

Wstęp

O odrębności literatury dla dzieci

Dziecko w świecie książki

Dany język naturalny może wyrazić wszystko, może „zdać sprawę z całości naszego doświadczenia tak fizycznego, jak i umysłowego, naszych wrażeń, spostrzeżeń, abstrakcji” (Eco 2002: 33). I mimo że w języku werbalnym tak naprawdę nie wszystko da się oddać¹ i trzeba się czasami uciekać do modulacji głosu czy gestów, to ma on jednak wśród innych systemów semiotycznych najszerzy zasięg wyrażania. Pomaga mu w tym nie tylko składnia czy semantyka, ale również pragmatyka – reguły użytkowania określające okoliczności i konteksty wypowiedzi (tamże).

O tym, że język jest przejawem ducha narodu, nie trzeba chyba mówić². Równie oczywiste jest, że „europejska kultura przeszłości nie będzie z pewnością triumfem totalnego poliglotyzmu”, a rysuje się raczej „jako wspólnota jednostek zdolnych uchwycić ducha, zapach czy atmosferę cudzej mowy” (tamże: 365–366). W rozprawie Hansa-Georga Gadamera czytamy, że „w zwierciadle języka można zobaczyć poglądy na świat poszczególnych ludów, ba – nawet strukturę ich kultury aż do najdrobniejszych szczegółów” (Gadamer 2000: 54).

Szczególne miejsce w takim kontekście zajmuje przekład. Zanim jednak przejdę do głębszego spojrzenia na kwestię tłumaczeń utworów polskiej i rosyjskiej literatury dla dzieci, nieodzowne wydaje się zaznaczenie problemu dziecka w świecie książki w ogóle.

Otóż, jak zaznacza Janusz Dunin, może się to wydawać dziwne, ale książka skierowana do adresata dziecięcego ukształtowała się bardzo późno. Przez wieki literatura specjalna, odrębna książka dla najmłodszych nie istniała (Du-

¹ Eco przytacza tu przykład niemożności opisanego słowami różnicy między zapachem werbeny a rozmarynu.

² O uniwersalistycznym, a jednocześnie romantycznym przekonaniu charakterystycznym dla myśli niemieckiej, m.in. W. Humboldta, J.G. Herdera, o tym, że język jest przejawem „ducha narodu”, pisze W. Soliński w tłumaczeniu książki *W poszukiwaniu języka uniwersalnego* U. Eco (2002: 33).

nin 1991: 19)³. Ryszard Waksmund pisze, że starożytnością literatury dla dzieci jest oświecenie. Pierwsze zasady i konwencje tworzenia dla młodego czytelnika wykształciły się właśnie wtedy. Cała późniejsza literatura dla młodego czytelnika musiała w jakiś sposób uwzględniać dokonania oświeceniowe. Nie oznacza to, że przed epoką oświecenia dzieci były pozbawione kontaktu z literaturą. Bajki, zagadki, piosenki, przysłowia, baśnie, anegdoty przykuwały uwagę dziecięcego odbiorcy. Badacz podkreśla, że do literatury dziecięcej⁴ zaliczano niegdyś m.in. *Odyseję* i *Iliadę* Homera, epickie fragmenty *Biblii*, druki jarmarczne. Wszystkie one ze względu na pierwiastki estetyczne i treściowe odpowiadające cechom dziecięcego umysłu zyskały aprobatę małoletniej publiczności (Waksmund 1987 B: 5–7). Literatura starożytnej Grecji i Rzymu nie знаła podziału na dorosłość i dziecięcość. Każdy z odbiorców wybierał sobie w ramach tych wyrafinowanych dzieł to, co chciał. Dlatego *Iliadę* dziecko odbierało jako po prostu piękną przygodę (*O sztuce...* 1978: 381). *Przypadki Telemacha, syna Ulisesowego, czyli ciąg dalszy czwartej księgi Odysei* z 1697 roku uznaje się za praródło powieści dla młodzieży (Waksmund 1987 B: 12). Z kolei za najwcześniejszą publikację dla młodszych czytelników w Polsce przyjmuje J. Dunin *Artes Dobromilenses*, książkę wydaną w roku 1613 i przypisywaną Janowi Herbutowi (Dunin 1991: 29). Rosyjska literatura dla dzieci i młodzieży narodziła się zaś, jak twierdzi Jan Orłowski, nieco później niż w zachodniej Europie, bo dopiero w końcu XVIII wieku. Jej rozwój został zapoczątkowany przez Nikołaja Nowikowa, oświeceniowego pisarza i publicystę, który wydawał w latach 1785–1789 pierwsze rosyjskie czasopismo dla dzieci o charakterze dydaktyczno-moralizatorskim, „Детское чтение для сердца и разума”. Za klasykę rosyjskiej literatury dla dzieci i młodzieży uznaje się „początek wszelkich początków” – bajki poetyckie Aleksandra Puszkina, które obok twórczości Wasyla Żukowskiego z racji prostoty języka i baśniowości fabuły są zaliczane do literatury przeznaczonej dla najmłodszego czytelnika (Orłowski 1998: 199–200)⁵.

Oświeceniowe początki literatury dla dzieci wpłynęły na koncepcje, które funkcjonują do dziś. Nastawienie literatury na dydaktyzm, instrumentalizm, dążenie do wychowania czytelnika cechowały całą XVIII-wieczną literaturę. Nie zmieniło się ono w okresie Romantyzmu, mimo diametralnie różnych

³ Więcej o dziejach książki dziecięcej w Polsce zob. np. Cieślukowski 1985, Waksmund 1987, Dunin 1991, Paclawski, Kątny 1996.

⁴ Wobec wieloznaczności terminu *literatura dziecięca* posługuję się terminem *literatura dla dzieci*. Powszechność użycia terminu pierwszego na określenie literatury tworzonej dla dzieci, a nie przez nie, każe mi jednak w przypadku cytowań czy parafraz stanowisk innych uczonych stosować termin używany przez nich (nawet w tytułach monografii – zob. np. Adamczyk-Garbowska 1988).

⁵ Wyjaśniając rozumienie pojęcia *klasyka*, M. Marcjan podaje trzy sposoby jej pojmowania. W ostatnim z nich, odwołującym się do powszechnie przyjętych i akceptowanych wyobrażeń na temat największych i najwybitniejszych osiągnięć w poszczególnych typach, rodzajach i gatunkach piśmiennictwa w ramach wewnętrznego zróżnicowania, mówi się między innymi – przyjmując kryterium adresata – o klasycznej literaturze dziecięcej (Marcjan 1998: 268).

ideałów literatury. Do dzisiaj, mimo nieco innego oblicza literatury dla dzieci, jej cele – wychowawczy i kształcący, jako podstawowe, nigdy nie zostały podważone. Analizując tezy autora *Nie tylko Robinson*, Monika Woźniak tak oto pisze o dydaktyzmie literatury dla dzieci: jest ona „zawsze podporządkowana jakiemuś celowi dydaktycznemu: może chodzić o dostarczanie dziecku informacji o świecie, wpojenie mu zasad etycznych, przekazywanie pewnych wzorców moralnych, ale także – w sposób mniej bezpośredni – o rozwinięcie w nim wyobraźni, wrażliwości estetycznej i językowej, upodobania do literatury, przygotowania go do obcowania ze słowem pisanym” (Woźniak 2008: 107–110)⁶. Badaczka uwypukla również znaczenie odziedziczonego jeszcze po Platonie dogmatu o braku równości między autorem a odbiorcą tekstu literackiego. Młody czytelnik jest traktowany jako istota niedojrzała, niesuwerenna, która potrzebuje przewodnictwa ze strony dorosłego mentora, gdyż nie wie, co jest dla niej dobre. Założenie to wiąże się z asymetryczną relacją między nadawcą a odbiorcą utworu dla dzieci, gdyż zawsze to dorosły – zwierzchnik kieruje przekaz do dziecka – podporządkowanego jego władzy. I, co istotne, dotyczy to również nadrzędnej wobec dziecka jednostki w postaci autora dzieła literackiego oraz opiekuna sterującego doбором lektury (tamże: 110). Znamienną cechą całej twórczości dla dzieci jest uwypuklane przez J. Dunina górowanie artysty, którego doświadczenia są bogatsze, nad odbiorcą. Mowa tu raczej o konieczności zniżania się do implikowanego czytelnika, anulowania przepaści dzielącej autora i dziecięcego odbiorcę. Dziecko jest bowiem „w znacznej mierze ubezwłasnowolnione, otrzymuje taką strawę duchową, takie książki, jakie mu wybiorą i dostarczą starsi. Nawet jeżeli trafi na inne, pociągające go pozycje, np. własność rodzeństwa, nie potrafi z nich korzystać bez pomocy (...). Książka dziecięca ewoluje zgodnie z upodobaniami rodziców i opiekunów nabywających dziełka, ich preferencje kształtują świat publikacji dla najmłodszych” (Dunin 1991: 7). Dzieci i młodzież, jak stwierdza R. Waksmund, nie są traktowani jak licząca się siła społeczna, zdolna do artykułowania własnych celów. A jednak przy ich udziale dorośli w pewnym sensie transmitują wartości swojego świata jako niby swoiste i typowe dla młodego pokolenia (Waksmund 1987 A: 25).

Literatura dla dzieci – literatura osobna?

Piśmiennictwo przeznaczone dla dziecięcego odbiorcy zajmuje do chwili obecnej szczególną pozycję. Dyskusja na temat jej celu, hierarchii, wartości i przynależnych do niej dzieł trwa, jak mówi Helena Lebecka, od dawna. „Ta szczególna właściwość literatury dziecięcej, fakt, że wartość jej i uroda

⁶ O dydaktycznym, instrumentalnym nastawieniu literatury oświeceniowej zob. Waksmund 1987 B: 168–172.

poddawane były, i są poddawane, dwojakim kryteriom: artystycznym i wychowawczym – prowadzi często do stanowisk skrajnych. Zdarzało się i zdarza, że literaturę opatrzoną przymiotnikiem «dziecięca» usuwa się w ogóle poza krąg zjawisk literackich, zdarzało się też, że wręcz oczekiwano od niej określonych świadczeń wychowawczych” (*O sztuce...* 1978: 379). Zagadnienie to porusza również J. Papuzińska, pisząc: „Mamy silne poczucie, że literatura dziecięca różni się czymś od literatury dla dorosłych. W praktyce bowiem każdy średnio wyrobiony czytelnik odróżni bez wahania utwór przeznaczony dla dzieci, nawet jeśli nie będzie miał do dyspozycji żadnych dodatkowych wskazówek w postaci szaty graficznej, ilustracji, podtytułów. Znacznie trudniej jest jednakże zdefiniować, na jakiej podstawie czyni się to rozróżnienie” (Papuzińska 1988: 109)⁷.

Do odmiennych stanowisk w zakresie oceny literatury dla najmłodszych odnosi się Bronisława Dymara, zaznaczając, że dla jednych literatura dla dzieci i młodzieży stanowi szczególną wartość, podczas gdy dla innych jest wciąż twórczością podrzędnego gatunku – *minorum gentium* (Dymara 2000: 13).

Nad ideą dzieciństwa jako określonego stanu ducha zatrzymuje się w swych rozważaniach i Helena S. Twierdisłowa, pisząc, że człowiek znajduje się w takim stanie tylko przez pewien czas, zachować go w sobie może natomiast przez całe życie. Pamiętanie najwcześniejszych lat jako pewnej całości jest jednak dane nie wszystkim. Stąd też nieco pobłażliwie, jak swego rodzaju literaturę pomocniczą, która jest potrzebna tylko w pewnych sferach życia i w jego określonym czasie, traktuje się zarówno literaturę dla dzieci, jak i pisarzy dla nich tworzących (Twierdisłowa 1998: 157–158).

Tę odrębność literatury dla dzieci dostrzegają nawet sami jej twórcy. Przytaczam wypowiedź Jana Brzechwy, który w „Przeglądzie Kulturalnym”⁸ tak oto odniósł się do pytania: Dlaczego piszę dla dzieci? „Okazuje się (...), że uprawianie literatury dla dzieci uważane jest za pewnego rodzaju anomalię, za wybryk natury tak dziwny, że aż zmusza ludzi do zastanowienia. Powstaje też widocznie wątpliwość, dlaczego literat, który jako tako opanował rzemiosło literackie i mógłby pisać p r a w d z i w e utwory, zniża się do upośledzonego rodzaju twórczości. A że jest to rodzaj, który w oczach wielu fachowców uchodzi za upośledzony, potwierdzają rozmaite fakty obiektywne” (Brzechwa 2003: 22).

Jak zaznacza Jerzy Cieślukowski, przez literaturę dla dzieci rozumiano przez długie lata tę, która pełni funkcje dydaktyczne i wychowawcze. Badacz precyzuje sposoby istnienia literatury dla dzieci, wyróżniając cztery sfery funkcjonowania tego pojęcia. Od wypowiedzi literackich, w których *dziecko*, *dzieciństwo*, *dziecięcy* pojawia się jako temat, przez teksty, które powstały z powodu dziecka,

⁷ Należy tu przywołać pojęcie *typu literackiego*, wprowadzone przez Tzvetana Todorova, definiowane jako „połączenie kilku właściwości wypowiedzi literackiej, uchodzących za ważne dla utworów, w których występują” (Todorov 1984: 91).

⁸ „Przegląd Kulturalny” 1960, nr 26.

okazjonalnie, sferę tekstów trzecich pisanych jak dla dzieci, autor *Literatury osobnej* dochodzi do wyróżnienia rzeczywistej literatury dla dzieci stanowiącej sferę czwartą. Tę należy rozumieć jako twórczość przeznaczoną dla dziecka i do niego adresowaną. Sformułowanie *literatura dla dzieci* posiada zabarwienie lekceważące, stąd też zajmuje pozycję peryferyjną w literaturze ogólnej. Kierując się podziałem proponowanym przez Czesława Hernasa, który obok literatury pierwszej – narodowej, wysokiej, z zaakceptowaną społecznie literackością, drugiej – ludowej, aprobowanej nie w całości, lecz w wybrze, wyróżnia literaturę trzecią – brukową, osobną, nie uważając jej za literaturę gorszą, ale nieuznaną, rządzącą się własnymi konwencjami (Hernas 1973: 17–20), Cieślowski proponuje nazwanie literatury dla dzieci literaturą czwartą i dowodzi, że rządzi się ona własnymi prawami, posiada własny i pełny obieg komunikacyjny: wydawnictwa, rynek, prasę, krytykę (Cieślowski 1985: 10–12)⁹. O odrębności literatury dla najmłodszych pisze przytaczany już J. Dunin. Badacz odnotowuje, że specjalny rodzaj publikacji – w sensie graficznym – powstał wtórnie w stosunku do tekstów przeznaczonych dla najmłodszych. Za cezurę różnicującą czytelnika dziecięcego i młodego, mimo że trudno ją precyzyjnie określić, uznaje się wiek ok. 9 lat, kiedy czytanie nie sprawia już dziecku trudności technicznych, a poszukiwanie lektora staje się bardziej uciążliwe niż samo czytanie. Dla księgoznawcy, jak podkreśla badacz, książka dziecięca stanowi zjawisko odrębne zarówno w stosunku do książki bezprzymiotnikowej (dorosłej), jak i młodzieżowej (Dunin 1991: 5).

Grażyna Pietruszewska-Kobiela jest natomiast zdania, że literatury dla dzieci nie powinno się oddzielać od literatury dla dorosłych. „Nie można ich rozdzielać, bowiem warunkują się wzajemnie, tak jak początek warunkuje koniec, a koniec nowy początek. Są jednym, niepodzielnym doświadczeniem i zjawiskiem literackim, które dostrzec się daje jako wynik przemian współczesnej cywilizacji. Obie te literatury czynią z podświadomości punkt wyjścia do powstania nowatorskiej koncepcji sztuki, obie te literatury nadają sobie sens i znaczenie” (Pietruszewska-Kobiela 1998: 373)¹⁰. Ze zdaniem badaczki można by się nawet zgodzić, gdyby nie fakt istnienia zdecydowanie odmiennego odbiorcy, jakiego zakłada sobie każda z tych odmian literatury. Nie zatem sam fakt istnienia odbiorcy – bo ten implikuje każdy typ literatury – ale jego jakość jest tutaj najistotniejsza. To ona nakazuje odrębne traktowanie literatury dla dzieci, inne potrzeby odbiorcy, określoną zawartość dzieła, która wpisuje się w możliwości percepcyjne dziecka. Opinia powyższa nie odżegnuje się od akceptacji więzi literatury dla dorosłych i literatury dla dzieci jako „systemu naczyń połączonych”, o czym pisze Aleksander W. Lipatow. Badacz przytacza przykłady unifikacji obu typów literatury, przesunięć utworów z jednego

⁹ Zob. też: Kuliczowska 1983: 7–14, Oittinen 1993: 3.

¹⁰ Zdanie to podziela m.in. M. Grześczak w rozmowie o wyobraźni dziecięcej, sensie oddzielania literatury dla dzieci od innych jej typów (*O sztuce...* 1978).

obiegu do drugiego, stopniowego zaniku infantylizacji środków artystycznego wyrazu oraz infantylizacji nastawienia do odbiorcy, partnerskiego stosunku między autorem i czytelnikiem w nowej sytuacji kulturowej, konkludując, że obecna twórczość nowego pokolenia pisarzy nie uwzględnia inności młodego adresata, a literatura dla dzieci utożsamia się z literaturą dorosłą (Lipatow 1998: 385–392)¹¹. Na płynność granic literatury dla dzieci zwraca uwagę Krystyna Kuliczowska, mówiąc, że dziecko często pasjonuje się utworami nieprzeznaczonymi dla niego. Literatura jest ciągiem mieszanym, uzależnionym w każdej epoce raczej od decyzji pedagogów niż autorów. Opracowywane są adaptacje dzieł przeznaczonych pierwotnie dla dorosłych, pojawiają się książki wydawane w bogatszej szacie graficznej, choć pierwotnie ich adresatem wcale nie było dziecko (*O sztuce...* 1978: 390). O ile zatem samą literaturę można by połączyć z literaturą w ogóle, o tyle niemożliwe jest potraktowanie jako „naczynia połączonego” odbiorcy dziecięcego i dorosłego jako odbiorcy „w ogóle”.

Jak tłumaczyć dla dzieci?

O tłumaczeniu powiedziano już bardzo wiele, nikt nie odważy się jednak powiedzieć, że wszystko. Od dawna wiadomo, że badanie przekładu jest w rzeczywistości badaniem pewnego fragmentu kultury. Od działań tłumacza zależy, czy przetłumaczony utwór stanie się fragmentem kultury docelowej, czy też pozostanie elementem kultury obcej z bardzo stanowczo zaznaczoną obcością. Aby zatrzymać się na chwilę nad istotą tłumaczenia, sięgnę raz jeszcze do matki nauk – filozofii, a dokładnie do refleksji o przekładzie jednego z jej czołowych przedstawicieli, cytowanego już Gadamera: tłumacz, zastając pewien językowy tekst, „musi w sobie samym zdobyć nieskończoną przestrzeń mówienia, odpowiadającą temu, co powiedziane w obcym języku. Każdy wie, jakie to trudne. Każdy wie, jak przekład spłaszcza to, co powiedziane w oryginale. Odwzorowuje to jakby na płaszczyźnie, tak, że sensory słów i formy zdaniowe przekładu kopiuje oryginał – ale przekładowi brak przestrzeni. Brakuje mu trzeciego wymiaru, właściwego temu, co powiedziane pierwotnie, to znaczy w oryginale. Jest to niedające się uniknąć ograniczenie wszelkich przekładów. Żaden nie może zastąpić oryginału. To tylko złudzenie, że rzucona w przekładzie wypowiedź oryginału musi być łatwiej zrozumiała, bowiem przekład pomija z konieczności to, co w oryginale drugorzędne, co zawarte między wierszami. Żaden przekład nie jest tak zrozumiały jak oryginał. Wieloznaczny sens tego, co powiedziane – a sens wskazuje zawsze jakiś kierunek – wychodzi na jaw tylko wówczas, gdy coś mówimy: nie powtarzamy, lecz mówimy po

¹¹ O fakcie zmiany adresata m.in. wielu klasycznych utworów, które stały się własnością dzieci, a nawet o wypadkach odwrotnych wędrowek pisze i J. Dunin (Dunin 1991: 13).

prostu. Zawsze wtedy, gdy tylko powtarzamy za kimś, ów sens wymyka nam się z rąk. Zadaniem tłumacza nie jest więc odtworzenie tego, co powiedziane. Musi on raczej zwrócić się w kierunku przez nie wskazanym, to znaczy ku jego sensowi – by przenieść to, co jest do powiedzenia, w perspektywę swego własnego mówienia” (Gadamer 2000: 61).

W wywodzie powyższym badacz zwraca uwagę i na nieuchronne straty w przekładzie wynikające z odrębności każdej kultury, i na samą trudność tego zadania, na niebezpieczeństwo przekładu wiernego i istotę tłumaczenia – przekaz sensów do odmiennej sytuacji komunikacyjnej. Wszystko to stanowi przedmiot badań krytyków przekładu, którzy w miejsce tropienia błędów tłumaczy od lat próbują analizować zagadnienie przekładu w świetle różnic kulturowych.

Istotną częścią zaznaczonego obszaru różnych kultur są tłumaczenia literatury dla dzieci. Celem każdego utworu, w tym tekstów tłumaczonych, jest dotarcie do rzeczywistych odbiorców. Część z nich to najmłodszy czytelnicy. Dzieła literackie wypełniają potrzeby czytelnicze dzieci niezależnie od tego, w jakiej kulturze pierwotnie powstały¹². To jednak, z której kultury pochodzą najczęściej tłumaczone utwory, jest historycznie zmienne i uwarunkowane różnymi czynnikami. Względy ideologiczne zdecydowały o tym, że ubiegłe stulecie zostało naznaczone szczególną relacją literatur polskiej i rosyjskiej. Narzucanie kierunku zainteresowań translatorskich, wskazywanie wartości tej, a nie innej literatury, zaowocowało licznymi przekładami, m.in. dla dzieci.

Dwie postawy dorosłych wobec literatury dla najmłodszych, uznawanie jej za twórczość spójną z literaturą dla dorosłych lub zupełnie odrębną, pozwalają przejść do kolejnej kwestii, a mianowicie – jak tłumaczyć dla dziecka? Pytanie nie jest nowe. W roku 1952 powołano zespół pięciu osób wchodzących w skład sekcji przekładów i sekcji literatury dla dzieci, otrzymał on zadanie zbadania sytuacji, w jakiej znajduje się uznana już ówczesnie za ważną dziedzinę – przekłady dla dzieci i młodzieży z literatur obcych¹³. Referaty, które stały się owocem przeprowadzonych wówczas badań, zarysowały już wtedy dwa odrębne stanowiska reprezentowane przez Marię Kann i Irenę Tuwim, a dotyczące powinności tłumacza wobec dziecięcego odbiorcy. Pisarki wypowiedziały się na temat pożądaných, czy też wskazanych, postaw tłumaczy względem utworów stanowiących element obcych kultur¹⁴.

Maria Kann, wychodząc z założenia, że przekład powinien być wierny pod względem treści, stylu i powinien brać pod uwagę wszelkie właściwości utworu, opowiada się za tłumaczeniem niczym niezafalszowanym, za tłumaczeniem „pięknym i wiernym”. Kann stanęła na stanowisku, że wobec koniecznej nie-

¹² Jak pisze J. Papuzińska, potrzeby czytelnicze dziecka nie pojawiają się we wczesnym dzieciństwie. Samoistna potrzeba kontaktu z książką pojawia się znacznie później (1988: 32).

¹³ Względy ideologiczne wpłynęły na to, że wśród literatur obcych szczególnie miejsce wyznaczono w tym obszarze literaturze radzieckiej (źródło – omawiany artykuł).

¹⁴ „Nowa Kultura” 1952, nr 26, s. 10. Zob. też: Kann 1977: 432–435, Tuwim 1977: 435–436.

raz adaptacji, dostosowywania dzieła do możliwości percepcyjnych młodego czytelnika, dowolne, niczym nieuzasadnione skracanie czy wydłużanie zdań zmienia styl autora i wypacza sens jego słów. Na większą swobodę pozwala, jej zdaniem, tłumaczenie poezji dla dorosłych. Zdarza się, że w utworze dla dzieci bohaterowie są pozbawieni dodatkowych charakterystyk, a pozwala im się tylko mówić. Czytelnik tylko na tej podstawie może określić ich indywidualne rysy czy oblicze społeczne. Zniekształcenie dialogu prowadzi do deformacji prawdy o ludziach, a często i prawdy o danym okresie historycznym. Wydawnictwa przy udziale językoznawców powinny ustalić brzmienie, pisownię oraz odmianę nazwisk i imion obcych. Badaczka podkreśla, że młody czytelnik stawia z pełnym zaufaniem znak równości między dziełem a przekładem, uznając książkę za źródło wiedzy o życiu. I tego zaufania tłumacz zawieść nie może. Jest w związku z tym zobowiązany pokazać literaturę innych narodów „w całym jej blasku i uroku – aby poprzez literaturę zbliżyć się do bogactwa doświadczeń ludzkich, do dorobku kulturalnego ludzkości” (Kann 1952: 10).

Z kolei I. Tuwim, nie odmawiając zbliżania czytelnika do tegoż dorobku, reprezentuje odrębne stanowisko, opowiadając się za przekładem wolnym, za możliwie najszerszym stosowaniem adaptacji. Tłumacz, jej zdaniem, powinien ustawicznie pamiętać o przyszłym czytelniku swego utworu, nieraz zmieniać się nawet w autora, aby przystosować książkę do poczucia realiów i języka u dzieci, do ich zasobu wiedzy i kręgu znanych im pojęć. Nie może zasłaniać się złym czy trudnym tekstem. Jego obowiązkiem jest „dać dziecku dobrą książkę, z której będzie zadowolone. Albo wcale się do przekładu nie brać” (Tuwim 1952: 10). Wiele książek dla najmłodszych powinno, według tłumaczki, ulec znacznym zmianom. „Literatura ta przygotowuje dziecko do właściwego procesu poznawczego. Nawet gdy tylko bawi, pokazuje mu pewne elementy otaczającej rzeczywistości. Tam, gdzie przeważa pierwiastek poznania wstępnego (pokój, meble, ulica, ogród, las, zwierzęta), powinno się operować realiami, jakie są w konkretnym zasięgu dziecka, opisami, które może skonfrontować z rzeczywistością. Dziecko musi się najpierw uporać z otaczającym je światem, a później dopiero należy je zapoznawać z tym, czego zobaczyć nie może, co musi sobie wyobrazić. Dziecko ma już pewne poczucie języka, trzeba je w nim rozwijać, nie wolno go paczyć. W przekładach dla dzieci powinniśmy bardzo dbać o imionictwo¹⁵. Bohaterom nadawać w miarę możliwości imiona polskie, o ile tylko pozwala na to specyfika utworu. W każdym razie należy unikać imion dziwnych, aby w czytaniu nie powstawały dla dziecka trudności, które odwracają jego uwagę od rzeczy istotnych, a skupiają na nieważnych” (tamże). Język tłumaczonego utworu powinien być jasny, prosty, konkretny, nieskazitelny. Nie można tworzyć przekładów, w których dzieci mówią językiem, jakim nigdzie nikt nie mówi, tworzyć złych rymów, nieudolnie obrazować. Ograniczone słownictwo

¹⁵ Zachowana pisownia oryginalna.

dziecka można wzbogacać z umiarem i umiejętnie, stąd zresztą tłumaczenie utworów dla dzieci jest tak trudne. I. Tuwim jawi się zatem jako zwolenniczka daleko idącej swobody w tłumaczeniach literatury dziecięcej, postulując ją we wszystkich przekładach, zwłaszcza w poezji, co umożliwia stworzenie utworów językowych najwyższej klasy. W wielu określanych indywidualnie wypadkach należy przyjąć zasadę adaptacji, a nie tłumaczenia (tamże).

Widzimy, że jak w sposobie spojrzenia na odrębność literatury dla dzieci, tak i w przypadku tłumaczeń dla najmłodszych już ponad 70 lat temu wyłaniały się dwa stanowiska, dwie różne wskazówki, dwie szkoły tłumaczenia. Czy lata dyskusji, szukanie rozmaitych rozwiązań przyniosły coś nowego w stosunku do tego, o czym w połowie ubiegłego stulecia mówiły pisarki? Prześledźmy kilka stanowisk.

Na status literatury dla dzieci, jej odrębność zwracają uwagę również współcześni badacze literatury tłumaczonej, m.in. Michał Borodo¹⁶. Badacz dokonuje przeglądu postaw tłumaczy i badań na temat literatury dla dzieci, wśród których na plan pierwszy wysuwa się częste postulowanie przez nich, m.in. przez Riittę Oittinen¹⁷, rozwiązań opowiadających się za zdetronizowaniem oryginału i niczym nieskrępowanym prawem tłumacza do subiektywnych interpretacji i adaptacji, które na nowo ożywiają tekst dla dziecka, dzięki czemu tłumacz okazuje lojalność nie tylko wobec dziecięcego adresata, ale i wobec twórcy oryginału (Borodo 2006: 15–17). Dwie postawy tłumaczeń dla dzieci uwypukla i Sylvia Liseling-Nilsson. Jedna z nich domaga się całkowitej wierności w stosunku do oryginału, zalecając tłumaczom minimalizowanie manipulacji tekstem wyjściowym, druga zakłada wierność wobec czytelników tekstu docelowego (Liseling-Nilsson 2006: 70).

W rozważaniach na temat tłumaczenia literatury dla dzieci nie można pominąć stanowiska, jakie zaprezentował Stanisław Barańczak w znanym wystąpieniu *Rice pudding i kaszka manna: O tłumaczeniu poezji dla dzieci*. „Przeczytaj oryginał, zamknij książkę i napisz rzecz z pamięci we własnym języku” – tę osiemnastowieczną zasadę tłumaczenia uczony proponuje wykorzystać w przekładzie literatury dla dzieci. Swoje rozważania badacz poświęca głównie tłumaczeniom poezji dla dzieci. Nie odbierając dzieciom dostępu do wyobraźni, dostęp ten jest w ich przypadku łatwiejszy niż w przypadku dorosłych, należy dostrzec, że rozszyfrowanie świata przedstawionego odmiennego niż w świecie odbiorcy może poważnie utrudniać dziecięcy odbiór. Stąd – w dużym uproszczeniu – postulat adaptacji (Barańczak 2004: 66). Adaptacja w sferze tłumaczeń dla dzieci cieszy się faktycznie powszechną akceptacją badaczy. Dość przytoczyć słowa Edwarda Balcerzana: „[A]daptacja to święty przywilej tłumacza (...). Wyobraźnia dziecka jest synchroniczna i jedno-

¹⁶ Uczony nazywa ten obszar badawczy *Children's Literature Translation Studies (CLTS)*.

¹⁷ Oittinen 1993: 87–96.

przestrzenna. Odbiorca dziecięcy nie wyczuwa napięć między nowatorstwem a tradycją, nie śledzi oddaleń i zbliżeń cudzego słowa – w czasie i przestrzeni” (Balcerzan 1978: 356)¹⁸. Ale odbiorca dziecięcy wyczuwa jak nikt inny potęgę emocjonalną słowa. Kierowanie się tylko emocjami odbiorcy powoduje, że możliwe jest powstawanie tekstów okołoprzekładowych, w których gremialnie przyzwalamy na nazywanie utworów mających niewiele wspólnego z oryginałem – przekładami. Na temat dosyć liberalnych poglądów na przekład literatury dla dzieci wypowiada się Monika Adamczyk-Garbowska, twierdząc, że nie stawiają one tłumaczom żadnych rygorystycznych wymagań co do wierności wobec oryginału. Ta swoboda translatorska prowadzi niezrędko do tego, że czasami trudno ocenić, czy zmiany w treści są efektem niezrozumienia czy swobody i fantazji. Wynikiem tych głębokich ingerencji w tekst są daleko posunięte adaptacje w rodzaju streszczeń oryginałów, które nie pozwalają na analizę leksykalno-składniową, ponieważ poszczególne jednostki tekstów wyjściowych – słowa, zdania, a nawet dłuższe, wielostrońnicowe fragmenty – nie mają swych odpowiedników w tekstach docelowych (Adamczyk-Garbowska 1988: 47–48)¹⁹.

Wiadomo, z jakimi wiąże się ograniczeniami tłumaczenie wierne i dlatego nie jest wskazane. Z kolei adaptacja dzieł ma, jak zobaczyliśmy, licznych zwolenników. Dostosowywanie utworów do potrzeb kulturowych docelowego odbiorcy powoduje jednak zatracenie elementów kultury wyjściowej i szeroko pojętej obcości. Zdaniem pochwalających ją uczonych uwzględnia wszelako potrzeby dziecka. Różne pojmowanie potrzeb dziecka w oryginale i w przekładzie – i językowych, i wynikających z samego kontaktu z lekturą, jest związane ze swoistą aporią w tym względzie. Bo czymże jest owo pojmowanie potrzeb? Do czego może prowadzić w przekładzie? Odpowiedź na to pytanie nie jest już tak trywialna jak jego postawienie. Próba odpowiedzi na nie trwa od kilkudziesięciu lat, a teoretyzowaniu badaczy wtórują praktyczne rozwiązania tłumaczy, świadczące o zbliżaniu się do jednego lub drugiego stanowiska, a czasami – mniej skrajnie – stanowiące próbę ich wypośredkowania. Na nic nowego liczyć nie możemy, w gestii krytyków przekładu pozostaje

¹⁸ E. Balcerzan odwołuje się do dwóch obiegu literatury dla dzieci – podkultury dziecięcej i kultury dorosłych. Przywilej adaptacji odnosi do pierwszego z nich, w którym dziecko jest pożądanym odbiorcą (1978: 356).

¹⁹ M. Schreiber wprowadza na określenie szczególnego typu adaptacji tekstu przekładu termin *Interlinguale Bearbeitung* – ‘opracowanie interlingwalne’. *Opracowania* pozwalają na daleko bardziej posunięte modyfikacje tekstu oryginału i nie do końca są warunkowane trudnościami wynikającymi z samego procesu tłumaczenia. Przeróbki tekstu przy wykorzystaniu opracowań polegają na różnego typu transformacjach. Badacz wyróżnia m.in. opracowania: w z b o g a c a j ą c e – ulepszenia, rozszerzenia, poetyzacje, puryfikacje; a d a p t u j ą c e – naturalizacje, modernizacje, ideologizacje, dostosowanie do konkretnych odbiorców, wśród których wyróżnia dzieci; oraz d e m i n u t y w n e – redukcje, zniekształcenia, streszczenia, wulgaryzacje, które dopuszczają znaczne partie dodane lub wyłączone z tłumaczenia (Schreiber 1993: 263–316).

natomiast dyskusja na temat podjętych kroków i ich wpływu na domniemaną możliwość porównywalnego odbioru oryginału i przekładu przez dziecko²⁰. Na dobro przekładu zaadaptuję sądy Jolanty Ługowskiej związane ze szczególnym typem komunikacji pojawiającym się na linii dzieło literackie–dziecko. Artystyczna realizacja dzieła, jak twierdzi Ługowska, wykazuje cechy pajdomorfizmu. Uzgadnianie kształtu świata przedstawionego, stosowanych form wyrazu z możliwościami poznawczymi dziecka, sposobem bycia w otaczającej rzeczywistości, charakterystycznymi dla wieku zakładanego adresata, sposobami użycia języka uznaje się za jeden z podstawowych warunków harmonijnego przebiegu procesu komunikacji literackiej (Ługowska 1988: 368). Podobne założenia towarzyszą i literaturze tłumaczonej.

Grzegorz Leszczyński, stawiając pytanie o obecność obcej książki w rękach polskiego dziecka, podkreśla, że jest ono istotne zarówno ze względów wychowawczych, jak i kulturowych. Dziecko przy udziale między innymi tłumaczeń może poznać krąg kultury europejskiej oraz światowej. Literatura – jak konstatuje badacz – „w sposób szczególnie silny i niejako uwewnętrzniony rozszerza krąg doświadczeń *stricte* rodzimych, krąg przeżyć związanych z obszarami wartości niesionymi przez kulturę różnych narodów. Wyniesione z okresu dzieciństwa kontakty z obcą książką tworzą ten obszar doświadczeń literackich, na którym gromadzą się doświadczenia późniejsze, przeżywane już świadomie, i który ma też funkcję samoistną: wypełnia istotną – ze względu na głębię przeżycia lekturowego – część obszaru ponadnarodowej wspólnoty kulturowej dzisiejszego człowieka. (...) Książka obca pozwala też dziecku dostrzegać bogactwo kultur i rozumieć ich odmienność; pozwala w sposób bardziej pogłębiony pojmować motywacje ludzkich postaw i zachowań, wzbogaca doświadczenia czytelnicze młodego odbiorcy, jego horyzonty myślowe” (Leszczyński 1987: 20–21).

²⁰ P. Ricoeur rozróżnia zakładaną równoważność tłumaczenia w stosunku do oryginału i dającą się wykazać tożsamość sensu (Ricoeur 2009: 366). Tożsamość, równoległość, równość, porównywalność czy też równoważność odbioru traktowana jest w niniejszym studium równoprawnie.