

**Edyta Manasterska-Wiącek**  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
e.manasterska@poczta.umcs.lublin.pl

## POTENCJALNE WYKŁADNIKI NAPIĘĆ AFEKTYWNYCH W TŁUMACZENIACH POEZJI DLA DZIECI

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RP.2017.015>

---

**Zarys treści:** Elementy tekstu, które mogą wpłynąć na emocje odbiorcy, mają potencjał afektywny. Napięcia afektywne w tekście będą wiązały się z możliwą reakcją emocjonalną czytelnika – reakcją afektywną. Na przykładzie tłumaczeń wierszy Sergiusza. Michałkowa dla dzieci autorka artykułu poszukuje takich jednostek, które potencjalnie wpływają na emocje dziecięcego odbiorcy. Jak się okazuje, mogą je stanowić m.in. słowa nacechowane emocjonalnie, a także leksyka o zabarwieniu neutralnym, leksemy wpływające na niejasność komunikatu.

**Słowa kluczowe:** dziecięcy odbiorca, przekład dla dzieci, napięcie afektywne, reakcja afektywna

---

**E**mocje „wyrażają stosunek podmiotu do ludzi, rzeczy, zjawisk bądź do siebie, swego organizmu lub własnego działania” (Bilikiewicz 2001: 80). Mogą na nie wpływać liczne czynniki. Spotkanie z kochaną osobą, otrzymanie wymarzonego prezentu, widok psa czy samochodu sprawiają, że czujemy euforię, radość lub strach, lęk. Uczuć, jak pisze Anna Wierzbicka, opisywać nie można, można opisywać lub określać tylko to, co zdarzyło się równocześnie z uczuciem lub w bezpośredniej z nim bliskości czasowej. Może być to myśl będąca źródłem uczucia, skutek czy przyczyna uczucia, wygląd ciała (Wierzbicka 1971: 31), a kwestią kluczową w rozumieniu ludzkich emocji, jak konstatuje uczona, jest właśnie język (Wierzbicka 2012: 273).

Na nasz stan emocjonalny może wpływać m.in. kontakt z tekstem literackim, a relacja między czytelnikiem a tekstem otwiera tym samym szerokie

możliwości interesującego nas opisu językoznawczego, gdyż – jak podkreśla Marian Bugajski – odmiana artystyczna języka charakteryzuje się uwydatnieniem funkcji emocjonalnej (Bugajski 2007: 360).

Afekt jest uznawany w psychologii za formę ekspresji emocji<sup>1</sup>. Tekst literacki zawiera elementy mogące wpłynąć na przeżycia nas samych jako czytelników i takie, które można uznać za potencjalnie istotne dla odbioru emocjonalnego innych czytelników, co potwierdza Marian Bugajski, pisząc: „Jednostki emocjonalnie nacechowane są w tekście łatwo zauważalne, przyciągają uwagę odbiorcy – umiejętnie stosowane, zwiększają wyrazistość całych komunikatów, powodują, iż przekaz językowy staje się bardziej atrakcyjny” (Bugajski 2017: 359). Te elementy tekstu, które mogą wpłynąć na emocje odbiorcy, mają zatem potencjał afektywny. Można więc stwierdzić, że **napięcia afektywne** w tekście to takie czynniki, które będą się wiązały z możliwą reakcją emocjonalną czytelnika. Reakcję taką nazywam **reakcją afektywną** (Manasterska-Wiącek 2015: 23–29).

Dodatkowo rozpatrywane zagadnienie napięć afektywnych interesuje mnie w odniesieniu do odbiorcy dziecięcego, a ten (jak to zostało niejednokrotnie wykazane w badaniach) jest odbiorcą wyjątkowym<sup>2</sup>. Emocje dziecka znacznie bowiem różnią się od emocji dorosłego człowieka. Są one krótkotrwałe, bardzo intensywne i mają charakter przejściowy<sup>3</sup> – nic więc dziwnego, że tłumacząc dla dzieci, twórca przekładu powinien w sposób szczególny uwzględnić ten aspekt odbioru.

Celem niniejszego badania jest rozpoznanie takich elementów w poezji dla dzieci, które można uznać za potencjalne źródło napięć afektywnych, oraz ich przekazu w tłumaczeniach. Materiałem analizy są wybrane wiersze dla dzieci Siergieja Michałkowa i ich przekłady na język polski.

Już *a priori* można stwierdzić, że źródłem napięć afektywnych może być nacechowana emocjonalnie leksyka, a to nacechowanie może mieć (jak zaznaczony już wcześniej stan ludzkich emocji) charakter dodatni bądź ujemny<sup>4</sup>. Niektóre z takich wyrazów są nacechowane jako jednostki słownikowe (nacechowanie systemowe), inne „nabierają ekspresywności tylko w określo-

<sup>1</sup> Jest to jedno ze znaczeń *afektu*. Przedstawiona tu teoria napięć afektywnych i reakcji afektywnej została opublikowana w monografii mojego autorstwa 2015: 48–50.

<sup>2</sup> Zob. E. Manasterska-Wiącek 2015: 23–29.

<sup>3</sup> Więcej zob. E.B. Hurlock 1960: 305–317, Udzik 2014.

<sup>4</sup> A. Markowski we wnikliwej charakterystyce leksyki nacechowanej ekspresywnie mówi m.in. o wyrazach, które tylko funkcję przekazywania emocji lub oceny, ale nie znaczenie w rozumieniu znaczenia, które posiadają inne wyrazy ekspresywne (2012: 141). Więcej na ten temat zob. Markowski 2012: 139–150.

nych kontekstach i użyciach, czyli w swoim znaczeniu aktualnym” (nacechowanie tekstowe) (Markowski 2012: 144–145).

Spójrzmy na poniższą parę tekstów:

– Мы в часы мячом попали,  
Со стола часы упали.  
Под столом раздался звон,  
И пружина вышла вон.

Мы сказали:  
– Дядя Ваня,  
Мы давно знакомы с вами,  
Неужели в этот раз  
Вы не выручите нас?  
Щуря глаз и хмуря брови,  
Поворчав себе в усы,  
Часовщик Иван Петрович  
Осторожно взял часы. [*Часы*]

– Mój zegarek nie miał wad  
Aż do dnia, gdy z krzesła spadł.  
Rozległ się spod krzesła brzęk –  
To w sprężynie drucik pękł.

Poprosiłem:  
– Mój Ignacy,  
Wiem, że moc masz pilnej pracy.  
Ale, proszę, bądź łaskawy,  
Weź zegarek do naprawy.

Patrzę się na zegarmistrza,  
Jak zegarek w dłonie ujął:  
Reguluje go, oczyszcza,

W mechanizmie wciąż majstrując. [*Zegarki*, przeł. Janusz Minkiewicz]

Przekaz emocjonalności powyższego fragmentu utworu jest wielopłaszczyznowy. Zauważmy, że w oryginale najwyraźniej dorosły już człowiek wspomina swoje dziecięce lata, kiedy to rozbrykane dzieci uderzyły piłką w zegar,

a ten spadł ze stołu. Uderzenie było tak silne, że z zegara wyskoczyła sprężyna. W przekładzie brak takiej perspektywy, a przedstawiona zostaje relacja dorosłego człowieka: z krzesła spada zegarek, w którym pęka drucik sprężyny. To nie jest świat rozbrykanego dziecka, z którym młody czytelnik może się w jakikolwiek sposób utożsamiać, a brak językowych sygnałów mówiących o zabawie dzieci świadczy o tym, że w tekście przekładu zostały zatracone typowe dla dziecka szaleństwo, nieuwaga. Kolejną kwestią jest użyta w utworze tłumaczonym forma adresatywna. W oryginale do zegarmistrza przychodzą dzieci, zwracając się do niego formułą *дядя Ваня*. To nie ich kolega, ale dorosły znajomy z sąsiedztwa, który – jak można odczuć – już nie raz pomagał dzieciom w kłopotcie. W tekście wtórnym bohater kieruje się do zegarmistrza słowami: *Mój Ignacy*. Mało prawdopodobne, by było to dziecko. A jeśli nim nie jest, to opowiada o innym świecie – nie dzieci brojących w pokoju, ale statecznego mężczyzny, któremu przez przypadek spadł zegarek z krzesła (w oryginale spadł zegar ze stołu). Dodatkowo, w tekście wyjściowym zegarmistrz jest trochę straszny, groźny – marszczy brwi, narzeka pod nosem, co jest istotne szczególnie dlatego, że to dziecko przychodzi go prosić o pomoc. A jednocześnie ten stary człowiek bierze do ręki z wielką troską zegar – kocha zatem swoją pracę oraz pomoc ludziom. Nazwa neutralna, zgodnie ze stwierdzeniem Mariana Bugajskiego, jest uboższa i mniej atrakcyjna dla nadawcy i odbiorcy tekstu (Bugajski 2017: 357). Z kolei wyrażanie emocji, jak konstatuje Beata Udzik, to „szukanie słów, które najlepiej oddadzą świat wewnętrzny nadawcy oraz jego nastawienie do świata zewnętrznego” (Udzik 2014: 11). Takie poszukiwanie, jak można wnioskować z tekstu przekładu, w ogóle nie nastąpiło, a można w nim zaobserwować jedynie neutralizację emocjonalności. Emocje bohaterów wyrażone w oryginale są podstawą do reakcji afektywnej w odbiorze czytelnika, podczas gdy odbiorca tłumaczenia ma na nie zdecydowanie mniejsze szanse.

Określanie napięć afektywnych w tekście pozwala mi zwracać uwagę na takie przypadki dlatego, że to język jest budulcem podobnych obrazów. Pominięcie kilku leksemów, jak np. *мяч*, zamiana *мы в часы (...) попали* na *mój zegarek (...) spadł* zupełnie zmienia wymowę tekstu, a przez to bezpośrednio wpływa na kształt prezentowanego obrazu i czytelniczych emocji.

Oto propozycja przekładu przedstawionego fragmentu z próbą podtrzymania napięć afektywnych:

– Kiedyś piłka w zegar wpadła,  
Babcia obok obiad jadła.  
Zegar spadł ze stołu z hukiem,  
Jestem... tym niegrzecznym wnukiem.

– Panie zegarmistrzu drogi...  
 Ten mnie zmierzył wzrokiem srogim –  
 – Może zegar Pan naprawić  
 I z kłopotu mnie wybawić?...

I zegarmistrz, Maciej Bosko  
 Wziął ten zegar z wielką troską.  
 Stuka, drucik już wyjmuje  
 I w zegarze wszystko czuje<sup>5</sup>. [EMW]

Bohater jest, jak w oryginale, dzieckiem, po uszkodzeniu zegara szuka pomocy starszego i doświadczonego zegarmistrza, który jest srogi, ale i pomocny.

Powyższe przykłady prezentują budowanie emocjonalności tekstu przy udziale licznych leksemów. W analizowanych tłumaczeniach należy zwrócić uwagę i na takie przypadki, kiedy nie całe obrazy, ale pojedyncze leksemy mogą potencjalnie wiązać się emocjami czytelnika, czego ilustracją może być poniższy przekład:

– Вы послушайте, **ребята**,  
 Я хочу вам рассказать:  
 Родились у нас котята –  
 Их по счету ровно пять. [*Котята*]

– Posłuchajcie mnie, **chłopaki**,  
 Opowiedzieć coś mam chęć:  
 Nasza kotka ma kociaki –  
 Jest tych kociąt równo pięć. [*Kocięta*, przeł. Wanda Grodzieńska]

Zakres adresatywu został w przekładzie znacznie zawężony. *Chłopcy* to nie wszystkie dzieci. Dziewczynki nie będą czuły, że wierszyk jest kierowany do nich. Oczywiście rozwiązania tego typu w tłumaczeniu prozy mają zupełnie inny wymiar i są mniej wytłumaczalne. Prezentowany utwór to poezja, której tłumaczenie nieuchronnie wiąże się z problemami natury formalnej, na przykład poszukiwaniem rymu do *kociaki* zestawionego z leksemem *chłopaki*. O ile w tego typu rozwiązaniach można znaleźć gros zmian nieistotnych

<sup>5</sup> Wszystkie propozycje tłumaczeń występujące w artykule własne (EMW). W opublikowanym przekładzie Janusza Minkiewicza zegarmistrz to Ignacy Dróżdz.

dla odbioru, ta wydaje się nie bez znaczenia. Poniższa propozycja redukuje niepotrzebne napięcie afektywne:

– Opowiedzieć, dzieci drogie,  
Mam wam o czymś wielką chęć.  
Urodziły się w mym domu  
Dziś kociątka – równo pięć! [EMW]

Z drugiej strony, nie mamy pewności, czy narratorem w oryginale jest dziecko, czy dorosły, w przekładzie proponowanym – niewątpliwie jest nim dorosły.

I kolejne fragmenty utworów:

– На улицах слякоть,  
И дождик, и град.  
– Наденьте калоши, –  
Ему говорят. [Фома]

– Jest zimno i błoto,  
Od rana deszcz leje.  
– Włóż płaszcz – mówi **matka**,  
A Tomek się śmieje. [Tomek, przeł. Włodzimierz Boruński]

Przetłumaczenie tego fragmentu przy pomocy konstrukcji bezosobowej w rodzaju *mówią mi* być może nie byłoby najlepsze; wydaje się, że bardziej uzasadnione było zatem użycie formy osobowej czasownika i dodanie rzeczownika. Z kolei słowo *matka* może wpływać na nieco inny odbiór tekstu. Marian Bugajski zaznacza, że znaki nacechowane po pewnym czasie zaczynają tracić swój ładunek emocjonalny (Bugajski 2017: 358). O ile wyróżniona jednostka to oficjalna, neutralna stylistycznie forma kobiety-rodzica, o tyle w odbiorze dziecięcym, nawet jeśli jest leksemem nienacechowanym, będzie najpewniej bardzo chłodna, obca. Dziecko, nawet jeśli mamy na uwadze nie formę adresatywną – bezpośredniego zwrotu do mamy, ale formę mówienia o mamie – formę trzecioosobową, rzadko używa takiego wyrazu. Dalece prawdopodobne jest, że słuchając wiersza, może nawet zapytać, dlaczego osoba czytająca wiersz mówi *matka*, a nie *mama*. W konsekwencji taki wyraz może stanowić napięcie afektywne w tekście.

Wydaje się, że podobnej potencjalnej reakcji afektywnej mogłoby nie wywołać przykładowo takie tłumaczenie:

– Na dworze wciąż plucha,  
Raz deszcz, a raz grad,  
Kalosze więc mama  
Dziś każe mu brać. [EMW]

Lub na przykład:

– Na ulicach miasta plucha,  
Pada deszcz, jest zawierucha.  
Mama mówi: – Tomku, proszę,  
Idziesz na dwór – włóż kalosze. [EMW]

I kolejny fragment świadczący o sile afektywnej pojedynczego leksemu:

– Сквозь спор знакомых голосов  
Мне ясно слышен бой часов,  
И папа маме говорит:  
«Смотри, смотри! Он сидя спит!» [*He snam!*]

– Wśród wielu głosów z różnych stron  
Słyszę, jak zegar **grzmi** bim-bom!  
Lecz nie zagłusza papy słów:  
„Nasz syn na krześle zasnął znów!” [*Nie spać!*, przeł. Igor Sikirycki]

Oczywiście strona formalna wiersza – liczba sylab w wersie, rym, rytm – wymuszają na tłumaczu pewne decyzje. Powyższe rozwiązanie z perspektywy generowania napięć afektywnych wydaje się jednak nie bez znaczenia. *Grzmieć* jest czasownikiem znacznie silniejszym niż ten, który występuje w oryginale – może się kojarzyć dzieciom z burzą, której zwykle się boją. Skojarzenie z czymś nieprzyjemnym, niechcianym jest w tym wierszu nawet uzasadnione – bohater nie chce przecież chodzić wcześniej spać – ale nie powinno jednak iść w kierunku strachu. Jak pisze o tym Magdalena Szczęsna, „strach jest emocją, której wielu z nas chciałoby się pozbyć i – gdyby była taka możliwość, usunąć ze swojej «planety»” (Szczęsna 2014: 35). Z drugiej strony dodanie do czasownika *grzmieć* dźwiękonaśladowczego wykrzyknika *bim-bom* znacznie osłabia grozę całego zdania i tak naprawdę od kierunku koncentracji uwagi dziecka będzie zależeć, czy skupi się ono na czasowniku *grzmieć*, czy na wykrzykniku *bim-bom*. Potencjalne napięcia afektywne nie są jednak takie same jak w oryginale.

Kolejny przykład jest interesujący z uwagi na przekaz formacji dźwiękonaśladowczych:

– Черный брат ответил: «**Ме-е**»,  
Ты в своем, баран, **уме-е**? [*Бараны*]

– Czarny brat zameczał: – **Me**,  
Ty masz chyba w głowie źle? [*Barany*, przeł. Janusz Minkiewicz]

Mimo że *me* ma charakter dźwiękonaśladowczy, podwojenie samogłoski *-e* na końcu wersów byłoby zabiegiem równoprawnym w stosunku do oryginału i całkowicie zasadnym: *me-e*, *źle-e*. Przekaz dźwięczącego, nie bez przyczyny wydłużonego *me-e*, *yme-e* w postaci lakonicznego *me* jest pewną stratą dla czytelników. Elementy dźwiękonaśladowcze towarzyszą literaturze kierowanej do dzieci stosunkowo często. Niedorośli odbiorcy lubią odtwarzać rozmaite dźwięki, tworzą je w zabawie, lubią też ich słuchać. Formacje dźwiękonaśladowcze są niewątpliwym źródłem napięć afektywnych, a ich dodanie w tłumaczeniu lub (jak w przytoczonym fragmencie) rezygnacja z nich, może w istocie wpłynąć na zabawę tekstem i w ten sposób na emocje odbiorcy.

W zaprezentowanym wcześniej fragmencie wiersza *He cnamь!* warto uwypuklić jeszcze jeden leksem – *papa: lecz nie zagłusza papy słów*. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że dziecko będące odbiorcą tego wiersza w czasach nam współczesnych nie zrozumie w pełni przekazu<sup>6</sup>; rozumiałoby natomiast zdanie: *lecz nie zagłusza taty słów*. Oczywiście to tylko pojedyncze słowo, które nie zaburzy w sposób zdecydowany percepcji, jednak trudno nie zauważyć, że niezrozumiały leksem tworzy pewien pusty punkt. Warto zwrócić na to uwagę dlatego, że gdyby takie posunięcia tłumacza zdarzały się wielokrotnie, w konsekwencji doprowadzałyby one każdorazowo do poczucia niewiedzy uaktywniającego się w sytuacji niezrozumienia, a to z kolei jest również potencjalnym źródłem reakcji afektywnej<sup>7</sup>.

Przy okazji tej kwestii należałoby uwypuklić jeszcze jeden problem. Zaczniemy od przykładów:

<sup>6</sup> Inną kwestią jest równoległość odbioru tłumaczonego dzieła w czasach jego powstania i percepcja utworu po wielu latach, w innych realiach, również językowych. Nie zmienia to jednak zasadności poszukiwania potencjalnych napięć afektywnych.

<sup>7</sup> Więcej zob. Manasterska-Wiącek 2015.



– Живет на свете Саша.

**Во рту у Саши каша –**

Не рисовая каша,

Не гречневая каша,

Не манка, не овсянка

На сладком молоке.

С утра во рту у Саши

Слова простые наши –

Слова простые наши

На русском языке. [*Сашина каша*]

– Czy znacie tego Saszę?

Sasza ma w ustach kaszę –

Lecz nie ryżową kaszę,

Nie mannę, nie owsiankę

Na słodkim mleku ma.

Od rana miele Sasza

Najprostsze słowa nasze,

Najprostsze słowa nasze

W języku, który zna. [*Kasza Saszy*, przeł. Wanda Grodzieńska]

Trudno byłoby mieć jakiegokolwiek zastrzeżenia do przekładu, gdyby nie jeden fakt: w kulturze polskiej rosyjskiemu frazeologizmowi (*у кого каша во рту* – ‘о невнятном произношении’ odpowiada nie *\*mieć kaszę w ustach*, ale *mieć kluski w gębie*. Mamy zatem do czynienia z tłumaczeniem dosłownym. Funkcjonalność użytej w nim jednostki *Sasza ma w ustach kaszę* jest niewielka, nie ma charakteru przenośnego i ma zasięg ograniczony do tego jednego utworu. Beata Udzik dowodzi, że nie wszyscy „dysponują oryginalnymi i subtelnymi sposobami nazywania czy wyrażania emocji. Sięgają wówczas do bogatego arsenału gotowych środków językowych, do których należą związki frazeologiczne”<sup>8</sup> (Udzik 2014: 10). W analizowanym przekładzie – mimo istnienia gotowego frazeologizmu – tłumaczka po niego nie sięgnęła. Funkcja poznawcza utworu – zwłaszcza kierowanego do dzieci – przy uwzględnieniu współuczestniczenia również przez twórcę przekładu w roz-

<sup>8</sup> Autorka pisze o emocjach utrwalonych w związkach frazeologicznych, jak np. *ktoś otworzył szeroko usta, zrobić wielkie oczy* (Udzik 2014: 10).

woju językowym niedorosłego czytelnika, ma niebagatelne znaczenie. Kontakt dziecka z literaturą, z poezją jest przecież okazją do poznania np. frazeologizmów jako elementów składowych własnej kultury. Gra między planem dosłownego i przenośnego ich użycia m.in. w poezji jest zawsze okazją do zapoznania dziecka z takimi jednostkami i warto, o ile jest to możliwe, podtrzymać ją również w tłumaczeniu. Warto odnieść powyższe uwagi do problemu napięć afektywnych. Sama zabawa słowem *kasza* może pobudzić emocjonalnie dziecko, jednak z pewnością nie tak silnie, jak użycie słowa *gęba*. Rzecz jasna, frazeologizm rosyjski nie zawiera w swoim składzie tak silnego emocjonalnie komponentu, ale taką ma postać i jego wprowadzenie miało sens właśnie z racji poznawczych utworu. Gdyby tłumacz zastąpił frazeologizm rosyjski kompatybilnym funkcjonalnie polskim, siłą rzeczy użyłby jednostki silniejszej afektywnie niż frazeologizm rosyjski. Nacechowanie ekspresywne, jak zaznacza Andrzej Markowski, jest wręcz cechą konstytutywną jednostek frazeologicznych, która różni je od zestawień terminologicznych i zbliżonych do terminologicznych; to „może wynikać z występowania w składzie związku elementu nacechowanego ekspresywnie w swoim podstawowym znaczeniu, może też nie mieć wykładników formalnych, lecz zasadać się na interpretacji rzeczywistości zawartej w związku” (Markowski 2012: 144). Tego typu relacja – jednostki, której ekspresywność ma charakter interpretacyjny w oryginale, i jednostki, która zawiera element ekspresywny jako komponent w kulturze przekładu – mogła, a nawet powinna towarzyszyć omawianej parze tekstów. Rzeczownik *gęba*, kwalifikowany przez *Słownik języka polskiego* jako *rubaszny*, jest raczej rzadko używany przez dzieci, ale z pewnością im znany, dalece więc prawdopodobne, że taki mały czytelnik mógłby żywo zareagować na *gębę* w wierszyku. *Gębę* tę jednak należałoby powiązać z grą opartą nie na rodzajach kasz, ale makaronów (w nielicznych regionach nazywanych – kluskami). Każdy tłumacz miałby oczywiście własne propozycje, ale spójrzmy chociażby na tę:

– Opowiem wam o Józi,  
Co miała kluski w buzi,  
Nie makaron dwujajeczny  
Do niektórych zup konieczny,  
Nie spaghetti, nie krajanke,  
Nie wstążeczek całą szklankę,  
Nie zacierkę, nie rureczki –  
Inne były to kluseczki. [EMW]

Mimo nieadekwatności napięć afektywnych w tekstach oryginału i przekładu istotniejszy wydaje się przekaz funkcjonującego w kulturze wtórnej frazeologizmu. W tekście wyjściowym wybrzmiewa on w całości już w drugim wersie wiersza. W analizowanym przekładzie jako frazeologizm nie pojawia w ogóle. Warto jednak w którymś miejscu wiersza uzmysłowić dziecku istnienie takiego połączenia w języku, przykładowo tak:

– By pokazać, moi mili,  
Naszą językową głębię,  
Józia mówi niewyraźnie,  
Jakby miała kluski w gębie. [EMW]

Nie należy oczywiście liczyć na to, że malec po usłyszeniu takiego czterowiersza stwierdzi, że oto poznał nowy frazeologizm. Jasne jest, że dzieci nie mają takiej świadomości. W wierszu miałby jednak szansę usłyszeć takie połączenie słów, które z pewnością kiedyś mu się przyda, a zatem funkcja poznawcza tekstu, którą niewątpliwie pełni w kulturze własnej oryginał, mogłaby zostać w ten sposób wypełniona również w kulturze docelowej.

Pozostańmy w ramach ustaleń utrwalonych w danej kulturze. W badaniu przekładów wierszy Michałkowa, oprócz wspomnianego wyżej frazeologizmu, zastanowiło mnie jeszcze jedno – wierne oryginałowi – rozwiązanie. Powszechnie wiadomo, że temperatura ciała zdrowej osoby waha się od (mniej więcej) 36,4 do 37,2 stopni. Ostatnie badania wykazały, że nasza optymalna temperatura to 36,8<sup>9</sup>. A jednak równie powszechnie wskazylibyśmy tę temperaturę na poziomie 36,6. Tak umownie przyjęliśmy. Tego też najpewniej nauczy się w szkole dziecko<sup>10</sup>. Oto fragment wiersza:

– У меня опять:  
Тридцать шесть и пять! [*Тридцать шесть и пять*]

– Znów trzydzieści sześć i pięć!  
Czy zamarzyła rtęć? [*Trzydzieści sześć i pięć*, przeł. Wanda Grodzieńska]

<sup>9</sup> Zob. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,379115,dlaczego-temperatura-ciala-wynosi-368-stopni-celsjusza.html> (dostęp: 25 marca 2016 r.).

<sup>10</sup> Portale rosyjskie mniej kategorycznie niż polskie mówią o temperaturze ciała zdrowego człowieka, określając ją raczej w przedziale od–do.

Z pozoru nie ma potrzeby nic modyfikować. 36,5 określa przecież poprawną temperaturę ciała. Nie będziemy doszukiwać się przyczyn użycia takiej, a nie innej wartości. Czy jednak nie warto było „podwyższyć” o jedną kreskę temperatury ciała bohatera przekładu do wartości ustalonej w naszej kulturze? Nie dlatego, że ta użyta robi odbiorcy jakąś krzywdę. Nie robi jej, tak jak nie skrzywdził dziecka brak frazeologizmu *mieć kluski w gębie*. Zasadne wydaje się jednak pytanie: czy nie warto? To wszak element poznawczy w tekście. Dziecko usłyszy bądź przeczyta i zapamięta, a z tej wiedzy skorzysta wielokrotnie. Myśli te należy odnieść również do kluczowego w niniejszym artykule zagadnienia – napięć afektywnych. W przypadku małego dziecka niezależnie od tego, czy powiemy 36,6 czy 36,5, wiedza o temperaturze ciała człowieka będzie jeszcze na tyle niedostępna, że taka informacja nie powinna wpłynąć na eskalację stanu emocjonalnego odbiorcy. W przypadku dziecka szkolnego i starszych czytelników można liczyć się z myślą odbiorcy – dlaczego 36,5 zamiast 36,6? Nie jest to problem dziesiątej stopnia. To kwestia kulturowych ustaleń, które przydałoby się zwieńczyć przykładową propozycją translatoryczną:

– Nie mogę tego znieść!  
Trzydzieści sześć i sześć!

Konkludując, można stwierdzić, że problem napięć afektywnych w tekście literackim jest niełatwy do interpretacji. Zauważmy, że mówiąc o emocjonalności w tekście literackim, analizujemy ją z dwóch różnych perspektyw. Z jednej strony są to ładunki emocjonalne w samym tekście, z drugiej – reakcja afektywna odbiorcy powstaje w wyniku konfrontacji z jednostką tekstu stanowiącą napięcie afektywne, a więc wywołującą reakcję emocjonalną u odbiorcy. Nie zawsze jest to jednostka, która jest słownikowo nacechowana emocjonalnie. Reakcję afektywną u odbiorcy może wywołać zupełnie neutralny z punktu widzenia nacechowania element, który aktywizuje reakcję afektywną w momencie odbioru. Brak równowagi napięć afektywnych w tekście może wpłynąć na inny odbiór emocjonalny. Z kolei z perspektywy czytelnika należy dostrzec, że oczywiście percepcja tekstu to zawsze odbiór indywidualny. Ilu czytelników, tyle możliwości reakcji. Jak pisze Anna Wierzbicka, „nikt inny nie może wiedzieć lepiej niż ja sam, co ja w tej chwili czuję” (Wierzbicka 1971: 158), czy – jak to określa John Leavitt – „choć nie wiemy, co czuje ktoś inny, jest to prawdą jedynie w tym samym sensie, co kiedy nie wiemy z całą pewnością, co ktoś ma na myśli, gdy mówi. W obu przypadkach interpretujemy: zakładamy znaczenie słów, gestów czy łez” (Leavitt 2012: 87).

I właśnie na poziomie projekcji odbioru i określonego potencjału tekstu zawartego w jakości wybranych przez tłumacza jednostek można określić takie wykładniki, które będą sprzyjały podwyższonej reakcji afektywnej.

Na podstawie przeprowadzonych badań można zatem stwierdzić, że w analizowanym korpusie, przy uwzględnieniu typu odbiorcy – dziecka, są nimi<sup>11</sup>:

- pojedyncze leksemy o neutralnym zabarwieniu wpływające na emocje czytelnika:
  - o innym zakresie (*dzieci – chłopaki*);
  - nietypowe dla języka dziecka (*matka*);
- leksyka nacechowana emocjonalnie:
  - podobnym, jak w oryginale, zabarwieniu;
  - wzmocniona w stosunku do oryginału (*zegar grzmi*);
  - charakterze dźwiękonaśladowczym (*me-e*);
- całe sceny oddające niekompatybilną w stosunku do oryginału emocjonalność (redukcja bądź naddanie emocji);
- leksemy wpływające na niejasność komunikatu i związana z tym aktywizacja niezrozumienia;
- niezgodność z ogólnie przyjętymi w danej kulturze ustaleniami.

Kończąc, wypada zadać sobie pytanie, jak tłumaczyć dla dzieci. Przywołując myśl Arlie Russel Hochschild, że do pewnego stopnia możemy zarządzać emocjami i uczuciami (Hochschild 2012: 218), tłumacz w ogromnym stopniu może sterować emocjami i uczuciami swoich odbiorców – redukować je, podtrzymać bądź starać się nadać w stosunku do oryginału. Emocjonalność, jak pisze Marian Bugajski, jest cechą logicznie nieumotywowaną w stosunku do jednoznaczności, wyrazistości i operatywności wynikających z komunikatywnej oraz poznawczej funkcji języka i będących wyrazem racjonalnego stosunku do rzeczywistości (Bugajski 2007: 357). Sąd ten potwierdza i Catherine A. Lutz, zaznaczając, że jednym z powszechnie panujących kulturowych sądów na temat emocji jest przekonanie o ich przeciwieństwie do rozumu i racjonalności. Bycie pod wpływem emocji oznacza bowiem niemożność racjonalnego przetwarzania informacji (Lutz 2012: 32–33). Eksperymentowanie z językiem nikomu jednak nie szkodzi, a wręcz go rozwija. Silniejsze czy słabsze emocje w kontakcie z tekstem nie wyrządzają dzieciom

<sup>11</sup> O napięciach afektywnych w odbiorze prozy dla dzieci zob. Manasterska-Wiącek 2015.

krzywdy i nie taka obawa powinna towarzyszyć rozwiązaniom leksykalnym stosowanym w przekładach. Tłumaczenie to jednak tekst specyficzny, jest ono osobliwą „własnością” tłumacza – z jednej strony efektem jego pracy, z drugiej – tworem niezwykle zobligowanym formalnie i treściowo przez oryginał. Ta obligacja dotyczy też powinności podtrzymania, analogicznych (przynajmniej potencjalnie) emocji w odbiorze, a te, jak to zostało wykazane, łatwo mogą się wymknąć spod kontroli. Na modyfikację emocji czytelnika możemy jako tłumacze wpłynąć czasami w dosyć niespodziewany sposób<sup>12</sup>. Nie ma chyba bardziej wyczulonego na detale – również językowe – odbiorcy niż dziecko. Rozkład potencjalnych napięć afektywnych w tłumaczeniu tekstu literackiego przy uwzględnieniu wrażliwości niedorośłego czytelnika wydaje się mieć istotne znaczenie.

## Literatura

### Źródła:

Michałkow Sergiusz, *Małym nieposłusznym. Wiersze, bajki i opowiadania*, Warszawa 1988.

Михалков Сергей, *Стихи и сказки*, Москва 1960.

### Wykorzystane wiersze:

*Часы: Zegarki*, przeł. Janusz Minkiewicz.

*Котята: Kocięta*, przeł. Wanda Grodzieńska.

*Фома: Tomek*, przeł. Włodzimierz Boruński.

*Не спать!: Nie spać!*, przeł. Igor Sikirycki.

*Бараны: Barany*, przeł. Janusz Minkiewicz.

*Сашина каша: Kasza Saszy*, przeł. Wanda Grodzieńska.

*Тридцать шесть и пять: Trzydzieści sześć i pięć*, przeł. Wanda Grodzieńska.

### Literatura naukowa:

Bilikiewicz, A. (red.), 2001, *Psychiatria dla studentów medycyny*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.

Bugajski, M., 2007, *Język w komunikowaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Hochschild, A. R., 2012, „Praca emocjonalna, reguły odczuwania i struktura społeczna”, [w:] *Emocje w kulturze*, M. Rajtar, J. Straczuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 213–243.

<sup>12</sup> O odbiorze ponadintencjonalnym zob. Manasterska-Wiącek 2015, s. 82–85.

- Hurlock, E. B., 1960, *Rozwój dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Leavitt, J., 2012, „Znaczenie i czucie w antropologii emocji”, [w:] *Emocje w kulturze*, M. Rajtar, J. Straczuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 59–99.
- Lutz, C. A., 2012, „Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa”, [w:] *Emocje w kulturze*, M. Rajtar, J. Straczuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 27–56.
- Manasterska-Wiącek, E., 2015, *Dyfuzja i paradyfuzja w przekładach literatury dla dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Markowski, A., 2012, *Wykłady z leksykologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczęśna, M., 2014, „Zarazić strachem”. O szczególnej więzi pomiędzy Micińskim a Delacroix, „Polonistyka”, nr 4, s. 35.
- Udzik, B., 2014, *Emocje w języku, język emocji*, „Polonistyka”, nr 4, s. 9–12.
- Wierzbicka, A., 1971, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Wierzbicka, A., „Język i metajęzyk: kwestie kluczowe w badaniach nad emocjami”, [w:] *Emocje w kulturze*, M. Rajtar, J. Straczuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 245–277.

## Potential indicators of affective tensions in translations of poetry for children

### Summary

Those parts of text that can influence the emotions of the addressee are characterized by affective potential. Affective tensions in a text are related to a potential emotional reaction of the reader, i.e., the affective reaction. The author of the article tries to analyse S. Mikhalkov's poems for children in order to seek those translation units that could trigger emotions of the child audience. It appears that these units comprise, among others, emotionally-loaded expressions, lexis of neutral connotations, whole scenes illustrating emotionality that is not compatible with the source text, lexemes that create ambiguity of the message or lack of agreement with the rules generally accepted in a given culture.

**Keywords:** child audience, translation for children, affective tension, affective reaction



