

„TYLKO TO, CO NAJLEPSZE, JEST DOŚĆ DOBRE DLA DZIECI”, CZYLI O DYLEMATACH TŁUMACZA LITERATURY DZIECIĘCEJ

*Tylko jeden rodzaj literatury dziecięcej nigdy nie powinien być pisany.
Książki klecone niechlujnie w przerwie porannej przez pisarza [tłumacza];
który twierdzi, że to bez znaczenia, wszak pisze tylko książki dla dzieci.*

Bridget Stolt

Badacze od wieków zajmują się teorią i praktyką przekładu, ale jeszcze do niedawna „rzadko mówiono cokolwiek o tłumaczeniu książek dla dzieci i młodzieży” (Reiss 1982 za: O’Sullivan 2005: 76). To stosunkowo nowe zjawisko powstało dopiero w odpowiedzi na rozwój badań psychologiczno-pedagogicznych poświęcających więcej uwagi niedorosłym odbiorcom. Kładąc szczególny nacisk na potrzeby tej specyficznej grupy czytelniczej, próbowano także wypracować przyjazne dzieciom teorie tłumaczenia. Dostrzeżono, że

tłumacz nie może pracować bez hipotezy odbiorcy, albowiem w ten sposób kontroluje własne posunięcia ze względu na domniemaną obecność i udział kogoś, kto ma pełne prawo, by się z jego zdaniem liczyć, by go nie pomijać w rachunku strat i korzyści, które odtąd stają się wspólnym dziełem jego i odbiorcy (Święch 1976 za: Adamczyk-Garbowska 1988: 137).

Jednak – jak twierdził Michaił Bachtin – nie zawsze przekład dla dzieci jest adresowany do realnie istniejących istot ludzkich. Zwykle tworzy się go, mając na uwadze tzw. superadresata, czyli abstrakcyjne dziecko nieposiadające postaci cielesnej (Oittinen 1993: 68).

Ta ideologia oparta na obrazie niedorosłego odbiorcy zamyka proces translacji w ściśle określonych ramach. Na podstawie owego wyb-

rażenia tłumacz wyrabia sobie bowiem opinię o dziecięcym czytelniku, a także wypracowuje ogólny pogląd na temat cech przypisanych dziecku i pokładanych w nim oczekiwaniach (Stolt 1976: 135). Tworzy zatem „ze szczególnym uwzględnieniem [ich] (rzekomych) zainteresowań, potrzeb, reakcji, wiedzy, umiejętności czytelniczych” (Klingberg 1986: 11) oraz „doświadczeń życiowych i wiedzy na temat otaczającego świata” (Puurtinen 1995: 22).

Uogólniając, można więc powiedzieć, że rozbieżności dotyczące poglądów na sposób przekładu literatury dziecięcej wynikają przede wszystkim z różnego obrazu dziecka wykreowanego przez tłumacza oraz przyjętych przez niego założeń na temat psychicznych i fizycznych możliwości adresatów literatury dziecięcej.

Tłumacz musi zatem określić, dla kogo przekłada – dla „naiwnego czy rozumnego, niewinnego czy doświadczonego” dziecka (Oittinen 1993: 63), ponieważ „jeśli nasze dziecko jest mądre i chłonne wiedzy, nie musimy mu tłumaczyć tak wiele, jak dziecku mało inteligentnemu i niedouczone-mu” (Oittinen 2000: 34). W praktyce oznacza to, że przekład tekstów dla młodszych – i zarazem mniej wyrobionych czytelników – wymagać będzie większej ingerencji z uwagi na konieczność uczynienia go „łatwiej przyswajalnym” dla odbiorców.

Relacja dziecko – tłumacz jest jednak przyjazna, nie ma w niej miejsca na wyższość, ponieważ osoba dokonująca przekładu nie patrzy na świat jedynie oczami dorosłego. Każdy tłumacz był przecież kiedyś dzieckiem i nadal je w sobie nosi (Oittinen 2000: 26). Zatem ci, którzy przekładają literaturę dziecięcą

powinni dotrzeć do obrazu dziecka wytworzonego w ramach swojej kultury. Tłumacz powinien zanurzyć się w karniwalistycznym świecie dziecięcym i ponownie go doświadczyć. A nawet spróbować sięgnąć do sfery dzieciństwa, dzieci, które go otaczają, dziecka w nim samym. To sięganie do karniwalistycznego świata dziecięcego, dotarcie do dziecka kryjącego się w nim samym, bez obawy o utratę autorytetu, ma postać dialogiczną (Oittinen za: O’Sullivan 2005: 75).

Dychotomia autor – tłumacz

Korzeni współczesnych sposobów tłumaczenia literatury dziecięcej poszukiwać należy w dawnej klasyfikacji opartej na podziale na podejścia

nastawione na tekst źródłowy lub tekst docelowy (Puurтинен 1995: 22–25). U podstaw tego rozłamu leżą zaś takie kwestie jak „widzialność” tłumacza, jego kreatywność oraz odstępstwa od oryginału, na które może on sobie pozwolić. To na podstawie m.in. tych trzech kwestii spornych stworzono podwaliny tzw. CLTS, czyli badań nad literaturą dziecięcą w przekładzie.

Przez lata wymagano od tłumaczy „dyskrecji”, a nawet „niewidzialności”. Postrzegano ich przez pryzmat transmitera, który, nie angażując się i zachowując obiektywizm, mechanicznie produkuje teksty w języku docelowym, ponieważ – jak pisał Walter Benjamin – „prawdziwy przekład jest przezroczysty” (Oittinen 1993: 93). Pod stwierdzeniem tym dziś nadal podpisuje się wielu badaczy zajmujących się tłumaczeniem literatury dziecięcej. Patricia Crampton odwołuje się do metafory muzycznej: tłumacza można porównać do muzyka, który w obiektywny sposób stara się jedynie przekazać intencje kompozytora. Anthea Bell z kolei porównuje go do przypominającego szkło „aktora na papierze” (Jobe 2001: 782).

Tłumaczy odczłowieczano, bo wierzono, że tekst wyjściowy zostaje wybrany ze względu na to, „jaki jest i co sobą reprezentuje” (Mazi-Leskovar 2003: 253). W myśl tej zasady należało możliwie wiernie trzymać się oryginału (Oittinen 1993: 94). Jedynie w ten sposób można bowiem oddać prawdziwe intencje autora. Pogląd ten podziela Göte Klingberg, który pisze, że tekst autorski jest już dostosowany do dziecięcych adresatów, i nazywa ten zabieg „adaptacją”. O ingerencji tłumacza można mówić dopiero podczas tzw. „kulturowej adaptacji kontekstowej” (Klingberg 1986: 12–13). W ten sam sposób rolę tłumacza postrzega Ewa Teodorowicz-Hellman, która w swym schemacie tłumaczeniowym także uwzględnia podwójną adaptację. Pierwsza zakłada pierwotne dostosowanie tekstu przez autora do potrzeb dziecięcych odbiorców, druga ma na celu przybliżenie go przyszłym czytelnikom zgodnie z innymi normami kulturowymi (Teodorowicz-Hellman 1996: 143).

W obu teoriach właśnie istnienie tej drugiej adaptacji podważa założenie o zwolnionym z odpowiedzialności, „niewidzialnym” tłumaczu, który ma zachować całkowitą wierność wobec tekstu źródłowego. W procesie tłumaczenia literatury dziecięcej dopuszcza się zatem pewne odstępstwa od oryginału, choć zdaniem Klingberga powinny być one raczej niechlubnym wyjątkiem niż normą (Klingberg 1986: 17).

Za całkowitą jawnością opowiada się natomiast Riitta Oittinen. Z jej punktu widzenia tłumacz nie jest anonimowy. Ma pełne prawo mówić swoim głosem: „profesjonalny tłumacz nie chowa się za autorem oryginalnym”.

nału, ale zajmuje właściwe sobie miejsce podczas dialogicznej interakcji, robi krok w przód i stoi na widoku” (Oittinen 2000: 162). W ten sposób tłumaczowi literatury dziecięcej nadaje się status autora, utrzymując, że to przez jego pryzmat odczytujemy opowieść (Poplak 2002: 22).

Andrzej Polkowski, godząc te skrajne stanowiska, podkreśla, że tak naprawdę nie ma dwóch odrębnych prawd – prawdy autora i prawdy tłumacza. Osoba dokonująca translacji powinna bowiem wczuć się w sytuację pisarza i wyobrazić sobie, jaką formę nadałby on swojej twórczości, gdyby posługiwał się językiem docelowym (Polkowski 2006: 2).

Dzięki działaniom kreatywnego tłumacza tekst źródłowy schodzi więc na drugi plan (Oittinen 2000: 163), „zajmuje tylnie siedzenie” (Stolt 1976: 132), a przekład staje się „produktem, nie reprodukcją” (Godard 1990 za: Oittinen 1993: 110). Tłumacz książek dla dzieci jest upoważniony do tworenia, nie tylko do odtwarzania (Oittinen 2000: 21). Przekład bowiem zawsze jest aktem interpretacji, zmiany, manipulacji. Niemożliwe jest stworzenie wiernej kopii tożsamej z oryginałem (Adamczyk–Grabowska 1988: 36).

Podobne poglądy przedstawia Jolanta Kozak, która porównuje proces tłumaczenia do skomplikowanej reakcji chemicznej przebiegającej zgodnie z prawem Archimedesesa. W jej trakcie tekst źródłowy wchodzi w reakcję z tekstem docelowym, a powstały produkt zależy od tego, w jakiej mierze pierwsza substancja zostaje wyparta przez tłumacza i zastąpiona drugą, oraz od różnicy składu chemicznego użytych języków (Kozak 2000: 174–175).

Nowe światło na kwestię kreatywności rzuca Patricia Crampton, pisząc:

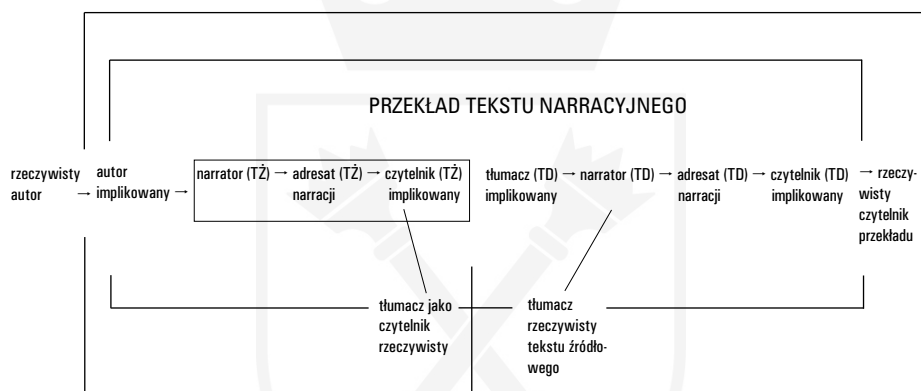
Wiele lat temu, gdy na potrzeby publikacji przekładałam swoją pierwszą książkę, redaktor w wydawnictwie Jonathan Cape powiedział mi: „Kiedy przetłumaczysz, wyrzuć oryginał i zacznij od nowa”. W owym czasie uszanowałam te słowa (...) jednak po latach sama doradziłabym raczej: jeśli tłumaczysz (...) korygując przekład, wciąż odnoś się do oryginału (Crampton 2002: 47).

Biorąc pod uwagę obowiązujące prawo autorskie, trzeba stwierdzić, że współcześnie niedozwolone jest dowolne zmienianie tekstu wyjściowego. To on bowiem jest wykładnią, on narzuca ograniczenia. Kluczowym założeniem teorii Crampton jest jednak idea wielokrotnego czytania tekstu. Właśnie w tej czynności upatruje ona aktywnej roli tłumacza.

Ten punkt widzenia podzielają także inni badacze. Oittinen pisze, że tłumacz może czytać tekst na dwa sposoby, przyjmując dwie role – rzeczywistego czytelnika i rzeczywistego tłumacza. W trakcie pierwszej z tych

czynności – zwanej czytaniem estetycznym – skupia się on na opowieści i obcuje z tekstem wyłącznie dla przyjemności. W rolę eksperta wciela się natomiast w trakcie tzw. czytania eferentnego. Można więc powiedzieć, że tylko ten drugi, krytyczny i analityczny sposób percepcji materiału źródłowego zakłada uruchomienie twórczego procesu przekładowego. Trzeba jednak podkreślić, że nie należy pomijać pierwszego etapu, bo dopiero harmonijne połączenie dwóch sposobów czytania pozwala na subiektywne i zarazem obiektywne spojrzenie na tekst wyjściowy (Oittinen 2000: 28).

Podwójne zadanie stawiane tłumaczowi-czytelnikowi nie jest także obce autorce komunikacyjnego modelu przekładu – Emer O’Sullivan. Zastanawiając się, „jacy tłumacze wpisani są w tekst”, O’Sullivan zamyka swe poglądy w ramach następującego schematu (2005: 108):



Źródło: O’Sullivan E. 2005. *Comparative Children’s Literature*, Abindon – New York: Routledge.

Poruszając zagadnienie kreatywności tłumacza, nie można pominąć kwestii jego cech osobowych, które ujawniają się w przekładzie. Oprócz wspomnianego już wizerunku dziecka, tłumacz może bowiem wnosić do tekstu swoje kulturowe dziedzictwo, doświadczenie czytelnicze (Oittinen 2000: 3), umiejętności, wiedzę i wypracowane metody przekładu (Huhtala 1995 za: Rossi 2003: 144), a także normy społeczne i poetykę charakterystyczną dla społeczności, w której przyszło mu żyć (Oittinen 2003: 129).

Nie wszyscy badacze pochwalają jednak takie działania. Dla niektórych nie podlega dyskusji, że wszelkie przejawy indywidualizmu tłumacza powinno się sprowadzać do minimum, ograniczając tym samym jego twór-

czą rolę. Podkreślają oni bowiem, że „niezdrowa tradycja” pozwalająca na swobodę działania zniekształca wizerunek twórcy oryginału (Stolt 1979: 133) – choć z drugiej strony oczywiste jest, że w przekładzie nie da się zawrzeć wszystkich aspektów tekstu źródłowego zgodnie z wolą autora.

Współcześnie dominuje stanowisko pośrednie, głoszące, że przekład to „zwierciadło, które nie tylko odbija, lecz także generuje światło” (Steiner 1976 za: Oittinen 1993: 92). Tłumacz literatury dziecięcej powinien więc zważać przede wszystkim na potencjalnych odbiorców, a nie na autora, ponieważ – jak twierdzi Riitta Oittinen:

Zachowując lojalność wobec czytelników posługujących się językiem docelowym, tłumacz nie jest wcale niełojalny wobec autora oryginału. Wręcz przeciwnie, gdy odbiorcy – dzieci – posługujący się językiem docelowym chętnie czytają daną książkę, uczą się także lubić autora oryginału (1993: 2).

Tłumacz przystępujący do pracy nad książką adresowaną do najmłodszych czytelników staje także przed dylematem, na jak duże odstępstwa od oryginału może sobie pozwolić. Podobnie jak zagadnienia kreatywności i „widzialności”, jest to kwestia sporna, co potwierdzają przeciwstawne opinie na ten temat prezentowane przez Göte Klingberga i Riittę Oittinen.

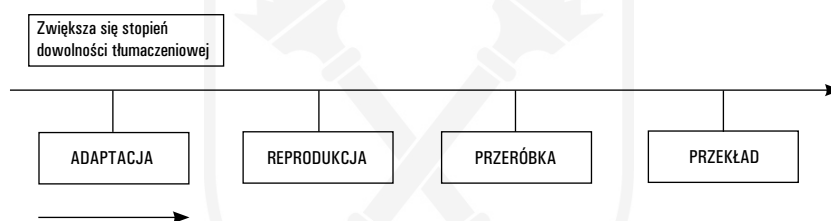
Klingberg forsuje pogląd, że nie można ingerować w oryginał, ponieważ takie zachowanie świadczy o braku szacunku dla autora, a co ważniejsze – dla dzieci, które w wyniku zbyt daleko idących przekształceń tekstu źródłowego dostają zupełnie inny literacki produkt (Klingberg 1986: 10). Oittinen stanowczo sprzeciwia się natomiast takiemu ograniczeniu wolności tłumacza, podkreślając, że tylko wprowadzanie zmian w tekście wyjściowym i dostosowywanie go do nowych odbiorców jest równoznaczne z okazywaniem potencjalnym czytelnikom należytej uwagi. W swej teorii kładzie akcent na rozróżnienie terminologiczne między „tłumaczeniem literatury dziecięcej” a „tłumaczeniem dla dzieci” (Oittinen 2000: 69).

Zohar Shavit patrzy na to zagadnienie z zupełnie innego punktu widzenia. Twierdzi, że odstępstwa od oryginału nie wynikają z poszanowania dzieci czy też jego braku, a raczej są rezultatem marginalnej pozycji zajmowanej przez literaturę dziecięcą w literackim polisystemie – skoro dzieła oryginalne mają niski status, to przekłady mają status jeszcze niższy (Shavit 1986: 112). Stanisław Barańczak z kolei zrzuca odstępstwa od oryginału na karb różnorodności gatunkowej literatury dziecięcej. Jego zdaniem nie istnieje „pisarstwo dla dzieci”, ponieważ ta gałąź twórczości

literackiej jest tak samo zróżnicowana jak książki adresowane do dorosłych. Na dużą swobodę wyborów twórczych mogą więc sobie z reguły pozwolić tłumacze poezji dziecięcej, proza – tak jak w przypadku literatury dla dorosłych – jest ograniczona większą liczbą translatorskich restrykcji (Barańczak 1992: 68).

Nie ma zatem zgodności co do tego, jak należy przekładać książki dla dzieci i na jaką wolność twórczą może pozwolić sobie tłumacz. W konsekwencji każdy „obcy” tekst wchodzący do rodzimego kanonu literatury dziecięcej sytuuje się na skali między przekładem dosłownym a przekładem wolnym, a tłumacz odgrywa rolę biernego odtwórcy i jednocześnie aktywnego kreatora. Ta sytuacja ma swoje odzwierciedlenie także w terminologii opisującej wytwory pracy translatorskiej. Określenia takie jak „reprodukcja”, „przeróbka” i „adaptacja” funkcjonują bowiem obok terminu „przekład”, a naukowcy bezskutecznie starają się wyznaczyć precyzyjną linię demarkacyjną między tymi pojęciami.

Ci, którzy wierzą, że ścisły podział jest możliwy, umieszczają te cztery terminy na następującej osi:



„Adaptacja” znajduje się więc „*vis-a-vis* koncepcji «wierności» wobec oryginału” (Bastin 2000: 6). Pod pojęciem tym kryje się zwykle pewna wtórna „wersja, przeróbka, skrót mniej wartościowy niż «pełny tekst» – przekład” (Oittinen 1993: 85). W rezultacie „adaptacja” ma zazwyczaj niższy status i kwestią sporną pozostaje, komu należy przypisywać jej autorstwo. „Reprodukcja” i „przeróbka” plasują się natomiast pomiędzy tymi dwiema skrajnościami. Jednak w powszechnej opinii ta pierwsza w mniejszym stopniu odbiega od tekstu źródłowego (Kenda 2002: 34). Z terminem „przekład” wiążą się zwykle takie pozytywne konotacje jak wierność, dokładność, ścisłość i precyzja (Adamczyk-Garbowska 1988: 142; Oittinen 2000: 76–84), co sprawia, że tak określany tekst uchodzi za pełnowartościowe dzieło dorównujące oryginałowi pod względem prestiżu.

Z drugiej strony „granice między tymi kategoriami wciąż podawane są w wątpliwość” (Mazi–Leskovar 2003: 254). Sceptycy twierdzą, że wszystkie cztery pojęcia są ze sobą tak ściśle związane, że wprost trudno je rozdzielić (Adamczyk-Garbowska 1988: 143). Według Oittinen „różnica między przekładem a adaptacją, choć znacząca, sprowadza się do naszego nastawienia i punktów widzenia” (Oittinen 1993: 91), ponieważ tak naprawdę każdy przekład zakłada adaptację (Mazi–Leskovar 2003: 254; Oittinen 2000: 6). Michel Garneau także skłania się ku takiemu pogładowi; w jego opinii wszystkie te pojęcia są tak nieprecyzyjne i źle zdefiniowane, że dla nazwania książek w przekładzie należałoby ukuć nowy termin – „tradaptacja” (Garneau 1986 za: Bastin 2000: 8). Z powodu tych niejasności nazewniczych postanowiłam w tym artykule dla określenia procesu, którego skutkiem jest powstanie literatury dziecięcej dostosowanej do nowych, niedorosłych odbiorców funkcjonujących w innym otoczeniu kulturowym i podlegających innym normom językowym, ograniczyć się do jednego pojęcia – przekład.

Problemy przekładowe a literatura dziecięca

Dorośli są siłą decyzyjną w procesie selekcji książek dla dzieci. Nakładają na literaturę dziecięcą wiele ograniczeń, tkwiąc w przekonaniu, że dokładnie wiedzą, co jest najlepsze dla najmłodszych czytelników. Peter Hunt twierdzi wręcz, że „książki dla dzieci są wyrazem zależności opartych na władzy, docierają za pośrednictwem dorosłych i nie chroni ich żaden rzekomy status literacki, dlatego dorośli (...) sprawują kontrolę nad książkami tak jak nad swoimi dziećmi” (Hunt 2001: 255). Kontrolując rynek literacki, dorośli działają w imieniu niedorosłych odbiorców na każdym etapie produkcji – jako wydawcy i konsultanci pełnią funkcję ekspertów i sędziów, a pracując jako bibliotekarze, nauczyciele, sprzedawcy czy też po prostu wykonując rodzicielskie obowiązki, stają się selekcjonerami decydującymi o tym, jakie książki trafią do rąk dzieci (Weinreich 1976: 146). Gdy zaś chodzi o literaturę zagraniczną, wpływ na przekaz książek dla małych czytelników mają także tłumacze, gdyż to właśnie oni pełnią funkcję międzykulturowych mediatorów, nadając ostateczny kształt dziecięcej literaturze w przekładzie (Dollerup 2003: 90–91).

Nie jest to łatwe zadanie, bo proces translacji polega na ciągłym rozwiązywaniu problemów. W rezultacie tłumacz bezustannie musi odpowiadać sobie na pytania:

Czego mogę oczekiwać od dziecka, którego rozumienie języka nie jest tak dobre jak moje dorosłe umiejętności językowe, nie wymagając od niego zbyt wiele? Czego powinienem oczekiwać od dzieci, nie naruszając wymogów edukacyjnych, psychologicznych, moralnych i estetycznych (...)? Na co pozwala mi rynek, jakie są oczekiwania wobec mnie, czego mi się zabrania (...)? (Boie 1995 za: O’Sullivan 2005: 14).

Można więc powiedzieć, że dylematy translatorskie w dużej mierze wypływają z trzech fundamentalnych zadań stawianych od wieków literaturze dziecięcej. Cel dydaktyczny będzie wiązał się z decyzjami: Czy przekład powinien być dostosowany do moralnych, etycznych i ideologicznych norm obowiązujących w kulturze docelowej? Czy można prezentować w nim osobliwości charakterystyczne dla kraju pochodzenia książki? Czy należy dostosować się do obowiązujących norm językowych, czy celowo je naruszać, pokazując bogactwo lingwistyczne innych krajów? Cel ryzykowny zamknie się w odpowiedzi na pytania, czy przekład powinien być tak zabawny jak oryginał oraz jak przetłumaczyć to, co w zasadzie nieprzetłumaczalne: humor. Cel estetyczny natomiast zostanie zrealizowany, gdy tłumacz zadecyduje, co zrobić, by zmieniając językowe brzmienie tekstu, nie ograbić go z „muzyki”, oraz ustali związek między elementami werbalnymi i wizualnymi.

Dylematy wynikające z dydaktycznej funkcji literatury dziecięcej

Oscar Wilde pisał, że nie ma książek moralnych i niemoralnych. Są tylko dobrze i źle napisane. Trudno jednak nie ulec wrażeniu, że teza ta nie odnosi się do literatury dziecięcej w przekładzie. Widoczny trend jest taki – a przynajmniej jeszcze do niedawna taki był – że informacje zawarte w książkach dla dzieci nie mogą pozostawiać żadnych wątpliwości, muszą być „właściwe” – moralne, etyczne, zgodne z dobrym obyczajem i przyjętymi powszechnie normami – ponieważ mają być narzędziem w służbie pedagogiki (Mdallel 2003: 300). Książki z etykietą „dla dzieci” mają więc:

wpajać pracowitość, uczciwość, szacunek dla osób starszych, samokrytycyzm, uczyć wymagania od siebie, tolerancji oraz poczucia obywatelskiej odpowiedzialności. Powinny rozbudzać empatię, pielęgnować humanitaryzm, a jednocześnie budzić wstręt do takich ludzkich przymiotów jak egoizm, okrucieństwo, perfidia, fałsz, gwałtowność, zerowanie na innych, chciwość, obojętność na ból i cierpienie (...) oraz odrzucać rasistowskie, militarystyczne, szowinistyczne (...) antydemokratyczne poglądy i wartości (Motyashov 1976: 99–100).

Z drugiej strony normy etyczne, dydaktyczne, moralne i ideologiczne zmieniają się w zależności od kraju, obowiązującej w nim kultury i warunkowań społecznych. Zastanawiano się więc, czy tworząc przekład adresowany do dzieci, skłaniać się ku kulturze źródłowej czy docelowej – „udomawiać” czy „egzotyzować” teksty literackie.

Obawiano się, że literatura dziecięca w przekładzie może negatywnie wpłynąć na psychikę dzieci i burzyć narzucony kanon wartości, traktowano więc tłumaczone książki jak „drukowane konie trojańskie”, których czytanie niesie trudne do przewidzenia – a często wręcz zgubne – konsekwencje (Baker 2000: 2). Dwuznaczne z pedagogicznego punktu widzenia fragmenty były zawsze prawdziwym wyzwaniem dla tłumaczy. Z pewnością, by pozostać w zgodzie z obowiązującymi normami, byli oni zobowiązani do użycia pewnych „środków zaradczych” w postaci „rozszerzeń, wygładzeń, modyfikacji, skróceń dla dostosowania tekstu docelowego do wartości wyznawanych przez potencjalnych czytelników lub – w przypadku książek dla dzieci – do rzekomych wartości wyznawanych przez dorosłych” (Klingberg 1976: 86–87). Takie dostosowawcze zabiegi translatorskie, określane w literaturze przedmiotu mianem „puryfikacji” (Klingberg 1986: 58) lub „oczyszczenia” (Dollerup 2003: 96), były praktyką powszechnie stosowaną w celu zakamufłowania niewygodnych tematów.

Jednym z takich tematów są aluzje religijne. Pisano, że „jeżeli książka z surowo katolickiego czy ortodoksyjnie żydowskiego środowiska ma «wylądować» na obcej ziemi – weźmy na przykład braci Grimm – adaptacja będzie złem koniecznym” (Stolt 1976: 134). Na potwierdzenie tej tezy Monica Burns podaje przykład anglikańskiej Wielkiej Brytanii: z książek dla dzieci tłumacze często usuwali fragmenty nawiązujące do katolicyzmu lub zmieniali je na takie, które były neutralne, czyli wspólne obu wyznanom (Burns 1962: 81). Carmen Bravo-Villasante także twierdzi, że z uwagi na dominujący w kraju katolicyzm wykreślono z hiszpańskiej wersji językowej *Robinsona Crusoe* morał o protestanckim wydźwięku (Bravo-Villasante 1976: 47).

Göte Klingerg do listy tematów tabu dodaje wątki polityczne. Wspomina, że z hiszpańskiego przekładu niemieckojęzycznej książki dla dzieci zniknęły odniesienia do króla, by zapobiec szkalowaniu monarchii jako systemu władzy państwowej (Klingberg 1986: 58). Wtórzy mu Bravo-Villasante, twierdząc, że w jednej z powieści Juliusza Verne zrezygnowano z fragmentów o wydźwięku antysemitycznym, ponieważ tłumacz był Żydem (Bravo-Villasante 1976: 47).

Podjęte wydają się także czynności fizjologiczne – temat bardzo naturalny dla dzieci, a budzący zażenowanie dorosłych. By ukryć takie wątki, tłumacze posuwali się niekiedy do bardzo osobliwych modyfikacji. W dwóch angielskojęzycznych wersjach książki o Muminkach zdanie: *Musiałem iść zrobić siusiu* przeobrażono w: *Chciałem jedynie wyjść na chwilę* i *Chciałem popatrzeć na gwiazdy* (Müller 1997 za: Klingberg 1986: 59). Podobnych zmian dokonano w dziecięcej wersji *Podróży Guliwera*, w której głównemu bohaterowi nie pozwolono ugasić ogniska moczem. Zamiast tego napisano, że wylał na palenisko wiadro wody lub zdmuchnął płomień (Shavit 1986: 123).

Konsekwentnie „neutralizowano” także fragmenty mogące budzić erotyczne skojarzenia. W rezultacie we wspomnianej książce Tove Jansson Panna Migotka śpi owinięta w kilt, a nie – jak w oryginale – z głową na łonie Mamy Muminka (Klingberg 1986: 59). Jeszcze większe kontrowersje budzą w niektórych krajach książkowe nawiązania do prostytucji oraz homoseksualizmu. W przypadku książki *King&King* autorstwa Lindy de Haan i Sterna Nijlanda w przekładzie zmieniono całą fabułę tak, by nie poruszać problemu innej orientacji seksualnej (Lehman 2003: 5).

Tłumacze literatury dziecięcej ingerowali również w zawartość tekstu źródłowego, gdy jego bohaterowie nie prezentowali wzorcowych zachowań. Badania przeprowadzone przez Ewę Teodorowicz-Hellman (1996: 133–135) na podstawie analizy książki *Pipi Langstrumpf* dowiodły, że w przekładzie wprowadzono zmiany, by odwieść czytelników od podejmowania ryzyka w postaci jedzenia trujących grzybów, chodzenia po linie czy zabawy bronią. Inni badacze wspominają o takich niegodnych naśladowania – a zatem usuniętych z przekładów – zachowaniach jak niewłaściwe obyczaje przy stole (Burns 1962: 83), przekupstwo (Teodorowicz-Hellman 1996: 133) czy bezczelne odpowiadanie dorosłym (Yamazaki 2002: 54–55).

Nie trzeba dodawać, że tłumacze starali się wybielić naganne postęпки dorosłych bohaterów dziecięcych książek, zwłaszcza przemoc, np. maltretowanie żony czy znęcanie się nad dziećmi (Klingberg 1986: 61). Z przekładów za sprawą tłumaczy niekiedy zniknęły także aluzje, które mogłyby zbyt zasmucić niedorosłych odbiorców – zwłaszcza te poruszające temat nędzy lub śmierci (Adamczyk-Garbowska 1988: 156; Oitinen 2000: 91–92).

Nie wszyscy jednak popierają tego rodzaju cenzurę, uważając, że taka nadopiekuńczość może być szkodliwa. Peter Hunt podkreśla, że puryfikacja jest nieetyczna, ponieważ to, czego dzieci nie wiedzą, niekoniecznie

nie może ich skrzywdzić (Hunt 20001: 256). Dzieciom bowiem „zwłaszcza małym, cały świat wydaje się obcym krajem, w którym ludzie mają tendencję robić czy też mówić niewytłumaczalne rzeczy” (Tucker 2005: 10). Co więcej, mali czytelnicy prawdopodobnie sami wykształcili własny sposób obrony – podświadomie ignorują to, co im się nie podoba lub czego nie rozumieją (Avery 1976 za: Lesnik-Oberstein 1996: 21). Poza tym kategoria „dziecko” nie jest homogeniczna, nie sposób więc przewidzieć wszystkich reakcji należących do niej podmiotów, odgadnąć, czego się boją lub czego nie wiedzą, nie znając indywidualnych potrzeb każdego z nich. Przekład zawsze jest więc uogólnieniem, sprowadzeniem dzieci do wspólnego mianownika.

Darja Mazi-Leskovar w krytyce puryfikacji posuwa się jeszcze dalej, twierdząc, że puryfikacja narusza artykuł 13 Konwencji o Prawach Dziecka, który gwarantuje niedorosłym odbiorcom

prawo do swobodnej wypowiedzi (...) swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka (Mazi-Leskovar 2003: 252).

W konsekwencji panuje dziś przekonanie, że „wyłącznie edukacyjne założenia niszczą dziecięce książki” (Bamberger 1976: 40). Stracił na sile dydaktyzm, modyfikacji uległo więc także nastawienie do puryfikacji. Zabieg ten stosowany jest znacznie rzadziej, choć nie został zupełnie wyeliminowany z repertuaru praktyk przekładowych.

Idea literatury dziecięcej w przekładzie opiera się bowiem na założeniu, że książki zaadaptowane z innych krajów mają poszerzać wiedzę na temat obcych kultur, a tym samym dawać dzieciom możliwość niezależnego myślenia i pomagać im w kształtowaniu własnego oglądu świata. Coraz częściej podkreśla się więc, że teksty docelowe powinny zawierać obce odniesienia kulturowe, ponieważ właśnie te „nieskończenie drobne szczegóły obecne w przekładzie odtwarzają atmosferę oryginału” (Burns 1962: 84).

Wspomniane osobliwości kulturowe Klingberg dzieli na następujące kategorie: aluzje literackie; odniesienia do mitologii i wierzeń ludowych; tło historyczne, polityczne i religijne; detale architektoniczne i wyposażenie wnętrza; jedzenie; zwyczaje i obrzędy; gry i zabawy; flora i fauna; nazwy własne, tytuły, imiona zwierząt domowych oraz przedmiotów;

nazwy geograficzne; jednostki miar i wag (Klingberg 1986: 17–18). Monika Adamczyk-Garbowska dodaje jeszcze dwie grupy – nazwy ubrań oraz idiomy i wyrażenia nacechowane kulturowo (Adamczyk-Garbowska 1988: 80–95).

Isabel Pascula zaznacza, że to właśnie dzięki tego typu „egzotyzacji” dzieci, by podróżować, nie muszą opuszczać swego pokoju, ponieważ za pośrednictwem książek w przekładzie mogą poszerzać swoje horyzonty i docierać do najdalszych zakątków świata (Pascula 2003: 277). Większość niedorosłych odbiorców lubi opowieści o egzotycznych miejscach, nieznanymi sytuacjach i ludziach, obcość jest dla nich atrakcyjna i intrygująca: „Stykając się z nowym i na pozór dziwnym tekstem, dzieci nie odwracają głowy, patrzą. Pytają: co to oznacza? (Billings 2005: 18).

Niełatwo jednak odtworzyć „aromat” oryginału. W zasadzie nie da się utrzymać pierwotnej „dawki obcości” – przy zachowaniu klarowności i zrozumiałości tekstu – nie przeciążając dzieci dodatkowymi informacjami kulturowymi. Trudno też oczekiwać, że specyficzne odniesienia, pozostawione w oryginalnej formie, będą budziły właściwe skojarzenia wśród mniej obytych z racji wieku odbiorców, którzy żyją w innych realiach. Pamiętając, że to, co dla dorosłych jest zaledwie wyzwaniem, może okazać się barierą nie do pokonania dla dziecięcych czytelników, tłumacze uciekają się do różnego rodzaju objaśnień mających przybliżyć czytany tekst.

Göte Klingberg nazywa takie „udomowienie” tekstu źródłowego „adaptacją kontekstową” i wymienia następujące strategie translatorskie stosowane w celu rozwiązania tego problemu: „dodatkowe wyjaśnienie, przereferowanie, przekład wyjaśniający, wyjaśnienie pozatekstowe, zastąpienie ekwiwalentem kulturowym języka docelowego, zastąpienie niepełnym ekwiwalentem kulturowym języka docelowego, uproszczenie, opuszczenie, lokalizacja” (Klingberg 1986: 18).

Nie mniejszych trudności nastroczają tłumaczom kwestie czysto językowe, ściśle związane zresztą z zagadnieniami kulturowymi. Język bowiem „odgrywa ważną rolę jako główny komponent kultury będący jej całkowitym przejawem” (Benchat i Valdivieso 1992: 10). Zrozumiałe jest więc, że dylematów translatorskich wynikających z dydaktycznej funkcji literatury dziecięcej nie można rozważać z pominięciem problemów językowych.

W kwestii ich rozwiązania również nie ma jednomyślności. Można więc mówić o dwóch przeciwstawnych koncepcjach. Tłumacze albo tworzą iluzję „swojskości”, całkowicie dostosowując tekst do zasad języko-

wych obowiązujących w kulturze docelowej, albo łamią normy i standardy, pokazując odstępstwa charakterystyczne dla języka kultury źródłowej.

Dziś dominuje przekonanie, że należy trzymać się lingwistycznych konwencji i standaryzować język przekładów (Adamczyk-Garbowska 1988: 47–79). Warto zaznaczyć, że tego rodzaju konformizm może odnosić się do ogólnego lingwistycznego trendu lub obejmować jedynie wybrane aspekty językowe. Pierwsza z tendencji widoczna jest m.in. w książkach dla dzieci tłumaczonych na język hebrajski, ponieważ ich styl zmienia się na bardziej podniosły (Shavit 1986: 128). W większości krajów europejskich stosuje się mniej drastyczne zmiany nietypowych lub trudnych słów, zwrotów czy konstrukcji zdaniowych, a mianowicie: dostosowanie pisowni, ograniczenie powtórzeń, skrócenie długości zdań, dostosowanie interpunkcji i emfazy oraz zmianę składni (Adamczyk-Garbowska 1988: 47–79; Batchelder 1966: 39; Klingberg 1986: 63–73; Puurtinen 1995: 63–103; Teodorowicz-Hellman 1996: 139–143).

Dylematy wynikające z rozrywkowej funkcji literatury dziecięcej

Dotychczasowe rozważania na temat przekładowych problemów językowych nie wyczerpują jednak tematu, ponieważ książki dla dzieci służyć mają nie tylko edukacji, ale także rozrywce. Literatura dziecięca ma przede wszystkim spełniać oczekiwania i zaspokajać potrzeby niedorosłych odbiorców. Próbuje się bowiem nie dopuścić do sytuacji, w której książki cenione przez dorosłych i znienawidzone przez dzieci to w istocie te same dzieła (Bredsdorff 1962: 12). Wprowadza się do nich zatem szczyptę językowego humoru, nawet jeśli jest to tylko produkt uboczny opowieści, a nie celowy, ogólnie przyjęty zabieg literacki (Tiemensma 2004: 2).

Dzieci zwykle oceniają tekst na podstawie własnych spontanicznych odczuć (Nowaczek 2006: 5), przekład zatem, tak jak oryginał, ma również bawić (Newmark 1991 za: O'Connell 1999: 208). Tłumacze literatury dziecięcej powinni zwracać większą uwagę na ten walor, ponieważ – jak pisze Elmar Liebenberg – „jest kilka typów książek dla dzieci, ale tylko jedne przysparzają trudności – humorystyczne” (Liebenberg za: Tiemensma 2004: 2).

Dzieci bardzo wczesnie zaczynają się posługiwać humorem językowym. Między drugim a czwartym rokiem życia bawią się nazwami przedmiotów, w wieku od trzech do pięciu lat zaczynają deformować brzmie-

nie dźwięków i składać nonsensowne struktury zdaniowe. Mając od pięciu do siedmiu lat, powtarzają zasłyszane zwroty humorystyczne, a po przekroczeniu tego wieku umieją także dostrzec odstępstwa od norm lingwistycznych (Kolb 2006a: 1; Kolb 2006b: 1–2; Smith 2006: 2–3; McGhee 2002: 1–5). By przykuć ich uwagę, pisarze często starają się aktywizować wymienione umiejętności, stosując takie zabiegi jak: błędy ortograficzne i interpunkcyjne, deformacje dźwięków, anagramy, aliterację, nonsensowne wyrazy, onomatopeję, nietypowe porównania, hiperbolę, powtórzenia, tautologię, zagadki i rymowanki, żarty logiczne, wiersze i ich parodie, stylizacje na język obraźliwy, wyrażenia kolokwialne, dialekt i niestandardowe odmiany językowe oraz wyrazy i zwroty zapożyczone (Adamczyk-Garbowska 1988: 47–80; Kenda 2002: 35–37; Klingberg 1986: 67–70; O’Sullivan 2005: 87–91; Tabbert 2002: 319–321).

Wszystkie te elementy składające się na swoistą grę językową są często nieprzetłumaczalne, dlatego trudno znaleźć takie rozwiązania przekładowe, które brzmiałyby naturalnie i przekonująco w języku docelowym. Z braku morfologicznych, leksykalnych i syntaktycznych ekwiwalentów tłumacze często uciekają się do zastępowania jednych rozwiązań językowych innymi, całkowicie odmiennymi od oryginalnych (Grassegger 1985 za: Tabbert 2002: 319). „W każdym indywidualnym przypadku robią jednak co w ich mocy, by ograniczyć nieuniknione szkody do minimum” (Burns 1962: 84).

W literaturze przedmiotu trudno znaleźć niezawodne wskazówki co do sposobu oddania humoru językowego. Rady ograniczają się zwykle do trzech ogólnych stwierdzeń:

- 1) W miarę możliwości stosuj w przekładzie rozwiązanie tego samego rodzaju co w oryginale – strategię pozwalającą zachować jak największe podobieństwo. Zastosowanie metod opartych na zupełnie odmiennej grze językowej będzie bowiem wywoływać u odbiorców taką samą reakcję – uśmiech – ale dzieci będą się śmiać z zupełnie innego powodu, co przeczy zamiarom autora.
- 2) Nie rezygnuj z oddania humoru językowego, a zatem nie usuwaj kłopotliwych z punktu widzenia tłumacza fragmentów tekstu źródłowego.
- 3) Nie stosuj długich objaśniających dygresji i wtętości wewnątrztekstowych, które mogą zniweczyć efekt komiczny. Ich wprowadzanie zmienia grę językową w „niestrawną językową lekcję”, jak w przypadku cytowanego przez O’Sullivan niemieckiego przekładu książki Ronalda Dahla (O’Sullivan 2005: 115).

Podsumowując, można powiedzieć, że w przekładzie tłumacz powinien zachować tyle oryginalnej gry językowej, ile jest możliwe, ponieważ „humor może połączyć dzieci i literaturę dziecięcą, a literatura dziecięca może poprawić nastrój dzieciom” (Tiemensma 2004: 1).

Dbając o oddanie humoru, nie należy zapominać, że tak naturalny dla niedorosłych czytelników zdeformowany język ma bardzo emocjonalny wydźwięk, bo słowa „pachną, smakują, brzmią dobrze lub źle, ciepło lub zimno, bezpiecznie lub niebezpiecznie” (Oittinen 1993: 23). Dzięki niemu mali odbiorcy nie tylko odczuwają radość, ale także doświadczają całej palety innych uczuć. Tłumacze nie powinni ich ograbiać z tych doznań.

Dylematy wynikające z estetycznej funkcji literatury dziecięcej

Każdy tekst, bez względu na sposób jego upowszechniania, ma swoją „muzykę”, czy też – zależnie od przyjętej terminologii – „melodię”. „Teksty pisane, czytane po cichu przez odbiorców, także mają fonologiczną postać, co staje się oczywiste dla uważnego czytelnika i dostarcza mu dodatkowych informacji na temat intencji nadawcy oraz innych aspektów” (Nord 2005: 132). Uwagi te dotyczą zwłaszcza literatury dziecięcej, ponieważ dzięki „językowej nadorganizacji” (Barańczak 1992: 62) tekst książek dla dzieci jest muzykopodobny, przypomina „teatr dźwięków” (Papuzińska 1994 za: Waksmund 1998: 73). Co prawda, stwierdzenia te sformułowano w odniesieniu do poezji dziecięcej, można jednak przyjąć, że są one adekwatne do wszystkich gatunków literackich przeznaczonych dla niedorosłych czytelników.

Nie trzeba dodawać, że brzmienie tekstu źródłowego stanowi kolejne wyzwanie dla tłumacza. Przekład powinien bowiem odzwierciedlać tę charakterystyczną cechę oryginału. Przetłumaczone słowa muszą więc „gładko płynąć” (Puurtinen 1995: 162), a cały tekst „powinien żyć, dobrze smakować, spływać po języku” zarówno dziecka, jak i towarzyszącej mu osoby dorosłej (Oittinen 1993: 32). Zachowanie w przekładzie tekstowej warstwy brzmieniowej jest więc niezwykle istotne. Niektórzy twierdzą wręcz, że „przekład nie jest przekładem, dopóki wraz ze słowami wiersza nie odda się jego muzyki” (Synge za: Baker 2000: 1).

To zagadnienie wiąże się zaś z inną ważną kwestią – prezentacją. Termin ten w przypadku literatury dziecięcej zwykle odnosi się do czytania na głos (Lathey 2003: 234; O’Sullivan 2005: 24; Oittinen 1993: 77–82). Bez wątplenia czynność ta odgrywa ważną rolę w życiu małych odbiorców.

Pozwala im wkroczyć do literackiego świata, rozwinać umiejętności językowe, przekonać się do nauki samodzielnego czytania (Eccleshare 1988: 5–13; Gnaggey Short i Pierce 1990: 5; Lis 2002: 61–63; Luckens 2003: xxi–xxiii; Oittinen 2000: 32–37), a przede wszystkim zbudować więź między nimi, czytającym, tekstem i słuchaczem (Dollerup 2003: 83; Morph Hansen 2005: 102–108). Relacja ta jest bowiem swego rodzaju kontynuacją pradawnej tradycji opowiadania mitów, legend i klechd ludowych (Dollerup 2003: 86; Lukens 2003: xii).

Jeśli książka dziecięca ma trafić na grunt, w którym kult słowa mówionego jest silnie zakorzeniony, tłumacze muszą zwracać szczególną uwagę na muzyczny walor tekstu docelowego, przyczyniając się do spotęgowania estetycznego przeżycia (Morph Hansen 2005: 102–108). Tworząc „dla dziecięcych uszu”, nie powinni ograniczać się więc jedynie do zachowania takich wizualnych elementów jak kursywa, pogrubiona czcionka czy interpunkcja. Ich zadanie polegać ma również na odtworzeniu takich cech języka mówionego jak rym, rytm, intonacja, akcent, tempo (Oittinen 2000: 110–111).

Tłumacze niekiedy manipulują znakami interpunkcyjnymi i wyglądem tekstu, w ich przekonaniu bowiem dzięki temu tekst jest bardziej dostosowany do wymogów głośnego czytania (Oittinen 1993: 113–123, Oittinen 2003: 139–140) a także, w razie potrzeby, zmieniają pewne szczegóły, które burzą płynność werbalną pisemnej wypowiedzi – na przykład liczebniki czy imiona bohaterów (Dollerup 2003: 87; Nord 2003: 182–196; Stolt 1976: 136).

W świetle współczesnych teorii na temat tłumaczenia literatury dziecięcej można więc – zdaniem Caya Dollerupa – mówić o „dwóch różnych szkołach «godnych szacunku tłumaczy», jednej zwracającej się ku głośnemu czytaniu i drugiej nastawionej na czytanie ciche, nawet jeśli tłumacze mogą nie być tego świadomi” (Dollerup 2003: 81). Ci, którzy opowiadają się za pierwszą opcją, podkreślają, jak ważne jest zachowanie w przekładzie „możliwości głośnego i cichego czytania” (Puurtinen 1995: 165). Twierdzą, że jedynie „jedząc ziemniaka, dowiesz się, czy to w istocie ziemniak, a czytając przekład, dowiesz się, czy jest dobry” (Caws 1989 za: Oittinen 1993: 77), a zatem książka pozbawiona „muzyki” jest mało atrakcyjna (Lis 2002: 61–63).

Badacze są zgodni co do tego, że zanim przekład trafi na księgarskie półki, tłumacze powinni się upewnić, czy na głos czyta się go równie łatwo jak oryginał. Co więcej, powinni sprawdzić to empirycznie (Adamczyk-Garbowska 1988: 34). „Tłumacz musi stworzyć tekst nadający się do ust-

nej interpretacji – oczywistym sposobem jest przeczytanie sobie przekładu na głos przez tłumacza” (Morup Hansen 2005: 164). Choć obiektywne kryteria pozwalające wnioskować o takim przystosowaniu tekstu są mitem, Eugene A. Nida i Charles R. Taber przekonują, że jedynym rzetelnym testem jest próbne odczytanie tekstu docelowego przed publicznością (Nida i Taber 1982 za: Puurtinen 1995: 165–167). W książce *Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature* Tiina Puurtinen podaje natomiast wykaz kategorii błędów popełnianych przy głośnym czytaniu, który ma pomóc w zweryfikowaniu „możliwości głośnego czytania” (Puurtinen 1995: 170).

Drugim wartym uwagi aspektem wpływającym na estetyczny odbiór przekładu są ilustracje, które począwszy od XIX wieku stały się nierozdzielnie związane z literaturą dziecięcą. Funkcjonują one jako atrakcyjna dekoracja podkreślająca fabułę (Oittinen 2000: 103), pomagają wyobrazić sobie postacie i miejsce akcji (Stolt 1976: 137), odzwierciedlają nastrój i książkową atmosferę (Lukens 2003: 45), powtarzają treść lub przeczą tekstowi, pozostawiając pole dla dziecięcej wyobraźni i interpretacji (Winters i Smith 2003: 23). Ich sugestywność jest niekiedy tak wielka, że „dzieci «biorą» ze stronnicy lody i je «liżą», «wąchają» kwiaty przedstawione na rysunku, «całują» lalki i misie” (Eccleshare 1988: 15).

To, co werbalne i wizualne, jest więc w książkach dla dzieci tak ściśle ze sobą związane, że tworzy swoisty „tandem”, „małżeństwo” (Luckens 2003: 43, 69). Jak twierdzą Carol J. Winters i Gray D. Schmidt:

ilustracje i tekst pisany łączą się w jedno dzieło sztuki. To poprzez kombinację tekstu i ilustracji powstaje znaczenie. Jeden element nie istnieje bez drugiego – a przynajmniej poważnie ogranicza doznania czytelnika i prawdopodobnie uniemożliwia pełne zrozumienie sensu książki (2003: 22).

Literatura dziecięca jest więc dziełem „audiowizualnym”, a ilustracje tworzą w niej swoistą scenografię dla ustnej prezentacji (Rhedin 1992 za Oittinen 2003: 32). Można powiedzieć, że związek między ilustracją i tekstem odzwierciedla nierozdzielny związek pisarza i ilustratora, nazwaną przez Maurice’a Sendaka „bezszwowością” (Lukens 2003: 45).

Z uwagi na to ściśle połączenie aspektu werbalnego z wizualnym, oddziałujące na doznania odbiorców, tekst stworzony z myślą o dziecięcych uszach i oczach jest dla tłumacza z jednej strony łatwiejszy, z drugiej zaś trudniejszy do opracowania. Przekład ikonotekstu uchodzi niekiedy za mniej problemowy, obraz bowiem służyć może za wskazówkę translacyj-

ną: „gdy tłumacz widzi oryginalny tekst z konkretnymi ilustracjami, obraz podpowiada rozwiązania. Wpływa nie tylko na dobór słów, ale także styl pisania” (Oittinen 1993 za: Jobe 1996: 522). Zdaniem Oittinen, ilustracje są pomocne zwłaszcza przy tłumaczeniu słów onomatopiecznych, dzięki nim można zwizualizować sobie szczegóły przedstawionej sytuacji i ubrać myśl w słowa (Oittinen 2003: 132). Ułatwiają także oddanie cech fizycznych, a nawet charakteru postaci.

Niekiedy ilustracje w bardzo znaczący sposób wpływają na zmiany w przekładzie. Z jednej strony tłumacze literatury dziecięcej czasami pomijają pewne fragmenty tekstu, twierdząc, że jest on zbędnym powtórzeniem ilustracji, z drugiej zaś chcąc doprecyzować przekaz pisany, nadmierne go rozszerzają uzupełniając o detale z ilustracji (Oittinen 2000: 108).

Szczególnie trudno zachować werbalno-wizualną harmonię, gdy ilustracje przedstawiają elementy specyficzne kulturowo, nieznanne i trudne do wyjaśnienia nowym czytelnikom. Stąd do niektórych przekładów wkrada się niekonsekwencja i dostosowanemu tekstowi towarzyszą oryginalne ilustracje ukazujące przejawy obcej kultury. By zapobiec takim sytuacjom, wydawcy wybierają często nie do końca szczęśliwe rozwiązanie – spływają warstwę werbalno-wizualną książek i rezygnują z nacechowanych kulturowo detali, by w przyszłości nie stwarzały problemów tłumaczom. Praktyka ta jest nagminna zwłaszcza w przypadku koprodukcji (O’Sullivan 2005: 98–103; Stolt 1976: 144).

Tłumacze powinni też zwracać baczną uwagę na elementy tekstowe pojawiające się na obrazkach, by uniknąć niekonsekwentnego dwujęzycznego przekazu łączącego dwie rzeczywistości kulturowe, jak w przypadku francuskiego przekładu książki *Emil und die Detectives* (O’Sullivan 2005: 100). Warto też – zdaniem Adamczyk-Garbowskiej – pamiętać o powtórzeniu dokładnie takiej samej formy pisemnej wypowiedzi w tekście głównym, jak i w postaci podpisu do towarzyszącej mu ilustracji (Adamczyk-Garbowska 1988: 160).

Choć to tekst zwykle pełni funkcję nadrzędną, niekiedy daje się w przekładzie pierwszeństwo ilustracjom. Na przykład w książce *Max und Moritz* przetłumaczonej na język jidysz słowo *piano* zastąpiono wyrazem *organy* z powodu przedstawienia na ilustracji właśnie tego instrumentu (Görlach 1997 za: Tabbert 2002: 316). Zmiany tego typu są jednak czasami dużo głębsze, zwłaszcza w przypadku koprodukcji wymagających bezwzględnego zachowania oryginalnych ilustracji. Smith podaje przykład anglojęzycznej książki przetłumaczonej na język urdu, w której zmienio-

no cały fragment o wypadku samochodowym, ponieważ nowa ilustracja przedstawiała bohaterów pochylonych nad gazetą i czytających po urdyjsku o zderzeniu roweru z tongą (Smith 1962: 107).

Czasami tłumacze muszą też rezygnować z pewnych fragmentów oryginału z powodu usunięcia ilustracji – jest to praktyka stosowana do dziś w krajach muzułmańskich, gdy zobrazowane są symbole religijne – co prowadzi do zmiany objętości książki i może wymagać nowego przestrzennego dopasowania tekstu przekładu, tak by współgrał z kolejnymi ilustracjami.

W przekładzie powinno się także zachować inne tekstowe elementy wizualne, np. taką samą czcionkę w napisach pojawiających się na ilustracjach towarzyszących tekstowi. Ona bowiem – zdaniem Ottinnema – ma duży wpływ na emocjonalny wydźwięk przekazu (np. kursywa wprowadza familiarność). Złamanie tej zasady może zatem zmienić ogólny odbiór książki (Oittinen 1999: 114). Dzieci – szczególnie małe i nieumiejące czytać samodzielnie – spędzają nad ilustracjami długie godziny, wsłuchując się w głos czytających dorosłych, a zatem tekst i obraz powinny z sobą korespondować.

Walter de la Mare pisał, że tylko to, co najlepsze, jest dość dobre dla dzieci. Niestety – jak starałam się pokazać w tym artykule – nie da się jednoznacznie orzec, jakie rozwiązania translatorskie pozwolą stworzyć dobry przekład z punktu widzenia dziecka. Nie ma bowiem jednej złotej recepty na wszystkie przekładowe problemy. Rozwiązując translatorskie dylematy, warto jednak pamiętać, że „by osiągnąć sukces, tłumacz musi wiedzieć, jak interpretować zarówno całość, jak i poszczególne części; musi brać pod uwagę nie tylko zapis słowny, ale również brzmienie tekstu, jego płynność i towarzyszące mu ilustracje” (Oittinen 2000: 114). Tylko takie integracyjne podejście do kwestii tłumaczenia pozwoli chociaż odrobinę zbliżyć się do ideału: „dziecięcej literatury najlepszej”.

Bibliografia

- Adamczyk-Garbowska M. 1988. *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dla dzieci: problemy krytyki przekładu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bamberger R. 1976. *The Influence of Translation on the Development of National Children's Literature*, w: G. Klingberg i in. (red.), *Children's Books in Translation: The Situation and the Problems*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.

- Barańczak S. 1992. *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumaczenia poezji z dołączeniem małej antologii przekładów*, Poznań: a5.
- Baker M. 2000. *Encyclopedia of Translation Studies*, London and New York: Routledge.
- Bastin G. L. 2000. *Adaptation*, w: M. Baker (red.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London and New York: Routledge.
- Batchelder M. 1996. *Learning about Children's Books in Translation*, „ALA Bulletin” 60/1, s. 33–42.
- Benchat C., Valdivieso C. 1992. *Translation of Children's Literature: Inter-Cultural Communication*, „Bookbird: World of Children's Books” 30/1, s. 9–14.
- Billings P. 2005. *'Squiggles and Dots': Bilingual Books for Children*, w: D. Hallford, E. Zaghini (red.), *Outside In: Children's Books in Translation*, England: Milet Publishing.
- Bravo-Villasante C. 1986. *Translation Problems in My Experience as a Translator*, w: G. Klingberg i in (red.), *Children's Books in Translation: The Situation and the Problem*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Bredsdorff A. 1962. *On the Problems of a Small Country Concerning the Translation of Children's Books*, w: L. Ch. Person (red.), *Translation of Children's Books*, Sweden: Bibliotekstjänst Lund.
- Burns M. 1962. *The Work of the Translator*, w: L.Ch. Person (red.), *Translation of Children's Books*, Sweden: Bibliotekstjänst Lund.
- Crampton P. 2002. *Reflections on The Final Journey by Gudrun Pausewang*, „In Other Words: The Journal For Literary Translators” 19, s. 45–49.
- Dollerup C. 2003. *Translating for Reading Aloud*, „META: Traduction pour les enfants” 48/1–2, s. 81–104.
- Eccleshare J. 1988. *Treasure Islands: The Women's Hour Guide to Children's Reading*, London: BBC Books.
- Hunt P. 2001. *Children's Literature*. Oxford, Malden: Blackwell.
- Jobe R. A. 2001. *Translation*, w: B. E. Cullian, D.G. Person (red.), *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, New York: Finiger Book.
- Kenda J. J. 2002. *Rewriting Books for Kids*, „In Other Words: The Journal For Literary Translators” 19, s. 34–39.
- Klingberg G., Orvig M., Amor S. (red.) 1976. *Children's Books in Translation: The Situation and the Problems*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Klingberg G. 1986. *Children's Fiction in the Hands of Translators*, Lund: CKW Gleerup.
- Kolb K. *Humor is No Laughing Matter*, „CBC Magazine” 18/1, www.education.umn.edu/ceed/publications/earlyreport/fall90.htm [dostęp: 16.05.2006].
- *Humor and Children's Social Development*. „CBC Magazine” 18/1, www.education.umn.edu/ceed/publications/earlyreport/fall90.htm [dostęp: 16.05.2006].
- Kozak J. 2000. *Alicja pod podszewką języka*, „Teksty Drugie” 5, s. 167–178.
- Lehman B. A. 2003. *Issues of Teacher Interest and Access to Multicultural and Global Children's Books*, www.cacbf.org.za/2004%20papers/Barbara%20Lehman.rtf [dostęp: 26.04.2006].

- Lesnik-Oberstein K. 1966. *Defining Children's Literature and "Childhood"*, w: P. Hunt (red.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London, New York: Routledge.
- Leszczyński G. 2003. *Literatura i książka dziecięca: słowo, obieg, konteksty*, Warszawa: CEBID.
- Lis M. 2002. *O głośnym czytaniu: jak to robić*, „Guliwer” 1, s. 61–63.
- Luckens R. J. 2003. *A Critical Handbook of Children's Literature*, New York: Pearson Education.
- Mazi-Leskovar D. 2003. *Domestication and Foreignization in American Prose for Slovenian Children*, „META: Traduction pour les enfants” 48/1–2, s. 250–265.
- McGhee P. *Head, Shoulders, Knees and ... Peanaut Butter. What Makes Young Children Laugh?*, www.laughtermemory.com/articles/child_makes_laught.html [dostęp: 03.03.2006].
- Mdallel S. 2003. *Translating Children's Literature in the Arab World. The State of the Art*, „META: Traduction pour les enfants” 48/1–2, s. 298–306.
- Morph Hansen S. 2005. *Hans Christian Andersen – Told for Children*, „Perspectives: Studies in Translatology” 13/3, s. 102–108.
- Motyashov I. 1976. *The Social and Aesthetic Criteria Applied in Choosing Children's Books for Translation*, w: G. Klingberg i in (red.), *Children's Books in Translation: The Situation and the Problem*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Nord Ch. 2003. *Proper Names in Translation for Children Alice in Nederland as a Case in Point*, „META: Traduction pour les enfants” 48/1–2, s. 182–196.
- Nowaczek M. *Drogi inicjacji czytelniczych dzieci oraz ich wpływ na przebieg nauki szkolnej*, <http://www.google.pl/search?hl=pl&source=hp&q=dzieci+oceniaj%C4%85+ksi%C4%85%C5%BCKi+spontanicznie&lr=&aq=f&oq> [dostęp: 26.04.2006].
- Oittinen R. 1993. *I am Me – I am the Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere: University of Tampere.
- 2000. *Translating for Children*, London and New York: Garland Publishing.
- 2003. *Where the Wild Things Are: Translating Picture Books*, „META: Traduction pour les enfants” 48/1–2, s. 128–141.
- O'Sullivan E. 2005. *Comparative Children's Literature*. Abindon, New York: Routledge.
- Pascua I. 2003. *Translation and Intercultural Education*, „META: Traduction pour les enfants” 48/1–2, s. 276–284.
- Polkowski A. *Czat z Andrzejem Polkowskim, tłumaczem Harrego Pottera*, [czat.wp.pl/zapis.html?T\[page\]=1&id_czata=2331](http://czat.wp.pl/zapis.html?T[page]=1&id_czata=2331) [dostęp: 11.04.2004].
- Poplak C. 2002. *Enriching a Child's World (and a Publisher's Fiction List)*, „In Other Words: The Journal For Literary translators” 19, s. 20–23.
- Puurttinen T. 1993. *Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature*, Joensuu: University of Joensuu.
- Rossi P. 2003. *Translated and Adapted – the Influence of Time on Translating*, „META: Traduction pour les enfants” 48/1–2, s. 142–153.
- Shavit Z. *Poetics of Children's Literature*, www.tau.ac.il/~zshavit/pod/five.html. [dostęp: 24.03.2006].

- Smith T. *Humour and Early Childhood Education*, „CBC Magazine” 18/1, www.education.umn.edu/ceed/publications/earlyreport/fall90.htm [dostęp: 16.05.2006].
- Stolt B. 1976. *How Emil Becomes Michel – on the Translation of Children’s Books*, w: G. Klingberg i in. (red.), *Children’s Books in Translation: The Situation and the Problem*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Tabbert R. 2002. *Approaches to the Translation of Children’s Literature: A Review of Critical Studies Since 1960*, „Target” 14/2, s. 303–351.
- Teodorowicz-Hellman E. 1996. „Fizia Pończoszanka” w tłumaczeniu polskim. *O przekładzie literatury dla dzieci i młodzieży*, w: P. Fast (red.), *Obyczajowość a przekład*, Katowice: Śląsk.
- Tiemensma L. *Humour in South African Children’s Literature with special references to stories SOUTH OF THE SUN, STORIES OF AFRICA, MADIBA MAGIC*, www.Sacbf.org.za/2004%20papers/Leone%20Tiemensma.rtf [dostęp: 28.05.2006].
- Tucker N. 2002. *Children’s Books in Translation; why is there a British problem*, w: D. Hallford, E. Zaghini (red.), *Outside in: Children’s Books in Translation*, England: Milet Publishing.
- Waxmund R. 1996. *Od literatury „ucha” do literatury „oka” i z powrotem*, w: K. Heskiej-Kwaśniewicz i I. Socha (red.), *Książka dla dziecka wczoraj – dziś – jutro*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego.
- Weinreich T. 1976. *International Book Production for Children Related to the Children’s Local Experiences and Local Consciousness*, w: G. Klingberg i in. (red.), *Children’s Books in Translation: The Situation and the Problem*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Winters C.J., Schmidt G.D. 2003. *Edging the Boundaries of Children’s Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yamazaki A. 2002. *Why Change Names? On the Translation of Children’s Books*, „Children’s Literature in Education” 33/1, s. 53–62.

Słowa kluczowe: literatura dziecięca, adaptacja, reprodukcja, przeróbka, egzotyzacja, udomowienie

“Nothing but the best is good enough for the young.” Dilemmas of the Translator of Children’s Literature

No doubt the world without Winnie the Pooh, Pippi Longstocking, Pinocchio or Moomin Trolls would be less colourful. Characters from fairy tales imperceptibly slip into young readers’ minds and tend to stay there forever. Children accept them unconditionally and do not ask questions about their descent. Children’s response to books is usually very spontaneous: a love at first sight or an immediate dislike. Therefore, it is very important that they receive “the best” – not only beautiful and wise books but also book that are skillfully translated. Discussing the role of the translator of children’s literature, this article focuses on such issues as child–translator relation and

translator–author dichotomy. It points to different attitudes toward the translator’s creativity and “visibility.” It examines terminological ambiguities of such notions as “adaptation,” “reconstruction,” “rewriting” and “translation.” Finally, it deals with translation challenges that arise from didactic, entertaining and aesthetic functions of children’s books.

Key words: children’s literature, adaptation, reproduction, retelling, foreignization, domestication

