikož se jedná o popularizační text, jsou tyto nejazykové složky velmi úzkou součástí celého textu.

V mnou přeložené části se konkrétně jedná o piktogramy na s. 16 originálu. Ty slouží ke zhodnocení úrovně schopností a dovedností dítěte při vstupu do terapie a úzce navazují na předcházející tabulky. Tabulky jsou určeny rodičům, piktogramy, které mají shodný obsah jako tabulky, jen vyjádřený nejen pomocí slova, ale také schematizovaným nákresem, jsou určeny pro práci s dětmi. Dítě se díky obrazovému vyjádření v situaci zhodnocování vlastních schopností a dovedností může lépe orientovat. Tyto nejazykové složky tvoří tedy nedílnou součást celého textu.

Pod nejazykové složky také spadá grafické členění, především práce s majuskulemi a minuskulemi v názvech kapitol a podkapitol, barevné (šedý rámeček) zdůraznění těchto názvů atd. Pokud jsem takové členění považovala za funkční, snažila jsem se ho ve svém překladu dodržet (názvy kapitol psané majuskulemi). Barevné členění jsem také vzhledem k možnostem textového editoru v překladu nerespektovala (navíc se jedná o grafické zpracování, které nespadá do kompetencí ani autora, ani překladatele, ale především grafika).

24 Ukázka piktogramů je na straně 16 originálu. Pod každým z piktogramů je doprovodný text, který ale odpovídá jednotlivým položkám v tabulce. Proto tyto piktogramy ve svém textu neuvádím. Do vydání knihy by ale samozřejmě zahrnuty být měly.

2.2.2.5 Lexikální rovina textu

V lexikální rovině byly nejvýraznější složkou termíny především z oblasti psychologie (např. *TSA, Théorie de l'esprit*) a medicíny (*motricité, sensorialité*). Problém s nimi související, na který jsem narazila, vznikl především z faktu, že množiny českých a francouzských termínů se protínají jen částečně. Navíc francouzské termíny jsou pro cílového příjemce uchopitelnější – srozumitelnější, a to především proto, že často vycházejí z latiny (obsahují pro frankofonní mluvčí srozumitelný slovtvorný základ). V češtině se v mnoha případech jedná o přejatá slova, obvykle internacionalismy, které se gramatikalizují, přejímají obvykle české koncovky a přípony a stávají se aktivní složkou české slovní zásoby. Přesto stále zůstávají srozumitelné pro uzavřenější okruh příjemců než termíny francouzské, neboť přece jen vyžadují určitou orientaci v dané problematice a bohatší slovní zásobu (k některým cizím termínům totiž existují i jejich české ekvivalenty, příjemce textu je pak nucený znát obě varianty).

Proto jsem si položila otázku, jakým způsobem k překladu termínů přistoupit. Zda se vždy snažit najít český ekvivalent, případně pracovat s opisem, nebo daný termín zachovat (pokud v češtině existuje). Vzhledem k cílovému čtenáři (rodiče, kteří problematiku Aspergerova syndromu, resp. autismu víceméně znají, zajímají se o ni; terapeuté – lidé vzdělaní v oboru psychologie atd.) jsem se rozhodla originální termíny, pokud to jazyk překladu umožnil, ponechat. Touto problematikou se budu podrobněji zabývat v analýze překladatelských problémů.

Ostatní lexikum je převážně neutrální, výskyt příznakových výrazů je minimální.

2.2.2.6 Syntaktická a stylistická rovina textu

Syntax textu je převážně jednoduchá, respektující povahu populárně-naučného textu. Délka větných celků však zůstává poměrně nekonzistentní, vyskytují se zde především souvětí o dvou až třech větách, některá sama tvoří celý odstavec. Výjimkou nicméně nejsou ani větné ekvivalenty či věty s elipsou predikátu (s. 5 originálu: *L'enfant Asperger non.*), které tvoří kontrast k předcházejícím větným celkům. Nezanedbatelná je přítomnost výčtů povětšinou o několika slovech či

souslovích, které slouží jako ilustrativní příklady.

Tuto nekonzistentost si vysvětlují různými podkladovými materiály k jednotlivým částem – v praktické části, která popisuje proces terapie, jsou větné celky spíše kratší, text je snadněji uchopitelný, zároveň je zde ale nižší zastoupení *conjonctions logiques* (tedy výrazů vyjadřujících logická spojení jako např. *bien que*) a odkazujících a ztotožňovacích výrazů (např. ukazovací zájmena), které napomáhají kohezi a koherenci textu. V teoretické první části jsou naopak větné celky delší (delší co do počtu slov, nikoliv nutně z hlediska počtu obsažených vět), s velkým množstvím přívlastků a substantiv (s. 1 originálu: *Il s'agit d'un désordre de nature neurodéveloppementale lié à des anomalies de cerveau.*), ale text působí soudržněji. Osobně si myslím, že je to zapříčiněno právě různými autorskými styly. V praktické části se jedná především o text z pera autorek, v teoretické části jde pravděpodobně především o parafráze jiných textů, které se svým stylem na výsledném textu podepsaly.

Pokud se zaměřím na větné členy, ve dvou případech se v přeloženém úseku vyskytuje subjekt vyjádřený zájmenem *on* (s. 3 originálu: *On parle aussi d'empathie.*). Tento jev spadá spíše do oblasti mluveného jazyka.

Nezanedbatelným jevem jsou také vytčené větné členy, které se v některých větných celcích vyskytují. Zmiňuji je zejména proto, že jejich zachování v českém překladu by působilo příznakově, proto se jimi budu zabývat v kapitole Typologie překladatelských problémů. Jeden příklad za všechny, s. 8 originálu: *Timide et solitaire, et souvent peu soutenu par ses pairs, l'enfant Asperger est sujet au harcèlement.*

Na pomezí syntaktické a morfologické roviny se pak nacházejí přítomné přechodníky (*gérondif*) a přítomná příčestí (*participe présent*), které jsou v textu obsaženy s poměrně vysokou frekvencí jako prostředek textové kondenzace. Také jejich překlad do češtiny bude součástí podkapitoly Syntaktické problémy.

2.3 TYPOLOGIE PŘEKLADATELSKÝCH PROBLÉMŮ

Některé problémy jsem již nastínila v předchozí části, v této části se pokusím o jejich vymezení a následnou specifikaci. Jedná se o problémy na několika jazykových rovinách, morfologické a lexikální, gramatické, syntaktické a stylistické.

2.3.1 Lexikálně-morfologické problémy

Jak již bylo řečeno, nejvýraznějším rysem lexikálně-morfologické roviny je terminologie. Při překladu bylo podstatné rozhodnout se pro jednu ze dvou nabízených možností – zachovat cizojazyčné termíny, nebo se pokusit nalézt jejich český ekvivalent. Ačkoliv by byl český ekvivalent srozumitelnější pro širší spektrum potenciálních čtenářů, tuto variantu jsem ne zvolila. Přesný ekvivalent (český termín) pro všechny výrazy tohoto typu totiž nelze nalézt, a některé by bylo dokonce nutné opsat několika slovy. Takový překlad by jednak působil nekonzistentně, jednak by v některých případech docházelo k významovému posunu.

Že tento postup ovšem nebylo možné použít vždy, je zřejmé na následujícím příkladu (termíny označeny tučně):

*Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales a été créé avec et pour des enfants âgés entre 8 et 12 ans, scolarisés en circuit standard (avec ou sans l'appui d'un **enseignant spécialisé**) et présentant un **trouble du spectre autistique sans retard mental (syndrome d'Asperger/TSA léger)**. (s. 19 originálu)*

Tato kniha byla vytvořena pro děti ve věku od 8 do 12 let, které navštěvují běžné školy (ať už s podporou speciálního pedagoga, nebo bez ní) a vykazují **poruchy autistického spektra bez mentální retardace (Aspergerův syndrom / mírné formy PAS)**.

Jedna z vlastností termínu je jeho jednoznačnost, v případě, že se jedná o termín složený z několika slov, je nutný jeho překlad jako celku. Přesto není

výjimkou, že některým ze slov, která jsou součástí víceslovného termínu, je v českém překladu přisouzen český ekvivalent. Jiným ovšem zůstává jejich původní forma: *trouble du spectre autistique* → *poruchy autistického spektra*. To je nicméně spíše lingvistická zajímavost, neboť zde jako překladatel hledám český ekvivalent (vzhledem k povaze textu zachovávám překlad termínem) – a ten je v tomto případě jen jeden. Zde není žádná možnost výběru²⁵.

Jinak je tomu v případě termínu *retard mental*. Zde se nabízejí dvě možné varianty – *mentální retardace* a *mentální postižení*. Podle Černé (2008, s. 75) se termíny jedinec s mentální retardací a jedinec s mentálním postižením používají v současné psychopedii jako synonyma. Je zde tedy čistě na překladateli, kterou z rovnocenných variant vybere. Jak jsem již zmiňovala výše, ne vždy je možné český ekvivalent nalézt. Proto jsem se v rámci zachování co největší sjednocenosti rozhodla pro termín *mentální retardace* (ačkoliv chápu, že existují také termíny, jež mají pouze původem český ekvivalent). Druhou variantu navíc nedokážu vnímat jako čistě neutrální, označení *mentální postižení* osobně vnímám jako hanlivé²⁶.

Poslední termín vyskytující se v citovaném větném celku, jehož překlad není na první pohled jednoznačný, je *enseignant spécialisé*. Možná by se nejprve nabízelo použít překlad doslovný, např. *specializovaný učitel*. Tak by však došlo ke vzniku tzv. *faux ami*. V češtině se sice takové spojení užívá, ale označuje učitele specializovaného v určitém oboru (např. vyučující dílen, elektrických obvodů apod.). Ve francouzštině však tento termín označuje člověka, který je „destiné à enseigner aux malentendants, aux non-voyants ou aux élèves en difficulté scolaire, l'enseignant spécialisé adapte les cours à son public, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou parfois même d'adultes“²⁷, tedy někoho, kdo se věnuje výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Takového člověka označujeme jako *speciálního pedagoga*.

I následující problém se bude týkat terminologie. Jedná se o výrazy *capacité*, *aptitude* a *compétence*. Vystává zde otázka, zda při překladu respektovat významový rozdíl mezi dvěma, resp. třemi českými termíny – *schopnost*, *dovednost* a *kompetence*. V psychologii je *schopnost* chápána jako

25 V tomto větném celku dochází ke stejnému procesu také při překladu termínů *syndrome d'Asperger* a *TSA léger*.

26 Jedná se o čistě subjektivní vnímání, které je však součástí každého překladatelského procesu.

27 Citace pochází z internetového serveru Oriane; <https://www.oriane.info/enseignant-specialise>.

souhrn prostředků, vlastností osobnosti, které daného jedince předurčují ke zvládnutí určité činnosti. *Dovednost* označuje tyto prostředky použité při provádění oné činnosti. Daný jedinec může být zdánlivě schopný onu činnost zvládnout, protože k ní má všechny potřebné předpoklady, ale nedokáže to, neboť mu chybí patřičné dovednosti (např. jemná motorika atd.). Výraz *kompetence* je chápán jako synonymum výrazu *dovednost*. Schopnosti jsou vrozené, dovednosti získané. Schopnosti lze učením rozvíjet, dovednosti získávat.

V praxi jsou však oba výrazy zaměňovány a v běžné komunikaci chápány jako synonyma (stejným způsobem s nimi nakládá i originální text). Přesto jsem se vždy pokoušela vybrat vhodný termín. Jednotlivé francouzské termíny jsem tedy nepřekládala jednotně, ale v závislosti na kontextu.

En tête-à-tête, l'enfant Asperger fonctionne relativement bien ; le niveau d'anxiété étant réduit (son degré de stress est souvent proportionnel au nombre de personnes présentes), il a plus facilement accès à ses capacités intellectuelles et peut se préparer à rencontrer ultérieurement les autres participants. (s. 20 originálu)

V individuálním kontaktu pracuje dítě s Aspergerovým syndromem relativně dobře. Úroveň specifických omezení se snižuje (hladina stresu se zvyšuje úměrně počtu přítomných osob), dítě snadněji využívá své intelektuální **schopnosti** a dokáže se připravit na pozdější setkání s ostatními účastníky.

Cette aptitude réduite ou immature (et non absente !) à l'empathie a une explication neurologique. (s. 3 originálu)

Tato omezená nebo nedovyvinutá (nikoliv chybějící) **schopnost** empatie je zapříčiněná neurologickým omezením.

Ces effets ont des répercussions négatives sur les aptitudes conversationnelles comme faire/recevoir des compliments ou des critiques [...] (s. 5 originálu)

To má negativní dopad na konverzační **dovednosti** (říkat či přijímat komplimenty nebo kritiku [...])

Voici l'exemple d'une liste de règles, qui varient d'un groupe à l'autre en fonction des participants, de leurs compétences et de leurs besoins [...] (s. 23 originálu)

Zde předkládáme ukázkový seznam pravidel, který se skupinu od skupiny liší v závislosti na chování jednotlivých účastníků, **jejich kompetencích** a potřebách [...]

Poslední z terminologických úskalí uvedu jen stručně. Místo přesného vyjádření *enfant avec un syndrome d'Asperger* se v textu vyskytuje jen označení *enfant Asperger*.²⁸ V češtině však rovnocenná varianta neexistuje. Proto lze použít jen zkrácené označení *dítě s Aspergerem*.²⁹ K tomu jsem se také uchýlila.

Dalším z lexikálně-morfologických problémů, na který jsem při překladu narazila, vychází pravděpodobně ze snahy o genderovou vyváženost. Jedná se například o název první kapitoly na straně 19 originálu, který zní *Participant(e)s*. Tento jev se také vyskytuje v pasážích, kdy se hovoří o práci terapeutů (s. 21 originálu): *son(sa) thérapeute référent(e)*. Oproti tomu ve výše citovaném větěm celku je *enseignant spécialisé* pouze ve formě maskulina.³⁰

Netroufám si přesně pojmenovat záměr, s jakým se tato nekonzistentost v textu vyskytuje. Pokusím se pouze vyslovit svou hypotézu. Obě autorky se snaží svou terapeutickou práci popisovat velmi podrobně (a zároveň empaticky vzhledem ke všem zúčastněným). Proto může důvod pro ponechání obou gramatických rodů vycházet právě ze snahy sdělovat informace přesně (nejedná se jen o účastníky mužského pohlaví; nejedná se jen o terapeuty mužského pohlaví atd.) a zároveň ze snahy zůstat vůči „nejbližším“ (účastníkům a terapeutům) co

²⁸ Např. Schovanec se ve svých knihách podivuje nad označením *mit Aspergera, trpět Aspergerem, s Aspergerem*. Možná právě toto byl záměr, který vedl autorky k užívání pojmu *enfant Asperger*. V takovémto typu překladu se však určitému zažitému označení nelze vyhnout. Proto jsem alespoň z existujících variant vybrala tu nejméně formální, ačkoliv v ní kvůli předložce *s* stále přetrvává zřejmě nechtěná konotace s názvem onemocnění.

²⁹ Toto označení je v českých populárně-naučných textech běžně používané (týdeník Respekt, webová stránka Mujautismus.cz atd.). Vedle něj je také užíváno výrazu *aspík/aspie* – ten ale spadá do oblasti slangu a jeho familiárnost by z neutrálního lexika překladu negativně vystupovala.

³⁰ Ačkoliv není důvod se domnívat, že by tuto pracovní pozici většinou vykonávali muži.

nejkorektnější.

Podle mého názoru se tato tendence do českého diskurzu stále více promítá (sociologické, psychologické a snad i politické hledisko: zachování maximální rovnoprávnosti mezi pohlavími), nicméně zatím se jedná především o texty administrativního charakteru³¹. Ve svém překladu jsem ve všech případech volila variantu generického maskulina, a to především z důvodu zachování jednotnosti. Ponechat obě varianty gramatického rodu (tedy i v těch případech, jakými bylo např. užití *enseignant spécialisé*) by v textu působilo rušivě.

Velmi specifický problém týkající se lexikálně-morfologické roviny se pojí s výrazem *bilan*. V češtině užíváme substantivum *bilance*, které ASCS definuje jako „celkový hodnotící přehled výsledků činnosti“³². Takový překlad, navíc je-li výraz součástí názvu kapitoly, nicméně může na českého čtenáře působit příznakově. Variantou proto zůstává pokusit se najít adekvátní český výraz.

Výkladový slovník Larousse³³ *bilan* vysvětluje jako „état d'une situation, résultat d'une action, d'une opération ensemble“. A tak se nabízí *výsledek, závěr, zhodnocení...* Ve výrazu *zhodnocení* je implicitně obsažena přítomnost předcházejícího procesu, který je aktivně nahlížen z pohledu (pravděpodobně) jeho účastníků a těmito účastníky diskutován, vyhodnocován – taková činnost přesně odpovídá obsahu takto pojmenované kapitoly (kap. 3, s. 20 originálu; přesně se jedná o zhodnocení dosavadních schopností a dovedností dítěte).

2.3.2 Pravopisné problémy

V rámci pravopisné stránky překladu je nutné si jednotně stanovit zápis číslovek a procent. V případě číslovek jsem v překladu preferovala jejich zápis pomocí číslic, jelikož se nejedná o umělecký text, ale o text populárně naučný, kde mají číslovky silnou referenční funkci. Stejným způsobem jsem postupovala také při zápisu procent – preferovala jsem zápis pomocí znaku. Tento způsob zápisu navíc usnadňuje orientaci v textu, neboť číslice i speciální znaky jsou vizuálně výraznější a z psaného textu viditelně vystupují.

Další z problémů je velmi specifický. Přihlédneme-li k tomu, že publikace *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* (a myšlenky v ní obsažené)

31 Užití genderově vyváženého označení vyžaduje např. zákon č. 167/1999 Sb. o inzerci.

32 Akademický slovník cizích slov, dostupné přes <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=bilance>.

33 Dostupné z: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilan/9269>.

je dílem dvou autorek, bylo nutné v některých případech zachovat v koncovce přísudku ypsilon.

En parallèle du bilan d'habiletés sociales, nous avons créé, avec les mêmes items, une évaluation sous forme de pictogrammes (version papier) destinée aux enfants. Vous le trouvez dans sa globalité sur les cartes prédécoupées livrées avec cet ouvrage. (s. 15 originálu)

Aby bylo možné provádět zhodnocení sociálních dovedností přímo s dětmi, vytvořily jsme tabulku s piktogramy, které obsahují totožné položky. Naleznete ji na kartonových štítcích přiložených k této knize.

Tento problém rozebírám také v kapitole Syntaktické problémy. Klíčem k řešení je fakt, že v takovém případě první osobu plurálu nepovažuji za autorský plurál. Jednak z toho důvodu, že se v textu vyskytuje opozice *nous-vous*, pak také proto, že bych nerada upírala terapeutkám jejich autorství nejen textu, ale především samotné terapeutické práce a doprovodných materiálů. Proto jsem ponechala koncovku přísudku v ženském rodě.

2.3.3 Syntaktické problémy

Syntaktické problémy, k jejichž řešení docházelo v překladu opakovaně³⁴, se týkaly především těch vět, u nichž nebylo možné zachovat tentýž podmět jako v originále. Jako první příklad bych uvedla větné celky, jejich podmět tvoří zájmeno *on* (které nemá v češtině přesný ekvivalent).

On peut recommander à l'enfant d'inventer une réponse simple et sincère, formulée de manière adéquate et efficace, du genre : « Je n'aime pas ça, arrête ! » ou « Arrête ! » (s. 9 originálu)

Dítěti můžeme doporučit, aby si připravilo jednoduchou a strohou

34 Syntax je samozřejmě v původním a cílovém jazyce velmi rozdílná – vychází z typologie jazyků. Při překladu je velmi důležité zabývat se aktuálním větným členěním – to se týká každého z větných celků. Zde představím konkrétní problémy, které se v textu vyskytly alespoň dvakrát a na něž je možné opakovaně uplatňovat totéž řešení.

odpověď, adekvátně a účinně formulovanou, např. takto: *Nemám to rád, přestaň!* nebo *Přestaň!*

On parle aussi d'empathie. (s. 3 originálu)

Můžeme také použít termín *empathie*.

V prvním případě zájmeno *on* odkazuje na konkrétní osobu či osoby, které s dítětem budou v dané situaci jednat. Zároveň se jedná o doporučení, které, jak z logiky textu vyplývá, vychází ze zkušeností autorek, samy ho aplikují. Proto je nejvhodnější použít přísudek v první osobě plurálu, která zahrnuje jak čtenáře, tak autorky.

V druhém případě se jedná o obecně platné tvrzení. To je možné převést do češtiny také zvratným pasivem (např. Používá se také termín *empathie*). Osobně se mi obě řešení zdají téměř rovnocenná, nicméně použití první osoby plurálu navazuje se čtenářem intenzivnější kontakt. Jedná se o prostředek kontaktovosti, který využívá *fatická funkce* a s nímž se v textu pracuje i v dalších částech (s. 6 originálu: *Les émotions nous permettent d'être en lien avec l'autre, de communiquer et de partager, c'est-à-dire de donner et de recevoir, de comprendre et d'être compris afin de vivre harmonieusement ses relations.*) Proto jsem se rozhodla ho použít.

Podobný případ tvoří také věty začínající *voici*. I u nich se totiž při překladu musíme rozhodnout pro vhodný podmět.

Voici l'exemple d'une liste de règle [...] (s. 23 originálu)

Zde předkládáme ukázkový seznam pravidel [...]

Zde se vedle zvolené varianty nabízí ponechat v podmětu věty seznam pravidel (např. níže se nachází ukázkový seznam pravidel). Takové řešení ale text odosobňuje – v dalších částech je však „přítomnost“ autorek-terapeutek velmi silná (s. 29 originálu: *La deuxième partie d'atelier est consacrée au théâtre forum que nous vous présentons ci-dessous.*) a pomáhá zachovávat bilaterální vztah čtenář-autor, resp. autor-čtenář, který je dalším podstatným rysem tohoto textu.

Syntaktickým problémem, s nímž se musí vypořádávat zřejmě každý překladatel z francouzštiny, je výskyt příčestí přítomného (*participe présent*) a přechodníkových konstrukcí (*gérondif*). Přechodníkové konstrukce se do češtiny obvykle nepřekládají – bývají nahrazovány hlavní či vedlejší větou. Příčestí přítomné může být přeloženo jako slovesné adjektivum (textová kondenzace), nebo jako hlavní či vedlejší věta.

En tête-à-tête, l'enfant Asperger fonctionne relativement bien ; le niveau d'anxiété étant réduit (son degré de stress est souvent proportionnel au nombre de personnes présentes), il a plus facilement accès à ses capacités intellectuelles et peut se préparer à rencontrer ultérieurement les autres participants. (s. 20 originálu)

V individuálním kontaktu pracuje dítě s Aspergerovým syndromem relativně dobře. Úroveň specifických omezení **se snižuje** (hladina stresu se zvyšuje úměrně počtu přítomných osob), dítě snadněji využívá své intelektuální schopnosti a dokáže se připravit na pozdější setkání s ostatními účastníky.

*Cela a pour but de le responsabiliser, de considérer ses choix **en lui donnant** la chance de faire une expérience qui se poursuit ou se termine sur une décision dont il est l'acteur.* (s. 21 originálu)

Je to proto, aby dítě získalo za sebe samé zodpovědnost, aby si uvědomilo, že o věcech může samo rozhodovat. **Dáváme** mu tak šanci prožít zkušenost, kterou může ukončit nebo v ní naopak pokračovat na základě vlastního rozhodnutí.

Syntaktickým jevem, který je sice vlastní také češtině, ale spadá především do oblasti mluveného jazyka, jsou vytčené větné členy. V překladu je tedy možné je ponechat, ale takové řešení často působí velmi příznakově. Proto je obvykle nutné změnit syntax celého větného celku.

Timide et solitaire, et souvent peu soutenu par ses pairs, l'enfant

Asperger est sujet au harcèlement. (s. 7 originálu)

Dítě s Aspergerovým syndromem, **tiché, samotářské a obvykle s nedostatečnou podporou spolužáků**, je častým terčem posměšků.

Další syntaktické problémy tohoto textu jsou spíše dílčí. Jako jeden příklad za všechny uvedu následující pasáž:

Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales ***a été créé avec et pour des enfants*** âgés entre 8 et 12 ans, scolarisés en circuit standard (avec ou sans l'appui d'un enseignant spécialisé) et présentant un trouble du spectre autistique sans retard mental (syndrome d'Asperger/TSA léger). (s. 19 originálu)

Tato kniha **byla vytvořena pro děti** ve věku od 8 do 12 let, které navštěvují běžné školy (ať už s podporou speciálního pedagoga, nebo bez ní) a vykazují poruchy autistického spektra bez mentální retardace (Aspergerův syndrom / mírné formy PAS).

V originálu se ve valenčním rámci slovesa vyskytují *enfants* v pozici dvojího předmětu. Kniha byla vytvořena pro ně a s jejich pomocí. Zároveň je tento předmět dále rozvíjen přívlastkem a dvěma vedlejšími větami přívlastkovými. V češtině by doslovný překlad tohoto celku působil velmi neobratně. Jako varianta se nabízí rozdělení na více větných celků – např. *Kniha byla vytvořena za (vydatné) pomoci dětí. Je určena pro děti ve věku od 8 do 12 let, které...* Osobně si myslím, že ani toto řešení není šťastné, stále působí stylisticky neobratně. Proto je ve výsledném řešení upuštěno od *avec des enfants*, které (chápeme-li onu *pomoc dětí* jako jejich účast na celém terapeutickém programu) implicitně vyplývá z následujících kapitol.

2.3.4 Stylistické problémy

Stylistické problémy vycházejí právě z rozdílných stylistických rovin, se kterými text pracuje, a rozdílnými dominantními jazykovými funkcemi, jež jsou pro

každou rovinu typické. Tento problém jsem podrobněji rozebírala v překladatelské analýze. Zde na něj znovu upozorňuji pouze proto, že z hlediska funkce textu, nejednalo-li se přímo o citované pasáže, taková nejednotnost působila příznakově a při čtení rušivě. Proto jsem se pokusila text překladu stylově sjednotit, ať už dělením či naopak spojováním větných celků, užitím neutrálního slovosledu nebo na lexikálně-morfologické rovině používáním stylisticky neutrálních výrazů.

2.3.5 Citované pasáže

Samostatnou kapitolu zde vyčleňuji pro citace z odborné, populárně-naučné i umělecké literatury. Ačkoliv je překládaná část textu na citované pasáže velmi bohatá, jen málo z citovaných knih bylo přeloženo do češtiny. Konkrétně se tak stalo u dvou publikací: *O kolečko míň (Je suis à l'Est – Savant et autiste, un témoignage unique)* a *A proto skáču (Sais-tu pourquoi je saute ? – La voix intérieure d'un autiste de 13 ans)*.³⁵ Ve svém překladu jsem v případě první zmíněné knihy použila ve všech citacích český překlad.

A proto skáču je citováno celkem na dvou místech originálního textu. První citace se skládá ze dvou větných celků, druhá z celého odstavce. Autorky bohužel v poznámkách pod čarou uvádějí jen zkrácený bibliografický údaj bez čísla strany, z níž citace pochází. Proto v prvním případě bohužel nebylo možné český překlad dohledat – chybí potřebný kontext. Z tohoto důvodu pochází z českého překladu jen druhá citovaná pasáž.

Ostatní citace jsem přeložila z francouzštiny tak, jak jsou v *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* uvedeny. V případě cizojazyčných publikací (zejména z anglofonního prostředí) se zřejmě jedná o překlad autorkami provedeného překladu, ale tuto informaci není možné z *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* zjistit. V bibliografii jsou texty uvedeny pod originálním názvem, žádnou informaci o překladu citovaných pasáží nelze dohledat.

Jistým nedostatkem v této oblasti jsou chybějící bibliografické údaje k citované práci Hanse Aspergera – dle zkrácené bibliografie má pocházet z roku

35 Schovanec, Josef: *O kolečko míň. Můj život s autismem*. Paseka: Praha 2014. Z francouzštiny přeložila Šárka Belisová.

Higašida, Naoki: *A proto skáču. Vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Paseka: Praha 2016. Z japonštiny s přihlédnutím k anglickému překladu přeložila Anna Krivánková.

1944. Pravděpodobně se jedná o text s názvem Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter³⁶.

2.3.6 Obecné problémy překladu

V přeložené pasáži se dvakrát objevuje název celé knihy. Vzhledem k tomu, že jsem nepřekládala celou publikaci, necítím se dostatečně oprávněna k tomu, abych její název přeložila.

Proto jsem používala textové synonymum *tato kniha*. Pokud bych měla překlad názvu navrhnout, vybírala bych mezi několika variantami: *Jak zlepšit sociální dovednosti dětí s autismem*, *Průvodce autistického dítěte sociálními dovednostmi*, *Nácvik sociálních dovedností u dětí s autismem*. K diskuzi by samozřejmě zůstalo ponechání *les enfants autistes*, neboť tato terapie je zaměřena na pacienty s Aspergerovým syndromem, onemocněním spadajícím mezi poruchy autistického spektra, nikoliv všeobecně na pacienty trpící autismem.

Určitý postoj je nutné zaujmout také k překladu názvů kapitol a podkapitol. Stejně jako název celé publikace by se i názvy kapitol měly vztahovat ke svému obsahu – stručným a pro čtenáře srozumitelným způsobem. Zároveň by jejich pojmenování měla působit konzistentně, a to i v případě, že je nutné se od originálního textu odchýlit. Naprostá většina přeložených kapitol a podkapitol nese v názvu substantivum – to jsem se snažila zachovat i v případě ostatních kapitol. Jako příklad uvádím podkapitolu 4.2, kde dochází ke slovnědruhové transpozici:

Décoder les messages sociaux et émotionnels (s. 4 originálu)

Dekódování sociálních a emočních signálů

Samozřejmost, kterou přesto zmiňuji, vyplývá z potřeby nenarušit orientaci v textu. Protože není přeložená část ve finální verzi určené k vydání, je nutné zaměnit orientační čísla stran odkazující na zmiňovanou pasáž např. za názvy kapitol. Tak jsem také učinila. V případě, že by kniha k vydání

³⁶ Dostupný online z: <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01837709>.

připravována byla, bylo by vhodnější k dané kapitole příslušnou stranu uvést (velmi usnadňuje orientaci v textu).

Další rozdíl mezi originálním textem a překladem, kterým je nutné se zabývat, vychází z odlišných kulturních reálií cílového čtenáře. Proto je zde potřeba substituovat domácí analogií (lze považovat za překladatelský posun).

Le traitement est prescrit par la(le) pédiatre ou par la(le) pédopsychiatre, et s'effectue sur ordonnance médicale (en Suisse, l'ergothérapie est financée par les assurances maladies ou sociales). (s. 19 originálu)

Ve Švýcarsku předepisuje dětem léčbu pediatr nebo psychopediatr – ergoterapie je zde hrazená zdravotním nebo sociálním pojištěním. **V České republice ji pojišťovna nehradí.**

Notre méthode n'est pas réservée aux ergothérapeutes ; elle peut être utilisée par d'autres corps de métiers (médecins, psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, etc.). Il appartient à chacun(e) de se renseigner sur les possibilités de financement en fonction des mesures légales propres à chaque profession et aux différentes régions dans lesquelles les thérapeutes exercent. (s. 19 originálu)

Naše metoda není určena jen ergoterapeutům. Může být využívána i lékaři, psychology, logopedy aj. Je na každém z nich, aby si zajistil informace o možnostech financování dle právních opatření specifických pro každou profesi i oblast, v níž terapeuté pracují.

V prvním případě jsem se rozhodla švýcarské reálie ponechat a zároveň je doplnit o ty české. Určitá specifika, která vyplývají právě z provenience textu, jím totiž vertikálně procházejí, není proto nutné je násilně vyjmát a text předkládat českému čtenáři jako zdánlivě český. Pro českého čtenáře je však nutné nastínit také situaci v jeho zemi.

U druhého příkladu jsem se rozhodla do textu nezasahovat. Neboť tvrzení, které předkládá –

že je na každém si zajistit informace – považuji napříč jazyky i státy za obecně

platné.

2.4 PŘEKLADATELSKÉ POSTUPY A POSUNY

2.4.1 Typologie překladatelských postupů

V této části rozeberu překladatelské postupy, které byly při překladu využity. Překladatelský postup je jednou z metod, s nimiž překladatel pracuje, aby smazal odlišnosti mezi dvěma jazyky, a vytvořil tak čtenářsky co nejpřijatelnější komunikát. Pokud porovnáváme češtinu a francouzštinu, vyplývají tyto rozdíly především z rozdílné typologie těchto jazyků.

Postupy, které byly při tomto překladu využité, klasifikuji na základě modelu Aleny Tionové, který rozpracovává ve své knize *Francouzština pro pokročilé* (Tionová, 2000).

2.4.1.1 Transpozice

Vzhledem k povaze francouzštiny je tento překladatelský postup jeden z nejpoužívanějších. Prvním typem transpozice, kterou představím, je transpozice slovního druhu. Již jsem ji zmiňovala v kapitole Obecné problémy překladu jako postup při překladu názvů některých kapitol. Zde uvedu ještě další příklady transpozice *verbum* → *substantivum*, která je v překladu nejvýrazněji zastoupena.

*Ces effets ont des répercussions négatives sur les aptitudes conversationnelles comme **faire/recevoir** des compliments ou des critiques*
[(s. 5 originálu)

To má negativní dopad na konverzační dovednosti (dítě má potíže se **sdělováním či přijímáním** komplementů nebo kritiky [...]).

*L'enfant Asperger éprouve des difficultés à **identifier, comprendre, exprimer et gérer** les émotions (les siennes et celles des autres).* (s. 6 originálu)

Dítě s Aspergerovým syndromem má problémy s **rozlišením, porozuměním, projevením a ovládním** emocí (jak vlastních, tak emocí

druhých).

Dalším typem transpozice je transpozice syntaktická. Při ní se mění větněčlenská platnost daného slova, slovesný rod nebo větný člen ve vedlejší větu (příkladové věty následují v tomto pořadí).

*Par souci de vérité, il peut dénoncer un copain, faire des reproches **ouverts** à son enseignante [...]* (s. 4 originálu)

Ve strachu o zachování pravdy může žalovat na kamaráda, **otevřeně** vznést výtku k učitelce [...]

*Nous ne nous engageons jamais à intégrer un enfant dans un groupe avant de l'avoir rencontré et évalué, et **cela est explicité** clairement aux parents dès le premier contact.* (s. 20 originálu)

Nikdy dítě nezapojujeme do skupiny dřív, než se s ním setkáme a zjistíme, jaká jsou jeho oslabení. Tuto skutečnost rodičům **oznámíme** hned při úvodním setkání.

Le syndrome d'Asperger, handicap invisible, fait partie des troubles du spectre autistique (TSA). (s. 1 originálu)

Aspergerův syndrom je neviditelný hendikep, který spadá mezi poruchy autistického spektra (PAS).

2.4.1.2 Koncentrace a diluce

Podle Tionové se jedná o specifický typ transpozice, při níž dochází k rozšiřování (diluci), nebo krácení (koncentraci) textu. K diluci je nutné přistoupit především v případech, že v cílovém jazyce daný výraz neexistuje nebo se v daném kontextu nevyužívá, a je tedy nutné jej opsat či upřesnit. Koncentrace je postupem opačným a při překladu z francouzštiny do češtiny daleko častějším než diluce – francouzština jako analytický jazyk se totiž ve větší míře dopouští opisných

vyjádření (verbum + substantivum → verbum). První z příkladů ilustruje koncentraci, druhý pak diluci.

*L'enfant Asperger doit fournir un effort intellectuel conséquent pour essayer de comprendre les autres (alors que ses pairs comprennent les autres **de manière intuitive**). (s. 5 originálu)*

Dítě s Aspergerovým syndromem musí vynaložit velké intelektuální úsilí, aby dokázalo ostatním porozumět (zatímco jeho vrstevníci ostatním rozumějí **intuitivně**).

*Selon T. Attwood, presque tous les enfants Asperger présentent des troubles moteurs, avec notamment des difficultés de coordination (apprentissage tardif de la marche et du **vélo**, **démarche** étrange, heurts à des obstacles divers, chutes, etc.) et des difficultés de motricité fine (apprentissage tardif de l'autonomie vestimentaire et de la gestion des outils tels que les couverts, le crayon et les ciseaux). (s. 9 originálu)*

Podle T. Attwooda téměř každé takové dítě vykazuje motorické problémy, zejména problémy s koordinací (opožděné zvládnutí chůze a **jízdy na kole**, neobvyklý **způsob chůze**, srážky s různými překážkami, pády atd.) a jemnou motorikou (opožděné zvládnutí samostatného oblékání a práce s nástroji, jako jsou příbory, tužky nebo nůžky).

2.4.1.3 Modulace

Modulací rozumíme takový překladatelský postup, při němž dochází ke změně úhlu pohledu. Podle Tionové je zmíněný překladatelský postup užívaný překladateli v případech, „kde by přímý nebo i transponovaný ekvivalent byl sice gramaticky správný, ale odporoval by duchu cílového jazyka“³⁷. Lze rozlišovat několik typů modulací. Představím zde dva základní typy, které jsou v tomto překladu nejzastoupenější – modulaci syntaktickou, tedy modulaci, k níž dochází v rámci celé věty, a modulaci lexikální, která se týká jednotlivých slov (viz druhý

37 Tionová, Alena a kol.: Francouzština pro pokročilé. Praha: LEDA, 2000. s. 447.

příklad).

Il faut néanmoins assez d'enfants pour que le groupe soit pertinent, que les échanges soient suffisamment riches, avec le souci de pouvoir, en tant que thérapeutes, les réguler et gérer les problèmes d'attention ou de comportement. (s. 22 originálu)

Přesto je třeba určitého počtu dětí, a to právě proto, aby byla skupina funkční – aby výměny byly dostatečně bohaté a hierarchie skupiny dynamická. **Jedině tak mohou terapeuté jednotlivé účastníky směřovat** a řešit problémy s pozorností nebo chováním.

Trop souvent, l'enfant Asperger abandonne une activité parce qu'il est en échec ou exclu, et bon nombre de ses expériences sociales se terminent mal. (s. 21 originálu)

Děti s Aspergerovým syndromem velmi často ukončí aktivitu proto, že se jim nedaří nebo jsou vyloučeny, a tak **velké množství** těchto sociálních zkušeností skončí nezdarem.

2.4.1.4 Étoffement (obohacování) a dépouillement (oproštění)

Étoffement je překladatelský postup podobný diluci, při němž ale dochází k významovému obohacení daného výrazu či výrazů. Lze tedy říct, že obsah originálu je překladem obohacen. Nejčastěji se tak děje při překladu gramatických slov, která sama o sobě nesou minimální nebo žádný sémantický význam (např. předložky), ale k tomuto obohacení může docházet i při překladu plnovýznamových slov.

Sa motivation contribue largement à la réussite de son intégration, à la généralisation de ses apprentissages et à son plaisir à rencontrer des enfants « comme lui ». (s. 21 originálu)

Dítě se účastní každého modulu osobně na základě ústní dohody. Jeho

motivace je založena především na úspěšném začlenění, rozšíření jeho kompetencí a radosti ze setkávání s dětmi „ze stejného těsta“.

Dépouillement je opakem étoffement. Jde o postup, při němž dochází ke zúžení významu. Tato metoda předkládá čtenáři kratší a v mnoha případech srozumitelnější věty. To je zřejmé v následujícím příkladu, kde mohla být vynechána předložka díky pádu substantiva *dítě*.

Sa maturité émotionnelle (vocabulaire, répertoire d'expressions, etc.) est décalée par rapport à un enfant traditionnel du même âge (jusqu'à trois ans de retard, selon T. Attwood). (s. 5 originálu)

Jeho emociální vyspělost (slovní zásoba, škála emocí atd.) je **oproti** běžnému **dítěti** stejného věku opožděná (podle T. Attwooda až o tři roky).

2.4.2 Typologie překladatelských posunů

Podle Jiřího Levého (Levý, 1998) je překladatelský posun proces, při němž ze strany překladatele dochází až už k záměrnému, nebo nevědomému ochuzování slovníku. Levý rozlišuje tři základní typy – generalizaci, nivelizaci³⁸ a intelektualizaci. V závislosti na kontextu, výchozím a cílovém jazyce a dalších okolnostech mohou být překladatelské posuny považovány za vhodné, nebo naopak chybné řešení. V této kapitole se pokusím na uvedených příkladech ilustrovat překladatelské posuny, které byly v tomto překladu využity. Nezmiňuji substituci domácí analogií, neboť jsem o ní hovořila již v kapitole Typologie překladatelských problémů.

2.4.2.1 Generalizace

Ke generalizaci dochází ve chvíli, kdy překladatel užije obecnějšího, tedy nadřazenějšího výrazu, než jaký se vyskytuje v předloze. Oprávněné důvody mohou být různé – v uměleckém textu např. nadřazená poetická funkce, kdy se

³⁸ Za nivelizaci lze označit práci s překladem termínů *capacité*, *aptitude* a *compétence*. Ten jsem již rozebírala v kapitole Lexikálně-morfologické problémy, proto jej zde dále nezmiňuji.

překladatel snaží zachovat zvukomalbu, rytmus či rým; v textu odborném či populárně-naučném např. nesrozumitelnost daného výrazu pro cílového čtenáře daná jiným kulturním prostředím.

Generalizace je v následujícím případě užito proto, aby překlad nepůsobil příznakově – čtenář má v podvědomí ustálené slovní spojení *odborná veřejnost*. Pokud by bylo užito doslovného překladu, např. *do povědomí jejich kolegů z celého světa* (v tomto případě by vyvstala otázka, jakým způsobem se v tomto kontextu vypořádat s výrazem *internationaux*), byla by na toto slovní spojení stržena nežádoucí pozornost.

Elle gagne petit à petit l'assentiment de ses collègues internationaux jusqu'à la reconnaissance officielle du syndrome par le DSM-IV en 19945. (s. 2 originálu)

Tato definice se postupně dostávala do povědomí **odborné veřejnosti**.

2.4.2.2 Nivelizace

O nivelizaci hovoříme v případě, že je výsledný text ochuzen na úrovni konotační, tedy nikoliv o významovou, ale např. o expresivní složku. Stane se tak ve chvíli, kdy překladatel použije obecný výraz namísto konkrétního, neutrální výraz namísto citově zabarveného atd. S příznakových prvků originálu se tak stávají prvky nepříznakové.

V následujícím případě jsem k nivelizaci přistoupila z toho důvodu, že lexikum originálního textu si po celou dobu zachovává neutrální tón. Narušení tohoto rysu by působilo příznakově.

*Comme pour le travail des émotions, l'enfant Asperger a besoin d'aide pour **démystifier** les habiletés sociales [...] (s. 18 originálu)*

Dítě trpící Aspergerovým syndromem potřebuje pomoci nejen při práci s vlastními emocemi, ale také **při práci** na sociálních dovednostech, potřebuje pomoci s dekodováním sociálních konvencí a jejich porozuměním.

2.4.2.3 Intelektualizace

Levý dělí intelektualizaci na tři základní typy: zlogičťování, vykládání nedořečeného a formální vyjadřování syntaktických vztahů. Jedná se o posun, k němuž během tohoto překladu docházelo nejčastěji. Bylo to způsobeno především dominantní funkcí textu a teoretickým cílovým čtenářem. Pokud by tato příručka měla být vydána, musí být pro čtenáře srozumitelná. V některých případech došlo při překladu ke zlogičtění i formálnímu vyjádření syntaktický vztahů zároveň – jednak z důvodu lepší srozumitelnosti a dále také kvůli lepší kohezi a koherenci textu, neboť v některých pasážích originálu byly tyto prvky citelně oslabené.

L'enfant Asperger doit fournir un effort intellectuel conséquent pour essayer de comprendre les autres (alors que ses pairs comprennent les autres de manière intuitive). Cet effort ne porte que partiellement ses fruits puisque souvent l'enfant Asperger n'arrive pas à savoir ce que les autres pensent ou ressentent, ce qui est anxiogène et fatigant, sans compter que cet effort n'est souvent couronné que par un succès social limité. (s. 5 originálu)

Dítě s Aspergerovým syndromem musí vynaložit velké intelektuální úsilí, aby dokázalo ostatním porozumět (zatímco jeho vrstevníci ostatním rozumějí intuitivně). Toto úsilí **však** přináší ovoce jen zčásti, neboť takové dítě často nechápe, co si ostatní myslí a co cítí. To je velmi vysilující samo o sobě, **natož** ve chvíli, kdy je jeho snaha porozumět obvykle korunována jen částečným úspěchem.

Dalším prostředek intelektualizace je vykládání nedořečeného. Takový postup jsem využila ve chvíli, kdy původní text nenabízel pro cílového čtenáře dostatečné vysvětlení, případně by doslovný překlad odporoval gramatickým pravidlům češtiny (např. použité sloveso vyžaduje ve svém valenčním rámci další větný člen).

Les émotions nous permettent d'être en lien avec l'autre, de communiquer

et de partager, c'est-à-dire de donner et de recevoir, de comprendre et d'être compris afin de vivre harmonieusement ses relations. (s. 6 originálu)

Emoce nám umožňují být v kontaktu s druhým člověkem, komunikovat a **sdílet své pocity**. Tedy dávat a přijímat, chápat a být chápán.

Jako poslední posun v rámci intelektualizace bych uvedla vysvětlení termínu, který v českém prostředí působí cize a nesrozumitelně, jeho vynecháním by však došlo k sémantickému ochuzení textu.

L'enfant Asperger ne comprend pas le langage métaphorique et a de la difficulté à comprendre la prosodie. (s. 4 originálu)

Dítě s Aspergerovým syndromem nerozumí metaforickému jazyku a má problémy s pochopením prozodie (**frázování, rytmus řeči atp.**).

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo přeložit vybranou pasáž z publikace *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* a poskytnout k ní ucelený komentář. O to vše jsem se pokusila s nejlepším vědomím a svědomím. Snažila jsem se vytvořit takový překlad, který bude nést charakteristické rysy originálu – předá čtenáři srozumitelnou formou přehledně strukturované informace.

Při práci mě nejvíce překvapilo, jak intenzivně musí překladatel s textem „komunikovat“, neustále se k němu vracet, k originálu, k překladu, znovu k originálnímu textu... Text funguje jako určité médium, od kterého se nelze odpoutat, dokud výsledek nemá ideální formu i obsah – a to on mít nikdy nebude, protože ideál je něco, čeho nikdy nedosáhneme, jen se k němu pokoušíme přiblížit. Nejnáročnější proto bylo stanovit vhodný okamžik, kdy je možné překlad považovat za dokončený a už se k němu dále nevracet. Nakonec se tak stalo ve chvíli, kdy jsem si uvědomila, že v některých pasážích pracuji se dvěma třemi variantami, které stále měním. V jeden okamžik mi připadala adekvátnější první, v další druhá, následně zase první, poté třetí...

Tato práce byla cennou zkušeností. Problémy, jimiž jsem se při překladu zabývala, se týkaly především terminologie, nebylo proto zvlášť složité je vyřešit, občas bylo nutné (a to právě především v případě termínů) přistoupit k jejich explicitaci. Na syntaktické a stylistické rovině jsem se pokoušela o plynulejší, koheznější text (a tak jsem se vědomě dopouštěla intelektualizace), a to především se zřetelem na dominantní jazykovou funkci textu a modelového cílového čtenáře.

Myslím, že kdyby byla publikace přeložena celá, jistě by si své cílové čtenáře našla a mnohým z nich pomohla.

BIBLIOGRAFIE

Zdroj výchozího textu

Richoz, M.; Rolle, V. *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales*. De Boeck Supérieur: Louvain-la-Neuve 2015, s. 1–24.

Sekundární literatura

ČERNÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Karolinum, Praha 2008. s. 222. ISBN 978-80-246-1565-3.

HIGAŠIDA, N. *A proto skáču. Vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Paseka: Praha 2016. Z japonštiny s přihlédnutím k anglickému překladu přeložila Anna Křivánková. ISBN: 978-80-7432-711-7.

KARLÍK, P.; PLESKALOVÁ, J.; NEKULA, M. *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny: Praha 2002. ISBN: 987-80-7106-484-8.

KRČMOVÁ, M. Rozbité zrcadlo. Nad textovou výstavbou současného popularizačního textu. In: *Dyskurs naukowy - tradycja i zmiana*. Uniwersytet Opolski: Opole 1999. s. 271–281.

LEVÝ, J. *Umění překladu*. Ivo Železný: Praha 1998. ISBN 80-237-3539-X.

NORD, Ch. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. 2nd ed. Rodopi: Amsterdam 2005. ISBN 90-420-1808-9.

SCHOVANEC, J. *O kolečko mň. Můj život s autismem*. Paseka: Praha 2014. Z francouzštiny přeložila Šárka Belisová. ISBN: 978-80-7432-497-0.

THOUIN, M. La vulgarisation scientifique, oeuvre ouverte. In: *Quand la science se fait culture* [online]. University of Ottawa Press: Montréal 1994. [cit. 2019-04-

22]. Dostupné z WWW: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2001-n123-qf1193885/55900ac/>.

TIONOVÁ, A. *Francouzština pro pokročilé*. Leda: Praha 2000. ISBN 80-859-2780-2.

VILIKOVSKÝ, J. *Překlad jako tvoba*. Ivo Železný: Praha 2002. ISBN: 80-237-3670-1.

Online zdroje

ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, AV ČR. Internetová jazyková příručka [online]. [cit. 2019-05-01].

Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz>.

Enseignant spécialisé, [online]. [cit. 2019-05-01].

Dostupné z: <https://www.oriane.info/enseignant-specialise>.

Dictionnaire Larousse, [online]. [cit. 2019-05-01].

Dostupné z: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilan/9269>.