

Mira Czarnecka

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

mira.czarnecka@uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0003-1712-5208

PRZEKŁAD ARTYSTYCZNY MOWY DZIECKA W KONTEKŚCIE BADAŃ NAD PRZEKŁADEM LITERATURY DZIECIĘCEJ

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RP.2025.004>

Zarys treści: Tematem artykułu jest zidentyfikowanie i omówienie części wspólnej, jaka rysuje się dla badań nad przekładem literatury dziecięcej oraz badań nad przekładem mowy dziecka, w perspektywie przekładu z języka angielskiego na język polski. W tym celu w artykule przytoczone zostają ustalenia badaczy dotyczące rozwoju i cech charakterystycznych mowy dziecka oraz jej literackich reprezentacji, charakterystyka zagadnień i trudności dotyczących przekładu mowy dziecka jako typu mowy niestandardowej, wyniki badań nad przekładem literatury dziecięcej, badań korpusowych nad mową dziecka, jak również studiów w zakresie typologii tekstów oraz procesu przekładu.

Słowa kluczowe: przekład literatury dziecięcej, literatura dziecięca, mowa dziecka, badania korpusowe, przekład

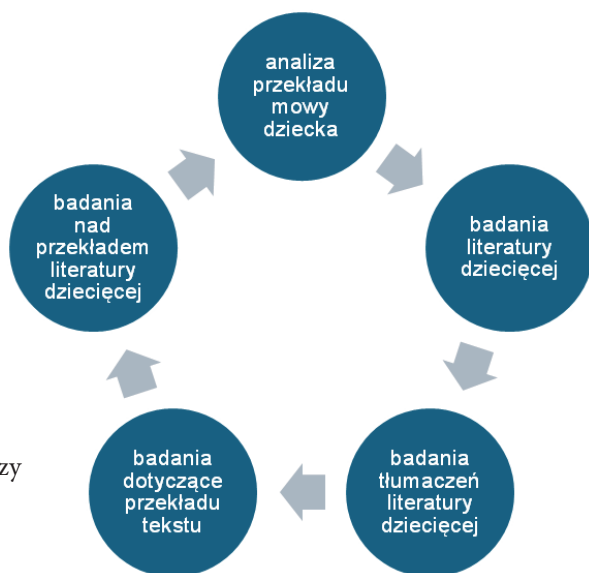
Wprowadzenie

L iteracka reprezentacja mowy dziecka, będąca jednym z typów języka niestandardowego, jest często wykorzystywana do budowy charakterystyki postaci, a jej odzwierciedlenie w tłumaczeniu stanowi istotny

element ekwiwalencji przekładu. Normą, w odniesieniu do której jest konstruowana, jest rzeczywista mowa dziecka. Oznacza to, że badania nad przekładem mowy dziecka zajmują miejsce na styku badań nad zagadnieniem stylu w utworze literackim, badań nad mową dziecka i badań nad przekładem języka niestandardowego.



Rys. 1. Obszar wspólny badań nad zagadnieniem stylu w utworze literackim, mową dziecka i przekładem języka niestandardowego



Rys. 2. Związek pomiędzy obszarami badawczymi dotyczącymi literatury dziecięcej

Autorka niniejszego artykułu pragnie zatem nakreślić część wspólną wymienionych obszarów, wskazując jak studia nad przekładem mowy dziecka możliwe są w oparciu między innymi o badania literatury dziecięcej i jej tłumaczeń oraz szersze dociekania dotyczące przekładu tekstu, które z kolei mogą znaleźć zastosowanie w eksploracji przekładu literatury dziecięcej.

W ramach analizy przytoczone zostaną między innymi ustalenia badaczy, Geoffreya Leecha i Micka Shorta dotyczące stylu; Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, Susan Foster, Mayi Hickman, Matildy Holzman i Annette Karmiloff-Smith, Barbary Bonieckiej, Macieja Hamana, Idy Kurcz i Marii Przetacznik-Gierowskiej, dotyczące rozwoju i cech charakterystycznych mowy dziecka; Normana Page'a, Roberta Goldinga, Geoffreya Leecha i Micka Shorta w zakresie literackich reprezentacji idiolektu dziecka; jak również wyniki badań nad przekładem literatury dziecięcej Anny Čermákovéj i Gillian Lathey oraz badań korpusowych mowy dziecka przeprowadzonych przez Paula Thompsona i Alison Sealey. Przedstawione zostaną również rezultaty prac Anny Trosborg, Paula Kussmaula i Christiane Nord z zakresu typologii tekstów oraz Márcii Schmaltz i Bergljot Behrens w dziedzinie analizy procesu przekładu.

1. Styl w literaturze

Umiejętność dostrzeżenia nietypowego zastosowania języka wynika z doświadczenia gromadzonego w okresie wieloletniego posługiwania się daną mową. Można stwierdzić, że kompetencjom językowym, cechującym wszystkich rodzimych użytkowników danego języka, towarzyszą w sposób oczywisty kompetencje stylistyczne (Leech i Short 2007: 9, 39). Ze względu na swój ogólny charakter, styl jednak nie poddaje się łatwo analizie. Jako że uwidacznia się w języku, można go badać studiując jego cechy, językowe i stylistyczne kategorie, które pojawiają się w tekście. Przykładowe kategorie językowe to: 'rzeczownik', 'pytanie', 'przyszłość' i 'nazwa koloru'. Kategorie stylistyczne, takie jak 'aliteracja' czy 'personifikacja' są bardziej złożone i trudniejsze do zdefiniowania, niemniej jednak można je opisać posługując się kategoriami językowymi (Leech i Short 2007: 52). Pisarz zatem może wywołać efekt artystyczny na wiele sposobów. Styl jednak można ocenić jedynie w odniesieniu do ogólnej, nawet jeśli względnej, normy, mimo że jego analiza musi się zawęzać do ograniczonej liczby

cech (Leech i Short 2007: 55–56). Jednym z narzędzi stosowanych często przez pisarzy w celu osiągnięcia efektu artystycznego jest użycie odmiany językowej, na przykład rejestru, dialektu lub idiolektu (Leech i Short 2007: 61, 134). Efekt artystyczny można również wywołać poprzez celowe pominięcie zwyczajowo obecnych elementów budujących kontekst i spójność tekstową lub poprzez przyjęcie stylu zapożyczonego z obcej normy, który czytelnik może rozpoznać jako charakterystyczny dla jakiejś kategorii mowy, na przykład języka dziecka (Leech i Short 2007: 43, 44).

2. Mowa dziecka: rozwój i cechy

Istotny wkład w rozwój nauki o dziecięcym umyśle i mowie wnieśli między innymi psychologowie, Jean Piaget i Lew Wygotski. Ich liczne publikacje przetłumaczone zostały na język polski, na przykład *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (1978), *Myślenie i mowa* (1989) Wygotskiego, czy też *Rozwój ocen moralnych dziecka* (1967), *Sąd i rozumowanie u dziecka* (1939) i wielokrotnie wznawiana od 1929 roku, *Mowa i myślenie u dziecka* Piageta.

W tym ostatnim opracowaniu badacz odnotowuje, iż rozwój mowy i myślenia u dziecka jest ściśle związany z jego wiekiem liczonym w latach i miesiącach. Myślenie ma charakter egocentryczny: dziecko przechodzi wprost od przesłanek do wniosków, z pominięciem dedukcji, a jego rozumowanie opiera się na schematach obrazowych i schematach opartych na analogii. Te trzy znamiona charakteryzują bardzo ogólnie zjawisko synkretyzmu myślenia (Piaget 1992: 164–165). Egocentryzm dziecięcy odgrywa większą rolę do około siódmego, ósmego roku życia, w którym zaczynają się zarysowywać nawyki myślenia społecznego. Do tego czasu egocentryzm, a szczególnie synkretyzm zabarwia wszelkie myślenie dziecka, zarówno czysto słowne, jak również odnoszące się do obserwacji bezpośredniej. Powyżej siódmego, ósmego roku życia egocentryzm nie zanika od razu, ale pozostaje skryształizowany w dziedzinie myślenia najbardziej abstrakcyjnego, najtrudniejszego do opanowania, mianowicie w dziedzinie myślenia czysto słownego (1992: 165). Inną cechą charakterystyczną rozumowania dziecięcego jest potrzeba znalezienia związku pomiędzy zdaniem w rozmowie, zjawiskami czy zdarzeniami, wypływająca z przekonania, że żadne dwa zjawiska nie występują bez powodu i potrzeby

znalezienia logicznego wyjaśnienia, stąd też częste użycie w mowie dziecka słowa „bo” („ponieważ”) (1992: 183).

Istnieją liczne inne opracowania poświęcone zagadnieniu mowy dziecka, zarówno dla języka angielskiego, jak i polskiego. Pośród badaczy, którzy zajmowali się tym tematem w języku polskim można wymienić: Barbarę Boniecką (2002), Macieja Hamana (1992), Idę Kurcz (1987) i Marię Przetacznik-Gierowską (1992); pośród angielskich teoretyków, natomiast Susan Foster (1996), Mayę Hickman (2000), Matildę Holzman (1997) i Annette Karmiloff-Smith (1981).

Maria Przetacznik-Gierowska relacjonując badania nad mową dziecka obserwuje, iż dzieci zaczynają zestawiać zdania pojedyncze w zdania złożone w wieku od dwóch do trzech lat, zaś główne rodzaje zdań złożonych pojawiają się u nich w wieku od dwóch do czterech lat (1994: 126), przy czym pierwsze zdania współrzędnie złożone pojawiają się w drugiej połowie drugiego roku życia, a przewaga konstrukcji parataktycznych nad hipotaktycznymi utrzymuje się przez cały wiek przedszkolny (1994: 127). Badaczka wysuwa przypuszczenie, że dopóki dziecko nie zacznie posługiwać się swobodnie schematami zdań nadrzędno-podrzędnych, struktury parataktyczne pełnią niejako funkcje zastępczą i służą mu między innymi do wyrażania rozmaitych związków logicznych, na przykład warunkowych, czasowych, przyczynowo-skutkowych czy celowych (1994: 129). Dzieje się tak dlatego, że czynności percepcyjne i intelektualne dziecka w wieku przedszkolnym cechuje synkretyzm oraz globalne ujmowanie przedmiotów oraz różnic i podobieństw między nimi. Poszczególne elementy zjawisk i zdarzeń postrzegane są jako sekwencja i dołączane jedno do drugich. Najbardziej charakterystyczne dla mowy i myślenia dziecka są zespolenia luźne, konstruowane bardzo często przez cały wiek przedszkolny, a ciągi złożone z dwu- i więcej wypowiedzeń połączone są przeważnie spójnikiem „i” lub oddzielone przecinkiem. Dziecko nie dba o to, by jego relacja była zwięzła, uporządkowana lub spójna; dodaje jedno ogniwo pewnej całości spostrzeżeniowej, wyobrażeniowej i pojęciowej do innego ogniwa. Typowe dla dzieci, zwłaszcza młodszych, jest łączenie zdań na zasadzie zbieżności przestrzenno-czasowej. Inną cechą jest wyliczanie czynności lub zdarzeń bez zachowania ich następstwa w czasie, a raczej w kolejności, w jakiej je sobie przypominają. Gdy dziecko relacjonuje minione zdarzenia albo łączy dwa momenty akcji rozgrywającej się w czasie teraźniejszym, prawdopodobnie kontekst sytuacyjny uzupełnia ewentualne

luki wypowiedzi i czyni ją komunikatywną, pomimo luźnego związku treści wypowiedzeń składowych. Z wiekiem dziecko coraz bardziej swobodnie operuje związkami przestrzennymi i czasowymi (1994: 130–135). Jak zaznacza Przetacznik-Gierowska, nawet zdaniem bardzo ostrożnych badaczy, dzieci, począwszy od około ósmego roku życia, ujmują już bez trudu makrostrukturę narracji (1994: 260).

Barbara Boniecka pisząc o dziecięcym widzeniu świata podkreśla, iż dziecięce wypowiedzi zwracają uwagę formą, ujawniającą nieznaną określonych reguł semantycznych, stylistycznych, a niekiedy zamierzony brak respektu dla zasad obowiązujących w języku ogólnym. Dzieci ponadto często powtarzają cudze myśli, ale również kontrastują swój punkt widzenia z perspektywą dorosłych, nierzadko w wypowiedzi robiąc wrażenie, jakby referowały to, co stanowi pewną wiedzę ogólną (Boniecka 2002: 48–49). Ida Kurcz z kolei zwraca uwagę na wpływ środowiska na rozwój kompetencji językowych dziecka i odnotowuje, iż język wyłania się między drugim a trzecim rokiem życia, a w procesie rozwoju mowy dzieci przechodzą następujące stadia: tworzenie wypowiedzi jednowyrazowych, w pierwszym roku; wypowiedzi dwuwyrazowych, w wieku około osiemnastu miesięcy; końcówki fleksyjne pojawiają się w mowie dziecka w wieku około dwóch lat; pytania i przeczenia w wieku dwóch lat i trzech miesięcy; rzadkie lub złożone konstrukcje w wieku lat pięciu, a dojrzała mowa w wieku lat dziesięciu (Kurcz 1987: 61–62). Maciej Haman z kolei dokonuje przeglądu dziecięcych teorii umysłu i konkluduje, że o ile przez pierwsze trzy lata życia dziecka rozwój polega przede wszystkim na włączaniu do systemu nowych pojęć, to przez kolejne trzy zmiana polega na reorganizacji już utworzonych pojęć. Badacz proponuje jednocześnie wykorzystanie wyników między innymi swych badań do dalszych studiów w zakresie rozwoju kompetencji komunikacyjnej dzieci (1992: 229–53).

Maya Hickman badając organizację wypowiedzi oraz kształtowanie odniesień do miejsca, czasu i osoby u dzieci zwraca uwagę na stosunkowo późny rozwój pierwszej z umiejętności we wszystkich językach, wskazując jednak na pewne cechy indywidualne w zależności od języka (2000: 195, 200). Zdolność organizacji wypowiedzi jest bezpośrednio związana z funkcją strukturyzacji tekstu, która polega na ustanawianiu powiązań pomiędzy poszczególnymi pojęciami czyli kohezją oraz związków pomiędzy tymi pojęciami i kontekstem, w którym są przedstawione, inaczej koherencją.

Jedną z cech charakterystycznych kompetencji językowych dziecka jest brak umiejętności strukturyzacji tekstu i w efekcie brak umiejętności organizacji wypowiedzi (Hickman 2000: 198). W zakresie kohezji, pierwsze łączniki między zdaniem pojawiają się w mowie u dzieci w wieku od dwóch do trzech lat. Postęp w wykorzystaniu przez dzieci środków językowych następuje wolno. Ich pierwsze wypowiedzi zawierają niewiele powiązań, najczęściej przejawiając tak zwaną spójność leksykalną, czyli mówienie o jednej rzeczy. Z wiekiem coraz częściej stosują one zaimki i łączniki (Hickman 2000: 203).

Omawiając kompetencje komunikacyjne dzieci w języku angielskim, Susan Foster wskazuje między innymi, że na początku kluczowym rozwiązaniem stosowanym przez dzieci jest powtarzanie jednej frazy lub rzeczownika w celu zasygnalizowania, o kim lub o czym jest mowa oraz stosowanie spójników, takich jak „then” [potem] i „later” [później]. Spójniki typowe dla zdań współrzędnych i podrzędnych zaczynają się pojawiać w dziecięcym repertuarze językowym pod koniec trzeciego roku życia. Pierwszym jest „and” [i], następnie „because” [ponieważ], „so” [więc], „if” [jeśli], „when” [gdy], „or” [lub], „but” [ale], „while” [podczas gdy], „before” [przed] i „after” [po]. Dzieci budują zdania złożone poprzez łączenie zdań prostych za pomocą spójników, takich jak „and” [i], „because” [bo/ ponieważ] i „if” [jeśli] oraz poprzez włączanie jednego zdania do drugiego i tworzenie zdań względnych („Here’s a boy that you know” [Tutaj jest chłopiec, którego znasz]) lub konstrukcji z użyciem dopełnienia bliższego („I know that he is silly” [Wiem, że jest głupi]). Badaczka w swoim eseju omawia ponadto sposoby, w jakie dzieci realizują aspekty kohezji i koherencji, rolę, jaką w rozwoju mowy odgrywa wiedza społeczna oraz znajomość konwencji społecznych, jak również zagadnienia kompetencji i realizacji (Foster 1996: 101, 113, 116). Społeczny aspekt języka i społeczne kształtowanie mowy dziecka znajdują się również w centrum badań opisanych przez Matildę Holzman (1997: 149–244), jak również Annette Karmiloff-Smith (1981: 2–5).

Wszystkie powyżej omówione cechy języka dziecięcego znajdują odzwierciedlenie w sposobie formułowania przez dzieci wypowiedzi, stanowiąc normę, w odniesieniu do której autorzy kreują literacką reprezentację mowy dziecka.

3. Literacka reprezentacja mowy dziecka

Mowa dziecka zaliczana jest do idiolektów postaci literackich, na których kreację składają się cechy osobiste i idiosynkratyczne (Page 1988: 90; Leech i Short 2007: 167; Golding 1985: 1). Wyróżniając sześć indywidualnych typów mowy, Norman Page klasyfikuje ją jako mowę realistyczną, stosowaną z zamiarem zasygnalizowania cech języka, z którym można się spotkać w świecie rzeczywistym (1988: 91–92). O efekcie artystycznym uzyskanym poprzez przyjęcie „stylu zapożyczonego z obcej normy”, który czytelnik może rozpoznać jako charakterystyczny dla danego typu mowy, piszą również Leech i Short. Autorzy za przykład podają między innymi mowę dziecka (Leech i Short 2007: 28, 54). Na podstawie analizy mowy Benjy'ego z *The Sound and the Fury* Williama Faulknera jako główne cechy idiolektu literackiego dziecka badacze wymieniają: proste słownictwo i liczne powtórzenia na poziomie leksyki, stosowanie zdań prostych, połączonych współrzędnie, głównie za pomocą spójnika „and” i brak syntezy informacji (Leech i Short 1981: 202–207).

Jednym z pisarzy, który zasłynął jako twórca licznych idiolektów literackich jest Charles Dickens (Leech i Short 2007: 28, 54, 96–97). Dążąc do oddania realizmu świata przedstawionego, autor często stosował tak zwaną mowę realistyczną. Pośród jej typów znalazły się również idiolekty dziecięce, na przykład mowa Pipa w powieści *The Great Expectations*. Poprzez zastosowanie odpowiednich środków językowych Dickensowi udaje się wykreować język małego bohatera oddający wyobraźnię, ciekawość, strach i naiwność typową dla dzieci (Golding 1985: 172). Poniżej cytuję fragment narracji chłopca, który wyznaje mężowi siostry, iż skłamał opowiadając siostrze i panu Pumblechook o swojej wizycie u zamożnej pani Havisham i jej podopiecznej, Estelli:

Fragment nr 1 EN Pip:

And then I told Joe **that** I felt very miserable, **and that** I hadn't been able to explain myself to **Mrs. Joe** and Pumblechook, who were **so rude** to me, **and that** there had been a beautiful **young lady** at Miss Havisham's who was **dreadfully** proud, **and that** she had said I was common, **and that** the lies had come of it, **somehow**, though I didn't know how (1). (Ch. Dickens, *Great Expectations*, w: *Four Complete Novels*, New York 1982, s. 49).

Przytoczona wypowiedź zawiera wszystkie omówione wcześniej elementy, charakterystyczne dla kompetencji językowej dziecka: składa się z jednego zdania, które rozpoczyna spójnik „And” [i], i stanowi serię zdań współrzędnych, wprowadzonych cztery razy przez spójnik „and” [i] oraz dwóch zdań względnych, wprowadzonych przez zaimek pytajny „who” [kto]. Dominującą konstrukcją są zdania wbudowane, wprowadzone pięć razy przez występujące w funkcji spójnika „that” [że]. Perspektywa dziecka oddana zostaje na poziomie językowym poprzez nacechowane emocjonalnie słownictwo – „so rude” [tacy nieuprzejmi] i „dreadfully proud” [strasznie dumna] – oraz zastosowanie wtrącenia „somehow” [jakoś] i oficjalnych zwrotów „Mrs. Joe” [Pani Joe; siostra Pipa] i „young lady” [młoda dama].

4. Przekład mowy dziecka

Jak wcześniej wspomniano, literacka reprezentacja mowy dziecka, jako odmiana mowy niestandardowej, stanowi według teoretyków i praktyków tłumaczenia potencjalne źródło nieprzekładalności. Opinię taką wyrażali pierwsi polscy badacze przekładu, tacy jak Olgierd Wojtasiewicz, który sposoby posługiwania się językiem przez postaci literackie nazwał aluzjami językowymi (1992: 90), czy Henryk Lebieźniński (1981: 93), pisząc o przekładzie stylizacji, mowy regionalnej i błędów językowych. Również Barbara Sienkiewicz wskazywała na różne formy „słowa dwugłosowego”, czyli stylizowaną mowę postaci bądź narrację za jeden z elementów odpowiedzialnych za „okaleczenie” utworu prozatorskiego w wyniku przekładu (1984: 230). Podobnie J.C. Catford (1967: 85) dowodził, iż dialekty mogą stanowić problem w procesie przekładu, tłumacząc to między innymi różną liczbą i różnymi rodzajami odmian poszczególnych języków. Na istotną funkcję wielogłosowości w powieści i trudności związane z jej przekładem, zwracał też uwagę Antoine Berman. Badacz twierdził, że proza ujmuje całą mnogość języków w obrębie języka narodowego danego dzieła, prowadząc do jego „nieforemności”, stąd zadaniem tłumacza jest zachowanie owej „nieforemnej polilogii”, jest to jednak utrudnione ze względu na mechanizmy nierozzerwalnie związane z procesem tłumaczenia (2009: 252–253). Berman zidentyfikował dwanaście tendencji deformujących towarzyszących przekładowi, w tym trzy związane bezpośrednio z przekładem mowy niestandardowej: uszlachetnianie lub wulgaryzacja; niszczenie sieci

elementów rodzimych lub ich egzotyzacja oraz zacieranie superpozycji języków. Wszystkie z nich, czyli kolejno: eliminacja oryginalnej oralności prozy i zastąpienie jej retoryczną elegancją i zabieg odwrotny, oddanie dialektu wiejskiego czy miejskiego, za pomocą pseudogwary lub języka codziennego; usunięcie w procesie przekładu dialektów miejscowych lub zachowanie zwrotów lokalnych za pomocą egzotyzacji; jak również pominięcie różnorodności odmian języka narodowego, niszczą nieformalny wymiar polilogiczny dzieła literackiego (2009: 261–263).

W celu zilustrowania potencjalnych trudności towarzyszących tłumaczeniu mowy dziecka, jak również możliwych do zastosowania rozwiązań przekładowych, poniżej przedstawiono tłumaczenie na język polski cytowanej w sekcji nr 4 wypowiedzi Pipa, wraz z analizą translatologiczną:

Fragment nr 1 PL Pip:

I opowiedziałem Joemu, że czuję się bardzo nieszczęśliwy **i że** nie mogłem tego wszystkiego wyznać wujowi i siostrze, którzy są dla mnie **tacy** niedobrzy, **i że** u miss Havisham była **przepiękna** panienka, **tak ogromnie** dumna, **i że** ona właśnie powiedziała, że jestem **ordynarny chłopak**, **i że** ja wiem, iż jestem ordynarny, **i że** wolałbym nie być ordynarny, **i że** wszystkie kłamstwa same się jakoś powiedziały (1). **Sam** nie wiem jak (2). (Ch. Dickens, *Wielkie nadzieje*, tłum. K. Beylin, Warszawa 1999, s. 84).

Przytoczony fragment składa się z dwóch zdań: zdania wielokrotnie złożonego i zdania pojedynczego, w odróżnieniu od jednego zdania złożonego stanowiącego oryginał. Jednakże parataktyczna budowa pierwszego ze zdań przekładu, znacznie przewyższającego długością zdanie drugie, pozwala na odzwierciedlenie emocjonalnego charakteru narracji dziecka. W zdaniu dominują konstrukcje współrzędne; wszystkie wprowadzane przez spójnik „i”, łącznie zastosowany jako łącznik sześć razy oraz raz na początku zdania. O potocznym charakterze wypowiedzi decydują wtrącenia: „tak ogromnie dumna” i „jestem ordynarny chłopak” oraz potoczne i emocjonalne leksemy: „tacy”, „przepiękna” i „ogromnie”. Oficjalny zwrot „Mrs. Joe” został jednak zastąpiony neutralnym leksemem „siostrze”, a „Pumblechook” słowem „wujowi”; pominięcie zwrotów grzecznościowych, wyrażających szacunek wobec starszych osłabiło wyrazistość perspektywy dziecka, obecną w oryginalnej narracji. Podsumowując, dzięki zachowaniu parataktycznych konstrukcji oraz niestandardowej interpunk-

cji, w dużej mierze powiodło się odzwierciedlenie w przekładzie stylu mowy dziecka, ogólny efekt został jednak osłabiony poprzez modyfikację słownictwa, skutkującą zmianą perspektywy narracji.

Aby nakreślić szersze tło i bardziej precyzyjnie zobrazować właściwości mowy dziecka, a zatem potencjalne wyzwania przekładowe, poniżej cytuję pochodzące z powieści *Portofino* Franka Schaeffera (1996), słowa innego młodego bohatera literackiego, Calvina, przebywającego z rodzicami na wakacjach w Portofino i relacjonującego swoje zaskakujące zachowanie przy stole podczas kolacji:

Fragment nr 2 EN Calvin:

In the silence that followed Janet's departure, we ate and I started doing experiments with the salt shaker, **which had rice** in it **to absorb** the moisture from the sea air **so it** would still pour (1). My experiment was to see **if I** could do something halfway, then stop or change it so fast that I could **get ahead of**, or even beat the sovereignty of God (2). I started to pour out a little salt onto the table but just **as more was about to come out**, I suddenly stopped and started to shake the rice around in the cellar **so** God would **lose count** of the grains of salt (3). Then I started to put it down but instead **yanked** it up above my head (4). **And** I did it so fast that salt came out all over me (5). In a way that was good since God is sovereign; He knows your thoughts all the time, so how could I do something He hadn't planned for since the beginning of time? (6) I was glad when the salt came out all over my head because it was a surprise to me and so it might have been a surprise to God too (7). **But then I figured He knew I was** going to do this with the salt from before it was born (8). **So** He was probably still sovereign and Calvin was right and **had God figured** (9) (F. Schaeffer, *Portofino*, New York 1996, s. 130–131).

Oryginalny tekst składa się z dziewięciu zdań, o potocznym stylu, co widoczne jest w użyciu codziennych wyrażen i słownictwa: „get ahead of” [uprzedzić], „was about to come out” [miało wypaść], „lose count of” [stracić rachubę], „yanked it up” [cisnąć do góry], „I figured” [wymyślić], „had God figured” [rozpracował Boga], jak również uproszczonych konstrukcji: „which had rice in it” [w której był ryż], „to absorb” [żeby chłonać], „if I” [czy ja], „just as more” [ale gdy], „He knew I was” [wiedział, że jestem]. Zdania numer 5, 8 i 9 zaczynają się od łączników: „But then” [ale potem], „So he” [a Więc] i „So God” [Więc Bóg], co również świadczy

o nieopanowaniu przez bohatera kompetencji językowych na poziomie osoby dorosłej, która zgodnie z zasadami gramatyki unika rozpoczynania zdań od spójników. W narracji widoczna jest również podwójna perspektywa, osoby dorosłej i dziecka, które zna i relacjonuje zasady obowiązujące w świecie dorosłych, ale jednocześnie zdradza własne rozumienie świata, co wprowadza element ironii, czyniąc wypowiedź zabawną.

Powyższa relacja chłopca została przetłumaczona przez autorkę artykułu na język polski w następujący sposób:

Fragment nr 2 PL Kalwin:

W ciszy, która zapanowała po odejściu Janet, dalej jedliśmy **kolację**, a ja zacząłem przeprowadzać eksperymenty z solniczką, **do której wysypano** kilka ziarenek ryżu, **żeby** pochłaniały wilgoć znajdującą się w morskim powietrzu **i żeby** przez dziurki naczynka nadal sypała się sól (1). Mój eksperyment polegał na sprawdzeniu, **czy** uda mi się zrobić coś do połowy, a potem zatrzymać to albo odwrócić tak szybko, że byłbym w stanie ubiec albo nawet pokonać wszechmoc Boga (2). Zacząłem **delikatnie** wysypywać sól na stół i właśnie w chwili, **gdy większa** jej ilość miała wylecieć z solniczki, zatrzymałem ją gwałtownie i zacząłem kręcić w kółko, razem z ziarnkami ryżu, które znajdowały się w środku, **po to żeby Bóg stracił rachubę i nie wiedział, ile ziarenek soli jest w solniczce** (3). Potem usiłowałem postawić ją na stole, ale zamiast tego, **wyrzuciłem** ją nad głowę (4). **W dodatku**, zrobiłem to tak szybko, że cała sól wysypała się prosto na mnie (5). W pewnym sensie było to właściwe, bo Bóg jest wszechmocny; zna wszystkie nasze myśli, więc jak mogłem zrobić coś, czego On nie zaplanował już na początku świata? (6) Byłem zadowolony, gdy sól wysypała mi się na głowę, bo było to dla mnie dużym zaskoczeniem, mogło więc być również zaskoczeniem i dla samego Boga (7). **Potem jednak zrozumiałem, że Bóg wiedział, że** będę bawił się solniczką, jeszcze zanim się urodziłem (8). **Więc** jednak był wszechmocny i Kalwin miał rację, bo po prostu **dobrze Go znał** (9). (F. Schaeffer, *Portofino*, tłum. Czarnecka, M., Poznań 2000, s. 108–109).

Wstępna analiza polskiego tekstu pokazuje, że składa się on również z dziewięciu zdań, jednak jest znacznie dłuższy i obejmuje szesnaście linijek, w stosunku do dwunastu, obecnych w oryginale. Tabela nr 1 poniżej zawiera zestawienie porównawcze oryginału i przekładu.

Tabela 1. Zestawienie porównawcze fragmentu nr 2 w języku angielskim oraz jego tłumaczenia na język polski

Fragment 2 EN Calvin	Fragment 2 PL Calvin
In the silence that followed Janet's departure, we ate and I started doing experiments with the salt shaker, which had rice in it to absorb the moisture from the sea air so it would still pour. (1)	W ciszy, która zapanowała po odejściu Janet, dalej jedliśmy kolację, a ja zacząłem przeprowadzać eksperymenty z solniczką, do której wysypano kilka ziarenek ryżu, żeby pochłaniały wilgoć znajdującą się w morskim powietrzu i żeby przez dziurki naczynka nadal sypała się sól. (1)
My experiment was to see if I could do something halfway, then stop or change it so fast that I could get ahead of , or even beat the sovereignty of God. (2)	Mój eksperyment polegał na sprawdzeniu, czy uda mi się zrobić coś do połowy, a potem zatrzymać to albo odwrócić tak szybko, że byłbym w stanie ubiec albo nawet pokonać wszechmoc Boga. (2)
I started to pour out a little salt onto the table but just as more was about to come out , I suddenly stopped and started to shake the rice around in the cellar so God would lose count of the grains of salt. (3)	Zacząłem delikatnie wysypywać sól na stół i właśnie w chwili, gdy większa jej ilość miała wylecieć z solniczki , zatrzymałem ją gwałtownie i począłem kręcić w kółko, razem z ziarnkami ryżu, które znajdowały się w środku, po to żeby Bóg stracił rachubę i nie wiedział, ile ziarenek soli jest w solniczce. (3)
Then I started to put it down but instead yanked it up above my head. (4)	Potem usiłowałem postawić ją na stole, ale zamiast tego, wyrzuciłem ją nad głowę. (4)
And I did it so fast that salt came out all over me. (5)	W dodatku , zrobiłem to tak szybko, że cała sól wysypała się prosto na mnie. (5)
In a way that was good since God is sovereign; He knows your thoughts all the time, so how could I do something He hadn't planned for since the beginning of time? (6)	W pewnym sensie było to właściwe, bo Bóg jest wszechmocny; zna wszystkie nasze myśli, więc jak mogłem zrobić coś, czego On nie zaplanował już na początku świata? (6)
I was glad when the salt came out all over my head because it was a surprise to me and so it might have been a surprise to God too. (7)	Byłem zadowolony, gdy sól wysypała mi się na głowę, bo było to dla mnie dużym zaskoczeniem, mogło więc być również zaskoczeniem i dla samego Boga. (7)
But then I figured He knew I was going to do this with the salt from before it was born. (8)	Potem jednak zrozumiałem, że Bóg wiedział, że będę bawił się solniczką, jeszcze zanim się urodziłem. (8)
So He was probably still sovereign and Calvin was right and had God figured. (9)	Więc jednak był wszechmocny i Calvin miał rację, bo po prostu dobrze Go znał. (9)

Widoczna dysproporcja w długości poszczególnych elementów wypowiedzi oryginału i tłumaczenia, szczególnie w przypadku zdań nr 1 i nr 3 wynika z zastosowania w tłumaczeniu bardziej rozbudowanych, oficjalnych wyrażen i złożonych konstrukcji. I tak, zdanie względne „which had rice in it”, zawierające dwie dalsze konstrukcje bezokolicznikowe, „to absorb [...]” i „so it would [...]”, zostało oddane jako zdanie względne o bardziej rozbudowanej treści „do której wsypano kilka ziarenek ryżu”, po którym następują dwa zdania, w tym jedno zdanie podrzędne wprowadzone przez spójnik „żeby” i jedno zdanie współrzędne wprowadzone przez spójnik „i” oraz „żeby”. Podobnie w zdaniu nr 3 prosta konstrukcja zawierająca potoczne zwroty „just as more was about to come out” została oddana w tłumaczeniu jako bardziej rozbudowane i oficjalne zdanie „i właśnie w chwili, gdy większa jej ilość miała wylecieć z solniczki”; konstrukcja „shake the rice around in the cellar”, jako rozbudowane zdanie zawierające dodatkowe zdanie względne „kręcić w kółko, razem z ziarnkami ryżu, które znajdowały się w środku” i „so God would lose count of the grains of salt”, jako dwa zdania współrzędnie złożone: „po to, żeby Bóg stracił rachubę i nie wiedział” oraz zdanie względne pytajne „ile ziarenek soli jest w solniczce”. Ponadto, potoczne wyrażenia „yanked it up”, „I figured”, „had God figured”, zostały przetłumaczone jako bardziej oficjalne i rozbudowane: „wyrzuciłem ją”, „jednak zrozumiałem” i „po prostu dobrze Go znał”. Bardziej złożona konstrukcja zdań prowadzi do wystąpienia większej liczby przecinków w tekście w języku polskim, stosowanie spójników natomiast nie odbiega istotnie od stylu oryginału, z wyjątkiem jednego wystąpienia „And” na początku zdania nr 5, przetłumaczonego jako bardziej standardowe „W dodatku” oraz „But then”, rozpoczynającego zdanie nr 8 i przetłumaczonego ponownie jako bardziej oficjalne „Potem jednak”. Przekład z kolei wprowadza trzy wystąpienia charakterystycznego dla mowy dziecka spójnika „bo” w zdaniach nr 6, 7 i 9, które pełnią niejako rolę kompensacji, gdyż nie były obecne w oryginale. Podsumowując, przekład na język polski narracji Calvina jest bardziej ustrukturyzowany, zawiera bardziej formalną interpunkcję oraz bardziej oficjalne konstrukcje, wyrażenia i słownictwo, przez co narracja jest mniej spontaniczna, a perspektywa dziecka mniej wyrazista niż w oryginale i mniej zabawna.

Wnioski z analizy fragmentu nr 1, będącego wypowiedzią Pipa, zdają się zbieżne z opiniami wcześniej cytowanych badaczy odnośnie trudności

związanych z zachowaniem oralności prozy w przekładzie. Podobnie analiza przekładu fragmentu nr 2, narracji Calvina, jak i innych tłumaczeń autorki artykułu oraz wnioski z jej opublikowanych wcześniej badań (Czarnecka 2022: 219–233; 2021; 2016) wskazują, że tłumaczenie mowy dziecka często prowadzi do normalizacji składni, czyli użycia zdań złożonych, bardziej oficjalnych konstrukcji i konwencjonalnej interpunkcji oraz stosowania mowy zależnej, skutkujących bardziej prominentnym głosem narratora, jak również obniżeniem lub eliminacją spontaniczności mowy. O ile zaobserwowanie tendencji deformujących opisanych przez Bermiana oraz zidentyfikowanie ich skutków pod postacią niskiego poziomu ekwiwalencji są kwestią techniczną, możliwą do stwierdzenia i opisanego, to jednak rodzi się pytanie, jakie czynniki sprawiają, że kreacja idiolektu dziecka w oryginale jest bardziej efektywna niż jego odtworzenie w tłumaczeniu? W celu znalezienia odpowiedzi zaprezentowane zostaną wnioski z badań nad przekładem literatury dziecięcej, badań korpusowych nad mową dziecka, badań z zakresu typologii tekstów oraz badań nad procesem tłumaczenia.

5. Badania nad przekładem literatury dziecięcej

Badania nad przekładem literatury dziecięcej stanowią istotny i rozwijający się obszar translatoryki. Wśród ważnych pozycji poświęconych tej tematyce należy wymienić opracowania Cecilii Alvstad (2010), Gillian Lathey (2006; 2011), Emer O'Sullivan i Anthei Bell (2005), Reinberta Tabberta (2002), Jana van Coillie i Jacka McMartina (2020), Riitty Ottinnen (2000), Anny Čermákovéj (2018), jak również polskich badaczy, Moniki Adamczyk-Grabowskiej (1982; 1988; 1989), Stanisława Barańczaka (1994), Michała Borodo (2006), Agaty Brajerskiej-Mazur, Moniki Woźniak (2004; 2006; 2008) i wielu innych, których nazwiska znalazły się w przeglądzie bibliograficznym sporządzonym przez tę ostatnią (2011).

Cecilia Alvstad w eseju *Children's Literature and Translation* omawia główne zagadnienia dotyczące przekładu dla dzieci i stwierdza, że tłumaczenie literatury dziecięcej charakteryzuje się pewnymi szczególnymi cechami. Są to: adaptacja kontekstu kulturowego, manipulacja ideologiczna, podwójny adresat, zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe, właściwości oralne tekstu, jak również związek pomiędzy tekstem i obrazem (2010: 22).

Adaptacja kontekstu kulturowego do ram odniesienia projektowanego czytelnika jest niezbędna w procesie przekładu, aby zapobiec stratom w zakresie zrozumienia przekazu. Może to oznaczać modyfikację tła historycznego i kulturowego, na przykład jednostek miary czy imion i nazw (2010: 22–23). Adaptacja w tłumaczeniu może być również powodowana względami ideologicznymi. Manipulacja ideologiczna wynika zazwyczaj z chęci dostosowania przekazu do potencjalnego systemu wartości wyznawanego przez dorosłych, na przykład rodziców czy nauczycieli, i może być interpretowana jako forma cenzury. Przedmiotem manipulacji mogą być elementy stylu, takie jak wulgaryzmy i slang, czy też klarowność informacji (2010: 23). Redaktorzy, tłumacze, bibliotekarze i rodzice stanowią drugiego adresata książek dla dzieci, gdyż to oni zazwyczaj podejmują decyzję o ich wydaniu, przetłumaczeniu i zakupie, a także często czytają je dzieciom; w rezultacie literatura dziecięca musi uwzględniać domniemany system wartości i gusta dorosłych. Niektórzy badacze są zdania, iż odtworzenie podwójnej perspektywy w tłumaczeniu jest trudne i w związku z tym zalecają wybór czytelnika docelowego (2010: 24). Autorzy często piszą książki dla dzieci zakładając, że będą one czytane na głos. Dźwięk, rytm i rym oraz gra słów są zatem nieodzownymi elementami literatury dla młodych czytelników. Cechy te czasami sprawiają, że tłumacze muszą wybierać pomiędzy dźwiękiem i zawartością (2010: 24). Ostatnia z cech książek dla dzieci wskazana przez Cecilie Alvstad to współistnienie słowa i obrazu. Kod wizualny i werbalny pozostają w ścisłym związku, który może zostać naruszony przez przekład. Tłumacze mogą przenieść pewne szczegóły dostępne wyłącznie na ilustracji do tekstu tłumaczenia, ilustracje mogą też ograniczać zastosowanie pewnych rozwiązań translatorskich, ich zmiana może być również sposobem na adaptację zawartości książki (2010: 25). Podsumowując swoje dociekania, Cecilia Alvstad zauważa, że każda z opisanych cech literatury dziecięcej może wystąpić w innych tekstach, ale ważne jest ich wzajemne oddziaływanie oraz fakt, że ich wpływ na przetłumaczony tekst w przypadku książek dla dzieci jest bardziej zauważalny, a co za tym idzie głos tłumacza tej literatury jest lepiej słyszalny. Badania nad przekładem literatury dziecięcej mogą zatem okazać się pomocne w zidentyfikowaniu ogólnych cech i ograniczeń zarówno przekładu, jak i literatury dziecięcej, cech, które mogą być trudniejsze do zdiagnozowania w innych rodzajach tłumaczenia, jak również w nietłumaczonej literaturze dla dzieci (2010: 26).

Anna Čermáková w artykule *Translating Children's Literature: Some Insights From Corpus Stylistics* (2018) koncentruje się na wybranych przypadkach powtórzeń, między innymi czasowników wprowadzających w mowie zależnej, a szczególnie najczęściej stosowanego czasownika wprowadzającego w języku angielskim, a mianowicie „said” [powiedział]. Badaczka do badań nad przekładem literatury dziecięcej wykorzystuje stylistykę korpusowa, rozumianą jako zastosowanie metod językoznawstwa korpusowego do analizy tekstów literackich. Čermáková ustala między innymi, iż w przekładach na język czeski tłumacze wykazują tendencję do unikania powtórzeń i dla oddania „said” posługują się jego różnymi ekwiwalentami w języku docelowym. Jednocześnie badaczka wyjaśnia, iż powtórzenia czasowników wprowadzających stanowią istotny element charakterystyki mowy dziecka i stosowanie w przekładzie ich różnych odpowiedników w celu osiągnięcia zróżnicowania może nie być najlepszą strategią translatorską (Čermáková 2018: 118–121). Autorka konkluduje, iż unikanie powtórzeń jest powszechną strategią translatorską w wielu językach, a tłumacze przyjmują różne rozwiązania w zależności od języka docelowego. Efekt końcowy jest uzależniony od tolerancji dla powtórzeń w danym języku oraz jego retorycznych i stylistycznych tradycji (Čermáková 2018: 120–130). Przytoczona analiza wyraźnie ukazuje, że powszechne tendencje w przekładzie literatury dziecięcej mogą prowadzić do eliminacji w tekście docelowym jej najważniejszych cech.

Styl, a w szczególności ironia, stanowią z kolei przedmiot badań Gillian Lathey, opisanych w artykule *The Translation of Literature for Children* (2011). Ironia jest najczęściej rezultatem sprzeczności pomiędzy punktem widzenia deklarowanym lub sugerowanym w jakiejś części fikcji i domniemanym punktem widzenia autora, a w konsekwencji czytelnika (Leech i Short 2007: 223). Lathey analizuje ironię jako element towarzyszący procesowi czytania dziecku książki przez osobę dorosłą; relacja pomiędzy perspektywami dorosłego i dziecka przybiera różne formy i jest cechą charakterystyczną wszystkich tekstów przeznaczonych dla dzieci (2011: 4). Lathey uwzględnia również inne elementy stylu, takie jak czas gramatyczny, składnię, właściwości oralne tekstu i sposób prezentacji dialogu, wskazując że dziecięcy czytelnicy i słuchacze przedkładają płynny i dynamiczny przekład nad wersje zawierające złożone konstrukcje syntaktyczne; szczególnie istotne jest również odtworzenie języka mówionego i rejestrów społecznych (Lathey 2011: 5–6). Ustalenia badaczki wyraźnie wskazują

na wagę transferu w tłumaczeniu subtelnych elementów stylu, w tym ironii.

6. Badania korpusowe nad mową dziecka

Kolejni badacze, Paul Thompson i Alison Sealey, stosują językoznawstwo korpusowe do zbadania potencjalnych różnic pomiędzy korpusami literatury przeznaczonej dla dzieci i dla dorosłych w zakresie użycia niektórych słów. Ponadto, badanie jest ukierunkowane na ustalenie, czy język stosowany w literaturze skierowanej do dzieci można uznać za przedstawiający świat i ludzkie doświadczenie w sposób inny niż zostają one przedstawione w literaturze dla dorosłych. Wyniki analizy badacze opisują w artykule *Through Children's Eyes? Corpus Evidence of the Features of Children's Literature* (2007). Thompson i Sealey ustalają między innymi, iż poddany badaniu korpus literatury adresowanej do dzieci zawierał proporcjonalnie więcej wystąpień czasownika „said” [powiedział] (6.3%), niż korpus literatury dla dorosłych (3.7%), co wskazywało na przewagę w tym korpusie form mowy niezależnej, będącej bezpośrednim przytoczeniem słów bohaterów. Ponadto analiza częstości występowania przymiotników wykazała, że najczęściej występujące przymiotniki w korpusie dziecięcym spełniały więcej funkcji niż najczęściej występujące przymiotniki w korpusie dla dorosłych; wartości procentowo wyniosły 14.63% dla korpusu dziecięcego i 11.28% dla korpusu dla dorosłych (2007: 7–8). Obydwie obserwacje mogą wskazywać na obecność powtórzeń jako cechę literatury dziecięcej. Analiza semantyczna pozwoliła na ustalenie, że w świecie konstruowanym w literaturze dziecięcej, główną rolę odgrywają zwierzęta (istoty żywe), żywność i rośliny, na czoło wysuwa się komunikacja, z przewagą mowy niezależnej i aktów mowy. Jest to świat odwagi i strachu, gdzie ważne są ruch i prędkość, i gdzie zwraca się uwagę na postrzeganie i wielkość. Świat literatury dla dorosłych, z drugiej strony, cechują bliskość i seksualność; dominują w nim przekonania i pytania o życie oraz zasady społeczne (2007: 15). Thompson i Sealey podsumowują swoje badania stwierdzeniem, że cechy językowe literatury dla dzieci nie odbiegają w istotny sposób od cech językowych literatury dla dorosłych, znacząca różnica dotyczy natomiast sposobów, w jakie w języku literatury dla dzieci przedstawione zostają świat i relacje człowieka z tym światem (2007: 21).

7. Badania przekładu z uwzględnieniem typologii tekstów

Kolejnym obszarem, który dostarcza pomocnych ustaleń w zakresie przekładu ogółem, możliwych jednak do zastosowania do analiz tłumaczeń literatury dziecięcej, są badania uwzględniające typologię tekstów. Badanie dyskursu pisanego i ustnego poprzez zastosowanie analizy gatunkowej, analizy funkcji komunikacyjnych i typów tekstów jest tematem zbioru esejów *Text Typology and Translation* (Trosborg 1997a) pod redakcją Anny Trosborg. Badaczka w eseju *Text Typology: Register, Genre and Text Type* (Trosborg 1997b) sięga do odmian językowych w zależności od ich funkcji, wśród których można wyróżnić odmiany zależne od użycia, znane jako rejestry i odmiany zależne od użytkownika, takie jak dialekty geograficzne, historyczne i społeczne, jak również idiolekty. Analiza wariantów językowych pokazuje, że poszczególne odmiany różnią się między sobą częstością występowania pewnych cech leksykalno-gramatycznych i syntaktycznych, co odzwierciedla świadome wybory stylistyczne użytkowników języka, stąd styl stanowi istotny aspekt ekwiwalencji przekładu. Ustalenia badaczki potwierdzają wagę rekonstrukcji w przekładzie syntaktycznych i leksykalno-gramatycznych cech mowy w celu odtworzenia idiosynkrazji językowych postaci literackiej.

Kontynuując badania z zakresu typologii tekstów, Paul Kussmaul w eseju *Text-Type Conventions and Translating: Some Methodological Issues* pochodzącym z wyżej cytowanego tomu (Trosborg 1997a), przeprowadza analizę charakterystycznych dla danego typu tekstu mniejszych jednostek tekstowych, z podziałem na makrostruktury i mikrostruktury. Za cel badacz stawia sobie ustalenie, czy tłumacze powinni zachowywać struktury właściwe dla źródłowego typu tekstu prowadząc do egzotyzacji, czy też podporządkować się konwencjom typu tekstu docelowego, co spowoduje, że tekst będzie wyglądał zupełnie normalnie? W wyniku przeprowadzonego badania, Kussmaul twierdzi, że czytelność („readability”) jest najważniejszą cechą tekstu w każdej kulturze i wszelkie inne decyzje powinny być podporządkowane temu celowi (1997: 71–72). Oznacza to, że tłumacz powinien wykorzystać wszelkie możliwe środki językowe i stylistyczne w celu osiągnięcia najlepszego efektu.

8. Badania nad procesem tłumaczenia

Kolejnym i ostatnim obszarem badawczym, który zostanie przytoczony w kontekście studiów nad przekładem literatury dziecięcej są badania nad procesem tłumaczenia. Christiane Nord w książce *Translating as a Purposeful Activity* (2018), wprowadza zasadniczy podział na dwa podstawowe typy procesów tłumaczenia: dokumentacyjny (*documentary*) i instrumentalny (*instrumental*). Rezultatem pierwszego z nich jest metatekst, podczas gdy drugiego tekst, który spełni te same funkcje, co oryginał. Literatura dziecięca zaliczałaby się zatem do drugiej kategorii. Według Nord, w przypadku przekładu instrumentalnego forma tekstu zostaje zazwyczaj zaadaptowana do norm i konwencji kultury docelowej dotyczących danego typu tekstu, gatunku i rejestru. Inne rodzaje konwencji, na przykład dotyczące stylu, również mogą odgrywać rolę w tłumaczeniu. Badaczka konkluduje, iż tłumacz nie musi zawsze adaptować tekstu do konwencjonalnego stylu. Odstępstwa od konwencji poprzez transfer nietypowego użycia języka przynoszą określone efekty i stanowią jedno z podstawowych źródeł ubogacania języka docelowego (Nord 2018: 45–46, 50, 52, 86). W zakresie przekładu mowy dziecka przemawiałoby to za przyjmowaniem przez tłumacza twórczych rozwiązań językowych.

New Directions in Empirical Translation Process Research (Carl, Bangalore i Schaeffer 2016) zawiera szereg opracowań dotyczących badań nad procesem tłumaczenia, między innymi na temat spójności językowej tekstu, a w szczególności kohezji czyli połączeń gramatycznych i leksykalnych między zdaniami. Márcia Schmaltz wraz z współautorami, podsumowując analizę tego aspektu przekładu w *Cohesive Relations in Text Comprehension and Production: An Exploratory Study Comparing Translation and Post-editing* (2016) konkludują, iż zadania związane ze śledzeniem i interpretacją kohezji wymagają dużego nakładu czasu pracy od tłumaczy (Schmaltz et al. 2016: 240–242). Może to odzwierciedlać trudność, jaka towarzyszy realizacji aspektów kohezji w języku i wyjaśniać często niezadowolające efekty przekładu, jak w przypadku analizowanego wcześniej fragmentu tłumaczenia na języka polski mowy dziecka.

W tym samym tomie, Bergljot Behrens w eseju *The Task of Structuring Information in Translation* (2016) omawia wyniki badania procesu tłumaczenia w zakresie strukturyzacji informacji w przekładzie. Behrens

stwierdza, że często różnice syntaktyczne pomiędzy językami odpowiedzialne były za jedynie nieznaczące modyfikacje struktury, a w większości przypadków tłumacze czuli się zobowiązani lub decydowali się na reorganizację informacji podanej w tekście źródłowym. Wybory dotyczące struktury pociągały za sobą rozwiązania dotyczące składni, takie jak zastosowanie strony czynnej lub strony biernej, konstrukcji z czasownikiem przechodnim lub nieprzechodnim, wyrażenia przyimkowego czy zdania pojedynczego (Behrens 2016: 265–266, 266–270, 277). Powyższe ustalenia mogą tłumaczyć zwiększony wysiłek towarzyszący przekładowi składni, co z kolei pozwala zrozumieć niedoskonałe efekty przekładu składni i osiągnięty niski poziom ekwiwalencji.

Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono rolę, jaką w procesie kreowania postaci literackiej, ze szczególnym uwzględnieniem bohatera dziecięcego, pełni idiolekt, a w konsekwencji jego odtworzenie w przekładzie. Jednocześnie, odwołując się do ustaleń badaczy, jak i na podstawie analizy tłumaczenia na język polski wybranych fragmentów dwóch powieści w języku angielskim, wykazano, że procesowi przekładu mowy dziecka towarzyszy szereg zjawisk, takich jak: normalizacja składni, standaryzacja interpunkcji, utrata potoczności, eliminacja powtórzeń oraz zatarcie podwójnej perspektywy, które prowadzą do obniżenia osiągniętego poziomu ekwiwalencji. Jako że procesy te wydają się nierozzerwalnie związane z przekładem mowy, sformułowano cel badawczy, polegający na zidentyfikowaniu czynników, które są za nie odpowiedzialne. Realizacja założenia zakładała wykorzystanie wyników badań pochodzących z obszarów wykraczających poza ścisłą analizę przekładu mowy.

Zaprezentowane ustalenia badaczy z zakresu przekładu literatury dziecięcej, badań korpusowych mowy dziecka, typologii tekstów oraz analizy procesu przekładu pozwoliły stwierdzić, iż eliminacja powtórzeń, które stanowią element charakterystyczny literatury dziecięcej jest cechą wszystkich tłumaczeń; podobnie inne ważne elementy stylu w pisarstwie dla dzieci, w tym ironia, nie zostają odtworzone w tłumaczeniu ze względu na dążenie tłumaczy do przestrzegania docelowych konwencji stylistycznych, utrudniona jest również rekonstrukcja syntaktycznych i leksykalno-gra-

matycznych cech mowy, gdyż zabieg ten wymaga zwiększonego wysiłku kognitywnego tłumacza.

Uwzględnienie zatem dodatkowych, wyżej wymienionych obszarów badawczych pozwoliło na zrozumienie, iż kluczowe rozwiązania translatorskie odpowiedzialne za osiągnięcie ekwiwalencji przekładu mowy dziecka i polegające na transferze nietypowego użycia języka w zakresie słownictwa, składni, interpunkcji i podwójnej perspektywy są niezwykle trudne do zrealizowania, ze względu na opisane, inherentne tendencje towarzyszące procesowi przekładu ogółem. Wniosek ten może posłużyć za punkt wyjścia do uzupełnienia o właściwe tło teoretyczne i elementy praktyczne programów kursów tłumaczeniowych, jak również zostać uwzględniony jako element indywidualnego doskonalenia warsztatu pracy przez tłumaczy.

Literatura

- Adamczyk M., 1982, Czy Kubuś Puchatek to Winnie-the-Pooh? O potrzebie krytyki przekładu, „Akcent” 4.
- Adamczyk-Garbowska M., 1988, Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu, Wrocław
- Adamczyk-Garbowska M., 1989, Wpływ kategorii odbiorcy na polskie przekłady angielskiej literatury dziecięcej, [w:] Literatura angielska i amerykańska. Problemy recepcji, (red.) A. Zagórska, G. Bystydzieńska, Lublin, s. 108–118.
- Alvstad C., 2010, Children's literature and translation, [w:] Handbook of translation studies Vol. 1, Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), Amsterdam–Philadelphia, s. 22–27.
- Barańczak S., 1994, Rice pudding i kaszka manna, „Teksty” 1975/6, s. 72–86, w: S. Barańczak, Ocalone w tłumaczeniu, Poznań [o tłumaczeniu poezji dla dzieci].
- Behrens B., 2016, The Task of Structuring Information in Translation, [w:] New Directions in Empirical Translation Process Research. Exploring the CRITT TPR-DB, M. Carl, S. Bangalore, M. Schaeffer (red.), Heidelberg, s. 265–278.
- Berman A., 2009, Przekład jako doświadczenie obcego, przeł. U. Hrehorowicz, [w:] P. Bukowski, M. Heydel (red.), Współczesne teorie przekładu. Antologia, Kraków, s. 252–253.
- Boniecka B., 2002, Widzenie świata i jego prawidłowości. Dziecięca logika i prawda, [w:] Składnia Stylistyka Struktura Tekstu, M. Krauz i K. Ożóg (red.), Rzeszów, s. 46–49.

- Borodo M., 2006, Children's literature translation studies? Zarys badań nad literaturą dziecięcą w przekładzie, „Przekładaniec” 1 (16): Przekład literatury dziecięcej, s. 12–23.
- Brajerska-Mazur A., 2006, Kaszka manna a tłumaczenie nursery rhymes na język polski, „Przekładaniec” 1 (16): Przekład literatury dziecięcej, s. 118–131.
- Catford J.C., 1967, *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*, London.
- Čermáková A., 2018, Translating Children's Literature: Some Insights from Corpus Stylistics, [w:] *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* 2018/01 Vol. 71, Iss. 1, Florianópolis, s. 117–133 DOI:10.5007/2175-8026.2018v71n1p117.
- Czarnecka M., 2022, Wieża Babel dialektów. Mowa niestandardowa w przekładach prozy anglojęzycznej, Kraków.
- Czarnecka M., 2021, Translation of Children's Speech in Frank Schaeffer's Portofino, *Studia Anglica Posnaniensia* 56 (2021): s. 5–38, DOI: 10.2478/stap-2021-0021 (2021).
- Czarnecka M., 2016, „Lapslekt dziecka w polskich tłumaczeniach Piętego dziecka Doris Lessing”, [w:] *Studia o przekładzie: Reguły gier. Między normatywizmem a dowolnością w przekładzie*, Nr 43, s. 189–211.
- Dickens Ch., 1982, *Great Expectations*, [w:] *Four Complete Novels*, New York.
- Dickens Ch., 1999, *Wielkie nadzieje*, tłum. K. Beylin, Warszawa.
- Foster S., 1996, *The Communicative Competence of Young Children. A Modular Approach*, London.
- Golding R., 1985, *Idiolects in Dickens. The Major Techniques and Chronological Development*, London.
- Haman M., 1992, Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus i M. Hamman (red.), Warszawa, s. 229–53.
- Hickmann M., 2000, Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time, [w:] *The Handbook of Child Language*, P. Fletcher, B. MacWhinney (red.), Oxford, s. 194–218.
- Holzman M., 1997, *The Language of Children: evolution and development of secondary consciousness and language*, Oxford.
- Karmiloff-Smith A., 1981, *Functional Approach to Child Language. A Study of Determiners and Reference*, Cambridge.
- Kussmaul P., 1995, *Training the Translator*, Amsterdam–Philadelphia.
- Kussmaul P., 1997, Text-Type Conventions and Translating: Some Methodological Issues, [w:] *Text Typology and Translation*, A. Trosborg (red.), Amsterdam–Philadelphia, s. 67–86.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.

- Lathey G., 2006, *The Translation of Children's Literature: a Reader*, Clevedon.
- Lathey G., 2011, *The translation of literature for children*, [w:] K. Malmkjær, K. Windle (red.), *The Oxford handbook of translation studies*, Oxford Handbooks Online, s. 1–10 DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0015.
- Lebiedziński H., 1981, *Elementy przekładoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Leech G., Short M., 2007, *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*, 2nd Edition, Harlow.
- Nord C., 2018, *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, 2nd Edition, New York.
- O'Sullivan E., Bell A., 2005, *Comparative Children's Literature*, 1st Edition, [Online], London; New York.
- Ottinnen R., 2000, *Translating for Children*, New York and London.
- Page N., 1988, *Speech in the English Novel*, 2nd Edition, London.
- Piaget J., et al., 1967, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Wydanie I, Warszawa.
- Piaget J., et al., 1939, *Sąd i rozumowanie u dziecka*, Lwów.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., 1994, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Warszawa.
- Schaeffer F., 1996, *Portofino*, New York.
- Schaeffer F., 2000, *Portofino*, tłum. Czarnecka, M., Poznań.
- Schmaltz M., da Silva, A.L.I., Pagano, A., Alves, P., Leal, L. V. A., Wong, D. F., Chao, L. S., Quaresma, P., 2016, "Cohesive Relations in Text Comprehension and Production: An Exploratory Study Comparing Translation and Post-Editing", [w:] *New Directions in Empirical Translation Process Research. Exploring the CRITT TPR-DB*, M. Carl, S. Bangalore, M. Schaeffer, Heidelberg, s. 239–264.
- Semino E., Short. M., 2004, *Corpus Stylistics: Speech, Writing and Thought Presentation in a Corpus of English Writing*, London.
- Sienkiewicz B., 1984, *Obrazy języka w tłumaczeniu prozy powieściowej*, [w:] E. Balcerzan (red.), *Wielojęzyczność literatury i problemy przekładu artystycznego*, Wrocław, s. 225–242.
- Thompson P., Sealey A., 2007, *Through Children's Eyes?: Corpus Evidence of the Features of Children's Literature*, *International Journal of Corpus Linguistics*, 12(1), Amsterdam, s. 1–23.
- Trosborg A., (red.), 1997a, *Text Typology and Translation*, Amsterdam–Philadelphia DOI: 10.1075/btl.26.
- Trosborg A., 1997b, *Text typology: Register, genre and text type*, [w:] A. Trosborg (red.), *Text Typology and Translation*, Amsterdam–Philadelphia, s. 3–24 DOI: 10.1075/btl.26.03tro.
- Tabbert R., 2002, *Approaches to the Translation of Children Literature*, *Target* 14:2, Amsterdam, s. 303–351

- van Coillie J., McMartin J., 2020, *Children's Literature in Translation: Texts and Contexts*, J. McMartin, J. Van Coillie (red.), [Online], Leuven.
- Wojtasiewicz O., 1992, *Wstęp do teorii tłumaczenia*, „TEPIS” Sp. z o.o., Warszawa.
- Woźniak M., 2004, *Sapie i dyszy... tłumacz Lokomotywy (Juliana Tuwima) na włoski*, „Poezja i Dziecko” 4 (8), s. 53–56.
- Woźniak M., 2006, Czy Harry Potter pod inną nazwą nie mniej by pachniał? O tłumaczeniu imion własnych we francuskich, polskich i włoskich przekładach powieści J.K. Rowling, „Przekładaniec” 1 (16): Przekład literatury dziecięcej, s. 171–192.
- Woźniak M., 2008, Political correctness w przekładach literatury dziecięcej. O Koziołku Matołku i nie tylko, [w:] M. Gibińska-Marzec, S. Widłak (red.), *Prace Komisji Neofilologicznej*, t. 7, Kraków, s. 107–121.
- Woźniak M., 2011, Przegląd bibliograficzny polskich i wydanych w Polsce prac i artykułów o przekładzie literatury dziecięcej, *Przekładaniec*, Numer 22–23 – Baśń w przekładzie, 2009, s. 283–292.
- Wygotski L. et al., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydanie I, Warszawa.
- Wygotski L. et al., 1989, *Myślenie i mowa*, Wydanie I, Warszawa.

Artistic translation of children's speech in the context of research into translation of children's literature

Summary

The aim of the paper is to identify and discuss a common area of interest for research on the translation of children's literature and the translation of children's speech in the English-Polish translation context. To this end, the paper presents the findings of scholars concerning the development of the child's mind and the characteristic features of children's speech, as well as their literary representations. This is followed by a discussion of the issues and challenges involved in translating children's speech as a type of non-standard language, together with the results of research on the translation of children's literature, text typology and the translation process.

Keywords: translation of children's literature, literature for children, children's speech, corpus-based studies, translation

