

Filoteknos

3
2012

LITERATURA DZIECIĘCA – MEDIACJA KULTUROWA – ANTROPOLOGIA DZIECIŃSTWA
CHILDREN'S LITERATURE – CULTURAL MEDIATION – ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD



Filoteknos

RADA PROGRAMOWA / EDITORIAL BOARD

Alicja Baluchowa (Kraków)
Urszula Bonter (Wrocław)
Lee Galda (Minneapolis)
Hans-Heino Ewers (Frankfurt/M)
Magdalena Jonca (Wrocław)
Irena Barbara Kalla (Wrocław)
Ritta Kuivasmaki (Tampere)
Grzegorz Leszczyński (Warszawa)
Jolanta Ługowska (Wrocław)
Justyna Łukaszewicz (Wrocław)
Emilya Ohar (Lviv)
Bożena Olszewska (Opole)
Marek Oziewicz (Wrocław)
Joanna Papuzińska (Warszawa)
Elżbieta Skibińska (Wrocław)
Gertruda Skotnicka (Gdańsk)
Wojciech Soliński (Wrocław)
Nelly Staffa (Wrocław)
Irena Światłowska-Prędotą (Wrocław)
Kristina Taneva (Plovdiv)
Jiří Trávníček (Praha)
Monika Woźniak (Roma)
Violetta Wróblewska (Toruń)

Filoteknoś

LITERATURA DZIECIĘCA – MEDIACJA KULTUROWA – ANTROPOLOGIA DZIECIŃSTWA
CHILDREN'S LITERATURE – CULTURAL MEDIATION – ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD

Vol. 3

REDAKCJA / EDITED BY
DOROTA MICHUŁKA
RYSZARD WAKSMUND



Wrocław 2012

RECENZENCI

Edward Białek
Alicja Ungeheuer-Gołąb
Agata Zarzycka

SEKRETARZ REDAKCJI

Radosław Potocki-Waksmund

PROJEKT OKŁADKI

Marika Modzelewska

DTP

Aleksandra Ziemiańska

Publikacja ukazuje się dzięki wsparciu finansowemu
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego

© Uniwersytet Wrocławski and Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2012

ISSN 2082–9310

Nakład 200 egz.



Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
50–011 Wrocław, ul. Kościuszki 51a, tel. +48 71 342 20 56, fax 71 341 32 04
<http://www.atut.ig.pl>; e-mail: oficyna@atut.ig.pl

Spis treści

DOROTA MICHUŁKA, RYSZARD WAKSMUND (Uniwersytet Wrocławski)	
Dlaczego o adaptacjach?	7
Why adaptations?	15
MONIKA WOŹNIAK (Uniwersytet Rzymski „La Sapienza”)	
Adaptacja w przekładach dla dzieci – gawęda terminologiczna	22
SANDRA L. BECKETT (Brock University, Ontario)	
Crossover Adaptations: The Art of Recycling Stories for All Ages	37
MAGDALENA JONCA (Uniwersytet Wrocławski)	
Filemon i Baucis. Współczesne adaptacje mitu w literaturze dla młodych czytelników	60
RIITTA KUIVASMÄKI (Tampere University)	
Adaptation from a historical perspective in Finland	72
BOŻENA OLSZEWSKA (Uniwersytet Opolski)	
<i>Kalewala</i> – fiński epos w adaptacji Janiny Porazińskiej	81
EMILIYA OHAR (Ukrainian Publishing and Painting Academy, Lviv)	
Adaptation in non-fiction for children	95
WOJCIECH SOLIŃSKI (University of Wrocław)	
Basile's <i>The most beautiful fairy tales</i> in search of the modern (young) reader. Translation? Adaptation? Formation? Formatting!	103
ZOFIA BUDREWICZ (The Pedagogical University of Kraków)	
The Fragment of a literary work as school reading	109
KRISTINA TANEVA (Univerisity of Plovdiv)	
Minimalizacja jako adaptacja tekstu literackiego (w kontekście nauczania języka i literatury bułgarskiej dzieci w wieku przedszkolnym)	130
SŁAWOMIR BOBOWSKI (Uniwersytet Wrocławski)	
Jeden psi żywot Bobika z Edynburga i jego cztery artystyczne wersje	145

IRENE PRÜFER LESKE (Universidad de Alicante)	
Identitätssuche und Erinnerungskulturen im Jugendbuch	164
JUSTYNA DESZCZ-TRYHUBCZAK (Uniwersytet Wrocławski)	
Thinking with the Wolf: The Deconstructive Ecopedagogy of Suzie Templeton's Animated Adaptation of <i>Peter and the Wolf</i>	179
MARGARITA SLAVOVA (University of Plovdiv)	
Pinocchio as Buratino, or Translation as Remake of Story in Children's Literature	195
MICHAŁ KOWALCZYK (Uniwersytet Wrocławski)	
<i>Król Lew</i> na Broadwayu	200
AGNES BLÜMER (University of Frankfurt/M)	
Visual Adaptation in Translation of Illustrated Children's Literature	211
AGNIESZKA KUNICZUK-TRZCINOWICZ (Uniwersytet Wrocławski)	
Współczesna młodzież u króla Dawida. Wokół <i>Wojownika trzech światów</i> Roberta Kościuszki	222
DOROTA MICHUŁKA (Uniwersytet Wrocławski)	
Rapped School Readings. The New Shape of Obligatory School Readings	234
ELŻBIETA SIPA-PACHOTA (Uniwersytet Wrocławski)	
Ponadczasowość adaptacji Hayao i Goro Miyazakich. Próba odczytania na przykładzie <i>Ruchomego zamku Hauru</i> i <i>Opowieści z Ziemiomorza</i>	252
BOGUMIŁA STANIÓW (Uniwersytet Wrocławski)	
Przekłady polskich książek dla dzieci i młodzieży w latach 2005–2009	265

DOROTA MICHUŁKA, RYSZARD WAKSMUND ✧ Uniwersytet Wrocławski

Dlaczego o adaptacjach?

Adaptacja tekstu kultury jest problemem wielowarstwowym i złożonym. Odwołuje się do wielu dyscyplin badawczych i kontekstów kulturowych. Oprócz zagadnień o charakterze literaturoznawczym (np. intertekstualność, teoria tekstu), określa związki z teorią przekładu, translatologią (krytyką przekładu), komparatystyką literacką i kulturową (w tym – recepcją dzieła za granicą), odwołuje się także do obszaru komunikacji społecznej („dialogi międzyobiegowe” – obieg literatury wysokoartystycznej a literatura popularna, literatura dla ludu, literatura dla dzieci) oraz mediów (literatura a adaptacje teatralne czy filmowe, gry komputerowe). Badania nad adaptacjami od wielu lat koncentrowały się na kategorii odbiorcy i dostosowaniu tekstu do poziomu kompetencji językowej, kulturowej i potrzeb dziecka; akcentowały pełne jego zrozumienie oraz przystępność (por. Göte Klingberg). Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na zjawiska opatrywane terminami *abridgement* lub *bawdlerisation* (pol. upraszczanie, skracanie, przeróbki, przystosowywanie). Ostatnie lata naukowych eksploracji natomiast – koncentrując się już na „nowym” typie wypowiedzi artystycznej (nowym produkcie) – uwzględniają perspektywę narracji – i wskazują na różne aspekty pojęć: *retelling*, *reinterpetation*, i *transformation* (por. K. Kroeber, J. Stephens and R. McCallum, S. Beckett). Ze względu na istotną rolę mediów, szczególnie cenna wydaje się w opisie zjawiska adaptacji zmiana perspektywy odbioru (odbiorca bierny staje się odbiorcą aktywnym – interaktywnym) i związane z ową kwestią badania prowadzone w ramach *audience studies*, narratologii transmedialnej uwzględniającej płynność i współlistnienie tekstów w różnych mediach, kultury uczestniczącej i zabaw intertekstualnych (por. M. L. Ryan).

O potrzebie tworzenia adaptacji już w 1958 roku pisała m.in. Krystyna Kulickowska przy okazji recenzji okrojonej wersji popularnej szkolnej lektury *Robinsona Kruoe*: „Warto by przeprowadzić ankietę, ilu przeciętnych śmiertelników czytało *Robinsona Kruoe* w pełnym dwutomowym wydaniu ze wstępem Kotta? A także ilu z tych, którzy przeczytali odnalazło w surowym uroku tego utworu emocje równe dwunastoletnim wzruszeniom, doznany w trakcie lektury jednej z nielicznych przeróbek *ad usum Delphini*? A może powrót do prawdziwego «nieskażonego» Robinsona nie jest dziś w ogóle możliwy – przynajmniej w sensie szerokiego odbioru”¹.

¹ K. Kulickowska, rec: *Robinson Kruoe*, według D. Defoe napisał S. Stampil, wyd. 1, Warszawa 1958, „Nowa Kultura”, nr 51/52.

Uwagi dotyczące adaptacji utworu literackiego w szczególności literatury dla dzieci stają się zatem obecnie nad wyraz aktualne we współczesnym dziecięcym i młodzieżowym odbiorze czytelnicznym oraz w świetle badań literaturoznawczych, ze względu na wielką obfitość utworów opowiedzianych na nowo, odczytanych inaczej, powtórzonych w inny sposób (*re-telling, re-writing, re-reading*), przystosowywanych do nowej kategorii odbiorcy i do nowych obszarów socjo-kulturowych. Owe transformacje tekstów – z jednej strony pozwalają na przywołanie dzieła kanonicznego a z drugiej – równocześnie wydobywają takie warstwy świata przedstawionego, które stają się podatne na rewizję, reinterpretację i przekształcenie ich specyfiki oraz na przekraczanie granic kulturowych i przystosowanie tekstu do pełnej recepcji w nowych obszarach kulturowych.

Jak zauważa Karl Kroeber: „There is nothing literary critics overlook more consistently than the fact that stories are always retold, reread that narrative is a repeating from form for discourse – in which repetition is unique. This paradox gives storytelling a strong claim to be the most important of all modes of cultural discourse. No one can dispute that narrative has been the primary means by which most societies have defined themselves. On the other hand, narrative is also the primary means by which socio-cultural boundaries could be crossed not transgressively but unobtrusively. Stories are like plant species that move readily but unobtrusively over – surprising obstacles, including vast spans of time and space quietly adapting to foreign environments, and then changing those environments. Narrative is discourse most amenable to translative adaptations that permit simultaneous retention and revision of its peculiarities”².

Natomiast Jack Zipes, powołując się na stwierdzenia Johna Stephensa i Robin McCallum na temat „retelling of stories”, uwzględniając nowe konteksty kulturowe, podkreśla znaczenie nowego tekstu, który nie jest repliką znaczeń czy reprodukcją pre-tekstu lecz nową wypowiedzią artystyczną w jej nowych ideologicznych konfiguracjach³.

² K. Kroeber, *Retelling/ Rereading: The Fate of Storytelling in Modern Times*, New Brunswick: Rutgers University Press, 1990. s. 3. Jak zauważa Karl Kroeber: „Badacze literatury wydają się uparci i konsekwentnie ignorują fakt, iż historie są od zawsze opowiadane i odczytywane są na nowo; narracja jest – paradoksalnie – tylko powtórzeniem w innej formie czy strukturze, także w innej perspektywie kulturowej i jako taka staje się unikatowa. Opowieść staje się zatem podstawowym narzędziem, dzięki któremu społeczeństwa mogą „określać same siebie”. Z drugiej strony, nowe opowieści pozwalają na przekraczanie społeczno-kulturowych granic, ale – bez ich naruszania. Są jak rośliny, które rosnąc i rozsiewając się, są w stanie pokonać nawet najtrudniejsze przeszkody, w tym obszary czasu i przestrzeni, przystosowując się do nowego środowiska, a w końcu to środowisko zmieniając. Każda opowieść wydaje się też dyskursem szczególnie podatnym na zabiegi adaptacyjne w procesie przekładu, w którym to jednocześnie zachowuje i redefiniuje swe wyjątkowe cechy” (tłum. Krzysztof Janicki).

³ J. Stephens and R. McCallum, *Retelling Stories. Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*, New York: Garland, 1998. Cyt. za Jack Zipes,

„John Stephens and Robin McCallum in *Retelling Stories* they demonstrate that all retellings of stories must be based on a pre-text, that is on a preexisting text, but these retellings are rarely simple replications or reproductions of their sources. Stephens and McCallum argue that: «retelling do not, and cannot, also reproduce the discursual mode of the source, the cannot „replicate” its significances and always impose their own cultural presuppositions in the process of retelling and second even the most revered cultural icon can be subjected to mocking or antagonistic retellings. The resulting version is then not so much a retelling as a „re-version”, a narrative which has taken apart its pre-texts and reassembled them as a version which is a new textual and ideological configuration»”⁴.

Jeszcze kilka uwag teoretycznych ze względu na funkcję jaką pełnią teksty „opowiedziane na nowo”. Adaptacja jako działanie o charakterze intertekstualnym – jak zauważa Linda Hutcheon w swej najnowszej monografii *A Theory of Adaptation* (2006) wyróżnia kilka perspektyw oglądu i stwierdza:

1. Adaptacja jako *produkt* wiąże się z przekształcaniem dzieła (tekstu kultury) o charakterze intersemiotycznym przy zmianie medium (literatura – film), gatunkowym (epika wierszowana – proza – np. opowiadanie; powieść – dramat) i stylistycznym (literatura klasyczna – literatura popularna) przy zmianie kontekstu (np. opowiadanie tej samej historii z innego punktu widzenia). Adaptacja w tym przypadku może mieć także charakter wielosystemowy np. baśnie braci Grimm przełożone na strukturę komiksu czy gry komputerowej⁵.
2. Adaptacja jako *proces twórczy* staje się natomiast już (re-)interpretacją i (prze)tworzeniem a wykorzystując istniejące już dzieło – „przywłaszcza je sobie”, lub może je ocalić i utrwalić (np. *Robinson szwajcarski* Wyssa) (Woźniak, 2011).

Fairy Tale as Myth/ Myth as Fairy Tale, Lexington: University Press of Kentucky, 1994, s. 8–9. „John Stephens i Robin McCallum w swojej publikacji *Retelling Stories* pokazują, że wszystkie historie opowiedziane na nowo muszą bazować na tzw. pre-tekście, czyli tekście pierwotnym. Jednakże te nowe opowieści rzadko są prostymi replikami czy reprodukcjami oryginałów. Autorzy twierdzą, że «opowiadanie na nowo nie jest w stanie odtworzyć i nie odtwarza sytuacji dyskursu tekstu źródłowego, ponieważ nie może ‘replikować’ jego znaczenia i zawsze narzuca własne ‘wyzwania’ kulturowe. Ponadto nawet najświętszy symbol danej kultury może być – jako osadzony w nowej kulturze – nawet ‘wyszydzony’ w nowej wersji. Wynikiem takich zabiegów jest więc nie tyle ‘nowe wykonanie’ opowieści, ale wręcz jej re-inwencja, czyli utwór, którego pre-tekst rozłożony zostaje najpierw na części pierwsze, a następnie składany z powrotem w nową tekstową i ideologiczną nową konfigurację»” (tłum. Krzysztof Janicki).

⁴ J. Zipes, *Fairy Tale as Myth/ Myth as Fairy Tale*, Lexington: University Press of Kentucky, 1994, s. 4. See also J. Zipes, *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*, Routledge 2001, s. 109–110. In the afterword to „Janosch erzählt Grimm's Märchen” (Weinheim: Beltz and Gelberg, 1972), the Publisher Haus Joachim Gelberg notes Janosch's work owes a debt to the antiauthoritarian movement of the late 1960s and that many writers deservedly questioned the respect that canonical and traditional literature as the Grimm's fairy tales had always received in Germany.

⁵ *Słownik pojęć i tekstów kultury*, pod red. E. Szczęsnej, Warszawa 2002, s. 9–10.

3. Adaptacja jako *akt percepcji* staje się natomiast swoistym palimpsestem przywołującym inne dzieła obecne w naszej pamięci kulturowej. Z tego punktu widzenia jednym z najistotniejszych wyróżników adaptacji staje się jej „powtarzalności poprzez zmianę: p r z y j e m n o ś ć, jaką znajduje odbiorca w obcowaniu z nową wersją rozpoznawalnej historii” (Hutcheon 2006 7–9, cyt. za Woźniak, 2011).

Najważniejsze zagadnienia związane z adaptacjami literatury dla dzieci także z perspektywy edukacji i potrzeb dzieci opisał – jako pierwszy – już w latach 70. szwedzki badacz Göte Klingberg (*Barnlitteratur-forskning. En introduktion*. Almquist and Woksen Förlag, Stockholm 1972)⁶ zwracając uwagę m.in. na proces przemian od dominacji dydaktyzmu do potrzeb i zainteresowań dziecka i wyróżnił cztery wytyczne: 1. D y d a k t y z a c j ę, 2. P u r y f i k a c j ę, 3. M o d e r n i z a c j ę (w rozumieniu uaktualniania), 4. M e d i a. Polemizując z teorią Brüggemanna (1966) i Dahrendorfa (1967) na temat roli i funkcji adaptacji literatury dla dzieci Klingberg twierdził, co stało się wyraźnym przełomem w badaniach nad adaptacją, iż nie musi być ona [adaptacja] kojarzona zawsze z „dydaktyzacją” – najważniejszym wyznacznikiem będzie tu czytelnik – dziecko i dopasowanie (dostosowanie) tekstu do jego wieku i potrzeb (wartości i zainteresowań, wrażliwości), także do – kontekstów socjokulturowych. W strategiach przystosowania tekstu do doświadczeń, umiejętności i kompetencji dziecka liczą się trzy kategorie: treści, formy i stylu. Powyższe kwestie naświetlił Klingberg w oparciu o kilka egzemplifikacji.

Inspiracją dla badań szwedzkiego pedagoga i literaturoznawcy stała się m.in. krótsza wersja *Pameli* Richardsona, lektura popularna czytelniczo, m.in. ze względu na typ bohaterki. *Pamela or Virtue Rewarded* (*Pamela, czyli cnota nagrodzona*, 1740) Samuela Richardsona (1689–1751) to powieść angielska promująca modę na mieszczań, tematykę kobiecą i romansową⁷. Typ bohaterki – służącej, „konsekwentnie broniącej swej cnoty” i schemat fabularny *Pameli* zakończony zwycięstwem dziewczyny, „dzięki odpowiednim i roztroprnym myślom” Mentora, mógł nadawać się do szkolnej edukacji literackiej. Klingberg zwraca uwagę także na „dopasowanie” tekstu do rynku międzynarodowego uwzględniając kwestie edytorskie (atrakcyjne wydanie) a w tym głównie materiał ikoniczny.

Kolejnym przykładem – opisanym przez Klingberga, poddającym się skrótom, obróbkom i zmianom stał się *Robinson Crusoe* Daniela Defoe, tekst wyjątkowy na czytelnicznym rynku europejskim, ale także popularna szkolna lektura, która w ocenie Klingberga jest ciekawsza w skróconej i przerobionej wersji Joachima Campego⁸. Wychowawczym celem lektury Defoe – co mogła

⁶ Tłumaczenie Outi Aaltonen.

⁷ P. Mroczkowski, *Historia literatury angielskiej*, Wrocław 1999, s. 295, 296; Zob. także Z. Sinko, *Powieść angielska osiemnastego wieku a powieść polska lat 1764–1830*, Warszawa 1961.

⁸ O wielu przeróbkach i adaptacjach Robinsona Crusoe oraz o swoistych „robinsonadach” pisze m.in. R. Waksmund, *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987. Zob. także J. Ruszała, *Człowiek, który był prototypem Robin-*

wykorzystać szkolna edukacja literacka – było: kształcenie moralności, religijności, szacunku dla domu, wiedzy o życiu współczesnym, przywoływanie zagadnień przyrodniczych (w tym egzotycznych), poznanie świata, ćwiczenie sprawności, umiejętności i kompetencji związanych z przetrwaniem w życiu.

Do „wdzięcznych” w dziecięcym obiegu czytelnictwem i w społecznej komunikacji literackiej tekstów, których tematyka bez nachalnego moralizowania i dydaktyki, nawiązuje do obrazu wiejskiego domu i scenerii rodzinnej jest analizowany przez Klingberga (opisany już wcześniej przez Vivi Edström) *Emil z Löneberg* Astrid Lindgren. Klingberg zwraca tu uwagę na postać pomysłowego i energicznego bohatera, fabułę, która koncentruje się na serii codziennych przygód chłopca, oraz na strategiach realistycznego opisu świata przedstawionego, wykorzystywanych przez pisarkę: rzeczowości, trzeźwości, szczegółowości i konsekwencji.

Na pracę Klingberga powołuje się Hans-Heino Ewers w swej najnowszej książce poświęconej badaniom nad literaturą dziecięcą, w której interpretując m.in. czytelnictwą recepcję literatury dla dzieci i omawiając zjawisko adaptacji wymienia pojęcia „accommodation” i „assimilation”⁹. Szczególnie cenny dla rozważań o adaptacji literackiej wydaje się rozdział *Children's Literature as Literature Suitable for Children and Young People*, w którym badacz mówi m.in. o z r o z u m i e n i u t e k s t u („text comprehensibility”) powołując się na opracowanie Norberta Groebena¹⁰, a t r a k c y j n o ś c i t e k s t u („textual attractiveness”) i p r z y s t ę p n o ś c i tekstu dla dziecka w procesie odbioru („hypothetical child-suitability”). Badacz przywołuje także konteksty socjologiczne, mając na uwadze tendencje społeczno-kulturowe i historyczne poszczególnych epok, np. dzieło Philippe’a Ariès’a *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (1960) czy Johna Locke’a *Source Thoughts Concerning Education* (1963)¹¹. Ewers wyjaśniając zjawisko „accommodation” jako procesu adaptowania dzieł literackich na potrzeby specyficznego odbiorcy, zwraca uwagę na prace psychologów i pedagogów, wskazując na psychologię rozwojową dzieci i młodzieży, stwierdza:

developmental psychology links the complementary process of assimilation with accommodation. This is how this process is described by Jean Piaget: „In its beginnings, assimilation is essentially the utilisation of the external environment by the subject to nourish his hereditary or acquired schemata. Accommodation (!) is the complementary adaptation of the subject to new environment all the factors”¹².

sona *Crusoe*, „Guliwer” 1991 nr 1 s. 61–63; Stajnova Mihail, *Sur les premieres traductions turques de „Robinson Crusoe”*, „Rocznik Orientalistyczny” 1994 t. 48 z. 2 s. 147–152.

⁹ Zob. H.-H. Ewers, *Fundamental Concepts of Children's Literature. Literary and Sociological Approach*, New York and London 2009, s. 142–144, 154.

¹⁰ N. Groeben, *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*, Münster 1982.

¹¹ Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris 1960; J. Locke, *Source Thoughts Concerning Education*, London 1963.

¹² Ibidem, s. 154. „Psychologia rozwojowa uważa proces asymilacji i akomodacji (przystosowania) za komplementarny. Jean Piaget stwierdza, iż na początku asymilacja polega na wykorzystaniu przez podmiot środowiska zewnętrznego w celu wzmocnienia dziedzicz-

Jako przykład analizuje w tym miejscu badacz przypadek dzieła Daniela Defoe'a *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner* (1719) i jego różne wersje.

W dyskusję na temat nowej roli i funkcji adaptacji literatury dla dzieci wpisuje się także zbiorowa publikacja *Adaptation as a strategy in children's literature* pod redakcją Margarity Slavovej (Plovdiv 2005). Intencją autorów i redaktora było pokazanie szerokiego spektrum problemów związanych ze zjawiskiem adaptacji – prezentowanych zarówno w perspektywie kontekstów kulturowych jak i medialnych oraz edukacyjnych (np. literatura dla dzieci – także we fragmentach – obecna w szkolnych podręcznikach, jako przykład „obiegu szkolnego”). Szczególną rolę przypisuje Slavova również recepcji kanonicznych tekstów literatury dziecięcej za granicą i zabiegom intertekstualnym wynikającym z tłumaczeń na różne języki oraz obecności różnych wersji tych tekstów w różnych obszarach kulturowych, np.

Olga Papusha discusses the translation of *Winnie – the Pooh* in Russian and in Ukrainian, as creative continuation or destruction of the original. She gives examples both from the Russian and Ukrainian translations, which show that the adaptation allows transformation of the meaning and the interpretive intervention of the translators in accordance with the reader's age. Sandra Beckett's goes a step further in the discussion of the translations of *Pinocchio* not only as a adaptation, but also as inter – textual reference to the original in texts from different genres and different national literatures. This leads her to the conclusion that the story of the wooden boy finds its continuations (for readers of all ages) interpreted and revised according to different soci-cultural and literary dominants of different times¹³.

nych bądź nabytych schematów właściwych podmiotowi. Akomodacja jest procesem komplementarnym charakteryzującym się adaptowaniem jednostki do wszystkich czynników nowego środowiska” (tłum. Teresa Brus). Koncepcja poznawczego rozwoju dziecka w fazie akomodacji (przystosowania) uwzględnia budowanie nowych schematów lub modyfikację schematów już istniejących. Faza ta umożliwia jednostce modyfikowanie pojęć i zachowań w taki sposób, aby odpowiadały one nowym sytuacjom. Można stwierdzić, iż w procesie asymilacji podmiot (dziecko) stara się dopasować bodziec do schematu, który istnieje; w procesie akomodacji, natomiast, podmiot zmienia schemat tak, by pasował do bodźca. „Równowagę tych asymilacji i przystosowań można nazwać „adaptacją”. Jest to ogólna forma równowagi psychicznej, a rozwój umysłowy w swojej stopniowej organizacji przedstawia się więc po prostu jako coraz doskonalsza adaptacja do rzeczywistości”. Zob. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966, s. 13.

¹³ M. Slavova, *Foreword*, in: *Adaptation as a strategy of children's literature*, ed. by M. Slavova, Plovdiv 2005, p. 16–17. „Olga Papusha przygląda się przekładom *Kubusia Puchatka* na rosyjski i ukraiński jako twórczym kontynuacjom lub też formom niszczącym oryginał. Podsuwa przykłady tłumaczeń, które pokazują, że adaptacja pozwala na przekształcenia znaczeń i zmiany interpretacyjne dostosowane do wieku czytelnika. Sandra Beckett natomiast idzie krok dalej i przekłady *Pinokia* interpretuje nie tylko jako adaptacje, ale również jako teksty przynależne do różnych gatunków i kultur zawierające intertekstualne odniesienia do oryginału. Interpretacja ta prowadzi do konkluzji, że historia drewnianego chłopca doczekała się wielu kontynuacji (dla czytelników w każdym wieku) in-

Istotne badania nad adaptacją literatury dla dzieci, w tym baśni podjęła także Sandra Beckett. Wyniki swoich studiów zaprezentowała w publikacji *Red Riding Hood for All Ages. A Fairy – Tale Icon in Cross – Cultural Contexts (Fairy – tale Studies)* (Detroit 2008). Beckett podkreśla uniwersalność kulturową wielu wątków *Czerwonego Kapturka*, jego intertekstualny potencjał, eksponuje zjawisko adresata w różnym wieku (opowieść ta – zdaniem Beckett – przeznaczona jest dla dzieci, młodzieży i dorosłych) i konstatuje iż historia o dziewczynce i wilku jest „probably the world’s most popular and certainly its most retold tale”. Wielopoziomowość interpretacyjna baśni pozwala na wskazanie różnych jej typów. Jednym z nich jest potraktowanie *Czerwonego Kapturka* jako opowieści o charakterze moralnym – napisanym „ku przestrodze”. Badaczka twierdzi że: „Often in this type of story, „Little Red Riding Hood is responsible for her own rape and death”. The Grimms’ „Little Red Cap” is the prototype for this type, but Beckett discusses many other cautionary versions from around the world. She concludes that these tales are the most traditional incarnation of Little Red Riding Hood stories but also observes that they are frequently wrought with sexism that can be troubling to modern readers”¹⁴.

Beckett zwraca uwagę także na historię *Czerwonego Kapturka* jako opowieść inicjacyjną, wyróżnia w nim zdecydowanie obraz wilka i zauważa: „As heroes, rapists, penitents, victims, or caricatures, these wolves are at the center of their narratives, creating a new focus for an old tale”¹⁵. Do popularnych kontynuacji, nawiązań oraz zabawy konwencjami i wątkami zalicza Beckett następujące wersje *Czerwonego Kapturka*: „You Are Who You Dream About” holenderskiego autora dla dzieci Paula Biegela, „Green Ribbon in the Hair” Joao Guimaraes Rosa, „Wolfland” Tanith Lee i „The Company of Wolves” Angela Carter. „These complex stories use the familiar characters, imagery, and motifs to address psychological and metaphysical issues such as fear, angst, and death, but also – especially in Angela Carter version – the wolf is seen, not as a symbol of fear, but as an avenue to empowerment”¹⁶.

terpretowanych i dostosowywanych do warunków społeczno-kulturowych i literackich różnych epok” (tłum. Krzysztof Janicki).

¹⁴ S. Beckett, *Red Riding Hood for All Ages. A Fairy – Tale Icon in Cross – Cultural Contexts (Fairy – tale Studies)*, Detroit 2008. Zob. recenzje książki <http://folkloreforum.net/2012/01/08/sandra-l-beckett-red-riding-hood-for-all-ages-a-fairy-tale-icon-in-cross-cultural-contexts/> (data dostępu 8.02.2013). Badaczka twierdzi, że: „Często w tego typu opowieściach Czerwony Kapturek jest sam sobie winny gwałtu i śmierci, np. Kapturek u braci Grimm jest prototypem takiej postaci. Beckett jednak bierze pod uwagę również inne światowe wersje tej opowieści napisane „ku przestrodze” dzieł (o charakterze moralno – dydaktycznym) i te są najbardziej tradycyjnymi wariantami przysłów *Czerwonego Kapturka*. Z drugiej jednak strony bywają one często nacechowane seksizmem, co może odstraszać współczesnego czytelnika” (tłum. Krzysztof Janicki).

¹⁵ S. Beckett, op. cit. „Jako herosi, gwałciciele, pokutnicy, ofiary, czy karykatury, wilki stają się „centrum” tych opowieści” (tłum. Krzysztof Janicki).

¹⁶ S. Beckett, op. cit. Te złożone historie wykorzystują obrazy dobrze znanych postaci, obrazów i motywów, odwołują się do takich psychologicznych i metafizycznych zjawisk jak

Adaptacje i transformacje tekstów, prezentowane w szerokim międzynarodowym kontekście, w tym skróty i przeróbki, tłumaczenia i parodie to temat publikacji zbiorowej *Textual Transformations in Children's Literature. Adaptations, Translations, Reconsiderations* (ed. by Benjamin Lefebvre, Routledge 2012, seria: *Children's Literature and Culture*). Benjamin Lefebvre oraz autorzy poszczególnych artykułów, mając na uwadze teksty oryginalne, przywołują istotne konteksty metodologiczne swych badań, koncentrują się na komparatyście kulturowej, interpretują nowe wersje „opowiadanych na nowo” historii w perspektywie genologicznej, pedagogicznej i ideologicznej.

Jedną z nowszych publikacji poświęconych adaptacjom klasyki staje się także *Adapting Canonical Texts in Children's Literature* (ed. by Anja Mueller, Bloomsbury Academic 2013). Autorzy, zamieszczonych w niej artykułów koncentrują się na tekstach kanonicznych w tym m.in. interpretują utwory Szekspira dla dzieci, Szekspira dla dziewcząt, opisują parodie dramatów Szekspira, historię o pajacyku Pinokiu w wersji angielskiej czy adaptacje opowieści o rycerzach króla Artura.

Mamy nadzieję, że i nasza publikacja prezentująca strategie, formy oraz nowe funkcje adaptacji literatury dla dzieci w wielu krajach, wpisze się w dyskusję jaka toczy się intensywnie obecnie w świecie badaczy literatury dla dzieci, kultury oraz mediów. Autorzy uwzględnionych w książce artykułów przedstawiają duże spektrum problemów, m.in. perspektywę narratologii (w tym np. rolę przekładów, skrótów, fragmentów, uproszczeń, streszczeń), szeroki kontekst socjo-kulturowy adaptacji literatury dla dzieci oraz ogromne znaczenie – uwzględniane już przez badaczy adaptacji – interdyscyplinarności badań.

strach, niepokój, czy śmierć. Jednakże nie ukazują one wilka jako symbolu strachu, ale – szczególnie w wersji Angeli Carter – jako element drogi do dorosłości” (tłum. Krzysztof Janicki).

DOROTA MICHUŁKA, RYSZARD WAKSMUND ✧ University of Wrocław

Why adaptations?

Adapting any cultural text is a complex and multilayered issue, as it relates to various fields of research and cultural contexts. Beside issues of literary criticism (such as intertextuality or theory of text), it borders also on translatology and translation criticism, and comparative literature and culture (including reception of foreign works). Furthermore, adaptation is connected with social communication (so called “transcirculatory dialogues” – circulation of highly artistic literature versus popular literature, folk literature, and literature for children), and media (relation of literature to theatrical adaptation, film, computer games). For many years research on adaptation had focused on the category of recipient, and text adjustment to child’s needs, and language and cultural competence. Full understanding of child as a person was emphasised, as well as text accessibility (c.f. Göte Klingberg). At this point it is important to mention two phenomena, namely “abridgement” and “bowdlerisation”, which involve simplification, reduction, modification, and adjustment. However, most recent studies have concentrated on a new type of artistic expression (“new product”) and shifted their focus to the perspective of narration, highlighting various aspects of such terms as retelling, reinterpretation, and transformation (c.f. K. Kroeber, J. Stephens and R. McCallum, S. Becket). Acknowledging importance of the media, a change in the perspective of reception – the formerly passive receiver becomes active, or even interactive – seems particularly valuable. It applies also to connected with it research within audience studies: a trans-media narratology that recognises the fluidity and coexistence of texts in various media, existence of participant culture and plays on intertextuality (c.f. M. L. Ryan).

A need for adaptations was expressed as early as in 1958 by, among others, Krystyna Kuliczowska, who in her review of an abridged version of *Robinson Crusoe* claimed: “It would be telling to conduct a survey and investigate how many ordinary people have read the full, two-volume edition of *Robinson Crusoe* with Kott’s preface. And how many of those who have found in its austere charm emotions equal to such a twelve year old had when reading one of *ad usum Dephini* adaptations. Perhaps a return to the original, “untouched” *Robinson* is today impossible, at least as far as mass audience is concerned?”¹.

¹ K. Kuliczowska, a review of Dafoe’s *Robinson Crusoe* as adapted by S. Stampil, Warszawa 1958, in: *Nowa Kultura* issue 51/52.

Because of numerous texts being re-read, re-told, re-written, and re-adapted to new audience and such social and cultural phenomena, in the view of contemporary literary studies and young readers' reception particularly topical become issues of literary adaptation, especially of children's literature. These transformations of texts are twofold. On the one hand, they allow for re-introduction of a canonical work. On the other hand, they discover aspects of the setting that allow themselves to be revised, reinterpreted and modified as to cross cultural boundaries and facilitate reception in culturally new areas.

Karl Kroeber writes: "There is nothing literary critics overlook more consistently than the fact that stories are always retold, reread, that narrative is a repeating from form for discourse – in which repetition is unique. This paradox gives storytelling a strong claim to be the most important of all modes of cultural discourse. No one can dispute that narrative has been the primary means by which most societies have defined themselves. On the other hand, narrative is also the primary means by which socio-cultural boundaries could be crossed not transgressively but unobtrusively. Stories are like plant species that move readily but unobtrusively over surprising obstacles, including vast spans of time and space quietly adapting to foreign environments, and then changing those environments. Narrative is discourse most amenable to translative adaptations that permit simultaneous retention and revision of its peculiarities."²

Acknowledging new cultural contexts and referring to John Stephens and Robin McCallum's stance on retelling of stories, Jack Zipes stresses the role of the new text, which is not a replica of the original but a unique artistic work with its fresh ideological structure³.

"John Stephens and Robin McCallum in *Retelling Stories* demonstrate that all retellings of stories must be based on a pre-text, i.e. on a pre-existing text, but these retellings are rarely simple replications or reproductions of their sources. Stephens and McCallum argue that: «retelling do not, and cannot, also reproduce the discursual mode of the source, they cannot "replicate" its significances and always impose their own cultural presuppositions in the process of retelling and (...) even the most revered cultural icon can be subjected to mocking or antagonistic retellings. The resulting version is then not so much a retelling as a "re-version", a narrative which has taken apart its pre-texts and reassembled them as a version which is a new textual and ideological configuration"⁴.

² K. Kroeber, *Retelling/ Rereading: The Fate of Storytelling in Modern Times*, New Brunswick: Rutgers University Press, 1990. p. 3.

³ J. Stephens and R. McCallum, *Retelling Stories. Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*, New York: Garland, 1998. Qtd. In: Jack Zipes, *Fairy Tale as Myth/ Myth as Fairy Tale*, Lexington: University Press of Kentucky, 1994, pp. 8–9.

⁴ J. Zipes, *Fairy Tale as Myth/ Myth as Fairy Tale*, Lexington: University Press of Kentucky, 1994, s. 4. See also J. Zipes, *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Litera-*

This argument demands several more theoretical remarks on the function the retold texts fulfil. Adaptation as an intertextual activity – notices Linda Hutcheon in her latest monograph titled *A Theory of Adaptation* (2006) – may be seen from the following perspectives:

1. Adaptation as *product* may involve modifications of the cultural texts in regard to its medium (literature – film), genre (epic poetry – prose; prose – drama), style (classic literature – popular literature), and context (the same story retold from another point of view). Such adaptation may have a multisystemic character, for instance the case of Grimm's tales adapted as comic books or computer games⁵.
2. Adaptation as *creative process* is a (re)interpretation and (re)creation. Using a pre-existing work, adaptation becomes, in a sense, its owner, which may save and preserve the original (e.g. Wyss's *The Swiss Family Robinson*) (Woźniak, 2011).
3. Adaptation as *act of perception* becomes a sort of a palimpsest that reminds us of other works from our cultural memory. From this perspective, one of the most significant feature of adaptation is its "repetitiveness through change: pleasure derived from recognition of a well-known story in a new version" (Hutcheon, qtd. in: Woźniak, 2011).

Main issues of children's literature adaptation from the perspective of education and children's needs were first discussed in the 70s by a Swedish scholar Göte Klingberg (*Barnlitteratur-forskning. En introduktion*, Almqvist and Woxsen Förlag, Stockholm 1972)⁶. He commented, among other topics, on the process of changes from domination of didacticism to child's needs and interest, and listed four guidelines: 1. Didactisation; 2. Purification; 3. Modernisation (i.e. updating); 4. Media.

Arguing with the theory by Brüggemann (1966) and Dahrendorf (1967 on the role and function of children's literature adaptation, Klingberg claimed – which appeared to be a breakthrough in this field – that it does not have to be always associated with didactisation, as it may take on the form of adjusting the text to sensibility, needs, and interests of the child reader, as well as to social and cultural contexts. The strategies for adapting texts to child's experiences, skills, and competences emphasise these three categories: content, form, and style. Klingberg described in detail and exemplified the above mentioned issues.

Among his inspirations for research one may find an abridged version of Richardson's *Pamela* – a book popular for, among other things, its type of heroine. *Pamela or Virtue Rewarded* (1740) by Samuel Richardson (1689–1751) is

ture from Slovenly Peter to Harry Potter, Routledge 2001, s. 109 – 110. In the afterword to *Janosch erzählt Grimm's Märchen* (Weinheim: Beltz and Gelberg, 1972), publisher Haus Joachim Gelberg notes Janosch's work owes a debt to the antiauthoritarian movement of the late 1960s and that many writers deservedly questioned the respect that canonical and traditional literature as the Grimm's fairy tales had always received in Germany.

⁵ *Słownik pojęć i tekstów kultury*, ed. E. Szczęsna, Warszawa 2002, pp. 9–10.

⁶ Translation by Outi Aaltonen.

an English novel promoting a trend for the bourgeoisie, and romantic and women's topics⁷. Its type of heroine – a maid consistently defending her chastity – and its plot structure crowned with the girl's victory – a result of Mentor's "adequate and sensible thoughts" – were ideal for school literary education. Moreover, Klingberg noticed how the adaptation was adjusted also to the international market, with its attractive editing and illustrations.

Another Klingberg's example of a text well suited for abridgements, modification, and changes is *Robinson Crusoe* by Daniel Defoe. The novel is a text unique on the European literary market, but also a popular school reading, which – according to Klingberg – is more appealing in its abridged and adapted version by Joachim Campe⁸. Didactic qualities of Defoe's work to be used in school literary education were: formation of morality, religiosity, respect for home, and knowledge of contemporary life; discussing issues of nature and environment (including exoticism), discovering the world, training of skills, abilities and competences helping surviving in life.

Klingberg describes also Astrid Lindgren's *Emil of Lönneberga* (earlier discussed by Vivi Edström) – a charming story with images of country living and family and without forced moralising or didacticism. Klingberg highlights the figure of a lively and resourceful protagonist, the plot focused on the protagonist's everyday adventures, and the strategies of realistic descriptions of the setting the writer uses: matter-of-factness, temperance, attention to detail, and consistency.

Hans-Heino Ewers refers to Klingberg's work in his latest book on children's literature studies, in which he, debating reception of such literature and the phenomenon of adaptation, refers to the notions of accommodation and assimilation⁹. Particularly relevant for our discussion seems to be the chapter titled *Children's Literature as Literature Suitable for Children and Young People*, which examines such concepts as text comprehensibility (with reference to Norbert Groeben's study¹⁰), textual attractiveness, and hypothetical child-suitability. Ewers mentions also sociological contexts such as socio-cultural and historical tendencies of each epoch on the examples, among other works, of Philip Ariès's *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*

⁷ P. Mroczkowski, *Historia literatury angielskiej* [A History of English Literature], Wrocław 1999, pp. 295, 296; See also: Z. Sinko, *Powieść angielska osiemnastego wieku a powieść polska lat 1764–1830* [The English Novel of the 18th Century and the Polish Novel of 1764–1830], Warszawa 1961.

⁸ Numerous reworkings and adaptations of *Robinson Crusoe*, as well as so called robinsonades, are a topic discussed by R. Waksmund in his *Nie tylko Robinson...* [Not Only Robinson...]. See also: J. Ruzsała, "Człowiek, który był prototypem Robinsona Crusoe", in: *Guliwer*, 1991, vol. 1, pp. 61–63; Stajnova Mihail, "Sur les premières traductions turques de *Robinson Crusoe*", in: *Rocznik Orientalistyczny*, 1994 vol. 48/2, pp. 147–152.

⁹ See: H.-H. Ewers, *Fundamental Concepts of Children's Literature. Literary and Sociological Approach*, New York and London 2009, pp. 142–144, 154.

¹⁰ N. Groeben, *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*, Münster 1982.

(1960) and John Locke's *Source Thoughts Concerning Education* (1963)¹¹. Defining the notion of accommodation as a process of adapting literary works to the needs of a particular recipient, Ewers emphasises the achievements of developmental psychology of children and youth: "(...) developmental psychology links the complementary process of assimilation with accommodation. This is how this process is described by Jean Piaget: «In its beginnings, assimilation is essentially the utilisation of the external environment by the subject to nourish his hereditary or acquired schemata. Accommodation (!) is the complementary adaptation of the subject to new environment all the factors»"¹². To exemplify, Ewers analyses the case of Daniel Dafoe's *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner* (1719) and its various adaptations.

The new role and function of children's literature adaptation is discussed also in *Adaptation as a Strategy in Children's Literature* edited by Margarita Slavova (Plovdiv 2005). The authors show a wide spectrum of issues related to adaptation, presented in such contexts as cultural, media and educational ones (e.g. "school circulation" defined as children's literature and its fragments present in school textbooks). Slavova emphasises the importance of international reception of children's literature canonical texts, intertextual changes resulting from translations to numerous languages, and presence of various versions of the same text in various cultural areas:

Olga Papusha discusses the translation of *Winnie the Pooh* in Russian and in Ukrainian as creative continuation or destruction of the original. She gives examples both from the Russian and Ukrainian translations, which show that the adaptation allows transformation of the meaning and the interpretive intervention of the translators in accordance with the reader's age. Sandra Beckett goes a step further in the discussion of the translations of *Pinocchio* not only as an adaptation, but also as intertextual reference to the original in texts from different genres and different national literatures. This leads her to the conclusion that the story of the wooden boy finds its continuations (for readers of all ages) interpreted and revised according to different socio-cultural and literary dominants of different times¹³.

¹¹ Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris 1960; J. Locke, *Source Thoughts Concerning Education*, London 1963.

¹² Op. cit., p. 154. The concept of child's cognitive development at the stage of accommodation acknowledges creation of new schemas and/or modification of pre-existing ones. This stage enables the individual to modify concepts and behaviours in manners relevant to new situations. One may say that in the process of assimilation the subject (child) attempts to adjust a stimulus to a pre-existing schema; in the case of accommodation, the process is reversed and the subject adjusts a schema to a stimulus. A balance between these two processes may be called "adaptation". It is a general form of mental equilibrium, while psychological development and its gradual nature appear simply as increasingly adequate adaptation to the reality. See: J. Piaget, *The Moral Judgement of the Child*, London 1932.

¹³ M. Slavova, "Foreword", in: *Adaptation as a Strategy of Children's Literature*, ed. M. Slavova, Plovdiv 2005, pp. 16–17.

Significant research was conducted by Sandra Beckett, as mentioned in the above excerpt. She published her findings in a work titled *Red Riding Hood for All Ages. A Fairy – Tale Icon in Cross-Cultural Contexts (Fairy – tale Studies)* (Detroit 2008), where she stresses the cultural universality of many threads in *Red Riding Hood*, its intertextual potential, and its appropriateness for recipients of various age (according to Beckett, the story is equally suitable for children, youth, and adults). Moreover, she claims that *Red Riding Hood* is “probably the world’s most popular and certainly its most retold tale.” Multilayered nature of the story allows for pointing out different types of interpretation, one of which is treating *Red Riding Hood* as a moralistic tale – meant to be a warning. Beckett adds: “Often in this type of story, Little Red Riding Hood is responsible for her own rape and death.” The Grimm’s is a prototype of it, but Beckett discusses many other cautionary versions from around the world. She concludes that these tales are the most traditional incarnation of Little Red Riding Hood stories but also observes that they are frequently “wrought with sexism that can be troubling to modern readers.”

Highlighting the figure of the wolf, Beckett treats the story of Red Riding Hood also as a rite of passage: “As heroes, rapists, penitents, victims, or caricatures, these wolves are at the centre of their narratives, creating a new focus for an old tale.” She also lists popular sequels, follow-ups, re-imaginings, and reference of the story: *You Are Who You Dream About* by Dutch writer for children Paul Biegel, Joao Guimaraes Rosa’s *Green Ribbon in the Hair*, Tanith Lee’s *Wolfland*, and *The Company of Wolves* by Angela Carter. “These complex stories use the familiar characters, imagery, and motifs to address psychological and metaphysical issues such as fear, angst, and death, but also – especially in Angela Carter’s version – the wolf is seen not as a symbol of fear, but as an avenue to empowerment.”

Text adaptations and transformation – including abridged versions, re-makes, translations, and parodies – as viewed from a wide, international perspective are the topic of a collective publication *Textual Transformations in Children’s Literature. Adaptations, Translations, Reconsiderations* (ed. Benjamin Lefebvre, Routledge 2012, part of the series: *Children’s Literature and Culture*). Lefebvre and the contributing authors, taking into consideration the original stories, refer to significant methodological contexts of their research studies and focus on cultural comparative literature, thus interpreting new, retold versions from the viewpoints of genology, pedagogy, and ideology.

Among newest studies on adaptation of classic tales one may find *Adapting Canonical Texts in Children’s Literature* (ed. Anja Mueller, Bloomsbury Academic 2013). The contributing authors scrutinise canonical texts and interpret, among other works, Shakespeare’s for children and girls, parodies of his dramas, English versions of *Pinocchio*, and adaptations of tales about King Arthur and his knights.

We hope that our publication on new forms, functions, and strategies found in children’s literature adaptations across various countries will contrib-

ute to the discussion running among scholars of culture, media, and literature for children. The quoted authors present a wide spectrum of issues, such as the issue of narratology (including the roles of translations, abridgements, fragments, summaries, simplified versions), as well as numerous socio-cultural contexts of adaptation and the importance of interdisciplinary research (e.g. issues of pictorial culture and the media).

MONIKA WOŹNIAK • Uniwersytet Rzymski „La Sapienza”

Adaptacja w przekładach dla dzieci – gawęda terminologiczna

1. W POSZUKIWANIU DEFINICJI

W humanistyce adaptacja kojarzona jest przede wszystkim z przeniesieniem utworu literackiego na scenę lub na ekran, a zatem z jego dostosowaniem do potrzeb i możliwości innego medium. Dyskusja nad adaptacją uwarunkowana też była (i do pewnego stopnia wciąż jest) perspektywą porównawczą i oceną utworów w kategoriach „wierności wobec oryginału” czy też „twórczej zdrady”, implikującą pośrednio uznanie adaptacji *a priori* za twór „gorszy” czy też „wtórny” (por. m.in. McFarlane 1996, S. Cardwell 2002, Hutcheon 2006). Ta tradycyjna koncepcja coraz mniej sprawdza się w dzisiejszej kulturze postmodernizmu, intertekstualności czy raczej intermedialności, gdy tekst staje się coraz bardziej płynny i otwiera się na transformacje, których jeszcze niewiele lat temu nie byłibyśmy sobie w stanie wyobrazić. Rewolucja informatyczna doprowadziła nie tylko do stworzenia nowych nośników przekazu, ale też do zmiany ontologicznego statusu tekstu i jego percepcji przez odbiorcę. Zjawisko multimedialności, to znaczy współistnienia tego samego utworu równocześnie w różnych mediach, wiąże się ze powstaniem narracji intermedialnej i transmedialnej, w których narracje tworzone na różnych platformach medialnych wchodzą ze sobą w interakcję i dopełniają się nawzajem na zasadzie fragmentów układanki (por. Jenkins 2007) oraz tzw. literatury hipertekstowej. Interaktywne możliwości oferowane przez nowe technologie i platformę komunikacyjną internetu umożliwiły zrobienie zawrotnej kariery istniejącym wcześniej w bardzo ograniczonym wymiarze grom fabularnym, zwłaszcza tzw. RPG (*role-playing games*) i ARG (*alternate reality games*), odegrały fundamentalną rolę w niebywałym rozkwicie zjawiska *fanfiction*, a przede wszystkim doprowadziły do rozwoju tzw. kultury uczestniczącej (*participatory culture*) radykalnie przewartościowującej relację między odbiorcą a tekstem. Jak zauważa słusznie Grzegorz Leszczyński „Na naszych oczach w teatrze lektury dokonała się rewolucja: widownia wstała i ujawniła swą obecność do tego stopnia, że nie wiadomo już, co jest prymarne – aktor czy widz, twórca (...) czy zbiorowość, a właściwie społeczność odbiorców ujawniających przeżycia wywołane lekturą utworu” (Leszczyński 2008: 141). Znalezienie wspólnego mianownika dla wszystkich współczesnych typów transformacji tekstów kultury jest więc

trudniejsze niż kiedykolwiek, a jednocześnie szczególnie pilna stała się potrzeba ich kategoryzacji i uściślenie używanej terminologii tak, by poruszanie się w gąszczu zjawisk stało się łatwiejsze, a ich opis bardziej precyzyjny. Próbę stworzenia takiego opisu teoretycznego podjęły w ostatnich latach Jill Sanders (*Adaptation and appropriation*, 2006) i przede wszystkim Linda Hutcheon, która w monografii *A Theory of Adaptation* (2006) przeprowadziła błyskotliwą, a zarazem niezwykle logiczną i przejrzystą analizę różnych form adaptacji i związanej z nimi problematyki.

Hutcheon proponuje trzy sposoby pojmowania adaptacji:

Adaptacja jako *produkt* to zapowiedziana i głęboka transpozycja danego dzieła lub grupy dzieł. Może ona łączyć się ze zmianą medium (klasyczna adaptacja filmowa, ale także np. nowelizacja filmu), zmianą gatunku (np. epika wierszowana przekształcona na prozę), oraz ze zmianą kontekstu czy ramy narracyjnej (np. opowiadanie tej samej historii z innego punktu widzenia).

Adaptacja jako proces twórczy jest zawsze (re-)interpretacją i (prze-)tworzeniem: w tej perspektywie można ją odczytywać albo jako zawłaszczenie wcześniej istniejącego dzieła, albo jako akt jego ocalenia i utrwalenia.

Adaptacja jako akt percepcji to forma intertekstualności: tekst jest odbierany jako adaptacja, jeśli zostanie odczytany jako palimpsest odwołujący się do innych dzieł zapisanych w naszej pamięci kulturowej. (np. film *Anna Karenina* zostanie odebrany inaczej przez widza, który zna powieść Tolstoja i jej tło historyczno-literackie, a inaczej przez odbiorcę „naiwnego”, który spodziewa się happy endu). Z tego punktu widzenia Hutcheon postrzega fundamentalną cechę adaptacji w jej powtarzalności poprzez zmianę: w przyjemności, jaką znajduje odbiorca w obcowaniu z nową wersją rozpoznawalnej historii. (por. Hutcheon 2006: 7–9).

Kategoryzacja Hutcheon jest co prawda wciąż dość ogólna, wydobywa jednak trafnie najistotniejsze i najbardziej problematyczne cechy adaptacji. Biorąc pod uwagę te trzy perspektywy analizy, można z kolei odpowiedzieć bardziej precyzyjnie na podstawowe pytania odnośnie adaptacji, to znaczy:

- a) Co jest adaptowane?
- b) Z jakiego powodu/ w jakim celu?
- c) W jaki sposób?
- d) Przez kogo?
- e) W jakim kontekście (gdzie? kiedy?)

2. ADAPTACJA A TWÓRCZOŚĆ DLA DZIECI

Gdy mowa o adaptacji w twórczości i w przekładach dla dzieci, pojawia się jeszcze jeden podstawowy problem, wynikający z niezwykle szerokiego zakresu typologicznego utworów literatury dziecięcej i odmienności problematyki adaptacyjnej, jaka stąd wynika. Według Emer O'Sullivan wyróżnić można przynajmniej trzy główne kategorie tekstów zaliczanych do kanonu dziecięcego:

- klasycy literatury „dorosłej” dostosowani do potrzeb dziecięcego odbiorcy;
- baśnie, sagi, legendy, opowieści wywodzące się z przekazu ustnego;
- utwory napisane bezpośrednio dla dzieci (O’Sullivan 2005: 132).

Każda z tych kategorii (oczywiście można by je podzielić jeszcze na szereg podtypów) odznacza się odmienną specyfiką i w konsekwencji różne są także strategie przekładu i adaptacji jakim podlega, uzasadnione zatem wydaje się rozważenie ich oddzielnie.

2.1. DANTE DLA MALUCZKICH

Klasyka literatury proponowana młodemu odbiorcy niemal zawsze wiąże się z jakąś formą przekształcenia tekstu oryginalnego. Co więcej, w takiej właśnie formule – utworów „dorosłych” dopasowanych *ad usum Delphini* – mieściła się przez długi okres koncepcja literatury dziecięcej i w niej widzieć można początki twórczości, która z czasem miała stać się odrębną dziedziną produkcji literackiej. Z tego punktu widzenia adaptacja wpisana jest niejako w samą definicję literatury dla dzieci. Można nawet powiedzieć, że adaptacje klasyków są jedynym typem twórczości przeznaczonej a priori wyłącznie dla dzieci, co oczywiście ma decydujący wpływ na strategię transformacji tekstu. Wyjątkowo oczywista jest w tym przypadku asymetria władzy między (dorosłym) adaptatorem utworu a (dziecięcym) czytelnikiem. Klasyków adaptuje się dlatego, iż zdaniem dorosłych dzieci powinny wiedzieć, o czym mówią najważniejsze teksty kanonu literackiego. Mogą to być utwory, które:

- a) (być może) zostaną w przyszłości przeczytane przez dorosłego czytelnika w wersji oryginalnej;
- b) (prawdopodobnie) nie zostaną przeczytane w wersji oryginalnej;
- c) nie są już przez nikogo czytane w wersji oryginalnej.

Cechą wspólną wszystkich adaptacji tego typu jest to, że nie mają one zwykle ambicji przedstawienia tekstu źródłowego w nowym świetle czy dokonania jego twórczej interpretacji. Ich głównym celem jest uproszczenie tekstu, „zniżenie” go do poziomu percepcji młodego odbiorcy lub też oczyszczenie go z treści uznanych za nieodpowiednie z powodów wychowawczych czy moralnych (oczywiście oba te czynniki mogą występować wspólnie). W przypadku dzieł, które powinny zostać przeczytane kiedyś w wersji oryginalnej (bądź dlatego, że figurują się na liście obowiązkowych lektur szkolnych, bądź też dlatego, że wciąż należą do aktywnego obiegu kultury czytelnicznej), strategie adaptacji różnią się znacznie w zależności od tradycji danego kraju: w Polsce nie doczekaliśmy się, jak na razie, komiksów ani ilustrowanych książeczek na podstawie *Pana Tadeusza* czy *Lalki*, podczas gdy angielscy odbiorcy mogą przebierać w dziecięcych i młodzieżowych wersjach *Hamleta*, *Dawida Copperfielda* czy *Moby Dicka*. Większość adaptacji klasyków ograniczało się i dalej ogranicza po prostu do redukcji czy opuszczenia fragmentów tekstu lub całych

rozdziałów, uproszczenia składni, unowocześnienia leksyki i pisowni. Alternatywą bywa stworzenie streszczenia utworu (w Polsce klasycznym przykładem takiej operacji są powstałe w okresie międzywojennym *Wojna Trojańska* i *Przygody Odyseusza* Jana Parandowskiego). W ostatnich latach ta strategia zdaje się zyskiwać coraz większą popularność: na przykład we Włoszech powstała w 2010 roku seria wydawnicza „Save the story” (jej pomysłodawcą był znany pisarz Alessandro Baricco a fakt, że włoska inicjatywa wydawnicza nosi angielską nazwę, wiele mówi o współczesnej kulturze), w której proponuje się młodym czytelnikom najbardziej znane historie literatury światowej, od *Eposu o Gilgameszu* do *Narzeczonych* Manzoni (il. 1) i *Zbrodni i kary* Dostojewskiego. Do współpracy zaproszono wybitnych pisarzy (*Nos* Gogola opowiada



Il. 1.



Il. 2.



Il. 3.

Andrea Camilleri, *Zbrodnię i karę* Abraham Yehoshua, a *Narzeczonych* sam Umberto Eco), co ma nobilitować literacko całą operację. Jednak choć teksty te są niewątpliwie nieporównanie lepsze od bryków literackich, którymi od pokoleń ratują się uczniowie nie mający czasu czy ochoty na czytanie długich lektur, prestiżowe nazwiska autorów nie mogą przesłonić faktu, że ich głównym celem jest zapoznanie czytelnika w przystępnej formie z treścią danego utworu i w związku jest to wciąż redukcja czy też streszczenie, a nie adaptacja w pełni tego słowa znaczeniu.

Bardziej interesującą odmianą odmianą tego typu zabiegów są wersje ludyczne dla małych dzieci, mające zaciekać je dziełem, które potem w szkole mogłoby zostać odebrane jako nudna „cegła” (il. 2). Znakiem czasów są takie inicjatywy, jak intermedialne przekształcenie *Boskiej Komedii* Dantego w grę akcji na play station (il. 3: co ciekawe, zarówno w polskiej, jak i we włoskiej wersji gry pozostawiono oryginalną wersję tytułu). Choć trudno mówić tu o matematycznej ścisłości, proporcja twórczej swobody, na jaką pozwalają sobie autorzy adaptacji klasyków, zdaje się wrastać odwrotnie proporcjonalnie do prawdopodobieństwa, że czytelnik sięgnie kiedyś po wersję oryginalną danego dzieła.

Adaptacje klasyków mogą być zarówno intralingwalne (zwłaszcza, jeśli chodzi o klasyków danej literatury narodowej) jak i interlingwalne, to jednak nie wyczerpuje problematyki związanej z ich obiegiem i odbiorem. Częstym

zjawiskiem, szczególnie jeśli chodzi o najbardziej znane dzieła kanonu światowego, jest wielostopniowość oraz wielowarstwowość transferu. *Robinson Crusoe* początkowo dotarł do Polski jako wolne tłumaczenie francuskiej przeróbki A. Feutry'ego dokonanej z angielskiego oryginału. W dziewiętnastym wieku popularność zyskała sobie interlingwalna adaptacja W. L. Anczyca, którą sama stała się przedmiotem przeróbek i redukcji we wznowieniach współczesnych. (por. Woźniak 2009: 508–509). Niejednokrotnie adaptacje interlingwalne przekładane są następnie na inne języki, w tym także na język oryginału (np. adaptacja *Trzech Muszkieterów* pióra hiszpańskiego autora dla dzieci, Jesùsa Ballaza Zabalzy została następnie przetłumaczona m.in. na francuski). Intermedializacja przekazu kultury sprawia zresztą, że w chwili obecnej łańcuch adaptacyjny staje się coraz dłuższy i bardziej skomplikowany.

Jeśli jednak odnieść te wszystkie zjawiska to parametrów adaptacji wskazanych przez Hutcheon, okaże się, że odbiegają od nich w wielu punktach. Po pierwsze, mimo iż są one zwykle (choć nie zawsze!) sygnalizowane na stronie tytułowej jako adaptacja, nie można ich nazwać – z wyjątkiem rzadkich przypadków – głęboką transformacją tekstu. Po drugie, ich ambicja idzie w kierunku od-tworzenia, a nie prze-tworzenia tekstu. Po trzecie wreszcie, choć nie ukrywają swej zależności od tekstu oryginalnego, nie nawiązują z nim prawdziwie intertekstualnego dialogu, bo z założenia odbiorca zapoznaje się z nimi ZANIM zapozna się z oryginałem. Dlatego też uzasadniony byłby postulat, aby nie nazywać tego typu tekstów adaptacją. Język angielski dysponuje trafnym terminem *abridgement*, a także bardziej specyficznym *bawdlerisation*, oznaczającym oczyszczenie tekstu z treści uznanych za nieodpowiednie dla dzieci. To prawda, że w języku polskim brakuje jednoznacznej i poręcznej terminologii: określenia takie jak „opracowanie”, „skrót”, „wersja skrócona”, „przeróbka”, „bryk” są niewątpliwie nieporęczne. Jednak nadużywanie terminu wytrychu, jakim jest adaptacja, jest w tym wypadku nie tylko mylące, ale też prowadzi do nadania mu negatywnego nacechowania.

2.2. „ZNACIE? TO POSŁUCHAJCIE”: BAŚNIE, BAJKI, LEGENDY

Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja, jeśli chodzi o baśnie, bajki i opowieści wywodzące się z tradycji ustnej. W tym przypadku mówienie o adaptacji wydaje się nie tylko uzasadnione, ale wręcz nieodzowne. Najbardziej znane opowieści, takie jak *Czerwony Kapturek*, *Kopciuszek* czy *Królowna Śnieżka* były i są bez końca przetwarzane, opracowywane, zmieniane, interpretowane na nowo, przekształcane na utwory plastyczne, teatralne, muzyczne, filmowe. Inaczej też, niż w przypadku przeróbek kanonu literatury klasycznej, nowe wersje baśni bywają ich twórczą interpretacją i propozycją odczytania ich w nowym, odmiennym świetle. Co więcej, są one zapewne jedyną kategorią tekstów dającą dziecięcemu odbiorcy możliwość ich odbioru intertekstualnego, to znaczy doświadczenia owej przyjemności powtarzalności poprzez zmianę, w której Hutcheon upatruje główną cechę charakterystyczną adaptacji. Pozostaje tylko

jedna, za to ważka kwestia: co właściwie adaptują nowe wersje tych opowieści. Jeśli adaptacją jest przetworzenie i reinterpretacja tekstu wyjściowego, to gdzie szukać tego tekstu, jeśli mowa o baśniach?

By uświadomić sobie, jak skomplikowany jest status baśni jako tekstu, wystarczy przyrzeć się najpopularniejszej chyba baśni klasycznej, jaką jest *Kopciuszek*. Jej dwa najbardziej znane warianty literackie to wersja Charles'a Perraulta z końca siedemnastego wieku i wersja braci Grimm z początku wieku dziewiętnastego. Pomijając już delikatny problem możliwego wpływu baśni francuskiej na opowieść zapisaną przez Grimmów, oba warianty baśni ulegały przemianom w dalszej recepcji i w przekładach na inne języki. W Polsce początkowo najpopularniejsza była wersja *Barani kożuszek* zapisana przez Kazimierza Wójcickiego w *Klehdach, starożytnych podaniach i powieściach ludowych* (1837), ale już w drugiej połowie dziewiętnastego wieku pisarze dla dzieci zaczęli swobodnie korzystać także z wariantów Perraulta i Grimmów, często wybierając z nich tylko pewne elementy i eliminując inne. W rezultacie np. w przypadku wierszowanej wersji *Kopciuszka* Janiny Porazińskiej z 1929, przeniesionej do średniowiecznego Krakowa, trudno jest ocenić, czy głównym źródłem inspiracji była wersja Grimmów, czy Perraulta. Z kolei po wojenną, także wierszowaną, wersję Jana Brzechwy, wzorowaną dość wyraźnie na wariancie Perraulta (dynia!) Helena Kapełuś wymienia w posłowniu do dwutomowych *Baśni braci Grimm* właśnie jako adaptację niemieckiego wariantu baśni (Kapełuś 1982: 403). Chyba tylko w przypadku baśni można się także spotkać z osobliwym zjawiskiem tekstów, które są adaptacją, ale udają, że nią nie są. W przedwojennych wydaniach baśni braci Grimm w tłumaczeniu Marcelego Tarnowskiego, uważanym do dzisiaj za wierny przekład tekstu niemieckiego, pojawiała się niezwykle fantazyjna wersja *Kopciuszka*, nawiązująca zarazem do Perraulta (matka chrzestna i dynia zamieniona w karetę) i do Grimmów (trzykrotne powtórzenie balu, złe siostry ucinające sobie palce i piętę, aby wcisnąć stopę do pantofelka), a oprócz tego rozbudowana o liczne dialogi i nowe wątki (poślubiwszy księcia, Kopciuszek podejmuje poszukiwania zaginionego ojca i uwalnia go z więzienia). Nie należy się zresztą łudzić, że praktyki takie należą do przeszłości: przygotowany niedawno (2011) przez wydawnictwo „Skrzat” luksusowy tom *Baśni braci Grimm*, w niezwykle starannej szacie graficznej, z pięknymi ilustracjami Surena Verdianiana przynosi podobną niespodziankę, racząc dzieci *Kopciuszkiem* udającym się na bal w dyni przemienionej w karetę przez dobrą wróżkę. Tak samo jest zresztą w przeważającej części wydań baśni klasycznych: są to albo przekłady obcych przeróbek, albo opowiedziane z mniejszą lub większą werwą przybliżone wersje klasycznych wątków¹.

¹ Nie jest to wcale specjalność polska. W swoim kompendium baśni klasycznych, *Annotated Fairy Tales* znana badaczka Maria Tatar zamieszcza *Oślą Skórkę* Charles'a Perraulta, ani razu nie wspominając we wstępie krytycznym do baśni, że prezentowany przez nią tekst jest oparty na osiemnastowiecznej przeróbce prozą, a nie oryginalnej wierszowanej wersji utworu.

Kwestia staje się jeszcze bardziej skomplikowana, gdy do zmiany tekstu dochodzi zmiana medium. Klasyczny film animowany Disneya *Kopciuszek* z 1950 roku jest oparty (bardzo) z grubsza na francuskiej wersji baśni, więc przy dużej dozie dobrej woli można by go uznać za adaptację tekstu Perraulta. Później jednak powstała nie tylko adaptacja radiowa filmu (już w 1950 roku), ale także dwa następne filmy animowane Disneya, wypuszczone tylko na DVD: *Kopciuszek: spełnione marzenia* (2002) oraz *Kopciuszek: Co by było, gdyby?* (2007). O ile *Kopciuszek II* to tylko mdły sequel pierwszego filmu, o tyle *Co było, gdyby?* wykorzystuje cieszący się coraz większą popularnością chwyt AU (*alternate universe*)², aby drastycznie zmienić przebieg wydarzeń. W tej wersji zła macocha, już po ślubie Kopciuszka z księciem, przywłaszcza sobie czarodziejską różdżkę roztargnionej wróżki i wykorzystuje ją, aby cofnąć czas, uniemożliwić bohaterce przymierzenie pantofelka, a następnie zahipnotyzować księcia i podsunąć mu jako narzeczoną własną córkę. W rezultacie *Kopciuszek* musi zmienić się w bohaterkę aktywną i zawalczyć o księcia zębami i pazurami. Naturalnie, w końcu następuje happy end, ale kiedy wróżka pyta dwoje głównych bohaterów, czy chcą, aby unieważniła wszystko, co się zdarzyło i przeniosła ich na powrót do dawnej rzeczywistości, zgodnie odpowiadają, że wolą siebie takimi, jakimi stali się w wyniku nowych doświadczeń. Tak więc film wchodzi w dialog nie tylko z produkcją z 1950 roku, ale także z utrwaloną kulturowo wizją Kopciuszka jako bohaterki biernie czekającej na księcia z bajki, który odmieni jej nieszczęśliwy los i zmieni ją w księżniczkę. Nie jest jednak jasne, czy można tu mówić o adaptacji tekstu oryginalnego (z racji tego, że jest to re-interpretacja tradycyjnego odczytania baśni) czy też jako o adaptacji wersji filmowej z 1950 roku, która stanowi bezpośredni punkt odniesienia dla nowego filmu zarówno od strony wizualnej jak i narracyjnej.

Na tym jednak nie koniec. *Kopciuszek* Disneya uległ wszak dalszym przemianom. Pojawiła się na przykład gra komputerowa, w której odmienny jest zarówno status opowieści, jak i interakcja pomiędzy tekstem a odbiorcą, zyskującym możliwość aktywnego interweniowania w przebieg akcji. W parkach tematycznych Disneya spotkać można liczne Kopciuszki, ucharakteryzowane na postać filmową, powstaje jednak pytanie, czy w tym momencie jest to wcielenie Kopciuszka numer jeden, czy też może już Kopciuszka numer 3?³ Nie mówiąc już o tym, że Disneyowska wersja stała się – przynajmniej od strony wizualnej – podstawowym punktem odniesienia dla większości innych produkcji (filmów, ilustracji itp.) odwołujących się do tego baśniowego wątku (il. 4), tak jak na przykład w wypuszczonym na jesieni 2011 roku przewrotnym amerykańskim serialu *Once upon a time* (il. 4).

² Domeną AU jest przede wszystkim bogaty świat tzw. fan fików, czyli opowiadań stworzonych przez fanów danego filmu, serii telewizyjnej czy literackiej.

³ Tak zagmatwane sytuacje dotyczą jednak właściwie wyłącznie baśni klasycznych, które zatraciły swój status tekstowy. Baśnie autorskie traktowane są zwykle w taki sam sposób, jak inne utwory literackie.

Między przeróbkami klasyków a transformacjami baśni istnieje w sumie wiele zasadniczych różnic. Adaptacje baśni nie są obciążone ujemną konotacją, wynikającą z celu „uproszczenia” czy też „ułatwienia” trudu lektury, jak to ma miejsce w przytłaczającej większości dzieł klasyków przystosowanych do potrzeb dziecięcego czytelnika. Nie zawsze są także adresowane wyłącznie do dziecięcego odbiorcy, wiele z nich (zwłaszcza filmy) to typowy przykład produktu skierowanego do podwójnego odbiorcy (tzw. *double audience*), przede wszystkim do dorosłego odbiorcy (wspomniany serial *Once upon a time*, cieszy się największym powodzeniem wśród widowni w przedziale od 18 do 45 lat⁴) lub wyłącznie do dorosłego odbiorcy (horror *Śnieżka dla dorosłych* z 1997 roku). I choć wiele jest wersji grafomańskich lub po prostu nieudanych (szczególnie, co nie zaskakuje, wśród tych, które są adresowane wyłącznie dla dzieci, jak choćby zmasakrowane baśnie Perraulta w opracowaniu Mileny Kuszelskiej), nie brak także re-interpretacji twórczych i oryginalnych, tak jak głośny tom Angeli Carter *The Bloody Chamber and Other Stories* (1979), a w Polsce choćby niedawny tom *Krulewna Śnieżka* Bohdana Butenki (2008).



Il. 4. Jessie Schram jako Kopciuszek w *Once upon a time* (2011).

Nowe wersje baśni odpowiadają więc wszystkim właściwie kryteriom adaptacji wyróżnionym przez Lindę Hutcheon. Tyle tylko, że nie adaptują one niemal nigdy konkretnego tekstu: są przetworzeniem pewnego wątku narracyjnego i tematycznego, utrwalonego w kulturze do tego stopnia, że funkcjonuje on już niejako autonomicznie, oddzielnie od pierwotnego tekstu i jego autora. Można by co prawda rozszerzyć na te opowieści status „płynnego tekstu” (*fluid text*) – by przywołać termin zaproponowany przez Johna Bryanta (Bryant 2002) i uznać, że adaptacją są także utwory odwołujące się nie tyle do konkretnego utworu, ale do określonego schematu fabularnego. Jednak skomplikowana siatka przemian i zależności między danymi wersjami poszczególnych baśni wykracza poza linearną relację tekst wyjściowy – tekst przetworzony, którą implikuje pojęcie adaptacji. Jak zauważa słusznie Vanessa Joosen w wydanej niedawno monografii *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: an* „It is virtually impossible to determine which pre-texts were the basis of a given retelling and which other references to fairy tales come into play in the production and reading processes” (Joosen 2010: 10). Co znamienne, w języku angielskim w stosunku do nowych wersji baśni nie używa się zwykle terminu

⁴ <http://www.hollywoodreporter.com/news/once-upon-time-ginnifer-goodwin-jennifer-morrison-252502t>

adaptation lecz raczej *retelling* (a także *reversion*, *revision*, *reworking*, *recycling*, *transformation* – mnogość określeń i terminów unaocznia dobitnie, jak trudne jest dokonanie klasyfikacji zjawisk związanych z metamorfozami tego gatunku narracyjnego) czyli „opowiadanie na nowo, opowiadanie inaczej”. W języku polskim problemem jest ponownie – tak jak w przypadku przeróbek klasyków – nie tyle nadmiar pojęć, ile niedostatek precyzyjnych i nienacechowanych aksjologicznie terminów.

2.3. NOWE SZATY SIEROTKI MARYSI

Pojęcie twórczości przeznaczonej bezpośrednio dla dziecięcego odbiorcy jest bardzo ogólne i obejmuje szeroką gamę różnych typów tekstów, od książeczek obrazkowych, wierszyków, komiksów, do powieści przygodowych, opowiadań kryminalnych czy romansów dla dziewcząt. Wszystkie je łączy jednak jedna cecha, odróżniająca je od dwóch poprzednich kategorii: ponieważ teksty te napisane zostały od razu z myślą o młodym czytelniku, nie wymagają one (przynajmniej w teorii) zabiegów dostosowujących i adaptujących je do potrzeb i możliwości percepcyjnych nowego odbiorcy. Problematyka związana z adaptacjami także i w tym przypadku jest złożona i bardzo obszerna, kształtuje się jednak w odmienny sposób.

Intralingwalne przeróbki utworów dla dzieci są najczęściej adaptacjami w klasycznym znaczeniu tego terminu, takimi jak ekranizacje filmowe czy teatralne (np. film Wandy Jakubowskiej *Awantura o Basię* na podstawie powieści Kornela Makuszyńskiego, bajka muzyczna z 1973 roku *O sierotce Marysi i siedmiu krasnoludkach* z muzyką Ryszarda Sielickiego itd.). Intralingwalne przemiany samego tekstu są rzadsze, choć oczywiście się zdarzają, czasami nawet dokonywane są przez samych autorów: po napisaniu *Władcy pierścieni* J.R.R. Tolkien zmodyfikował niektóre ustępy *Hobbita*, aby usunąć rozbieżności w fabule obu utworów, Roald Dahl zmienił charakterystykę swoich Umpa Lumpów, których w pierwszym wydaniu swej znanej powieści *Charlie i fabryka czekolady* opisał jako afrykańskich Pigmejów. W wyniku ostrej krytyki i oskarżeń o rasizm, w kolejnych wydaniach książki Umpa Lumpy przemieniili się w karzełków o różowych buziach i długich brązowych włosach pochodzących Lumpalandu. W polskiej powojennej literaturze dla dzieci autorzy często zmieniali swoje utwory (albo też zmieniano im ich utwory) tak, aby zgadzały się z wyznacznikami ideologicznymi komunistycznej rzeczywistości. Celowała w tym Hanna Januszewska, która niestrudzenie czyściła i szlifowała swoje teksty, wprowadzając jakieś zmiany (niekoniecznie na lepsze) niemal w każdym wydaniu (por. Skrobiszewska 1987). Tego typu ingerencje w tekst nie mają jednak na ogół charakteru na tyle rozległego czy radykalnego, by można je traktować jako adaptację: chodzi raczej o korektę, poprawienie pewnych elementów. Nieco inaczej przedstawia się problem dziewiętnastowiecznej klasyki dziecięcej, która dzisiaj może być trudniejsza w odbiorze dla młodego odbiorcy. W Polsce takim utworem jest bez wątpienia powieść *O Krasnolud-*

kach i sierotce Marysi, kanoniczna lektura wielu pokoleń polskich dzieci, ale obecnie, mimo swych nieprzemijających walorów literackich, językowo mało zrozumiała dla młodszych czytelników. I rzeczywiście, pojawiły się już próby intralingwalnych interwencji uwspółcześniających powieść (np. wersja Jadwigi Sztuczyńskiej z 1997 roku). Cel i charakter tego typu zabiegów zbliża się do strategii przeróbek klasyków „dorosłych”, jednak z jedną, dość istotną różnicą: w literaturze narodowej danego klasyka dla dzieci utwór oryginalny nie znika z reguły całkowicie z obiegu czytelniczego, ale istnieje w niej równolegle do wersji uproszczonych czy uwspółcześnionych. Dlatego też w Polsce „skłonowana Marysia” (Leszczyński 1998: 11) wciąż budzi kontrowersje, a np. we Włoszech nadal wydaje się integralne wersje *Pinokia* Collodiego czy *Serca De Amicisa*.

Napięcia i kontrowersje wokół adaptacji utworów dla dzieci koncentrują się więc przede wszystkim na transferze interlingwalnym, a zwłaszcza na praktyce udomowiania tekstu i wprowadzania do niego dużych zmian go w procesie przekładu. O adaptacji krytycznie wypowiadała się Zohar Shavit w *Poetics of Children's Literature* (1986), postrzegając ją jako wyraz niskiego statusu literatury dziecięcej i brak szacunku dla młodego odbiorcy. Od lat toczy się zażarty spór między zwolennikami dwóch radykalnie odmiennych poglądów na przekład dla dzieci: szkołą Göte Klingberga, który w swoim tomie *Children's Literature in Hands of Translators* (1986) opowiadał się za jak najdokładniejszym trzymaniem się tekstu oryginalnego i szkołą fińskiej badaczki Riity Oitinen, która w tomie *Translating for Children* (2000) optuje za kreatywnym, po Bachtinowsku „dialogicznym”, podejściem do tłumaczenia, nakierowanym nie na tekst, ale na docelowego odbiorcę. Dyskusja ta często odwołuje się do argumentów etycznych: przeciwnicy adaptacji i wolnego tłumaczenia wskazują, że w procesie udomowienia utworu ulegają zniekształceniu jego przesłanie i cenny bagaż kulturowy: taki los spotkał w Ameryce *Pinokia*, o czym barwnie opowiada w swojej monografii Richard Wunderlich (2002), podkreślając, że amerykański *Pinokio* zagubił głębię i psychologiczną przenikliwość arcydzieła Collodiego, i w rezultacie niemal w niczym nie przypomina swego pierwowzoru. Często także „adaptacja” oznacza w istocie „bowdleryzację”, to znaczy wyeliminowanie z tekstu niewygodnych czy „niepoprawnych” treści: budząca pedagogiczne obiekcje Pippi Långstrump (po polsku Fizia, a potem Pippi Pończoszanka) Astrid Lindgren bywała w przekładach na różne języki łagodzona, manipulowana i „poprawiana” w co bardziej kontrowersyjnych fragmentach, przy czym skala ingerencji wahała się od drobnych korekt dialogów w przekładach niemieckich do usuwania całych rozdziałów książki w pierwszym przekładzie francuskim (por. Nikolajewa 2006: 283).

Z drugiej strony, zdarzają się także adaptacje twórcze i nie ustępujące walorami literackimi tekstowi oryginału. Tak stało się – by przywołać jeszcze raz przykład *Pinokia* – w Rosji, gdzie Aleksy Tołstoj napisał własną wersję przygód *Pinokia*, pod tytułem *Złoty kluczycz czyli niezwykle przygody pajacyka Buratino*. Powieść ta zyskała sobie wielką popularność i usunęła w cień utwór oryginalny.

Tekst Tolstoja jest tak głęboką reinterpretacją dzieła oryginalnego – nie tylko na planie stylistycznym czy ideologicznym, ale także fabularnym – że uznać go można za adaptację w pełni tego słowa znaczeniu. Jednak również wolne tłumaczenie, jeśli dokonane ono zostanie w sposób twórczy i przemyślany, okazuje się niejednokrotnie strategią szczęśliwszą niż sumienny, mechanicznie wierny przekład. Dowiodła tego choćby głośna pod koniec lat osiemdziesiątych polemika na temat polskiego przekładu *Winnie-the-Pooh* A. A. Milne’a, oraz nowy przekład powieści Milne’a, dokonany przez Monikę Adamczyk-Garbowską (*Fredzia Phi-Phi*, 1986). zgodnie z zaleceniami wiernego przekładu głoszonymi przez Klingberga. W przedmowie do drugiego wydania książki Adamczyk-Garbowska sugerowała, że Irena Tuwim dopasowała swoją wersję do kanonów obowiązujących w polskiej literaturze dziecięcej, ograniczając tym samym jej adresata tylko do najmłodszego odbiorcy. Celem nowego przekładu było więc „aby sprostął zarówno oczekiwaniom dzieci, jak i dorosłych” (Adamczyk-Garbowska 1990 : 7). W rzeczywistości jednak, to właśnie *Kubus Puchatek* jest w Polsce książką znaną, kochaną i cytowaną tak przez dzieci jak i dorosłych, zakorzenioną głęboko w polskiej kulturze literackiej i nawet w języku potocznym. *Fredzia Phi-Phi*, zrodzona z ambicji dostarczenia czytelnikowi wiernego tłumaczenia, okazała się książką bez adresata, translatologiczną ciekawostką interesującą chyba tylko dla badaczy przekładu⁵.

Co interesujące, zawołanym zarzutem, postawionym przez Adamczyk-Garbowską Irenie Tuwim było też to, że „w sumie *Kubusia Puchatka* należałoby raczej uznać za adaptację, bardzo zresztą udaną, a nie przekład w pełnym sensie tego słowa”. Ocena ta dobrze oddaje postawę tych badaczy przekładu, dla których adaptacja jest a priori czymś negatywnym, dlatego tylko, że nie jest wiernym tłumaczeniem. Z poglądem takim trudno polemizować, gdyż w większości przypadków trudno jest określić precyzyjnie granicę pomiędzy wolnym przekładem, adaptacją a bowdleryzacją i w związku z tym określić jasno, które zabiegi adaptacyjne są w transferze interlingwalnym twórcze i godne poparcia, a które zubożają dzieło i zacierają jego walory literackie.

Jeśli przyłożyć do tych wszystkich zjawisk kryteria adaptacji Hutcheon, okaże się, że nasuwają one wątpliwości stosunkowo podobne do problemów, jakie stwarzają przeróbki klasyki. Podobne, ale jednak nie takie same. Po pierwsze, w odróżnieniu od dziecięcych wersji klasyków, niemal zawsze sygnalizowanych jako „adaptacja”, „opracowanie”, „skrót”, manipulacje w tekstach literatury dziecięcej są często utajone. Trzeba wziąć do ręki i przeczytać sumiennie wszystkie kolejne wydania popularnej książki Hanny Januszewskiej *Jawor, jawor*, żeby przekonać się, że zamieszczone w niej teksty ulegały stopniowo coraz większym przemianom, bo na stronie tytułowej żadnej wzmianki

⁵ Podobne zjawisko zaobserwować można także w innych krajach: żadna z czterech wierszy wersji włoskich *Winnie-the-Pooh* nie zyskała sobie szerszej popularności we Włoszech, natomiast na Węgrzech i w Rosji, gdzie tłumacze pozwolili sobie na dużo większą swobodę w procesie przekładu, powieść Milne’a stała się, podobnie jak w Polsce, książką kultową, lubianą zarówno przez dzieci, jak i dorosłych.

na ten temat czytelnik nie znajdzie. Trzeba przeczytać powiastkę *The tailor of Gloucestre* Beatrix Potter w oryginale, żeby zorientować się, że przekład Stefanii Wortman pt. *Krawiec i jego kot* to historia opowiedziana zupełnie innym stylem (por. Borodo 2010: 209). Kryteria adaptacji spełniają czasem (nie zawsze!) ekranizacje czy przeróbki teatralne: większość widzów, którzy obejrżeli w kinach *Harrego Pottera i kamień filozoficzny* (2001) zdawała sobie sprawę, że oglądają ekranizację powieści J. K. Rowling, ale świadomość taka nie jest to regułą. Kilka lat temu duże emocje wzbudził film *Most do Terabithii* (2007) oparty na powieści Karen Peterson pod tym samym tytułem (1977). Zwiastun filmu, eksponujący elementy magicznego świata marzeń głównych bohaterów, stwarzał wrażenie, że chodzi o pogodną historię z gatunku fantasy, przeznaczoną dla młodszych dzieci: dla wielu osób, które wybrały się do kina, zaskoczeniem było odkrycie, że w rzeczywistości jest to poruszająca historia o przyjaźni, stracie i zmaganiu się z poczuciem winy po śmierci bliskiej osoby. Wynikło to m.in. z tego, że powieść Patersen, będąca jedną z nagłośniejszych współczesnych powieści dla młodzieży w kulturze anglosaskiej, w wielu krajach europejskich nie była szerzej znana. (Np. we Włoszech pierwszy przekład ukazał się w 1998 roku, ale do szerokiej dystrybucji książka weszła dopiero po wypuszczeniu na ekrany filmu). Rozróżnienie między tym, co jest tekstem oryginalnym, a co jego adaptacją, utrudnia też coraz bardziej rozpowszechniona praktyka tworzenia nowelizacji ekranizacji filmowych (które jednak trudno byłoby nazwać prawdziwą „adaptacją”, gdyż nie mają one, z reguły, ambicji re-interpretacji obrazu filmowego, będącego ich punktem odniesienia)

Podsumowując, intersemiotyczne transformacje utworów literatury dla dzieci odpowiadają zwykle (choć nie zawsze) kryteriom adaptacji rozumianej jako zapowiedziana głęboka transformacja tekstu wyjściowego i jego reinterpretacja. Mogą też być odbierane intertekstualnie odbiorcą, pod warunkiem, że chodzi o teksty należące do szerokiego obiegu czytelniczego i wrośnięte w tradycję kulturową danego kraju. Natomiast transformacje intralingwalne oraz zmiany dokonywane w procesie transferu tekstu z innego języka często są niejako „utajone” i w wielu przypadkach nie wyrastają z ambicji re-interpretacji czy uaktualnienia tekstu, zbliżając się raczej do strategii bowdleryzacji i redukcji. Z drugiej strony, także wolne przekłady o charakterze twórczym i nowatorskim nie są z reguły obierane jako adaptacje przez odbiorcę, nie zdającego sobie sprawy, że różnią się one (nieraz głęboko) od oryginału.

3. PODSUMOWANIE: ADAPTACJA, ALE NIE DO KOŃCA

Ten, siłą rzeczy, bardzo pobieżny przegląd typów adaptacji w literaturze dla dzieci, pozwala uświadomić sobie lepiej kilka kluczowych punktów tej problematyki. Po pierwsze, adaptacja jest w literaturze dla dzieci zjawiskiem bardziej rozległym i złożonym, niż w innych odmianach twórczości literackiej: obejmuje zjawiska, które odpowiadają ogólnej definicji adaptacji, ale także szereg zabiegów i strategii stosowanych wyłącznie – albo głównie – w utworach

przeznaczonych dla młodego odbiorcy. Po drugie, dyskusja o adaptacji, nieodmiennie obciążona nacechowaniem aksjologicznym (szansa czy zagrożenie? wierność czy zdrada? wzbogacenie czy zubożenie?), gdy mowa o utworach dla dzieci, staje się szczególnie podatna na podporządkowanie jej kryteriom wartościującym, niekoniecznie o charakterze czysto literackim. I wreszcie, co może najważniejsze, używanie terminu „adaptacja” w stosunku do wszystkich rodzajów zmian i przeróbek, jakim podlegają utwory dla dzieci, ma także negatywny wpływ na generalną ewaluację tych zabiegów, gdyż negatywna lub co najmniej lekceważąca, siłą rzeczy, ocena takich zjawisk jak bowdleryzacja czy upraszczanie tekstu oryginalnego prowadzi często do nieufnego traktowania wszystkich rodzajów ingerencji w tekst oryginalny – co szczególnie widoczne jest w dyskusjach nad strategiami przekładu. W epoce intermedialności, gdy obieg kultury staje się coraz bardziej rozgałęziony i wielowarstwowy, zyskuje nowe formy istnienia i odbioru, metamorfozy tekstu przyjmują tyle różnych form, przebiegają tak licznymi kanałami, uwarunkowane są tak wieloma czynnikami, że poszukiwanie definicji na tyle pojemnej, by mogła objąć wszystkie te zjawiska, zdaje się skazane z góry na niepowodzenie. Pojęcie adaptacji, używane i nadużywane bez umiaru w stosunku do każdej przeróbki i transformacji tekstu oryginalnego, traci swą terminologiczną użyteczność. Także tradycyjne rozróżnienia oparte na typie medium, na które konwertowany jest utwór wyjściowy (adaptacja filmowa, teatralna, radiowa itp.) nie są już wystarczające, aby oddać złożony charakter metamorfoz tekstu kultury we współczesnym świecie: *Kopciuszka* Disneya z 1950 i bajkę-grajkę Brzechwy *Kopciuszek* łączy o wiele większe podobieństwo strategii adaptacyjnej niż np. dwa filmy na motywach baśni Grimmów *Królowna Śnieżka*, wchodzące na ekrany kin w 2012 roku⁶, oparte na zupełnie odmiennej strategii narracyjnej i intertekstualnej. Kategoryzacja typów przemian, jakim podlegają utwory dla dzieci jest niezbędna, by podjąć próbę ich adekwatnego opisu. Mogą być w tym pomocne na przykład parametry proponowane przez Hutcheon i O’Sullivan, kategorie wypracowane przez *audience studies* i przez studia narratologiczne, przede wszystkim tzn. narratologię transmedialną (por. Ryan 2005), ale oczywiście także kryteria zaczerpnięte z prac innych badaczy i innych dyscyplin humanistyki. Stworzenie przejrzystej siatki terminologicznej nie jest oczywiście zadaniem prostym ani łatwym. Jeśli jednak próby takiej się nie podejmie – i to jak najszybciej – dyskusji o adaptacji w twórczości dla dzieci grozi zatrzymanie się na jałowym biegu, z dala od przemian kulturowych epoki, w której na naszych oczach dokonuje się radykalna metamorfoza tradycyjnych procesów produkcji, obiegu i odbioru tekstu.

⁶ Komediowa *Królowna Śnieżka* w reżyserii Tarsema Singha, z Julią Roberts i Lily Collins w rolach głównych, oraz wyreżyserowana przez Ruperta Sandersa, mroczna i epicka *Królowna Śnieżka i łowca*, z Charlize Theron i Kristen Stewart.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk-Garbowska Monika, 1990, *Od tłumaczki*, w: A. A. Milne, *Fredzia Phi-Phi*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, s. 5–7.
- Borodo Michał, 2010, *Adaptacje w dobie globalizacji*, „Przekładaniec” nr 1: 22–23, s. 205–219.
- Bryant John, 2002, *The fluid text: a theory of revision and editing for book and screen*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Cardwell Sarah, 2002, *Adaptation revisited: Television and the classic novel*, Manchester: Manchester University Press.
- Hutcheon Linda, 2006, *Theory of Adaptation*, New York: Routledge.
- Jenkins Henry, 2007, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przeł. Małgorzata Bernatowicz, Mirosław Filiciak, Warszawa: WAiP.
- Joosen Vanessa, 2011, *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: an Intertextual Dialogue between Fairy Tale Scholarship and Postmodern Retellings*, Detroit: Wayne State University Press.
- Kapełuś Helena, 1982, *Posłowie*, do: *Baśnie braci Grimm*, t. 2, Warszawa: LSW, s. 379–405.
- Klingberg Göte, 1986, *Children's Fiction in the Hands of Translators*, Stockholm: CWK.
- Leszczyński Grzegorz, 1998, *Gąski Dolly, Lisek Jefferson i sklonowana Marysia*. „Guliwer” nr 4, s. 10–13.
- Leszczyński Grzegorz, 2008, *Od aktora do animatora, od misterium do happening. Dziecko i książka w obliczu przemian*, w: *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac (red.), Warszawa: SBP, s. 122–144.
- McFarlane Brian, 1996, *Novel to film: An introduction to the theory of adaptation*, Oxford: Clarendon Press.
- Nikolajewa Maria, 2006, *What Do We Translate When We Translate Children's Literature*, w: *Beyond Babar. The European Tradition in Children's Literature*, S. L. Beckett, M. Nikolajewa (red.), Lanham, Toronto, Oxford: Scarecrow Press, s. 277–297.
- Oittinen, Riitta, 2000, *Translating for Children*, New York: Garland.
- O'Sullivan Emer, 2005, *Comparative Children's Literature*, London: Routledge.
- Ryan Marie-Laure, 2005, *On the Theoretical Foundations of Transmedial Narratology*, w: *Narratology beyond literary criticism: mediality, disciplinarity*, J. Ch. Meister, T. Kindt, W. Schernus (red.), Berlin: Walter de Gruyter & Co, s. 1.
- Sanders Jill, 2005, *Adaptation and Appropriation*, New York: Routledge.
- Shavit Zohar, 1896, *Poetics of Children's Literature*, Athens – London: The University of Georgia Press.
- Skrobiszewska Halina, (1987), *O Hannie Januszewskiej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Woźniak Monika, 2009, *Czym jest „poprawność polityczna” w przekładach literatury dziecięcej*, w: *50 lat polskiej translatoryki. Wstęp do teorii tłumaczenia*, K. Hejwowski, A. Szczęsny, U. Topczewska (red.), Warszawa: UW, s. 505–512.
- Wunderlich Richard, Morissey Thomas J., 2002, *Pinocchio goes postmodern: perils of a puppet in the United States*, London: Routledge.

Abstract: *Adaptation in children's literature – a short terminological discussion.* Taking as a reference point Linda Hutcheon's definition of adaptation as a product, a process of creation and a process of reception (*Theory of adaptation* 2006), this paper considers a wide variety of typological modifications that works for children are subject to and the problems with finding clear and precise terminology to define them. Following O'Sullivan's (*Comparative Children's Literature*) distinction of three main categories in children's literature ("adult" classics adapted for children; fairy tales and oral folk traditions; works written specifically for children), most characteristic modifications found in each category are analysed in order to establish the adequacy of classifying them as "adaptations". A short survey brings to light the fact that different strategies of transforming texts are indeed typical of these categories. Bowdlerizations and reductions seem the most frequent procedures for "adult classics" adaptations; mutations, retellings and rewritings distinguish classical fairy tales; while intralinguistic as well as interlinguistic manipulations and revisions are particularly frequent within the corpus of the literary works for children. In addition, the recent rapid ascension of the so called "intermedial" culture has created new typologies of intersemiotic transformations (besides traditional cinematographic, theatrical or musical adaptations, other multimodal forms have emerged and the attitude of the audience toward the text has undergone a radical change). As a consequence, a indiscriminate application of the term "adaptation" to all of these phenomena may give rise to a terminological confusion and risks obscuring the discussion of adaptation in children's literature. Therefore, in the conclusion of the paper, the urgent necessity of elaborating a more precise terminological grid to describe the wealth of transformations in children's literature is strongly advocated.

SANDRA L. BECKETT ♡ Brock University, Ontario

Crossover Adaptations: The Art of Recycling Stories for All Ages

ADAPTATION; RETELLING; REVERSION; CROSSOVER

The term “adaptation” is broadly defined as “a composition that has been recast into a new form.”¹ It is used to refer to the rewriting of a work of adult fiction for children, the recasting of a literary work in another genre, or the reworking of a literary text in another medium (what is now referred to as intermedial transformation).² The broad term of adaptation thus encompasses abridgements, reversions, and retellings. In her 2006 study, Linda Hutcheon seeks to theorize this vast and slippery field, but she does so without considering the very important arena of children’s literature. Until well into the twentieth century, adaptations of the great classics of world literature accounted for a large percentage of children’s reading material. The creation of a distinct body of children’s literature did not put an end to the adaptation of canonical adult texts for children (see Beckett, 2009). Many adult classics were, and still are, adapted for children in a process critics often refer to as “dumbing down.” However, many contemporary adaptations are sophisticated, multilayered works that appeal to adults as well as children. The hypotexts are not only works of adult literature, but also canonical children’s books, such as *Alice in Wonderland* and *Pinocchio*. Many of the source texts have had the status of crossover works for generations. Stories with their roots in the oral tradition, notably folk and fairy tales, have always belonged to young and old alike. This paper examines a selection of crossover adaptations of classic stories published in several countries over the past twenty-five years to demonstrate the wide range of approaches and strategies adopted by authors and illustrators to appeal to a contemporary audience of diverse ages.

When adult classics are adapted to picturebook format, the text is generally abridged. In recent decades, however, the integral text has been retained in some very innovative works that are referred to as “picture books” despite their unusual length and format. The French author and illustrator Frédéric

¹ See, for example, *The Free Dictionary*, <http://www.thefreedictionary.com/adaptation> (accessed 12 September 2010).

² Translations that rework or domesticate the text for a different culture may also be seen as adaptations. The term is also used to refer to other art forms, such as music.

Clément has created a highly original oeuvre of exceptional aesthetic quality that defies all boundaries. In 2002, he published *Les Mille et une nuits: Histoire du portefaix avec les jeunes filles* with the French publisher Albin Michel, which had co-published with Ipomée *Magasin Zinzin: Aux merveilles d'Alys* (1995), the winner of the Premio Grafico at the Bologna Children's Book Fair in 1996. The innovative picturebooks Clément published subsequently with Albin Michel have been considered a new genre sometimes referred to as "*beaux-livres-fiction* for adults." It is impos-

sible, however, to divide Clément's oeuvre into children's books and adult books. All of his unique works have a very ambiguous status. Despite its length, more than 200 pages, Clément's *Mille et une nuits* contains only a single tale, which is indicated in the small characters of the subtitle. The *Thousand and One Nights* has appeared in countless editions for children, although it has often been suggested that the violence and sexuality of many of the tales are not appropriate fare for young readers. "The Porter and the Three Ladies of Baghdad" is not one of the tales generally published for children, as it is among the most erotic told by Schahrazad (the Persian transliteration of her name is used). In addition, it is a complex, multilayered tale that consists of six

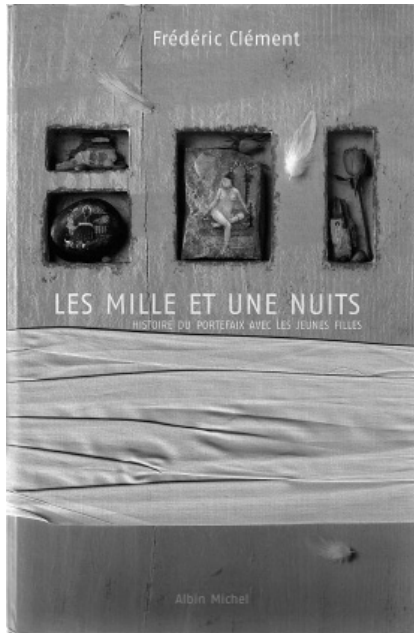


Fig. 1.

embedded stories full of twists. Clément does not offer a simple illustrated version of the tale, but a sophisticated staging of the text, Charles Mardrus's well-known French translation.

Clément's sumptuous recasting of the story involves even the format of the book. In order to open it, the reader must first unwind a long piece of blue fabric that is wrapped around the book in the manner of a turban (figure 1). A special blue cardboard cover, which looks convincingly like painted wood, is folded to form double doors which readers must open to enter this exotic, mysterious world. The illustrator thus effectively evokes the beautiful old wooden doors of traditional Islamic homes, doors that remain firmly closed to protect the occupants' private lives. These secretive painted doors are a leitmotiv throughout the book, which contains Clément's personal "door collection," photos of doors from Cairo, Luxor, and Aswan, one of which is painted the same striking blue as the book's cover. A full-page door illustration precedes each of the stories within the story, marking the threshold of a new

narrative level, and a series of thirteen such doors follows the final story, leading readers back out of this exotic world. The illustrations are painted on shards of oriental ceramic, pieces of old wood, stones, bones, nuts, and even the artist's own tools, with the painstakingly minute detail of the great tradition of Middle Eastern miniaturists. These small, often fragmented paintings are integrated into the text throughout the book and examples are found in the small niches cut into the door-cover. The distinctive blues in Clément's palette are those of the Middle East, what is widely known as "Islamic blue." His publisher Nicole Maymat describes the illustrator's "Sidi-Bou-Saïd blues," which dominate the earlier book *Le Collier* (The necklace), an oriental tale by Christiane Baroche that was published by Ipomée / Albin Michel in 1992. Many of the delicate paintings in *Mille et une nuits* depict female nudes, some of which are reminiscent of nineteenth-century paintings of harems, such as Ingrès's *La Grande Odalisque*. The female nude is a frequent motif in Clément's works regardless of the target audience and few children's illustrators have painted women with as much sensitivity and sensuality. His *Songes de la Belle au bois dormant*, published in Casterman's children's series Les albums Duculot in 1996, is no less sensual than his *Mille et une nuits*. The sensuous, even erotic element in Clément's picturebooks is achieved with great refinement and taste.

In the inimitable style that characterizes his work since the 1990s, Clément blends illustration, photography, and the plastic arts to create a work of extraordinary visual beauty. A series of black-and-white photographs, taken on the Nile, run along the bottom of all the pages with text, like the frames of an old film. What the artist refers to as "found objects" – grains of sand, shells, stones, rose petals, spices, seeds, pearls, beads, buttons, coins, keys, bus tickets, matchboxes, feathers, old nails, sea creatures, skulls, and bones – are sprinkled throughout the text, creating a palpable oriental atmosphere that appeals to all the senses. An afterword by the illustrator informs readers that for some time he had been collecting "minuscule wonders . . . a thousand and one nothing at all" of great value throughout North Africa and the Middle East (207). These "pretty little *archéologies*" sat in his studio for "several hundred nights" before the artist began almost "a thousand and one nights" of polishing, carving, engraving, gilding, and painting under the microscope. Full-page illustrations bring together, in beautiful compositions, a variety of objects and images, many of which appear separately elsewhere in the book, sometimes in a slightly modified form. The artist has been accused of a gratuitous aestheticism, but his stunningly beautiful, experimental books invite readers of all ages to dream and to experience the world with all their senses.

Clément had begun developing his highly original style in books published by Nicole Maymat, founding director of the innovative French children's publishing house Ipomée, in the late 1970s and 1980s. In the mid-1980s, Maymat created the series *Jardins secrets* (Secret gardens) because some illustra-

tors did not want to remain “‘limited’ to picturebooks addressed to children,” although, in actual fact, few of Ipomée’s picturebooks, reputed for their aesthetic beauty, did not also appeal to adults.³ Maymat admits that they were resolved “to address sensitivities rather than age brackets” (Delessert, 2010). The Jardins secrets series of large format books, which retain the integral text, gave illustrators/artists the opportunity to pay homage to the great works that had enchanted as well as formed them (Maymat, 2008: 30). The artist Alain Gauthier expressed his desire to illustrate for Jardins secrets *La Belle et la Bête* (*Beauty and the Beast*), a children’s favourite, but because Madame Leprince de Beaumont’s tale is rather short, Maymat suggested that he use the scenario from Jean Cocteau’s influential 1946 film. Gauthier’s *La Belle et la Bête* (1988) is therefore an adaptation “in the third degree,” to use Gérard Genette’s terminology: it is a “picturebook” version of a film adaptation of a literary fairy tale. Three voices blend to tell the story in this subtle and complex version of the much-loved fairy tale. The use of the film scenario would seem to make this a book intended more for adults, but Cocteau’s scenario opens by encouraging viewers, regardless of their age, to approach his work with the spirit of a child, and these words are retained in the book:

Children believe what they are told and doubt it not.

...

I am asking of you a little of this naivete now, and, to bring us all good fortune, let me say four magic words, the veritable ‘open sesame’ of childhood:

Once upon a time (Cocteau, 1970: 4)

Madame Leprince de Beaumont’s text is also retained, but decorated simply on the rectos with the recurring stylized drawing of a swallow whose wings form a crescent moon. It is Cocteau’s scenario that Gauthier illustrates with twenty colour plates and four black-and-white illustrations. The nocturnal register and the surrealism of Cocteau’s text harmonize with Gauthier’s aesthetic taste. The illustrator’s numerous visual recastings of fairy tales are always nocturnal, sensual, and enigmatic. Gauthier was a poster designer of world renown before he began illustrating children’s books and many feel his surrealist style, with its abstract, symbolic images, is too sophisticated for children.

Between the original tale and Cocteau’s scenario, Gauthier inserts a page torn out of a drawing pad. The sketch had been used for a painting before being, as he puts it, “somewhat adapted to the story and characters” and introduced into the book. Gauthier often recycles his paintings into his books for young readers because his painting and his illustration are expressions of the same highly personal subconscious world. The figures in the rough sketch are found in the subsequent illustrations, often having undergone very little alteration. Readers of all ages immediately recognize Gauthier’s ethereal,

³ The quotation appears on an Ipomée bookmark created when the series was launched in 1986.

chalk figures and his mysterious, dreamlike atmosphere of soft, pastel colours, which, according to the artist, are those of dream, nostalgia, and melancholy. Beauty has the same doll-like appearance of all his young heroines. Because Gauthier “expresses the same universe, whatever the subject of the book” (Gauthier, 2006: 114–115), his work is haunted by the same recurring motifs: snakes, butterflies, felines, sphinxes, candles, mirrors, moons, and masks. The intratextual allusions in Gauthier’s work set his adaptations of familiar stories within the mysterious, enigmatic world of his entire oeuvre. His readers have a constant sense of déjà vu. Avenant’s hand, which is described entering onto the screen and does so in the graceful form of a bird, is reminiscent of the protagonist’s hand in Michel Tournier’s *La Fugue du Petit Poucet* (Tom Thumb Runs Away), which Gauthier illustrated for children in 1979 and again in 1994, offering two visual renditions of the same retelling of the fairy tale (an adaptation taken to the fourth degree). The first image of Beauty, whose face passes through the hand mirror, seems to announce the *Alice* that Gauthier would illustrate for Rageot three years later, in 1991. The card of hearts, which appears in the sketch in Beauty’s hand and in a later illustration in the Beast’s hand, also seems to be an echo of *Alice*. In his adaptations, Gauthier draws readers into a dreamlike world where the protagonists from many favourite childhood stories err like ghosts.

The mysterious setting characteristic of all Gauthier’s work is particularly suited to Cocteau’s scenario. He creates a beautiful, but strange world composed of geometric forms, curves, and straight lines. Signs of the twentieth century are not absent (a metal beam, a train, metal structures, etc.), but they do not disrupt the timeless atmosphere of the tale. His stylized setting and dreamlike atmosphere reflect the feelings and instincts of the characters. The Beast and his castle merge in Gauthier’s imagination: the castle has a beast’s face, while the Beast’s ears take the form of towers. The psychological side of the story interests the artist, who paints instincts and repressed desires. Beauty reclining on the head of the Beast announces Gauthier’s Red Riding Hood lying on the wolf in *Mon Chaperon Rouge*, published in 1998. The abstract and enigmatic images of his dreamworld are not inaccessible to children, however. The Beast’s feelings at the moment he agrees to let Beauty return to her father are rendered with extreme simplicity: the arms of a Beast-chair encircle Beauty as if to retain her. Beauty and the Beast wear similar masks, underscoring what Jean Perrot calls “the false antithesis” of characters in the traditional tale (Perrot, 1991:194); Beauty wears the black mask while the Beast wears the white mask. Gauthier insists on the ambiguity of every human being, who is at once good and evil, angel and devil. Beauty is presented in a mirror that takes the form of a serpent, just as his Red Riding Hood has a braid that ends in a snake. Beauty and the Beast are represented in turn as hunter and prey; elsewhere, Beauty dons black boots and a whip to train a submissive Beast. Sophisticated allusions to the fine arts appeal to the elite adult audience capable of decoding them. The image of Beauty holding the dying Beast in her arms is a Pieta composition, which is

inverted in the later transformation scene. There Beauty is represented with a feline head, symbolizing the animal side that she herself recognizes: “I was the monster my Beast” (122) (figure 2). Gauthier’s metaphoric work, which is the

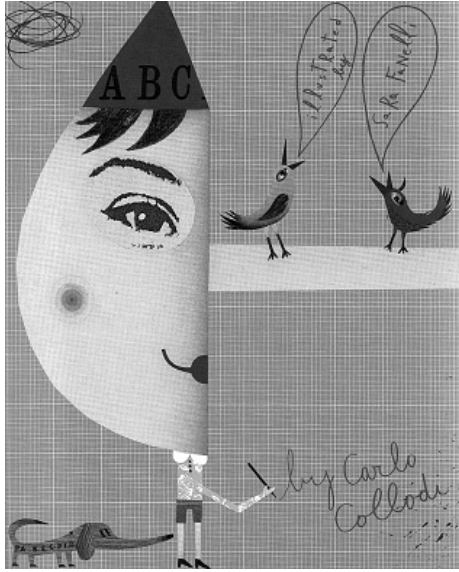


Fig. 2.



Fig. 3.

result of an unconscious process, is unique in the world of children’s publishing. He has been accused of an esotericism that is not really accessible to young readers, but his waking dreams enchant young and old alike.

Many children’s classics, such as Carlo Collodi’s *Le avventure di Pinocchio* and Lewis Carroll’s *Alice in Wonderland*, are actually crossover works that are currently being adapted in versions that appeal to all ages. When Sara Fanelli was asked to illustrate *Pinocchio* for Walker Books (2003), the challenge was “finding [her] own way into” a classic that had been illustrated innumerable times in the past (figure 3). The Italian-born illustrator brings to the classic the unconventional, experimental approach to page design and typography and the off-beat humour that characterize all her work. Her distinctively energetic style, with its dynamic scribbles, doodles, calculations, pencil drawings, and unique style of collage, gives the well-known work an entirely new look that is nonetheless in keeping with Collodi’s text (the integral text is retained). Fanelli admits she had to consider the offer carefully because, she explains, “there are areas that I have always found difficult in *Pinocchio* principally the very heavy-handed morality

of the story so I found my way through that by downplaying the character of Gepetto” (Carey, 2004:33). The first image of Gepetto depicts him as a tiny, featureless, dark figure wearing boxing gloves and fighting with Mr. Antonio,

hardly a model of morality and good behaviour. Their fight is portrayed simply, but dynamically, with a tangled scribble of red paint. The illustrator rightly felt that she could “bring a certain lightness to Pinocchio; and, to the darker areas of the story, a dream-like quality.” There is an otherworldly look about the delicate illustration depicting the little girl with blue hair telling the desperate Pinocchio that “everyone is dead” there (62), one of the saddest moments in the story.

Fanelli accentuates the ludic element in Collodi’s text and her playful approach begins with the format of the book. Like Clément, she sees the book as a three-dimensional object whose every element can be used to tell the story. The removal of the book’s slip case causes the nose of the puppet depicted on the front cover to grow longer and longer. On the back of the slip case, the little bird who announces that Pinocchio’s nose “grows and grows when he tells a lie” is perched on the nose of the fox, which, along with those of the cricket and two other animals, also “grow and grow” as the case is slipped off. Fanelli suggests that poor Pinocchio is not the only character guilty of lying in this story. Noses become a humorous leitmotiv throughout the work; long, prominent noses are applied liberally to the majority of the characters and even to inanimate objects. Not only do all the children in the school scene have long, lying noses (some longer than Pinocchio’s), but so, too, does the teacher, whose mathematical lesson seems to concern triangular noses of the exact size and shape as Pinocchio’s. The protagonist is always portrayed in profile, which highlights his long, pointed nose, but also prevents readers from ever making eye contact with him. The puppet is never given one of the human eyes cut from magazines that fix their disturbing gaze on readers from both human and non-human faces throughout the story. The three warm-hued, anthropomorphized pears look more human and life-like than the “fussy” Pinocchio, who is a tiny black figure drawn in the upper left hand corner. From between the teeth of Alidoro, the protagonist stares rather anxiously up into the dog’s crossed human eyes as he is rescued from the fisherman. When Lampwick turns into a donkey, the eye that sheds a tear is the only remaining sign of humanity, with the exception of the boots on his back hooves that bear snippets of words. The four rabbits carrying Pinocchio’s coffin come alive thanks to their single collage eye, while the gravestone-like coffin is endowed with a large carved nose. Eyes are not the only “real” body parts that find their way into Fanelli’s collages. A little girl with a “real” face paints a mustache on Pinocchio, while the adult-looking child sitting on a roof eating candy floss in Toyland appears to be a portrait of the illustrator. Fanelli brings to Collodi’s classic her intimate knowledge of Italian street theatre, which she connects to her artistic style: “from childhood in Italy I’ve always been familiar with the marionette theatre, and that ties in with my collage technique which, like puppetry, involves a lot of moving parts.” Puppetry and collage techniques come together most notably in the puppet theatre scene, which takes place against the backdrop of a painted musical score. Part of the score remains

unpainted along the bottom to form the theatre's stage. A piece of musical score cut in the shape of a speech balloon indicates the singing of one of the puppets in the theatre, while the score issues directly from the mouths of the singing children in Toyland.

In Fanelli's adaptation of *Pinocchio*, paper plays a significant role in the telling of the story. In order to represent the burning of Pinocchio's wooden feet, Fanelli has burnt the feet off her brown paper Pinocchio and the smoke rises up the right hand side of the page. The episode in the shark's dark belly is told on black paper in white text that is framed top and bottom by rows of sharp, white teeth. A variety of old-fashioned blue patterned papers provide a rather nostalgic wallpaper backdrop to several sentimental scenes. The blue wallpaper reflects Pinocchio's mood as he sheds tears while holding the front paws of the dying donkey/Lampwick. Fanelli depicts Pinocchio's transformation from a puppet into a real boy against a doily-shaped floral backdrop that seems to float like a cloud or a dream. Parts of the narrative (both verbal and visual) that refer to school are often depicted on paper from various types of school notebooks. Mr Antonio's sarcastic reply about "teaching ants the alphabet" is rendered literally by Fanelli on a page from an exercise book. The encounter of Pinocchio with Lampwick, "the naughtiest, laziest boy in the whole school," who tells Pinocchio he is on his way to Toyland, where there is no school, is related on school paper turned sideways (137). Pinocchio and the other children working in their exercise books at school appear on a background of yellowed notebook pages covered with legible notes in blue ink. The teacher's light bulb shaped head is composed of small-squared paper from a European-style exercise book that may be a commentary on his teaching methods. The small-squared exercise paper is associated with figures of authority. It also forms the backdrop to the "venerable" old monkey judge at the courthouse (on the upper right hand side a hand holding an old-fashioned quill pen, like the one in the ink bottle on the judge's desk, practices calligraphy). Fanelli renders the old judge's "venerable white beard" in yellowed paper with ancient-looking script. His robe is made of dark paper covered in text and a strip of yellowed handwritten document constitutes the ground on which this voice of authority stands. Only adults will notice the legal principle, "dura lex sed lex" (the law is harsh, but it is the law), which is stamped in red ink beside tiny drawings of a weeping Pinocchio. In contrast with the paper of the judge's beard and clothing, whose words symbolize civilization, his monkey body is composed of a beautiful textured brown paper with fine red and orange lines that give it a natural, hairy look.

Fanelli's techniques borrow from the new genres and media. The scene in which the "blind" Cat eats the blackbird is drawn on a torn strip of lined paper that is divided into frames like a comic strip. The following scene of Pinocchio burying his gold coins in the Field of Miracles is depicted on a strip of graph paper that is also divided into frames, but this time the holes along the top, where the paper has been torn from a notebook with a spiral binding, give it

the look of a film strip. At the same time, the modern techniques are cleverly combined with black-and-white or sepia photographs that give an older, nostalgic feel to some illustrations. The first and last pages of the book, which echo the endpapers, are modern child-like illustrations that combine line drawings, scribbles, and spots on graph paper. The story actually begins on the facing page with a monochromatic photograph of the Italian countryside. In the distance, a grey version of Fanelli's Pinocchio stands like a monumental statue, a symbol of the timeless quality of the iconic figure that was first illustrated in black and white. The photograph continues on the following doublespread, but now the colours and collages of Fanelli's modern mixed-media techniques invade the drab Italian countryside. A similar technique is used in the illustration that superposes a colourful Pinocchio flying on the back of the dove over a sepia photo of Florence. The large, ominous figures of the cat and the fox steal across a background that skilfully combines a sepia contemporary country landscape on the verso with an engraving of a pastoral landscape taken from a nineteenth-century book on the recto. Fanelli's striking representation of Pinocchio as a real boy on the final page of the book uses an old sepia studio photograph of a boy dressed in his Sunday best and holding his hat in his hand as he poses "somewhat woodenly and symbolically beside a gnarled tree trunk" (Carey, 2004:33). The illustrator has made a few significant alterations to the photograph in black ink, adding a long pointed nose, a dot on his cheek, the habitual conical hat, a "P" on the handkerchief in his pocket, and a large cricket smiling proudly up at the boy from the base of the tree. The handsome boy who stares at readers from Fanelli's two portrayals of the metamorphosed Pinocchio does not bear the "merry, laughing expression" described in the text (190), but a very solemn, perhaps even melancholic look. Readers are forced to wonder if the puppet will be happy as a real boy. Fanelli denies that she is trying to subvert the moralistic ending, stating: "I just wanted to suggest that he might retain something of his former playfulness, a little of his old life, his misadventures and I'm sure Collodi would understand that." Like Frédéric Clément, Fanelli is a collector (mostly of paper articles) who gives disparate items another life and new meaning on the page. These items bring their stories to a well-known classic text, adding new layers of meaning and creating an inexhaustibly rich work for readers of all ages.

Like Ipomée, a number of innovative publishers have created series that specialize in picturebook versions of world literature intended for readers of all ages. The series *Clásicos Ilustrados* (Illustrated classics) was launched in 2004, by Brosquil Edicions in Valencia and Libros del Zorro Rojo in Barcelona, with the intention of offering "a general public" quality editions of literary classics illustrated by prestigious illustrators. These books do not appear in the children's books section of the publisher's catalogue nor are they the adult classics that are generally addressed to children, although they adopt the standard 36-page children's picturebook format. The first title in the series was Franz Kafka's *Die Verwandlung*, illustrated by the Argentinian artist

Luis Scafati. The series of fifty drawings, created ten years earlier, had already been used in 1995 for the video *La Metamorfosis* before being adapted to the medium of the picturebook. According to one critic, this book illustrates what adults lose out on if they think that picturebooks are only for children (Carranza, 2006). Scafati uses spots and lines of black ink to render the Kafkaesque world in which the everyday suddenly becomes strange. The close-up of the protagonist transformed into a monstrous insect with the head of a sensitive, dumbfounded young man is particularly troubling. Scafati offers an artist's vision of Kafka's absurd world, which makes it accessible to children but also fascinates adults."

In 2005, three of Edgar Allen Poe's dark tales, "The Black Cat," "The Pit and the Pendulum," and "The Premature Burial, were published together as *El gato negro y otros relatos de terror* (The black cat and other tales of terror), the second title in the series. The black-and-white illustrations, again by Scafati, are reminiscent of the first book and render, in an equally evocative and disturbing manner, the mysterious and macabre world of the American writer. In the haunting illustrations, even living creatures resemble cadavres. On one dark page, the black cat stares fixedly at the reader from inside a large human skull that seems eerily alive. Although children are often fascinated by the strange and the macabre, some adult mediators consider these books too frightening for young readers. That may explain why, with the exception of the first book, the publisher's website recommends the series for readers ages fourteen and up, a rather unusual category for picturebooks. The books illustrated by Scafati seem to have had great appeal, as he illustrated *Dracula* in the same series in 2007. In more than fifty of his trademark black-and-white drawings, the artist renders the horror as well as the sexuality of Bram Stoker's influential story. The publisher's website makes no effort to downplay the dark side of the adaptation: the blurb describes the book as "a journey through inhospitable places and closed rooms, where life and death savagely devour each other," and it is accompanied by the illustration of Dracula and an almost nude woman in a tight embrace. Robert Louis Stevenson's *The Strange Case of Dr. Jekyll & Mr. Hyde* also appeared in the series in 2005, illustrated this time by Mauro Cascioli. The transformation of Dr. Jekyll into a psychopathic monster is rendered, with dramatic realism, in a dynamic illustration of four successive portraits. The illustrator makes no attempt to minimize the horror and violence of Stevenson's story, even accentuating it. Hyde's horrendous crimes are painted with troubling realism, notably the mutilated bodies of his female victims. The work originally appeared as an instalment of the series *Libros Ilustrados*, which was published in 2003 in the Buenos Aires newspaper *La Nación*. Each week for eight weeks, the newspaper published a colour instalment in the form of a 36-page picturebook targeted chiefly at a young audience. However, readers of all ages read the instalments, which were sold at newspaper kiosks (Colección, 2003).⁴ In

⁴ *The Metamorphosis* appeared with colour illustrations by Scafati, whereas "The Black Cat" was illustrated by another illustrator. In these instalments, they also published texts

2008, the publisher also began releasing the titles in smaller, pocket editions intended to target the student market in particular.

In 2009, the Danish publisher Dansklærerforeningens Forlag (Danish Teachers Association) launched the series *Illustreret Verdenslitteratur* (Illustrated World Literature), which, in the words of the editor Søren Peter Hansen, “is aimed primarily towards young people between 14 and 17 years of age [the oldest students in their primary school, in grades 8–10]” and secondly towards high school students but grown ups should also be able to get a scent of the ‘real stuff’ when reading it” (Hansen, 2010). They are concentrated adaptations in the spirit of the original. Oscar K. has rewritten all the texts to modernize them, but he retains a deep respect for the language and style of the original. The illustrators, Dorte Karrebæk and Lilian Brøgger, attempt “to both accompany and interpret the texts” (Hansen, 2010)), bringing their own unique vision to these masterpieces of world literature. The first text selected was particularly appropriate for a Danish series: William Shakespeare’s *Hamlet, Prince of Denmark*. Oscar K. retells the story in colloquial blank verse that borrows Shakespeare’s familiar five-foot pentameter line with an eye to the out-of-date translation of the nineteenth-century Danish translator of Shakespeare, Edvard Lembecke. While remaining faithful to the original text, the author slips in references to contemporary culture. Among Ophelia’s songs of mourning and betrayed love, he has her sing the words from the 1971 hit song *Hvis tårer var guld* (If tears were gold). The popular song by the Danish singer Susanne Lana, which was composed by Agnetha Fältskog of ABBA, is still well-known among Danish young people but as an object of fun and ridicule. The composition of Oscar K. and Dorte Karrebæk’s 109-page *Hamlet* (2009) is stunning and highly original. Throughout the book, the Bayeux tapestry constitutes what Oscar K. calls a “basso ostinato,” that is, a motif that is persistently, or obstinately, repeated, often with variation and development (E-mail, 21 October 2010). A faithful reproduction of the Bayeux tapestry runs along the initial pages that are devoted to the title and the dramatic personae as well as several subsequent pages, providing a medieval historical backdrop to the entire work. This contrasts strikingly with the modern cast of characters painted on top of the tapestry, which bleeds through their pale white faces, making the living as vaporous as the ghost of Hamlet’s father. Hamlet is a young man in a T-shirt, low-rise jeans, and dark glasses; Ophelia has cropped black hair and wears a short black dress and leggings; Claudius’s red hair is spiked in an appropriate devil-like look; Gertrude’s long red locks are bound primly in a netted bun and topped with a small black veil hat that symbolizes her mourning; Polonius wears a Mafia-style pinstripe business suit; and the officer Marcellus is dressed in military fatigues.

Karrebæk plays ingeniously with the tapestry theme throughout the story, adapting it to suit the needs of the narrative. The Bayeux tapestry continues

after the introductory spreads as a Karrebæk original, which recounts the murder of Hamlet's father and the widow's quick consolation in the arms of Claudius. Like the original, the upper and lower borders of her tapestry are decorated with motifs, which are invested with heightened symbolic meaning. The figures in the border add a running visual commentary on the action in the main panel. As one soldier drives his sword through the chest of his opponent, below Gertrude gives birth to Hamlet (the umbilical cord still links the crying baby to the mother who seems to be in more agony than the dying soldier). From the birth scene, Hamlet crawls along the border first as a young boy and then as a young adult below the scene in which Claudius murders his father. Bordering the frames of Gertrude being consoled by Claudius, primitive, black, half-human creatures chase each other, apparently controlled by their sexual appetites. Karrebæk retains the animal motif of the Bayeux tapestry, but her less mythical animals often react in a human manner to the scenes depicted in the main panel: in the border of the love scene between Gertrude and Claudius, some animals stare with obvious interest or shocked dismay, while others turn their heads the other direction or even run away in disgust. The illustrator seems to suggest that the animals are more civilized than the human characters. Her original tapestry blends back into a faithful rendering of a section of the Bayeux tapestry in the large central panel, but the illustrator continues the borders so that the medieval soldiers now have large caricatural feet comically added along the lower border. The ancient and modern weapons in the upper border do not just echo the weapons in the tapestry scene, but also announce the revenge theme that drives the play. Karrebæk imitates the explanatory inscriptions that accompany the pictorial record of events on the Bayeux tapestry. She retains the square capitals of the original lettering, but changes the language from Latin to English when she integrates the words "Something is rotten in the state of Denmark" along a long panel of her frieze depicting Claudius getting drunk on blood red wine (34–35).

Eyes are a recurring, even haunting motif in the borders of Karrebæk's tapestry. From the first scenes, eyes peer down at the crime, try to hide from the horror, and shed tears. They seem to be the eyes of Hamlet, which remain hidden from readers and the other characters throughout most of the work. The large black-rimmed glasses Hamlet wears at the beginning are replaced by dark glasses, behind which he can better spy on those around him while at the same time hiding his true self from them. The dark glasses are absent when a pale Hamlet appears in Ophelia's closet, perhaps an indication that he has let his guard down in this scene. Karrebæk exaggerates Hamlet's state of undress, portraying him entirely naked, looking indeed like a creature from hell. The piteous look he turns on Ophelia is emphasized in a panel that superposes four portraits of an even more ghost-like Hamlet. The entire scene takes place against a backdrop of pink flower-patterned fabric wall covering that effectively evokes the closet in which Ophelia is sewing, while picking up on the tapestry motif. The large darning needle stuck in the fabric and the long red

yarn that entangles the lovers' ankles remind us that the Bayeux tapestry was really an embroidered hanging of wool yarn on woven linen. Elsewhere, the tapestry is replaced by a panel of contemporary looking wallpaper.

Sometimes the transition from the illustrator's tapestry to the Bayeux original is not abrupt but a gradual blending of the two styles. Fortinbras and his soldiers take the forms of William the Conqueror and his Norman soldiers, but the illustrator gives Fortinbras, Prince of Norway, a gas mask, which is at once humorous (an allusion to the rotten smell in Denmark) and chilling, as the symbol of the First World War is a stark reminder that war is not glorious or heroic. This motif recurs in the final pages, where all Fortinbras's soldiers are now equipped with gas masks. The pale, rather grotesque, almost cartoon-like figures that spill from one recto onto the next verso give way to a strip of darker, more real looking soldiers, whose blood drips onto the white page under the panel. They seem to be organizing themselves into the "dead march" mentioned in Shakespeare's final stage directions. This becomes unnervingly real in the final doublespread, where a wider panel on a red background depicts a sombre, very realistic painting of a line of soldiers injured by the gas attacks in World War I. Karrebæk even uses the tapestry form to change the pace of the narrative: after the graveyard scene and the famous "Alas, poor Yorick" speech, the tapestry angles up the facing page to depict Ophelia's funeral procession, in which many of the characters seem to be running, as do the animals in the border. This speed suggests the rather cursory funeral rites and burial the young woman's body was given in light of the dubious circumstances of her death. The colour of the original Bayeux tapestry changes to reflect the events and atmosphere of the narrative, alternately reproduced in grey, green, orange, and blue. The blue scene reflects the melancholic state of mind of Hamlet, who is portrayed in front of the tapestry in the iconic pose of Auguste Rodin's *Le Penseur*. On the following doublespread, Karrebæk's tapestry continues, in paler shades of blue, to relate Hamlet's troubled thoughts. As these become even more fragmented, the Bayeux tapestry gives way to a colourful reworking of Pablo Picasso's mural-size painting *Guernica*, which is continued in a modified form two pages later. The immediately recognizable central motif of the horse driven through by a spear or javelin becomes a sharp-tongued Hamlet telling an anguished Ophelia to get herself to a nunnery. These are not the only references to the fine arts in Karrebæk's illustrations. Hamlet's famous "To be or not to be" speech is accompanied by a Durer-style skeleton (with a superposed animal head) in a rhetorical pose that seems to direct a warning to the soon "not to be" Claudius and Polonius hiding behind the curtain (a detail of this illustration appears on the cover).

A cartoon style is adopted on several pages, as in the dialogue between a fish-headed Polonius and a mole-headed Hamlet. In the washed out tapestry scenes in the background, the chalk-like figures seem to march out of comics, some directly from the world of *Asterix*. Both Scott McCloud, author of *Understanding Comics*, and the British comic book artist Bryan Talbot con-

sider the Bayeux tapestry an early form of comics (Talbot, 2007:5; McCloud, 1993:12–13). Karrebæk seems to see the tapestry in the same light. The play is presented in a comic-like strip that borrows the conventions of that genre: it is divided into frames by broken lines and uses the ZZZs that are the conventional onomatopoeia for snoring (speech balloons are also used elsewhere in the story). Hamlet's "Mouse-trap" play is depicted with a literal icon in which the nude queen is the bait. In his role as detective, one determined to get his revenge on the murderer, Hamlet's representation as a mole brings to mind Wolf Erlbruch's *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*, the English title of which is particularly appropriate: *The Mole Who Went in Search of Whodunnit*. The Janus-headed mole-Hamlet, who is prodded into action by his father's ghost during the visitation in Act IV, has a definite Erlbruch look. Even more striking, however, is the appropriation of Erlbruch's Death character from *Ente, Tod und Tulpe*. The distinctive figure, who becomes more frightening without his mittens and slippers, pursues Horatio, who has been exhorted to deliver Hamlet's letters to the King and join him "with as much haste as thou would'st fly death" (IV:6). The illustrator brings her own reading to Shakespeare's masterpiece. The conventional interpretation of Ophelia's suicide is that Hamlet has broken her heart and killed her father, but the play suggests strongly that Hamlet has seduced her and even hints that she is pregnant. Karrebæk's images of Ophelia add another layer of ambiguity. Pregnancy seems to be a ruse in the case of her Ophelia, who uses a pillow to make herself look pregnant.

The second work in the Danish series is Miguel de Cervantes's *Don Quijote*, retold by Oscar K. and illustrated by Lilian Brøgger in two volumes. Both the author and illustrator reinterpret this founding work of modern Western literature with a respectful yet mischievous audacity that brings it into the twenty-first century. Don Quijote's horse, Rocinante, has become a tractor, and his sidekick Sancho Panza rides a motorbike. The unusual blend of homage and playful parody is illustrated in the episode where the story of Don Quijote is embedded as the work of the Arabic historian Cide Hamete Benengeli. The "life-like picture of Don Quixote's fight with the Basque" becomes that of Gustave Doré's famous engraving, to which Brøgger adds a large red check mark to indicate that the text refers to that particular picture. On the facing page, the illustrator pastiches Doré's style on yellowish, old looking paper to render Sancho Zancas "holding his ass by the halter" (77). Brøgger uses a variety of modern techniques, including collage and computer graphics, which give the work a very contemporary feel. Faces cut from a 1950s Belgian ladies' magazine are combined with pencil sketches, line drawings, and painting on lined paper, and a few images are manipulated on the computer. The first portrait of Don Quijote resembles a modern abstract painting, but a 1950s-era Dulcinea, cut from the Belgian magazine and retouched by the artist, gazes back at him in an otherwise modern, mixed-media illustration. Clever intertextual or inter pictorial references will only be recognized by more cultured readers. Brøgger updates the two young women

of easy virtue standing in the door of the inn, which Don Quijote takes for two beautiful maidens at a castle gate on his first expedition. One well-endowed lady in modern dress has a face from the 1950s magazine, while her bare-breasted colleague seems to have stepped out of one of Toulouse-Lautrec's paintings of the prostitutes of Montmartre and the dancers of the Moulin Rouge.⁵ The priest and the barber were inspired by a Finnish film, but their noses look decidedly Picasso-like. Another engraving by Doré is painted over with the image of Doro-tea in a Venetian mask beside a black car that has the distinct shape of a gondola. These multilayered images, which are the result of an intuitive approach, add new meaning and new dimensions to the familiar text.

According to Cervantes, the storyteller (or historian) should be "exact, truthful, and unprejudiced," as well as "without fear, dislike, or sympathy." Both the author and illustrator take his advice to heart in their adaptation. There is no fear in their attempt to present the story truthfully and without consideration of society's prejudices. Brøgger does not hesitate to depict nude ladies, couples making love, a body hanging from a tree, a decapitation, and copious blood. Oscar K. adds his signature to Cervantes's story in the form of a dog (much of his work contains dogs) that makes clever and comical comments on the action. These comments appear in speech balloons in a variety of different languages, including Latin. His head intrudes into the bottom of the illustration of the French-looking ladies with an "OH lala!" (11); he finds the tractor-horse "komisch" (comical) (18–19); he exclaims "Safety first!" as Don Quijote engages the windmills in fierce battle (30–31), and "Silencium!" as he recuperates from the encounter in a tent (32). This dog is inspired by one of Denmark's greatest humorists, Robert Storm Petersen, known almost exclusively by his pen name Storm P. The dog's appearance in the inn scene is particularly pertinent because the Parisian prostitution milieu was a common theme in the work of Storm P., who was influenced by the art of Toulouse-Lautrec. In the second volume, which had to be produced more economically, the only illustrations are those of the dog and his speech-balloon comments. His importance is indicated by the fact that only the wise-cracking dog appears on the cover of the second volume. The two subsequent books in the series Voltaire's *Candide* and Goethe's *Werther*, which both appeared in 2010 are, if anything, more unconventional and daring than the first two. In the Illustreret Verdenslitteratur series, author, illustrators, and readers alike engage in a "thought-provoking conversation" with this great literature in an attempt "to come to grips with many things about the text and about ourselves."⁶

Dante Alighieri's great epic poem *La Divina Commedia* would seem to be an even less likely subject for young readers than the titles in the Danish series, but in 2009 the Guyana-born British writer and poet John Agard and the

⁵ The illustrator denies any conscious referencing of Toulouse-Lautrec. E-mail from Lilian Brøgger, 11 November 2010.

⁶ E-mail from Ole Dalgaard (Oscar K.), 8 July 2010. Subsequent quotations by Oscar K. are taken from the same e-mail.

illustrator Satoshi Kitamura published a version of the *Inferno* that is more obviously targeted at a young audience than most of the books discussed here. Published by Frances Lincoln Children's Books, *The Young Inferno* has nonetheless been called a "must for children of all ages" (Review, 2010). The intention to appeal to a crossover audience is evident in Agard's dedication of the book: "For the seeker in all of us." When Agard finally got around to reading Dante's Italian classic, he did so to a background of hip-hop music, thanks to his teenage daughter. Dante's interest in the vernacular language of his time and contemporary teenagers' passion for the world of horror movies, science fiction, and video games seemed a natural fit to the poet, who discusses the text's genesis in the introduction. While all the works examined thus far retain the original text or offer a relatively faithful version of the original, Agard takes a great deal of liberty in reworking Dante's text, creating an adaptation that falls into the "retelling" category. The contemporary poet respects the symmetry and symbolic significance of numbers found in the original, but he reduces the thirty-four cantos to thirteen, a number that strikes a dark chord and conjures up hellish images for a young audience familiar with slasher films like the iconic *Friday the Thirteenth*. The poet also retains the tercets and the same rhyming scheme (the first and third lines rhyme with more success than Robert Pinsky's 1994 English translation, although it often seems rather forced). The story is modernized to appeal particularly to contemporary teenagers. Agard's hero is a teen in a hoodie bearing the word "HELL" on the front. He is guided through the nine circles of hell, not by Virgil but by Aesop, presumably because Agard believes that the works of the Greek fabulist will be more familiar to today's young readers than the Roman epic poem the *Aeneid*. The contemporary upper world in which the story is set (it begins and ends in a school library) also invades the underworld. The protagonist regrets not charging his mobile phone, so he could have "texted [his] parents": "Off 2 Hell with teacher Aesop. Not alone." The final image depicts a recharged cell phone with Aesop's picture on the screen; it seems the guide is keeping an eye on the hero from the other side. Dis, the City of the Dead, is "a cold, iron metropolis," where "everybody disses everybody," while the dykes between ditches in Malborge are ideal for skateboarding or mountain biking.

Kitamura's black-and-white illustrations evoke the graphic novel, but they are inspired by a wide range of influences. The well-known words "Abandon Hope All Who Enter Here" appear on the movie marquee of a cinema with posters of the movie *Inferno* that is now showing. Although some references may be accessible only to adults many are drawn from familiar children's reading or popular culture. There are allusions to *Beauty and the Beast* and *Hansel and Gretel*, while abbreviated versions of three of Aesop's fables are embedded in the text. Many of the figures Dante's hero encounters in hell have been replaced by figures from history and culture that will be more familiar to a young audience. Among the spirits of the great found in Dante's first circle of Hell, Agard retains only Plato, Socrates, and the geometer Euclid, "condemned to

draw a straight line without end,” but he adds Homer “doomed / to recite his epics backwards,” Archimedes, “still running a bath,” and Einstein, whose theory led to the atom bomb. While his guide seems to know everyone there, the protagonist recognizes only Einstein, which may also be the case for many young readers. Readers of all ages, however, will recognize Frankenstein, the lovesick “bouncer” at the gate to Hell’s second circle. The lovers whose souls suffer in this circle include Samson, Cleopatra, and Tristan. Many of the more familiar mythological characters in Dante’s work are retained: the ferryman Charon; the Furies, who are transformed into “a gang of snake-haired women in T-shirts”; and Cerberus, “the Rottweiler with three heads” whose name the protagonist can’t recall (he knows it is not Lassie). Just as Aesop had predicted, the protagonist meets a girl on his return to the upper world: in the final canto, the protagonist crawls out a trap door in the library, where, on the requisite May Day, he meets Beatrice who turns the library into a “paradise.” Frankenstein questions Aesop’s wisdom in bringing a boy, who knows nothing of love, to his gate but the guide believes he should see for himself the consequences of living a life “all for the flesh” and adds: “These days the young have old heads on their shoulders. / They’ve seen it all in magazines and soaps.” Through Aesop, Agard expresses the widespread view that children and adolescents are becoming increasingly sophisticated and able to deal with more ‘adult’ topics, a trend that contributes to the phenomenon of crossover literature.

Nicolas Bianco-Levrin’s picturebook *Robin des Bois* offers an interesting example of intermedial transformation. The story of Robin Hood cannot be traced to a single literary source, but, as John Stephens and Robyn McCullum show

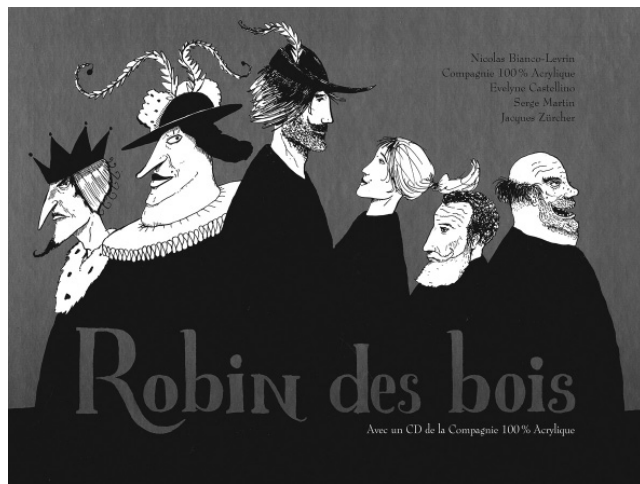


Fig. 4.

in *Retelling Stories, Framing Culture*, there has been an attempt to weave various story fragments together to construct “a coherent, quasi-historical narrative” (Stephens and McCallum, 1998:165). If we can speak of an adaptation of such a ‘text,’ Bianco-Levrin’s picturebook is another adaptation in the third degree (figure 4). The picturebook is based on a “dance-opera” or “rock opera” created by the Company 100% Acrylique in Geneva in 2006. A CD of the Company’s songs accompanies the book, along with a booklet that constitutes

a jacket for the CD (a list of all the songs appears on the back) but also resembles a miniature program for the performance, with the credits and photos taken during rehearsals. These are contained in a slip case, glued to the front endpaper, on which Bianco-Levrin begins his visual narrative. The minstrel depicted on the slip case wanders into the forest at the beginning of the front endpapers and back out again on the back endpapers. Carrying his lute over his shoulder, the minstrel strides onto the first textless doublespread, where the large blank white space effectively evokes the silence that precedes his ballad. His gaze fixes the viewer intently, as if to ensure he has caught the attention of his audience.

The words of the twenty-three songs are cleverly integrated into the illustrations in the top half of the doublespreads (often written on the trunk of a tree, but on one occasion even written on Friar Tuck's sleeping body), while the narrative unfolds visually in a series of six small sequential square frames that are superimposed along the bottom in the style of a strip comic. Square speech and thought balloons are also pictorial, for example, a bag of gold, a question mark, a hanging rope, a heart, and musical notes that indicate singing. In one frame, a long speech balloon containing two lines of a musical score issues from the multiple heads of Robin Hood's band of merry men, who are singing as they file through the forest. In a subsequent series of frames, the wavy lines of the large musical notes in the speech balloons convey Friar Tuck's inebriated singing, which is interrupted abruptly by an arrow that passes through the last note. An X drawn through Robin Hood's head clearly expresses Prince John's order. Gold is used sparingly in the otherwise black-and-white illustrations, generally in conjunction with the theme of wealth (notably the bag of gold that represents the avaricious thoughts of Prince John and his henchmen, and the rich interior of his castle), but also that of true royalty (the lion that symbolizes King Richard the Lionheart). The illustrator does not spare the gruesome details of peasants being hung from trees, abandoned children, torched houses, and so forth. According to the Company 100% Acrylique, the major themes of the story of Robin Hood "injustice, justice, social cooperation, and compassion toward the suffering of others" are tailor-made for young people and a certain wider population that demonstrate for a more just society, so that the almighty dollar is not the only driving force in human relationships. In the belief that timeless myths have the power to transmit "true universal values from generation to generation," the Company set their version of Robin Hood in the contemporary genre of the "dance-opera" for which they have a marked predilection.

One of the world's most adapted literary works is Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*. Although it is considered one of the indisputable classics of children's literature, it is also, as the Cuban novelist Leonardo Padura points out, one of the least known works of all time. Few people have actually read the original text, and yet everyone is familiar with one of the many abridged and adapted versions of the classic. Perhaps the most innovative, and certainly the

most eye-catching adaptation is (Alberto Morales) Ajubel's "novel in images" published in 2008. In the 180-page work, the Cuban illustrator reinterprets Defoe's novel in seventy-seven illustrations, which are followed by a commentary by Leonardo Padura. The title page is a pastiche of the original 1719 edition of Defoe's novel, retaining the exact page layout and most of the original text. However, the work is now described in large letters as "the graphic account of Ajubel," to which is added in smaller letters: "according to the work of Daniel Defoe." Media Vaca's name replaces that of the original publisher, W. Taylor, and the new publication date is given in Roman numerals to mimic the original. On the facing page is a drawing of Robinson Crusoe that imitates the style of the engraving in the first edition. The round shape of the drawing suggests that readers are viewing the protagonist through the telescope Robinson himself holds to his eye. At the end of the book, Ajubel includes a caricatural self-portrait, which is a striking likeness of Daniel Defoe with his prominent nose and long flowing locks and in which the illustrator holds a pen rather than a brush. Ajubel's work was a commission from Media Vaca, an innovative Spanish publishing house established by Vicente Ferrer in 1998. Ferrer asked Ajubel for a wordless interpretation of the classic for their series *Libros para niños* (children's books). The pioneering series targets "children of all ages" and is, according to the recommendation on the back cover, "¡NO SÓLO para niños!" (not only for children). Like many of the works discussed in this study, the books in the *Libros para niños* series do not have a typical picturebook format but may contain as many as three hundred pages. The series was launched in 1998 with the wordless picturebook *No tinc paraules* (I have no words) by the Catalan illustrator Arnal Ballester, in the hope of changing the widespread perception in Spain that visual language is without complexity and necessary only for children and the uneducated. Media Vaca brings out distinctive, unconventional books that target a particular audience, but that audience is not determined by age. Their books are intended for children, adolescents, and adults.

The transmutation of a narrative text into images is always a challenge, but when that text happens to be one of the most adapted and retold stories in the world, it can become quite overwhelming. Ajubel admits that he had illustrator's block for a year before he found a way to start the story through "graphic humour and Cuban animated films." He eventually distanced himself from the language of comics to adopt the more suitable language of the cinema. The illustrator's reliance on the culture of cinema is best indicated by the fact that he "tried to make a script and bring it to the images" (Leñador, 2008).⁷ His *Robinson Crusoe* has won six international awards, including the prestigious Bologna Ragazzi Award for Fiction in 2009. The jury recognized the pioneering nature of this book: "Audaciously, Ajubel takes on the traditional marriage

⁷ Subsequent quotations by Ajubel and comments of the Bologna Ragazzi Award jury are taken from this article.

of text and image, raising it to a new and higher level.” Text becomes image when Robinson’s writing in the sand forms a picture of the island and its creatures. At the same time, the jury realized that this innovation has paradoxically allowed the illustrator to come closer to tradition: “What appears at first to be a departure from tradition proves on closer inspection to be just the opposite. For with the captivating force of signs and colours, Ajubel has created not merely illustrations but iconic images. The scenes that follow one after another are a concentrate of emotion, a phantasmagoria of anxieties, fears, and expectations. The classic narrative is here, alive and vibrant with all the dream-like intensity of Defoe’s original text.”

Media Vaca takes great care with the production of its books, which are of extremely high quality. In the publisher’s view, Ajubel’s *Robinson Crusoe* is “a small work of art.” Readers are first struck by the graphic beauty of the adaptation, but soon realize that the illustrator has captured, not only the events and major themes of Defoe’s classic, but also its very essence: fear, loneliness, and the cost of dreams. According to Ajubel, the images were never “premeditated.” The dynamic, colourful illustrations have a spontaneous, primitive quality, and it has been pointed out that Ajubel’s aesthetics are closer to the African than the South American imagination. Each illustration is an explosion of colour that intensifies the emotion. Readers feel no need for text, which the illustrator has masterfully rendered redundant. This has been achieved thanks to the cinematographic approach. The illustrator draws readers into the story along a wavy black line that turns out to be the trail left in the sand by a model ship pulled through the sand by the young Robinson. The boy’s dreams colour the reality of his everyday life and the black-and-white drawings give way to colour paintings as Robinson’s dreams become a reality. Each of the long distance shots shows the insignificance of Crusoe in the presence of nature and each close-up is a penetrating study of his emotions and state of mind. Ajubel understands that the story of Robinson Crusoe is not so much an adventure story as an analysis of human nature, with its egocentricity, prejudices, desire to dominate, and need of others. He marvels that Robinson Crusoe’s reaction to Friday is to enslave him, saying that he would have “embraced him.” In the key scene in which Friday bows in submission to his Western saviour, Ajubel exaggerates the size of Robinson, who bends over the smaller, cringing figure of Friday while staring rather guiltily at the reader. The heads of Robinson and Friday that dominate the deck of the ship returning to Europe have the same gigantic proportions and both stare pensively back toward the island. Once again a simple black line carries readers back out of Ajubel’s colourful world. Of all the “mutilated editions” of the work, claims Fuentes, Media Vaca’s is surely the one that has gone the furthest, since it is a wordless book. Yet, as we have seen, it brings us back to the essence of the classic. Ajubel’s adaption of *Robinson Crusoe* in a wordless picturebook for children and adults clearly acknowledges the power of the image in contemporary society. However, it encourages readers/viewers of all ages to bring a critical eye to those images. The jury of the Ragazzi

Bologna Award recognized that this was more than just another adaptation: "Ajubel's work is also an admirable teaching tool, as it compels us to look more selectively at our image-saturated world. This is a unique book that opens up new pathways for our understanding." The works examined here have been, for the most part, visual adaptations of the integral classic text.

In the past, adaptation was a means of offering children "great literature" and ensuring that the cultural legacy was passed on. The intention behind adaptation was often didactic: the source books contained themes that were seen as useful vehicles for conveying religious, patriotic, psychological, or moral values to children. The authors and illustrators discussed in this essay still want to transmit a cultural heritage to young readers but for the most part their purpose is no longer acculturation. As Oscar K. points out with regard to the Danish series, it is important to give readers the "desire" to understand the great works of world literature because they have something important to say to every era about "fundamental human and social relations." At the same time, he acknowledges that we will never arrive at a definitive interpretation of these "elusive" works, which is the reason, of course, that authors and illustrators are ceaselessly drawn back to them. The best authors and illustrators are successful in, as Sara Fanelli puts it, "finding [their] own way" into a text that has been adapted by scores, even hundreds or thousands of others before them. Those discussed here all pay homage to seminal works of world literature, albeit sometimes in a parodic mode, and their intention is to inspire audiences of all ages to read or reread the source text. Their respect does not exclude an audacious questioning of these texts, however, and they encourage readers to approach the so-called classics with a curious and inquiring mind. The canonical works are updated, in varying degrees, for our times in order to give them more meaning and appeal to a contemporary audience. They may be abridged, but, for the most part, they are not watered down. These multi-layered, sophisticated adaptations are not intended only for a young audience even when they are brought out by children's publishers. They acknowledge, as do many adaptations produced for film, television, and other media, that these great classics are crossover works that can touch readers of all ages. Children may not understand all the layers of meaning in these sophisticated adaptations, but neither do all adults, and that is not necessary when readers are gripped by a familiar story, especially when that story is told in large part, or exclusively, in the visual language of our age.

BIBLIOGRAPHY

- Ajubel, 2008, *Robinson Crusoe*. Valencia: Media Vaca.
- Agard, John, and Satoshi Kitamura, 2008, *The Young Inferno*. London: Frances Lincoln Children's Books.
- Beckett, Sandra L., 2009, *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*. New York and London: Routledge.

- Bianco-Levrin, Nicolas, 2006, *Robin des bois*. Geneva: Quiquandquoi.
- Carey, Joanna. "Dynamic Doodles." *Guardian*, 17 April 2004, 33.
- Carranza, Marcela. "Colección Clásicos Ilustrados." *Imaginaria*, no. 186, 2 August 2006.
- Carroll, Lewis, 1996, *Alice in Wonderland*. Transl. from Japanese by Hiroko Uesaki. Illus. Yasuko Shiratsuchi. Visual Remix by Shuhei Takahashi, Tokyo: Daiei Shuppan.
- _____, and Alain Gauthier, 1991, *Alice au pays des merveilles*. Transl. from English by Jacques Papy, Paris: Rageot.
- Clément, Frédéric, 1995, *Magasin Zinzin: Aux merveilles d'Alys*. Paris: Ipomée / Albin Michel.
- _____, 2002, *Mille et une nuits: Histoire du portefaix avec les jeunes filles*. Transl. from Arabic by Charles Mardrus. Paris: Albin Michel.
- Cocteau, Jean. *Beauty and the Beast: Scenario and Dialogs by Jean Cocteau*. Edited and Annotated by Robert M. Hammond. New York: New York University Press, 1970.
- "Colección 'Libros Ilustrados' de *La Nación*." *Imaginaria*, no. 117, 10 December 2003.
- Collodi, Carlo, and Sara Fanelli, 2003, *Pinocchio*. Trans. Emma Rose. London: Walker Books.
- Delessert, Étienne. "Nicole Maymat, écrivain et intrépide editrice," interview with Nicole Maymat, 2009, *Ricochet-Jeunes*, <http://www.ricochet-jeunes.org/magazine-propos/article/69-nicole-maymat> (accessed January 6, 2010).
- Gauthier, Alain. "Alain Gauthier, peintre et illustrateur." Interview with Bernadette Gromer. *La Revue des livres pour enfants*, no. 228 (April 2006): 114–116.
- Genette, Gérard, 1982, *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Hansen, Søren Peter. E-mail to Sandra Beckett, 29 September 2010.
- Hutcheon, Linda, 2009, *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge.
- Ikhlef, Anne, and Alain Gauthier, 1998, *Mon Chaperon Rouge*. Paris: Seuil Jeunesse.
- K., Oscar [Ole Dalgaard], and Dorte Karrebæk, 2009, *Shakespeares Hamlet*. Copenhagen: Forfatterne og Dansklærerforeningens Forlag.
- _____, 2010, *Voltaires Candide eller Optimismen*. Copenhagen: Forfatterne og Dansklærerforeningens Forlag.
- K., Oscar [Ole Dalgaard], and Lilian Brøgger, 2009, *Cervantes' Don Quijote*. Copenhagen: Forfatterne og Dansklærerforeningens Forlag.
- _____. *Goethes Werther*, 2010, Copenhagen: Forfatterne og Dansklærerforeningens Forlag.
- La Motte Fouqué, Frédéric de, 1986, *Ondine*. Illus. Frédéric Clément. Moulins: Ipomée.
- Leñador, A. "El ilustrador cubano Ajubel construye un 'Robinson Crusoe' sin palabras," *lavozdigital.es*, 11 May 2008, <http://www.lavozdigital.es/cadiz/20080511/cultura/ilustrador-cubano-ajubel-construye-20080511.html>, accessed 24 October 2010.
- Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie, 1988, *La Belle et la Bête*. Scénario de Jean Cocteau. Illus. Alain Gauthier. Moulins: Ipomée.
- Maymat, Nicole, 2008, *Images Images*. Paris: L'Art à la page.
- McCloud, Scott, 1994, *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperCollins.
- Perrault, Charles, and Frédéric Clément, 1996, *Songes de la Belle au bois dormant*. Paris: Casterman.
- Perrot, Jean, 1991, *Art baroque, art d'enfance*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Review of *The Young Inferno* by Agard and Satoshi Kitamura, *Publishing News*, qtd. on the publishers website, "The Young Inferno," *Frances Lincoln Publishers*, http://www.franceslincoln.co.uk/en/C/1/Book/1125/The_Young_Inferno.html, accessed 1 October 2010.
- Stephens, John, and Robyn McCallum, 1998, *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York: Garland.
- Stevenson, Robert Louis, 2005, *El extraño caso del Dr. Jekyll & Mr. Hyde*. Illus. Mauro Cascioli. Barcelona: Libros del Zorro Rojo; Valencia: Brosquil Edicions.

Talbot, Bryan. "The History of British Comics." *The Guardian Guide*, 8–14 September 2007, 5–7.

"*The Young Inferno*." *Frances Lincoln Publishers*, http://www.franceslincoln.co.uk/en/C/1/Book/1125/The_Young_Inferno.html (accessed 1 October 2010).

Streszczenie: W artykule przeanalizowano wybrane adaptacje wieloaspektowe klasycznych powieści wydanych w kilku krajach w ciągu ostatnich 25 lat. Przedmiotem analizy stały się nowatorskie wizualne interpretacje tekstu integralnego czyli popularna klasyka dla dzieci i dorosłych, jak również jej renarracje, zarówno w formie werbalnej, jak i wizualnej tudzież wydania klasyki dorosłej, przystosowanej do odbioru przez zarówno młodego jak i dorosłego czytelnika.

MAGDALENA JONCA ♦ Uniwersytet Wrocławski

Filemon i Baucis. Współczesne adaptacje mitu w literaturze dla młodych czytelników

Opowieść o Filemonie i Baucis należy do narracji „przygodnych”, usytuowanych niejako na marginesie greckich mitów. Robert Graves zaledwie wzmiankuje o niej w przypisie do mitu o narodzinach Oriona, odsyłając od razu do *Przemian* Owidiusza¹, w których bierze ona swój początek. Zygmunt Kubiak jeszcze ostrożniej sobie poczynił, kwalifikując dzieje pary złączonej „węzłem miłości i wiary”, która doszła późnego wieku, jako baśń² zrodzoną na obrzeżach mitu, a której motywem przewodnim jest nawiedzenie śmiertelnych przez przebranych za podróżnych bogów.

Imiona Filemona i Baucis zostają zapamiętane dzięki Zeusowi i Hermesowi, którzy pod postaciami wędrowców, pielgrzymów zstępują na ziemię, z zamiarem wizytacji ludzkich siedzib we Frygii, a celem penetracji podległych bogom dominiów jest nie tyle ogląd stanu zasobności mieszkańców, ile ocena jakości relacji międzyludzkich, a tym samym pobożności, religijności „poddanych”³. Na próżno zdrożeni bogowie oczekiwali ugoszczenia w tysiącu domostw, chat, których drzwi nie odemknęto. Z tej próby zwycięsko wyszli jedynie pochyleni wiekiem staruszkowie.

Dwoje ubogich wieśniaków na progu wita gości, poduszkami wyścieła ławę, wspólnie krzątają się wokół kuchni i przyrządzenia posiłku, krzesząc ogień z ubogiej (liście i kora drzew) podpałki, gotując w kotle zupę na połciu wędzonej słoniny i warzywach przyniesionych z ogrodu. Tymczasem stary w bukowym cebrze wypełnionym ciepłą wodą umywa gościom nogi, gdy Baucis podpira skorupką koślawy stół, czyści jego blat świeżą miętą i rozpościera na nim oliwki, rzodkiew, sery, pieczone w glinianych misach jaja, leje do kubeczków młode wino, zapełnia stół świeżymi winogronami, stawia kosz z jabłkami, uzupełnia menu o suszone figi, daktyle, śliwki, świeże orzechy, plaster miodu. Z serca oboje dają co mogą, nieświadomi literalnej wymowy sentencji „Gość w dom, bóg w dom”, dziwiąc się, że wina w czasie uczty nie ubywa... W pragnieniu jak najgodniejszego ugoszczenia przybyszów, nie zawahali się

¹ R. Graves, *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, wstęp A. Krawczuk, Warszawa 1992, s. 142.

² Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1999, s. 49.

³ Owidiusz, *Przemiany*, przeł. B. Kiciński, wstęp i oprac. J. Krókowski, Wrocław 1953, s. 157–160.

poświęcić na stół ostatnią gęś, którą bogowie, w uznaniu nadzwyczajnej hojności gospodarzy, ocalają przed rzuceniem na ruszt.

To zarazem moment metamorfozy i epifanii bogów, którzy ujawniają swą nadprzyrodzoną naturę i moc, skazując na zagładę, na karę potopu nieczułych na kołatanie niebian mieszkańców okolicznych domostw, nagradzając parę staruszków. Wiodą oboje na wysoką górę, a niepozorny domek przeobrażają w marmurową świątynię, w której Baucis i Filemon zostają kapłanami. Po latach umierają, tak, jak pragnęli, razem, gdy „syci wieku, przed świątynią stali”, na progu świętego przybytku jednocześnie przemienili się w splecione konarami drzewa – lipę i dąb, które na pamiątkę owego wydarzenia lud przystraja laurami.

Współczesny badacz tropiący ślady narracji o Filemonie i Baucis uobecnione w literaturze, także w tekstach dziecięcych i młodzieżowych, nie powinien lekceważyć sugestii Haydena White’a, iż narracja literacka nie jest zniekształceniem „rzeczywistości” dostępnej w percepcji i nie ogranicza się jedynie do objawienia metafizycznej podstawy Istnienia, ujętej w kategorii Czasu i Historyczności. Należy ją traktować jako kulturowe uniwersalium, jako realizację „w formie dyskursywnej jednej z tropologicznych możliwości języka”, a więc tak jak mit, będący formą dyskursu językowego⁴.

Problemem pozostaje kwestia, ile jest mitu we współczesnych narracjach literackich i jak, na jakich prawach, funkcjonuje w nich opowieść o Filemonie i Baucis. Zakładając, że mit i fikcja literacka odnoszą się do rzeczywistego świata, objawiają jego prawdy, dostarczają, jak chce White, wiedzy na jego temat, wypada zapytać z jakiego rodzaju adaptacją historii mitycznej mamy do czynienia w realizacjach literackich. Czy funkcjonuje ona na warunkach „biernego” cytatu, odtworzenia, dygresji, komentarza, czy staje się pretekstem do jej twórczej prefiguracji, reinterpretacji, wreszcie – kreacji?

Analogiczną refleksję podjął, analizując literackie mity o miłości, Denis de Rougemont, stawiając pytanie, czy autorzy *Tristana*, *Fausta*, *Hamleta*, *Don Juana* „w y m y ś l i l i czy też o d k r y l i swoje postacie? A może po prostu rozwinęły schematy zjawisk dawniejszych lub, ogólniej, ludzkich?”⁵. Jeśli przyjąć dalej za autorem, że mity, które definiuje jako zjawiska związane ze sferą duszy, „opisują wybrane realia wrażliwości, które uczucie natychmiast dostrzega”⁶, to właśnie w przypadku opowieści o Filemonie i Baucis zasadniczym elementem, motywem przewodnim narracji, umożliwiającym rozpoznanie mitu wydaje się być *story* o parze starych, złączonych dożgonną, wierną, trwałą miłością bohaterów⁷.

⁴ H. White, *Teoria literatury i pisarstwo historyczne*, przeł. T. Dobrogoszcz, W: *Proza historyczna*, pod red. E. Domańskiej, Kraków 2009, s. 53–54.

⁵ D. de Rougemont, *Mity o miłości*, przeł. M. Żurowska, Warszawa 2002, s. 17.

⁶ Tamże.

⁷ Tak właśnie odczytał ten mit m.in. Goethe w *Fauście*, ukazując parę mitycznych staruszków w serdeczną gościnę przyjmujących Wędrowca. Por. J. W. Goethe, *Faust. Tragedia*, przeł. K. Lipiński, Kraków 2007, cz. II, akt 5 pt. *Otwarta okolica*, s. nlb. Eliza Orzeszkowa

W literackich realizacjach opowieści o Filemonie i Baucis zwracają uwagę dwa zasadnicze kierunki adaptacji mitu. Pierwsza możliwość, zarezerwowana dla utworów fantastycznych, baśniowych, dotyczy dwojga starych, szanujących się (bezdzielnich, „bezwukowych”) oblubieńców, małżonków. W drugim wariancie opowieści, w gatunkach obyczajowo-realistycznych – Filemon i Baucis stają się protagonistami żyjących w bezkonfliktowej symbiozie postaci dziadka i babci, o których to rolach sam mit nie wspomina. Dziadkowie, w tym przypadku niekoniecznie starzy metryką, lecz „pokoleniowo”, pełnią rolę ekwiwalentów, substytutów bohaterów mitycznych, z tym však zastrzeżeniem, iż nadal ich dominantą winna pozostawać trwała więź miłości i wzajemnego przywiązania – taka, jaka łączyła ich mitycznych antenatów.

W pierwszym wariancie fabuła utworu jest realizacją mitu o miłości, w drugim natomiast dodatkowo antycypuje i odsyła zarazem do mitu dzieciństwa, poszerzając pole interpretacyjne „macierzystej”, greckiej opowieści. Rozpoznawalnym mitem („Filemon i Baucis się kochają”) jest miłość dwojga starych ludzi, żyjących samotnie lub obdarzonych potomstwem, wnukami.

Wskazane tu dwa wektory fabularnych strategii manifestują się w literaturze na różne sposoby, stanowiąc pretekst do reinterpretacji mitu, istnieją bezkolizyjnie, choć trzeba przyznać, iż opowieść o relacji „dziadkowie – wnuki” jawi się jako element naddany, niekonieczny.

Przykładem narracji realizujących oba te modele jest bajka J. I. Kraszewskiego *Dziad i baba* (1838), którzy póty śmierć nie zajrzała im w oczy, „Żyli bardzo szczęśliwie / I spokojnie jak w niebie [...] Bo przywykli do siebie”⁸. Jak jednak pamiętamy, wątek mityczny poddany został w tym utworze przewrotnej, satyrycznej, ironicznej, i zarazem parodystycznej reinterpretacji. Wariant drugi spełnia natomiast Tuwimowski wierszyk o dziadku, który zasadził rzepkę, podlewał ją, pielęgnował, a gdy urosła do hiperbolicznych, monstrualnych rozmiarów, w solidarnej symbiozie, współ najpierw z babcią, a potem doczepianymi do dziadków – wnuczką, Mruczkiem i Kruczkiem – wyciągali gigantyczne warzywo z ziemi.

w powieści *Dwa bieguny* (1893) zaproponowała ciąg kulturowych asocjacji, ekwiwalentów, łączących greckich bohaterów z mitem biblijnym i słowiańskim, polskim. Narrator powieści, Zdzisław Granowski tak opisuje wrażenie, jakiego doznał w momencie poznania się z babcią i dziadkiem Seweryny Zdrojowskiej: „W tej chwili zobaczyłem coś tak oryginalnego i ładnego, że mimo woli słowa niedokończone na ustach mi zawisły. W perspektywie trzech dużych pokoiów, ujrzałem wchodzącą parę ludzi po prostu legendową. Było to dwoje starców, ale takich, że na ich widok od razu nasuwali się pamięci: Adam i Ewa, Filemon i Baucis, Piast i Rzepicha. [...] Trzymali się pod ręce i wzajem siebie prowadzili, to było widoczne”. Dodatkowego smaku dodaje opowieści niebanalny sposób prefiguracji mitycznego wątku drzew splecionych konarami. Ociemniały starzec prowadzi idącą chybliwym krokiem żonę, oboje wspierają się na sobie, krocząc po „uścielającej posadzkę warcabnicy z żółtego jesionu i czarnego dębu”. Por. E. Orzeszkowa, *Dwa bieguny*, W: *Prace zebrane*, pod red. J. Krzyżanowskiego, t.26, Warszawa 1949, s. 194.

⁸ J. I. Kraszewski, *Dziad i baba*, W: *Antologia bajki polskiej*, wybór i oprac. W. Woźnowski, Wrocław 1982, s. 474.

W literaturze dziecięcej motyw serdecznej więzi dziadka i babci często bywa zaledwie domyślnie sygnalizowany. Np. w książeczce Dicka Bruny, w której „dziadek z babcią królikową / bardzo Miffy swą kochali / zawsze kiedy przychodziła / miło z wnuczką czas spędzali”⁹, brak dodatkowych informacji na temat relacji łączących dziadków, którzy wspólnie umilali czas wnuczce (dziadek konstruuje dla małej hulajnogę, babcia – uczy ją robótek na drutach), razem konsumując słodkie podwieczorki.

Korzystanie z mitu przejawia się na różne sposoby, zamarkowane jest w drobnych na pozór szczegółach. Nie tracąc z pola widzenia bliskiej relacji łączącej osoby dziadka i babci, narracje wydobywają inne jeszcze integralne elementy mitu. Do nich należy motyw wspólnego biesiadowania, nie z bogami co prawda, ale z nawiedzającymi dziadków wnukami. W poczytnym wśród maluchów cyklu opowieści o Kamyczku, Joceline Sanschagrín pokazuje chłopczyka wspólnie bawiącego się z dziadkami (gra w karty, malowanie krzesła, sadzenie kwiatków), ale też razem z nimi konsumującego najlepsze na świecie, bo smażone przez babcię, naleśniki¹⁰.

Motyw biesiadny dobrze komponuje się z sytością, zamożnością, obfitością dóbr, których dziadkowie, niczym wybrańcy bogów, są dysponentami. W powieści Marioli Jarockiej¹¹ niesforny Bartek Renkloda „urywa się”, ucieka z obozu przetrwania, żeglarskiego zgrupowania, w którym panuje nieznośny dla maminsynków i leniuchów wojskowy dryl. W efekcie tej dezercji obaj z koleżką trafiają do posiadłości babci Bartka i jej drugiego męża, Wiktora, „dzianego” gościa, zamieszkujących okazały dom z granitu i szkła, z wewnętrznym patio, ozdobionym tropikalnymi roślinami.

Przestrzeń dobrobytu współczesnych Fielmona i Baucis można, z przybliżeniem oka, potraktować jako odległą o 1000 lat świetlnych realizację wątku „świętynnego”, w której dziadkowie głównego bohatera są, co by nie powiedzieć, kapłanami mamony, szczerze wszak używającymi wnukowi swych apanaży, ryzykującymi nawet zniszczeniem supernowoczesnej łodzi, którą nieumiejętny wnusio rozbił podczas wspólnego żeglowania po jeziorach w okolicy miejscowości Ryn.

Miał rację de Rougemont, gdy twierdził, że mity opisują „wybrane realia wrażliwości” poprzez symbole rozwijające się w lirycznym ciągu, że są rozpoznawalne poprzez nastroje, uczucia ekscytacji, niepokoju, nostalgii, tajemniczego powabu¹².

Szczególny urok mitycznej opowieści i Filemonie i Baucis udziela się także przesyczonej liryzmem i subtelnym humorem opowieści Angeli Nanetti *Mój dziadek był drzewem czereśniowym* (1998, pol. 2007). Pierwszoosobowy dziecięcy narrator snuje swą opowieść o mieszkających na wsi rodzicach mamy,

⁹ D. Bruna, *Miffy, dziadek i babcia*, przeł. M. van der Kroft, Poznań 2009, s. nlb.

¹⁰ J. Sanschagrín, *Kamyczek u babci i dziadka*, przeł. Caillou, At Grandma and Grandpa's, Warszawa 2004.

¹¹ M. Jarocka, *Niezwykłe przygody Bartka Renklody*, Warszawa 2007.

¹² D. de Rougemont, op.cit., s. 17–18.

głównych „bohaterach” jego historii, noszących unikatowe imiona Oktawian i Teodora, sprawiających, iż byli niepodobni do nikogo, jedyni w swym rodzaju. Babcia, której obfite piersi pachniały urzekająco mydłem, sporządzonym wedle jej autorskiej receptury, jak zaznacza chłopiec, kochała dziadka „tak bardzo, że widać to było nawet po tylu latach”¹³. Sprawia to zapewne bezkonfliktowa symbioza, więź tych dwojga, wiodących prosty żywot wśród natury i w zgodzie z jej prawami.

Aluzyjne odpryski frygijskiego mitu dostępne są w różnych wymiarach fabuły. Oboje, podobnie jak Filemon i Baucis, trudnią się wiejskim gospodarstwem. Dumą babci Todzi jest kurnik, a w nim, obok pospolitego ptactwa domowego, sukcesywnie w cotygodniowej egzekucji z maestrią zarzynanego w kolejnych egzemplarzach – królująca faworyta – nietykalna gęś Celestyna, która, podobnie jak gęś Baucis nie musiała obawiać się o swój los. Chlubą dziadka jest ogród warzywny, sad z jabłoniami i czereśnią – zwaną Felicjanem, na którą, wzięwszy wnuka na barana, wdrapywał się dziadek po owoce.

Co prawda dziadkowie nie umierają razem, najpierw odchodzi chorująca na serce Teodora, ale więź między nią a dziadkiem trwa nadal. To przecież z kurzych jaj znoszonych przez babcine kury co dzień uciera dziadek dla wnuka kogel-mogel, to jemu w dwójnasób udziela swego czasu i pomysłowości, odkrywając przed chłopcem cuda natury, ucząc go słuchać, jak oddycha drzewo, rozpoznawać brzęczenie sytych pyłkiem pszczoł, nurkować w rzece w pogni za rybą.

Pojawia się też w tej opowieści wątek metamorfozy. Obaj, dziadek i wnuk wierzą, że babcia po śmierci przemieniła się w gęś – Celestynę. Ale daleko ważniejsze przemiany dotyczą ludzkich charakterów. Nagła śmierć dziadka, któremu pomieszało się w głowie na myśl, że rozporządzeniem administracji utraci swą ziemię i sad, sprawia, że dotąd obojętna w sprawach majątkowych matka chłopca podejmuje walkę o ojcowiznę, o dziadkowe grunta. Przeprowadza się na wieś, a za nią drudzy teściowie – „mieszczuchy” i ojciec chłopca, z rezerwą i sceptycyzmem odnoszący się do daremnych, jego zdaniem, wysiłków o ocalenie majątkowej substancji, do tej pory skłonny raczej do porzucenia rodziny, grożący separacją, a nawet rozwodem. Jednak inicjatorem akcji ratowania przed zagładą domu i ogrodu, schedy po dziadku okazuje się nieletni Antoś, narrator opowieści, który w rozpaczliwym akcie ratowania dziadkowych dominiów wdrapuje się na wierchołek czereśni, z determinacją zupełnie niedziecięcą podejmuje strajk okupacyjny drzewa i tym samym uniemożliwia jego wycięcie. Dzięki niemu siekiera nie zostaje przyłożona do pnia. Walka o dom i czereśnię zyskuje także wymiar metaforyczny. Chłopiec ocalił nie tylko drzewo, ale także swą rodzinę przed rozpadem, rodzice Antosia zaniechali bowiem myśli o rozwodzie. Nawet dla gęsi Celestyny znaleziono męża o wdzięcznym, mitycznym imieniu Orestes.

¹³ A. Nanetti, *Mój dziadek był drzewem czereśniowym*, przeł. J. Mikołajewski, M. Mikołajewska, Warszawa 2007, s. 10–11.

Nie zawsze obietnice spójnej fabuły o miłości dziadka i babci zostają spełnione. Równie często można napotkać mit „zdefektowany”, okrojony do połowy, ograniczony do linii męskiej lub żeńskiej – zatem niepełny. Przykładem mogą być *Opowieści rodzinne* (2009) Krystyny Siesickiej, scalone co prawda wspólnym tytułem, ale wewnętrznie rozpadające się na dwie równoległe, osobne narracje: babcine *Falbanki* (1994) i dziadkowe *Woalki* (1995).

Podział na fabuły „żeńskie” i „męskie”, których bohaterem jest dziadek lub babcia, nie zaś oboje, ma związek z tradycją XIX. wieczną i odrębnymi modelami, rolami pedagogicznymi, do jakich byli powołani. Współczesny podział, z pewną przewagą narracji „babcinych”¹⁴, ma jednak inne umotywowanie. W dobie wychowania koedukacyjnego, sfeminizowania zawodu nauczycielskiego nie wynika z uznania odmiennych kompetencji edukacyjnych i wychowawczych, ale staje się swoistym *signum temporis*, obrazując, w czasach rozpadu tradycyjnego, wielopokoleniowego modelu rodziny, kryzys instytucji wspólnoty „babcino-dziadkowej”. Jego przejawem jest proliferacja tytułów tekstów dziecięcych i młodzieżowych, w których dominuje jedna tylko z osób „tandemu” – babcia¹⁵.

Od czasu *Babci na jabłoni* (1965, pol.1968) Miry Lobe czytelnik ma do czytania z prawdziwym „wysypem” babć w literaturze, poczynając od babć „wirtualnych”, wymyślonych, będących wytworem fantazji (Lobe), różnego autoramentu ekscentryczek zaspokajających idealistyczne roszczenia wnuków (Lobe, czy współcześnie Ilse Kleberger i jej cykl książeczek pt. *Nasza babcia*¹⁶, których bohaterką jest szalona babcia von Haselburg Pieselang, wychowująca sześćoro wnuków), po babcie „zastępcze”, jak bohaterka Mariana Orłonia – Babcia Kluczykowa czyli starsza pani z sąsiedztwa, eks-nauczycielka, która dzieciom spędzającym wakacje w mieście organizuje czas i rozrywkę¹⁷.

Jak się okazuje, „popyt” na tego rodzaju babcie wzrasta odwrotnie proporcjonalnie do podaży na rynku babć, a w dobie konsumpcjonizmu po-

¹⁴ Por. M. Kulik, *Motyw dziadka w literaturze dla dzieci*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2004, nr 3, s. 21–24. Wśród omawianych pozycji z motywem dziadka, nieczęsto, zdaniem autorki, goszczącym w literaturze dla dzieci, w odróżnieniu od postaci babci, znalazły się m. in.: Ewy Nowackiej *Kilka miesięcy, całe życie* (1981); Lucyny Legut *Piotrek zgubił dziadka oko, a Jasiek chce dożyć spokojnej starości* (1997); Marty Tomaszewskiej *Tęgo lata w Burbelkowie* (2000); Grzegorza Hołuba *Rany boskie, dziadek zwariował* (2003); Elviry Lindo *Mateuszek* (2003). Autorka wyodrębnia kilka typów postaci dziadka w literaturze dla najmłodszych: dziadka „szalonego”, pomysłowego partnera dziecięcych zabaw, „odkrywcy” zapoznającego wnuków z zagadkami świata, „powiernika” dziecięcych zwierzeń, specja od męskich rozmów, podkreślając szczególną rolę tej postaci jako symbolu rodzinnej ciągłości. Dodajmy do tego jeszcze dziadka „sezonowego” w książeczce Ursela Scheffera *Wakacje u dziadka Tadeusza*, tłum. M. Jałowicz – Sawicka, Kielce 2006.

¹⁵ Wśród „babcinych” tytułów należy wspomnieć choćby Jana Edwarda Kucharskiego *Moją babcię czarownicę* (1980), Ireny Landau *Babcia też człowiek* (1988), Ewy Lach *Imieniny babci Józefiny* (1985).

¹⁶ Por. I. Kleberger, *Nasza babcia*, przeł. W. Skład, Warszawa 1997.

¹⁷ M. Orłóń, *Babcia Kluczykowa*, Poznań 1989.

trzeby dziecięce w tym zakresie stają się coraz większe. Świadczy o tym książeczka *Wypożyczalnia babć* (2008) Marii Marjańskiej – Czernik, której nieletni bohaterowie w bibliotece, podobnie jak czynili to, wypożyczając książki, kasety wideo, „zaopatrują się” w dostarczone im przez bibliotekarkę, dostrojone do indywidualnych potrzeb babcie zastępcze – obce panie, dysponujące nieograniczonym czasem, humorem i pomysłami na atrakcyjne spędzanie czasu. Wymaganiom tym nie są w stanie sprostać rodzone babcie dzieciaków, które nie dorosły do swej roli z powodu egoizmu, niechęci do zajmowania się wnukami lub faktu, że są niedostępne – mieszkają daleko¹⁸. W tym przypadku można mówić o szczególnego rodzaju substytucji postaci, o „wchodzeniu w rolę”, o ekwiwalentyzacji babcinej bohaterki przez niespokrewnioną z wnukiem osobę.

Z kolei wśród najciekawszych, najnowszych opowieści, których głównym bohaterem jest „zastępczy” dziadek należy wymienić książkę Christiny Björk *Linnea w ogrodzie Moneta*¹⁹. Stary pan Blomkvist, emerytowany ogrodnik, sąsiad Linnei, poprzez lekturę monografii o życiu i twórczości Claude’a Moneta inspirował dziewczynkę do odkrywania tajemnic malarstwa. To z nim Linnea odbywa podróż śladami wielkiego impresjonisty, poczynając od paryskiego muzeum Marmottan, przez Giverny – posiadłość malarza, gdzie spotykają się z jego wnukiem, Jean-Marie, czy do muzeum Orsay w Paryżu.

Podróż w głąb malarstwa okazuje się zarazem wyprawą w krajobrazy i naturę, które Monet uwiecznił na swych płótnach. Linnea i Blomkvist podziwiają i fotografują znane z dzieł Moneta motywy (staw z nenufarami, mostek japoński, omglony świt nad Sekwaną), zapoznają się historią prywatnego życia Monetów, genealogią rodzinną, tajemnicami „różowego domu” – dawniej pełnego dzieci; kosztują uroków życia, spędzając, jak Monetowie, czas na pikniku nad brzegami rzeki Ru.

Zdarza się i tak, że choć tylko babcia widnieje w tytule utworu, można się w nim dogrzebać i dziadka, a zatem poszukiwanie współczesnych Filemona i Baucis nie jest całkowicie skazane na porażkę. Wanda Chotomska wyjaśnia, dlaczego w książeczce *Moja babcia gra na trąbie* (1990) babcia właśnie została wyeksponowana, w roli hegemonki, na okładce jej książeczki. Ten przywilej, z pominięciem dziadka, stał się jej udziałem z uwagi na priorytetową rolę, jaką odgrywała ona w domu męża Kazia i wnuka, Janka.

Babcia Anielcia dmie w trąbę, którą dostała w prezencie ślubnym od swego ojca, gra tak, że zatrzęsłyby się mury Jerycha, ale dziadek też nie oddaje pola – gra na wiolonczeli, a wnuk – na flecie. Grają sobie i sąsiadom, bo muzyka jest dobra na serce, na korzonki, reumatyzm, sklerozę, podagrę, na poprawę humoru, bo jak się gra, to ubywa lat (ma się ich znowu piętnaście). Dlatego:

Babcia trąbi jak archanioł,
Dziadek gra jak młody bóg

¹⁸ M. Marjańska – Czernik, *Wypożyczalnia babć*, Warszawa 2008.

¹⁹ Ch. Björk, *Linnea w ogrodzie Moneta*, przeł. ze szwedzkiego A. Stróżyk, Poznań 2010.

i jak szatan w tym tercecie
gra na swoim flecie wnuk²⁰.

Ale odkąd armia króla Ponurasa i jego Zauszników wkroczyła do miasta, zarekwirowano metalowy dobytek mieszkańców, a dziadka aresztowano i osadzono w piwnicach pod ratuszem. Gra, jako nieprawomyślna, została zakazana. Nic to wobec deklaracji babci objawionej wnukowi: „Od chwili kiedy zakochał się we mnie twój Dziadek, wierzę, że urodziłam się pod szczęśliwą gwiazdą”²¹. Wspólnie z wnukiem obmyślają plan odbicia dziadka w ramach operacji „Trąba”, dopuszczają się sabotażu. Niczym Kordian do sypialni cara, torują sobie drogę do alkowy uzurpatora, wnosząc do pałacu strzelnicę-trąbę skrytą w bukietach kwiatów, jako swoisty, podstępny prezent. Kradzież słuchofonu, którym posługiwał się satrapa, uniemożliwiając mu kontakt z rzeczywistością i otwarcie lochu przez Janka przynoszą dziadkowi wolność. Wepchnięci do cel Strażnicy, zapędzeni ciosami smyczka i wiolonczeli, na próżno usiłują zbiec z więzienia, zakleszczeni – z powodu dużych uszu podsłuchiwalce i donosiciele, nie mogą uwolnić się z oków krat karceru. Babcia wytrąbiła Ponurasa i odtąd nad Miasteczkiem zaświeciło słońce wolności.

Finałem opowieści jest wielka feta na rynku, w której centrum królują dziadkowie z wnukiem w komplecie – rodzinne trio muzykujące. W chwili triumfu nie zapomniał dziadek zaświadczyć o swej wielkiej miłości do babci, w puentującym akcję utworu wyznaniu: „Babcia na trąbie / gra jak archanioł, / niebo mam w oczach, / gdy patrzę na nią!”²². Tym przyjemniej się tego słucha, łamiąc kryptopolityczny kod opowieści – o wielkim uczuciu współczesnego Filemona do Baucis np. w czasie stanu wojennego lub innego stanu wyższej konieczności dziejowej...

Miłość, która trwa mimo upływu czasu, mimo starości cieszy się przychylnością bogów. Jednak bierne powtarzanie mitu o dwojgu nierozłącznych starych ludziach groziłoby erozją potencjalnych, zawartych w nim sensów.

Świadom tego był już Nathaniel Hawthorne, który w połowie XIX wieku adaptował mity greckie²³, przysposabiając je do potrzeb młodzieżowego odbiorcy. Bodaj to on właśnie po raz pierwszy wprowadził do opowieści dzieci. Filemon i Baucis są, w zgodzie z mitem bezdzietni, nie posiadają zatem wnuków, ale rozmowa, jaką prowadzą u kresu dnia na progu swej chatki dotyczy dzieci sąsiadów, których krzyk zmieszany ze szczekaniem psów, uniemożliwia im dialog. Powodem tej wrzawy jest pojawienie się na drodze jakichś podróżnych, których mieszkańcy nie tylko nie zamierzali ugościć, ale nadto szczuli psami i podżegali własne dzieci do rzucania w obcych kamieniami.

Oboje starzy pomstują na zły przykład dany im przez dorosłych, poruszeni skargą jednego z przybyszów (w którym bez trudu rozpozna czytelnik Hermesa-

²⁰ W. Chotomska, *Moja babcia gra na trąbie*, Warszawa 1990, s. 12.

²¹ Tamże, s. 54.

²² Tamże, s. 82.

²³ N. Hawthorne, *Zaczarowany czerpak*, W: *Mity greckie*, spolszczyła M. J. Lutosławska, Warszawa 1937, s. 58–67.

-Merkurego, zaopatrzonego w czarowną laskę z drzewa oliwnego, zwieńczoną parą skrzydełek), na brutalność dzieci, ciskających w przyjezdnych grudkami błota. Po skromnej uczcie, w czasie której mocą Hermesowego kaduceusza czerpak Baucis okazał się niewyczerpanym źródłem smakowitego, cudem rozmnożonego mleka, po nocnym odpoczynku gości, zamierzała staruszka pobiec do sąsiadów, by nakłonić ich do zaniechania brutalnego traktowania obcych przybyszów. Jednak bogowie ją ubiegli, sprowadzając karę na nieludzkich mieszkańców, zamieniając ich wioskę w jezioro, a ich samych w pstrągi. Po zamienionych w lipę i dąb starcach pozostał tkwiący u stóp drzew czerpak, jakim podróżni zaspokajali swe pragnienie – dobrym ludziom oferując smakowite, złym zaś – skwaśniałe mleko.

Hawthorne nobilitował Baucis i Filemona do rangi „dziadków”, potencjalnych wychowawców dzieci. Nie dziw zatem, że literatura do takiej, sparafrazowanej wersji mitu się odwołuje. Mit kładzie akcent na dozgonną więź dwojga starych ludzi, ale dopuszcza ich fabularne rozdzielenie. Zważmy: choć żyją razem – każde z nich w momencie przyjęcia gości spełnia właściwe sobie role i obowiązki: Baucis zajmuje się stołem i warzeniem strawy, Filemon ablucjami i oprawieniem słoniny na zupe. Łączy ich miłość i ubóstwo – którego wszak nie dostrzegali, ale nade wszystko chęć służenia innym. To idealny związek partnerski, bo jak mówi Owidiusz: „Sług tam nie ma i nie ma panów nad sługami, / Dwoje ich tylko państwo i słudzy ciż sami”²⁴.

Zadziwia egzystencjalna samowystarczalność tego duetu, stwarzająca pokusę rozdzielenia idealnej pary i sprawdzenia możliwości każdego z bohaterów z osobna. Wszak z *realu* wiemy, że lipa i dąb nie muszą rosnąć razem. Współczesna literatura dziecięca nader skwapliwie korzysta z tej sposobności, „przepoławiając” mit, tworząc odrębne narracje.

Miał rację White, oponując przeciw sceptykom twierdzącym, jakoby mit i fikcje literackie nie odnosiły się do doświadczanej rzeczywistości, jakoby nie miały nam nic istotnego do opowiedzenia o realnym świecie.

Współczesne fikcje literackie powstałe w efekcie adaptacji mitu o Filemonie i Baucis dowodzą „niedosłownych” co prawda, bo odbiegających od prototypu, możliwości nieograniczonych form jego figuracji, w warunkach, jeśli nie dominacji, to przynajmniej zauważalnej ekspansji osobnych narracji. Zdające się dominować współcześnie osobne narracje dotyczące Baucis i osobne dotyczące Filemona stwarzają, na poziomie konkretnych tekstów, sposobność do kreowania wielorakich kombinacji tych, jakże często już rozdzielonych wątków. Filemon i Baucis, dwoje mitycznych frygijskich wieśniaków, kochających się, lecz pozbawionych potomstwa, zyskało nader liczne potomstwo w postaci paradygmatycznych opowieści o dziadkach i babciach w literaturze.

Nie sposób jednak pozbyć się wątpliwości, czy aby na pewno uprawnione jest traktowanie mitycznych Filemona i Baucis jako bezpośrednich protagonistów dziadka i babci w literaturze. Wątpliwość ta tym bardziej wydaje się uza-

²⁴ Owidiusz, op. cit., s. 157.

sadniona w sytuacji, gdy napotykamy, choć dość sporadycznie, można by rzec „od – Owidiuszowe” fabuły, funkcjonujące niemal „w czystej postaci”, z którymi literatura nie zamierza się rozstać.

Choć narracje tego typu należą do rzadkości, zdarzają się jeszcze wśród utworów dla młodego odbiorcy i takie, które nie rezygnują z pierwotnego mitu o dwojgu starych, bezdzietnych, pozbawionych wnuków, bohaterach.

„W małej chacie na skraju wspomnień żyli sobie babcia i dziadek. W norce koło starego kaflowego pieca mieszkała u nich gościnnie szara mysz”²⁵. Tak zaczyna się urzekająca opowieść o parze starych ludzi, o starym, dobrym małżeństwie, którego sensem życia nie jest ani opieka nad potomstwem, ani dogadzanie wnukom, ale spełnianie zachcianek zagnieżdżonej w ich domu myszy: pojenie jej kakao, gdy jest markotna, grzanie w piecu, gdy dokucza jej zimno, a nade wszystko – jej rozweselenie.

Odkąd babcia wpadła na pomysł, by opowiadać myszy historie z ich własnego życia, by, przy odrobinie szczęścia znalazła w nich coś krzepiącego dla siebie – co pozwoli jej przetrwać zimę, narracyjna machina idzie w ruch. Depresyjne nastroje myszy przezwyciężyć mają opowieści z dzieciństwa, których dziadek na przemian z babcią są narratorami i bohaterami jednocześnie. Wśród licznych opowiadań uwagę zwracają te z nie zawsze optymistycznym morałem. Mowa zatem nie tylko o uratowanym psie i rybach z powrotem wrzuconych do wody, ocalonych przed skonaniem na brzegu rzeki, ale też o życiu, które jest skomplikowaną grą, o wierze we własne siły, o trudnej sztuce przegrywania z losem, na podobieństwo przegranych partii szachowych, i o tym, że niektóre marzenia spełniają się dopiero u kresu życia.

Starość żywi się i odmładza wspomnianiem, a sztuka opowiadania tak bardzo pochłania dziadka i babcię, że zapominają o zjedzeniu obiadu, a mysz o wygasłym ogniu w piecu. Niesyta wrażeń, choć już dostatecznie rozgrzana opowieściami, mysz żąda kolejnych...

Metatekstowe elementy zawarte w tej opowieści uzmysławiają konieczność podejmowania wysiłku opowiadania mitu na nowo, niezaspokajalną potrzebę jego redeskrpcji i reinterpretacji. Akty prefiguracji mitu o Filemonie i Baucis na poziomie literackich fikcji dokonują się najczęściej w strefie tropu metonimicznego, upodobnienia mają jednak powierzchowny charakter, opierają się na zasadzie względnej odpowiedniości i przyległości. Porównując obie narracje – tę z antycznego mitu i tę literacką – więcej dostrzeżemy różnic niż podobieństw²⁶.

Podstawienia i ekwiwalentyzacje, nadto sama redystrybucja elementów mitycznych determinowana jest wewnątrztekstowymi regułami, konstrukta-
mi wyobrażeniowymi. Zadomowiona mysz zastąpiła frygijską gęś, a co jesz-

²⁵ J. K. Teske, *Szara mysz z chaty na skraju wspomnień*, Lublin 2009, s. 5.

²⁶ Por. o zasadach Metonimii, W: H. White, *Tekst historyczny jako artefakt literacki*, W: *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, tłum. M. Wilczyński, Kraków 1999, s. 78–109, cyt. za: *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, pod red. A. Burzyńskiej, M. P. Markowskiego, Kraków 2007, s. 567.

cze dziwniejsze – zachowuje się jak Hermes i Zeus razem wzięci – oczekuje godnego ugoszczenia. Zamiast uczyty – czeka ją obfita słowna biesiada, której końca nie widać...

Wszak jeszcze jedna możliwość rysuje się na horyzoncie interpretacji, i to w związku z mitem frygijskim i baśnią Hawthorne'a. Ostatecznie bowiem mysz nie jest stworzeniem chcianym, nie jest pożądanym gościem w czymkolwiek domostwie, analogicznie jak Hermes i Zeus, przed którymi nieugięci, hardzi w swej niegościnnosci mieszkańcy nie odemknęli drzwi. Zapewne i ona została przez nich przepędzona od progu.

W utworze Joanny Klary Teske starzy, spleceni konarami swej wspólnej opowieści, nie pomrą razem, chyba że ... po odegraniu partyjki szachów, którymi się często delektują. Wpisana jednak w tekst refleksja nad starością ocala sens mitycznego przekazu poetycką Metaforą, retoryką wcale niepozorowanej identyczności.

Współczesne literackie adaptacje mitu, dekonstruujące mit (np. go przepoławiające) lub eksponujące ludyczny wyłącznie modus interpretacji (cały ten *lunapark* z atrakcyjnymi, rozrywkowymi, ciągle młodymi, niezniszczalnymi dziadkami i babciami) w czasach popkulturowego boomu młodości, usuwającego starość i śmierć w niebyt, grożą erozją jego pełnowartościowego sensu. Nieznajomość mitu, realna w sytuacji deprecjonowania, a może raczej – przewartościowywania klasycznych podstaw edukacyjnych, stwarza możliwość jego błędnej denotacji.

Pytanie, na jaki poziom konkretyzacji zdolni będą wznieść się przyszli czytelnicy wierszyka Tuwima o rzepce zasadzonej i pielęgnowanej przez dziadka, a następnie w trudzie i znoju, wspólnym wysiłkiem babci, wnuczka i łańcucha przydomowych istnień wyrwanej z ziemi? Czy dostrzegą w nim ślady mitycznej opowieści o Filomenie i Baucis, prostym, jarskim menu podejmujących bogów, czy raczej skłonni będą odczytać ten tekst jako parodię rezolucji przeciw produkcji zmodyfikowanej genetycznie żywności – z uwagi na wynaturzone megarozmiary warzywa?

BIBLIOGRAFIA

- Björk Christina, *Linnea w ogrodzie Moneta*, przeł. ze szwedzkiego A. Stróżyk, Poznań 2010.
Bruna Dick, *Miffy, dziadek i babcia*, przeł. M. van der Kroft, Poznań 2009.
Chotomska Wanda, *Moja babcia gra na trąbie*, Warszawa 1990.
Goethe Johann Wolfgang, *Faust*, przeł. K. Lipiński, Kraków 1962.
Graves Robert, *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, wstęp A. Krawczuk, Warszawa 1992.
Hawthorne Nathaniel, *Mity greckie*, spolszczyła M. J. Lutosławska, Warszawa 1937.
Jarocka Mariola, *Niezwykłe przygody Bartka Renklody*, Warszawa 2007.
Kleberger Ilse, *Nasza babcia*, przeł. W. Skład, Warszawa 1997.
Kraszewski Józef Ignacy, *Dziad i baba*, W: *Antologia baki polskiej*, wybór i oprac. W. Woźnowski, Wrocław 1982.
Kubiak Zygmunt, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1999.
Kulik M., *Motyw dziadka w literaturze dla dzieci*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2004, nr 3.

- Marjańska-Czernik Maria, *Wypożyczalnia babć*, Warszawa 2008.
- Nanetti Angela, *Mój dziadek był drzewem czereśniowym*, przeł. J. Mikołajewski, M. Mikołajewska, Warszawa 2007.
- Orłóń Marian, *Babcia Kluczykowa*, Poznań 1989.
- Orzeszkowa Eliza, *Dwa bieguny*, W: *Prace zebrane*, pod red. J. Krzyżanowskiego, t.26, Warszawa 1949.
- Owidiusz, *Przemiany*, przeł. B. Kiciński, wybór i oprac. J. Krókowski, Wrocław 1953.
- Rougemont Denis de, *Mity o miłości*, przeł. M. Żurowska, Warszawa 2002.
- Sanschagrin Joceline, *Kamyczek u babci i dziadka*, przeł. Caillou, At Grandma and Grandpa's, Warszawa 2004.
- Teske Joanna Klara, *Szara mysz z chaty na skraju wspomnień*, Lublin 2009.
- Teorie literatury XX wieku. Antologia*, pod red. A. Burzyńskiej, M. P. Markowskiego, Kraków 2007.
- White Hayden, *Tekst historyczny jako artefakt literacki*, W: *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, tłum. M. Wilczyński, Kraków 1999.
- White Hayden, *Proza historyczna*, pod red. E. Domańskiej, Kraków 2009.

Abstract: The subject of the article is a modern account of transformations of the mythological tale about Philomen and Baucis, two elderly people tied together by the “knot of love and faith” who have become the prototypes of grandfather and grandmother figures in the literature for the young reader.

The analysis focuses on two directions of the Phrigian myth (present in fantasy works, fairy tales as well as in realistic works): the variant of narration about the old couple loving each other with undying love made present in the literature for children and young readers, and the same variant enriched with the motif of grandparents who have grandchildren (proposed by Nathaniel Hawthorne in the 19th century), being at the same time the embodiment of the myth of happy childhood.

The analysis concerns also the “defected” forms of the myth adaptation limited to the female form (“grandmother’s”) and to the masculine one (“grandfather’s”), surfacing in diverse texts in the literature for children and young readers.

RIITTA KUIVASMÄKI ♡ Tampere University

Adaptation from a historical perspective in Finland

1. THE CHALLENGE OF THE WROCŁAW CONFERENCE ON ADAPTATION

Today it appears that the lack of activity in the research of adaptation, a line of the research initiated by its European theoreticians Brüggemann, Klingberg and Sjønsberg in the 1960s and 1970s, is gradually being remedied by a new interest in the subject. One indication of this revival of adaptation research is the 2006 publication of a new book on adaptation theory by the well-known Canadian scholar Linda Hutcheon, another is that we, are gathered to participate in this conference on adaptation here in Wrocław today, and a third that similar conferences will be organized in Belgium and Tunisia in 2011.

After its culmination almost half a century ago, interest in adaptation research has been minimal in Finland but today I can say that I have some promising news to tell this audience. Let us then hope that this conference will help us view the theory and practice of adaptation from many different new angles and that it will lead us eventually to discover new stimuli and new inspiration in our work. We shall also see if we can find any answers to the question whether adaptation is something to be promoted or not in the domain of children's literature.

2. THE MOTIVES OF A SENIOR RESEARCHER

They say a leopard cannot change its spots. This old saying is certainly true of myself, a senior research scholar. In spite of the fact that I am at an advanced age I am still interested in catching up with the latest trends in the academic study of literature. Therefore I am also eager to hear what new discoveries re-



searchers from different countries have been able to make about adaptation and its applications. I myself have been observing changes and alterations in translations into Finnish of literature adapted to the needs of young readers and have also written something about my findings. I also wish to bring you fresh information about how a well-

known international classic has been reworked as a book for children in Finland. One further reason why I decided to attend this conference is my friend Dorota Michulka, long-time lecturer in Polish at the University of Tampere.

3. AS TIME GOES BY

We are children of our time. The research we have done tells us something about the spirit of the age of our flowering and what research trends were current at the time. Let us brush up our scholarly history a bit! The following is part of my own life story but perhaps it will have some points in common with your personal histories, too.

In my lifetime I have seen quite a multitude of changes in the realm of culture and the field of cultural studies. When I went up to university towards the end of the 1950s we were living in the era of New Criticism; the sociology of literature emerged in Finland in the 1960s together with genetic structuralism and Marxist research methods. About the same time information technology and computer science gradually enabled – and forced – us poor humanists to get used to dealing with so-called ‘hard facts’. All this was quickly followed by reception aesthetics that introduced a concept like ‘horizon of expectations’ and inspired us to think of new approaches to the roles of recipient, reader and researcher. These past few decades many winds of change have blown in the form of new narrative theories that have inspired researchers to try to go deeper into texts than New Criticism did. The new narratological methods of deep drilling into texts are less familiar to me but I find them interesting and intriguing.

I am now going to give you some examples from the Finnish history of adaptations. My examples mainly consist of instances from adaptations of international classics, i.e. of canonical literature.

4. ADAPTATION FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE IN FINLAND

4.1. EXERCISES BASED ON FOLK TALES

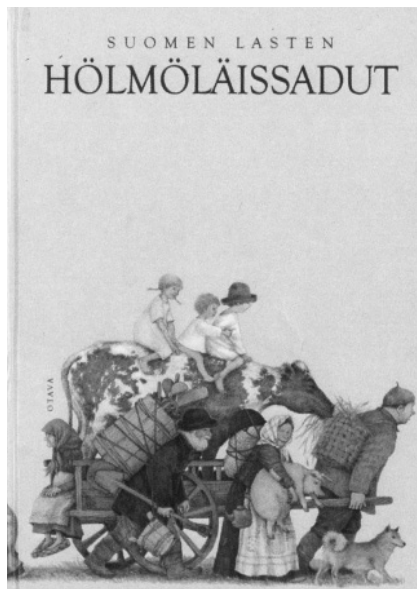
I gave lectures about the sociology of literature at the universities of Tampere and Jyväskylä in the 1970s. The University of Lund in Sweden had already established their department for the Sociology of Literature, which was co-operating with the Swedish Institute for Children’s Books. This was something that gave me enormous inspiration to get involved in the study of children’s and juvenile literature. The Finnish Institute for Children’s Literature was established in Tampere in 1978 and I was its first director for the following twenty years.

Ideas derived from the Swedish Institute encouraged us to test Professor Göte Klingberg’s theories of adaptation in a seminar group led by myself, where we concentrated



The Finnish folk tales, 1955; the first edition 1852-1866, ed. Eero Salmelainen.

on the contents, form and style of a chosen text. We tried to determine how successfully some Finnish folk tales had been adapted to suit children's



The Finnish folk tales of fools for children, 2000; one section of the Finnish folk tales.

tastes and reading competence. For this purpose we also used the newest readability meters available to us at the time. The readability study showed that the language in books targeted at young people of different age groups was easier to understand than the language normally used in books for adults. The results of this adaptation study also revealed that some rewritings had been quite felicitous, for instance the ones done by Martti Haavio, while others were less so. The success level of a given adaptation depends on the expertise of the adaptor. These findings would need to be verified more rigorously but I think it still deserves to be mentioned here as an example of how we set out to work back in the 1970s.

4.2. ROBINSON CRUSOE INTO FINNISH

The first secular works of children's literature in Finland were published in the 1800s, but a wider range of genres only became available towards the end of the 19th century.

This development was prompted by the nationalist and cultural ideology known as fennomania in Finland. Models for Finnish children's books were sought among the great works of world literature and many classics were first introduced to Finnish readers in the form of abridged versions for young people, among them canonical works like Defoe's *Robinson Crusoe*, Swift's *Gulliver's Travels* and *Uncle Tom's Cabin* by Harriet Beecher Stowe.

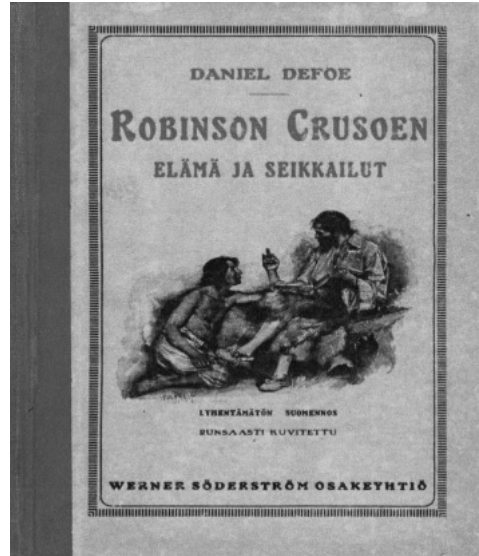
Globally speaking, the most popular adult classic that has been reworked for young readers is Robinson Crusoe, which was first published in 1719 in two volumes. The existing adaptations have mostly been made of the first volume of the novel, the island adventure. The novel was first translated into Finnish from Geyser's German-language adaptation in 1847. In Finland this version has been reprinted in many editions of different sizes and designs.

Internationally the best-known adaptation of Robinson Crusoe may be Campe's German-language version *Robinson, der Jüngere*, while in Finland the most widely read Finnish version seems to be a seventy-page adaptation called *Risto Roopenpoika* by Siviä Heinämaa, a primary-school teacher. This version influ-

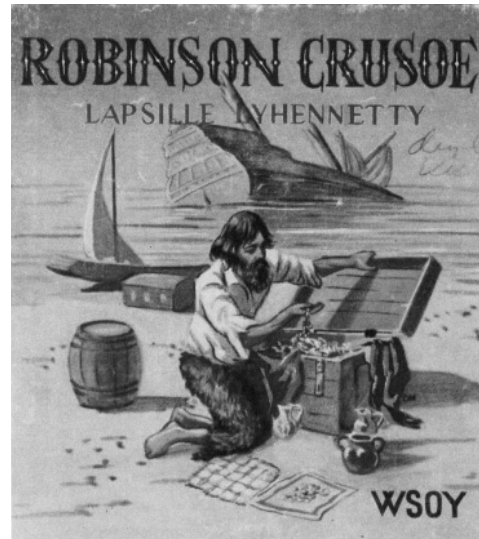
enced by Herbartian educational ideology was published in 1911 and used in Finnish schools for a long time. The main character Risto is a young boy who signs on a ship at the Kotka seaport in southern Finland and returns home many years later, driven by strong feelings of guilt and obediently willing to take over his father's business activities. This version of Robinson Crusoe has no character called Friday, although the stated aim of the book was to describe the early development of the human race. The first complete translation of the Robinson Crusoe hypo-text was published in 1911 and the latest in 2005.

The various Robinson versions were the subject of an academic thesis in Finland as early as in the 1980s, and only a month ago this year Merja Sagulin published her doctoral thesis *Traces in the Sand. A Contextual Study on the Ideological and Literary Traditions of Finnish Adaptations of Daniel Defoe's Robinson and the Notions of Subject in Them* (2010). In this thesis she treats of thirty-four different versions of Robinson Crusoe. Merja Sagulin has done an exemplary job in her study of the different versions of Robinson Crusoe, skillfully utilizing a wide range of the latest research results available. This is how she defines the key concepts in her thesis:

In the theoretical discussion of the adaptation process, adaptations are defined, on the one hand, as a form of independent and creative process of text transformation in which the narrative structures that repeat and vary in different cultures produce rewritten text through evolutionary 'cultural selection'. On the other hand, the role of the adaptor as a re-reader, interpreter and rewriter is emphasised in this process.



The first complete translation into Finnish, 1911; first adaption into Finnish, 1847.



Robinson Crusoe an abstract for children from 1945.

* * *

The contextual reading concentrates on the relationship the protagonist has towards nature, the environment, the Transcendental and the Self. On the basis of these readings, the different notions of subject that derive from the data are analysed with respect to the cultural notions of subject that found in the analysed contexts. (Sagulin 2010: Abstract).

I am sure, that you all remember some peculiar variations of many details in the Robinson adaptations published in your own countries. Here are some Finnish examples:

- For instance, the age of Robinson Crusoe differs from one adaptation to the other: in the original Defoe's Robinson is an old man when he returns home while in the adaptations he is decades younger on his return.
- Defoe's Robinson grows rich after his return from the island, since he takes over his father's business. The adaptations emphasize poverty and humility and mostly make him an artisan, a smith or a carpenter, possibly to make him resemble the Carpenter of Nazareth.
- Defoe's Robinson is the master and Friday is the servant, whereas in the adaptations their relationship is more like one between father and child.
- The adaptations turned the novel into something like an adventure story spiced with elements of seafaring romanticism, which were far from the realities of life of an eighteenth-century shipwreck victim.
- One last example: when Defoe's Robinson fell ill he medicated himself with rum and tobacco. When Salola, a Finnish translator, published his hypertext in 1962, he made the ailing Robinson cure himself with the aid of herbs and other organic medicines together with rest and sleep. An early precursor perhaps?

4.3. STRUWWEL-PETER (SHOCK-HEADED PETER) IN FINLAND

Probably everyone knows *Struwwel-Peter*, whose Finnish name is *Jörö-Jukka*. In Finland Struwwel-Peter specialist is Markus Brummer-Korvenkontio. I myself have studied various Finnish translations of Struwwel-Peter. In 1845, Heinrich Hoffmann, a German physician, created an illustrated storybook named *Struwwel-Peter: Lustige Geschichten und drollige Bilder mit Tafeln für Kinder von 3–6 Jahren* as a present for his little son; in 1858 he added some poems and new illustrations to it. The first Finnish translation of the book was published in 1869 (in Finland a Swedish translation had been published some twenty years before) and was entitled *Lasten joulutauluja eli opettavaisia juttuja kuvinensa* (Christmas Scenes for Children or Moral Stories with Pictures). Editions grew in number, when in 1922 three different publishers brought out rival impressions of the book. It was only in this connection that Struwwel-Peter got his Finnish name *Jörö-Jukka*, and the subtitles promised 'funny and comi-

cal' stories, not only morally instructive ones. The book went through several new editions and was also re-translated several times. In 2001 a slang version of Jörö Jukka came out and a rock CD based on it was released. In 2003 we saw the appearance of an excellent new translation of the book.

I have selected a few examples from different Finnish translations of Struwwel-Peter to illustrate how different translators have been influenced by temporal and cultural change.

In contrast to the majority of children's books published in his lifetime, Hoffmann refers to religion only in the opening poem of Struwwel-Peter but propagates an ideology of submissive obedience that is also in evidence in the Finnish translations. If, as a German child, you behave well, the 'Christkind' will come to you. In the Finnish version your good behaviour is rewarded with a sleigh-ride to church in the morning of Christmas Day or the gift of a picture-book or a rooster performs the miracle of laying a magic egg containing a nice gift for you, or, as in the latest translation, Father Christmas arrives with his bag full of presents. The idea of a rooster laying eggs is an essential element of our age-old ABC-book tradition that was still fully alive when I was a child. What? Hasn't a rooster ever laid magic eggs for you? If not, Goodness gracious, you must have been a bunch of naughty boys and girls in your childhood then.

In the land of the thousand lakes translators have not left any fish unnamed: the various species are identified as Baltic herring, perch and roach. The poet-translator Pohjanpää treats the thumb-sucker boy most gently and in the Pihlajamäki translation from 2003 the mother of the thumbless boy is the unhappier one of the two, almost as if she were surprised by her warnings and threats becoming reality. Pihla-



World's most well-known picture book (original 1845);
15th Finnish print, 1992 from WSOY's translation from 1922.



Gummerus's facsimile edition 2001 from 1922 print.

jamäki's modern view on childhood is reflected in his translation (1871/2004) of these words by Hoffmann's *Prinz Grünwald*: "Der alternt nicht, wer mit Jugend lebt". Pihlajamäki translates them "Ei vanhene hän joka lasta arvostaa" or "anyone who respects a child will not grow old".

At Jyväskylä University a young woman called Susanna Ylönen just recently finished an excellent Master of Arts thesis entitled *Verestä kyyneliin* (From blood to tears) in which she juxtaposes Jörö-Jukka/Struwel-Peter and its socialist version from the 1970s in the light of new trends in semiotics and iconography.



Peter No-Tail's adventures
Gummerus' facsimile 2001
from the print 1943.



Peter No-Tail's adventures
from 1967.

4.4. A CAT WITHOUT A TAIL ON A VISIT TO FINLAND

One final example of adapted translations: the well-known and popular series of books telling about a cat that has no tail, *Pelle Svanslös* or Peter No-Tail and his antagonist, the evil-natured tomcat called Måns/Maans, written by the Swedish writer Gösta Knutsson. The Finnish name of the protagonist is *Pekka Töpöhäntä*. Gösta Knutsson wrote eleven books about Peter No-Tail, which were published between the years 1939 and 1951. The first book of this series was translated into Finnish in 1943 and the last in 1951.

Those were war and post-war years in Finland, and leaving the country, even to visit so close a neighbour as Sweden was difficult if not outright impossible. Finnish children were not too well informed about life in Sweden. Sweden did not take part in the war but had its rapid deployment forces in readiness and there was understandable tension and nervousness in the air. Pelle's translator Toini Liukko did her best to adapt the adventures of the tail-less cat living in a peaceful kingdom to the realities of a republic ravaged by war and to make the cat view the world through the eyes of a feline living in a country the position of which was much more precarious than Sweden's, with a president

calling men to arms, a population fearing spies, etc. Even so the translations are redolent of the Swedish idyll.

Social and cultural changes were reflected in new editions of Knutsson's books. As a music-lover he was also interested in popular music, and the name of Alice Babs is mentioned in a *Pelle Svanslös* book from 1942, a couple of years later swing has become topical, and in the eleventh impression of the Finnish translation of the same book is astonished to hear her father does not know the rage of the year is *letkis*.

5. ADAPTATION: GOOD OR BAD?

I have now touched upon some aspects of my research career and made a few observations about some adaptation studies. Only a few new adaptation theories have been formulated after Klingberg and his associates, but recently Professor Linda Hutcheon did so in her book *A Theory of Adaptation* (2006), in which she posed herself a series of well-formulated simple questions in her attempt to clarify important aspects of adaptation theory. In my opinion, the theoretical part of her work is somewhat overbalanced by a vast multitude of examples of how adaptation can be made to work in different media and genres. She does not concern herself very much with children's literature, though she sees adaptation in a favourable light:

An adaptation is not vampiric: it does not draw its life-blood from its source ... It may, on the contrary, keep that prior work alive, giving it an afterlife it would never have had otherwise (Hutcheon 2006:176).

Also Merja Sagulin, the Finnish scholar mentioned above, has a few positive things to say about adaptation:

The study shows that the adaptation process of fiction reshapes both the receiving culture and the intercultural narrative tradition. The Finnish adaptations of *Robinson Crusoe* have transmitted European ideologies and literary traditions to the Finnish reading public. At the same time, the story of *Robinson Crusoe* has been domesticated to suit the values and ideals of the target culture" (2010: Abstract).

As for myself, I largely agree with Hutcheon and Sagulin but I have an emphatic message to deliver to all such publishers who may be planning to bring out new adaptations of literary works: PLEASE, HIRE ONLY THE BEST AND MOST KNOWLEDGEABLE PEOPLE AVAILABLE TO DO THAT DEMANDING ADAPTATION WORK!

(English translation Jaakko Kalvetie)

BIBLIOGRAPHY

- Ewers, Hans-Heino, 2009, *Fundamental Concepts of Children's Literature Research. Literary and Sociological Approaches*. Transl. from German by W. J. McCann, Routledge: New York and London.
- Hutcheon, Linda, 2006, *The Theory of Adaptation*, Routledge: New York and London.
- Klingberg, Göte, 1972, *Barnlitteraturforskning – en introduction*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Kuivasmäki, Riitta, 1979, "Adaptaatio nuorisokirjallisuudessa" (Adaptation in Children's Literature) in *Optimisti* [magazine] 2/1979, p. 34–39.
- Kuivasmäki, Riitta, "Ikirakas Pekka Töpöhäntä" (Unforgettable Peter-No-Tail). In *Onni-manni* [magazine] 2/2002, s. 24–30 and 35.
- Kuivasmäki, Riitta, 2007, "Lasten ja nuortenkirjallisuuden suomennokset autonomian aikana". (Translations of children's literature during autonomy time) in *Suomennoskirjallisuuden historia I* (The History of Literature Translated into Finnish) SKS 2007, p. 280–302.
- Sagulin, Merja, 2010, *Jälkiä ajan hiukassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä* (Traces in the Sand of Time. A contextual Study on Ideological and Literary Traditions of Finnish Adaptations of Daniel Defoe's Robinson Crusoe and the Notions of Subject in Them.) Joensuun yliopiston julkaisu. Väitöskirja . Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology; 6.: Joensuu (Finland) 2010. Luettavissa osoitteessa: (Also in address:) http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0165-1/urn_isbn_978-952-61-0165-1.pdf
- Ylönen, Susanna, 2009, *Verestä kyyneliin: Heinrich Hoffmannin Struwwelpeterin muutokset ajassa ja kauhun estetiikka lastenkirjassa* (From blood to tears: Changes in Heinrich Hoffmann's Struwwelpeter and the aesthetics of horror in children's book). Jyväskylän yliopisto, Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos (MA thesis at Jyväskylä University)

Streszczenie: Badania nad adaptacjami, zainicjowane przez teoretyków Brüggemanna, Klingberga i Sjønsberga w latach 1960 i 1970 odrodziły się na początku 2000 r. Wskazywały na to: odbyte i planowane konferencje; publikacja *The Theory of Adaptation* autorstwa Lindy Hutcheon, która ukazała się w 2006 r. oraz pierwsza w Finlandii obroniona dysertacja o adaptacjach Merji Sagulin (2010). Moje własne doświadczenia akademickie jako badacza mówią mi wiele o trendach badawczych minionego okresu, także w zakresie studiów nad adaptacjami.

BOŻENA OLSZEWSKA ♡ Uniwersytet Opolski

„Kalewala” – fiński epos w adaptacji Janiny Porazińskiej

O wieści gminna! Ty arko przymierza
Między dawnymi i młodszy mi laty:
W tobie lud składa broń swego rycerza,
Swych myśli przedzę i swych uczuć kwiaty.

Adam Mickiewicz, *Konrad Wallenrod*

O życiu narodu decydują jego pieśni. Niewiele jednak narodów może poszczycić się dziełem, w którym rodzima epika ludowa stanowi jego budulec, a konstrukcja całości i jej artystyczny wyraz bywa zasługą jednego człowieka. O prawdziwym szczęściu mogą mówić zatem Finowie, którzy mają swoją *Kalevalę* i Eliasa Lönnrota, któremu zawdzięczają ten narodowy epos. Dzięki niemu *Kalevala* okazuje się dziełem przemyślanym. Autorskim wkładem Lönnrota są wszelkie przejawy i wyznaczniki epickości opowieści: chronologia wydarzeń (wcale nie tak oczywista w materiałach źródłowych), przypisanie konkretnych postaci do konkretnych wydarzeń; cały komponent „narodowotwórczy”, a więc i inwokacja, i zakończenie. W odróżnieniu od źródeł folklorystycznych mocniej wyakcentował konflikt między Kalevalą a Pohjolą oraz sens obrazu walki o Sampo, traktując go jako „zderzenia cywilizacji”. Sprytnie też wykorzystał synkretyzm religijny fińskiego folkloru, gdy w ostatnim runie połączył quasi-chrześcijańską historię Marjatty z odejściem Väinämöinena, pieśniarza i maga reprezentującego dawne czasy i dawną duchowość¹.

Lönnrot – podobnie jak Homer – dążył do stworzenia jednolitego eposu, przy czym jego zamiarem było włączenie do *Kalevali* wszystkich starych i epickich pieśni, co zaważyło niekorzystnie na spójności eposu². Jego własny wkład, czyli dopisane wersy szacuje się na 5% całości tekstu. Wskazują one na człowieka o klasycznym wykształceniu, z zamiłowaniem czytającego Homera i Owidiusza.

Ostateczną postać *Kalevali* z 1849 roku, uznaną dziś za kanoniczną, poprzedziły wcześniejsze, niepełne jej wydania: zbiór pieśni ludowych *Kantele*

¹ Zob. Ł. Sommer, *Kalevala – fundament fińskiej tożsamości? Szamańska pieśń działacza*, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 15.

² J. Bańcerowski, *Kalevala – fińska epopeja narodowa*, [w:] *Kalevala*, przekł. poetycki J. Ozga-Michalski, Warszawa 1980, s. 712–713.

opublikowanych w latach 1829–1831, *Zbiór pieśni o Vainamoinenie* określany jako *Pra-Kalevala* (1833), *Stara Kalevala* z 1835 roku³.

O genezie utworu oprócz zbieraczej pasji, zaangażowaniu i pracy Lönnrota zadecydowały okoliczności polityczno-społeczne XIX – wiecznej Finlandii⁴.

Podstawowym źródłem *Kalevali* są autentyczne w swej prądawności fińskie tradycje epickie – mity, podania ludowe przechowujące pamięć o dawnych bohaterach i ważnych postaciach i wydarzeniach, utrwalające religijne wyobrażenia i zbiorowo wyznawane wartości⁵, wreszcie pieśni – liryczne, magiczne. Wspomniane historie sprawiają wrażenia luźno splecionych ze sobą historii, do których przyzwyczał nas Homer⁶. Ich „patchworkowaty” charakter wynika z jednej strony z próby łączenia przez folklor fiński dwóch nowych kręgów kulturowych – nordyckiego i wschodniosłowiańskiego; z drugiej – eklektycznego „przcasu”⁷. W *Kalevali* doszukać się bowiem można śladów najróżniejszych epok. I tak np. jej kosmogonia tkwi korzeniami w mitach praindoeuropejskich; opowieści o czasach Väinämöinen (zwłaszcza wypowiedane przezeń zaklęcia) to relikty starej, szamańskiej kultury z czasów zbieracko łowieckich; wątki związane z wojennym rzemiosłem (np. przygody Lemminköinen, historia Kullervo) to element późniejszy, z zaznaczonym wpływami europejskiego średniowiecza i kontaktów z Wikingami. Zaś w historii wyprawy po młynek Sampo pobrzmiewają echa czasów, gdy przodkowie Finów wypierali na północ pierwotnych mieszkańców dzisiejszej Finlandii – Saamów, czyli Lapończyków.

Również religijność poezji starofińskiej nie ma jednolitego charakteru. Występują w niej opiekuńcze bóstwa leśne i macierze rodów zwierzęcych; bogowie przypisani do konkretnych sił natury (np. gromowładny Ukko); w postaci cząstkowej i „regionalnej” pojawia się chrześcijaństwo. Nie do końca też jest ustalony status bohaterów *Kalevali* – Väinämöinen i Ilmarinen, którzy występują jako boscy asystenci narodzin świata i twórcy kultury, albo opiekunowie plemienia⁸.

A zatem – jak słusznie stwierdza Łukasz Sommer – mamy tu do czynienia z tradycją bardzo bogatą, która pochodzi z wielu epok i do żadnej nie daje się przypisać w sposób jednoznaczny. Co więcej, podstawowa forma poezji starofińskiej wyklarowała się na tyle wcześnie, że właściwie nie jest ona poezją

³ Za: K. Pessel, *Na wrzosowiskach Kalevali*, „Studencki Kwartalnik Naukowy Rubikon” 1999, nr 2.

⁴ W XIX wieku obserwujemy intensywny rozwój ruchu narodowego, któremu sprzyjały niedogodne okoliczności polityczne. Jego przejawem był wzrost świadomości etnicznej Finów, dążenia do kulturowego usamodzielnienia się kraju. Język fiński przestał być językiem ludu. W 1858 roku utworzono pierwsze liceum nauczające młodzież w języku fińskim, uczyniono zeń język wykładowy na uniwersytecie w Helsinkach, utworzono pierwszy teatr z językiem fińskim, wystawiono pierwszą sztukę (1869).

⁵ W. Pessel, op. cit., s. 2.

⁶ Zob. J. Bańcerowski, op. cit., s. 712–713 i Ł. Sommer, op. cit.

⁷ Ł. Sommer, ibidem.

⁸ Informacje podaje za: Ł. Sommer, ibidem, s. 2–3.

wyłącznie fińską. Bardzo podobne pieśni śpiewali bowiem inni Ugrofinowie z okolic Bałtyku, Ładogi i Onegi: Karelowie, Estończycy, Wepsowie i Liwowie⁹.

Nic więc dziwnego, że *Kalevala*, która wywarła tak duży wpływ na kształtowanie się tożsamości narodowej Finów, stanowiąc żywy dowód na literacką siłę języka i sugestywny obraz „fińskości” płynnie przechodzącej od tego, co plemienne, do nowocześnie pojmowanego narodu¹⁰, cieszy się wśród Finów popularnością i jest ich narodową dumą. Odegrała rolę „zwierciadła narodowego”, stając się czynnikiem zbiorowych wyobrażeń Finów o sobie. Na trwałe weszła do obiegu kultury wysokiej i popularnej¹¹, czego przykładem mogą być interpretacje teatralne, filmowe, baletowe, operowe, literackie przeróbki – od powieściowej po rozliczne wersje dziecięce, komiksowe, a nawet pornograficzne i z psami w rolach głównych. Została przetłumaczona na 51 języków, a ogólna liczba różnych wersji – pełnych przekładów i adaptacji wynosi ponad 150.

Na czym zatem polega fenomen *Kalevali*? – zwłaszcza dla Europejczyka? Dlaczego wciąż się ją tłumaczy, mimo archaicznego języka, starej metryki oraz niewielkiego obszaru kultury, której dotyczy? I pytania najważniejsze: czy utwór tak mocno zanurzony w lokalnych kontekstach, obrosły narodową legendą, otoczony narodowym kultem może okazać się interesujący dla polskiego czytelnika, a tym bardziej dziecięcego? Jak przekazać jego treść w innej kulturze? Jak przełożyć na zrozumiały i dostępny dziecku język?

Jeszcze do niedawna *Kalevala* funkcjonowała u nas za pośrednictwem parafraz poetyckich i przekładów *via* języki trzecie¹². Pierwsze bezpośrednie tłumaczenie z języka fińskiego (1995) zawdzięczamy Jerzemu Litwiniukowi. Tym nie mniej równie ważne są dwa wcześniejsze przekłady – Józefa Ozgi-Michalskiego (1974) i Janiny Porazińskiej (1958), przy czym ten ostatni interesuje nas najbardziej ze względu na czytelnika dziecięcego.

Porazińska nie okazała się osamotniona w swoich adaptacyjnych poczynaniach. Wcześniej o skróconych wersjach pomyśleli Finowie. Ich działania po części zostały wymuszone przez szkołę, a konkretnie związane były z pojawieniem się w nim języka fińskiego jako przedmiotu nauczania (1843). *Kalevala* znalazła się w lekturze dzieci i młodzieży. W następstwie czego na użytek szkoły dokonano stosownych adaptacji. Skrócona wersję eposu opracował również Lönnert (1862). Do lat 50. Ubiegłego stulecia ukazało się około dziesięciu różnych wersji *Kalevali* opracowanych dla szkół. Najnowszą wersję pod redakcją Adama Salminena wydano w 1985 roku.

⁹ Ibidem, s. 3.

¹⁰ Ibidem, s. 4.

¹¹ O ile moda na imiona z *Kalevali* przeminęła (Vaino, Aino, Tapio, Kaleva), o tyle nazewnictwo utrzymuje się w handlu, biznesie.

¹² Pierwsze polskie tłumaczenie *Kalevali* pochodzi z 1869. Dokonała go Seweryna Duchieńska, opierając się na wersji francuskiej. Po niej prób przekładowych podjął się Franciszek Jezierski. W dwudziestoleciu międzywojennym – Maria Krahelska (1925–1927), sięgając do oryginału i przekładu duńskiego; Kazimierz Andrzej Jaworski – odwołując się do przekładu rosyjskiego; Jan Brzechwa, który też skorzystał z przekładu rosyjskiego.

Również małe dzieci mają swoje wersje fińskiego eposu – *Złotą Kalewałę dla dzieci* Aili Konttinen i *Historie z Kalevali* Martiego Haavio, powstałe w latach 50. XX wieku i współcześnie – *Psią Kalewałę* (1992), pisarza i rysownika, Mauriego Kunnasa.

Opracowanie Porazińskiej z ilustracjami Michała Byliny adresowane do dzieci w wieku 12 lat jest objętościowo znacznie szczuplejsze od oryginału. Liczy 300 stron, spis imion i nazw, objaśnienia trudniejszych wyrazów. Zawiera posłowie o charakterze popularnym typu historycznego – kulturowego pióra Krzysztofa Radziwiłła. W zaproponowanym przez pisarkę kształcie literackim zbiór run (pieśni ludowych) przekształcił się w piękną opowieść fantastyczną, przystępną, atrakcyjną fabularnie – w odróżnieniu od przeładowanych materiałowo *Starodziejów* – inkrustowaną wstawkami wierszowanymi¹³. Nie jest to więc literalne tłumaczenie, lecz opracowanie oparte na motywach z fińskiego eposu.

Co skłoniło wrażliwą pisarkę, entuzjastkę polskiego folkloru do sięgnięcia po fiński epos? Jego miejsce w grupie dzieł – depozytariuszy światowego dziedzictwa kulturowego? Co ją urzekło? – Materia eposu, świeżość poznawcza i śpiewność wiersza? Egzotyka Północy czy mentalna rzeczywistość *Kalevali*? Pisarska powinność?

Częściowo na te pytania odpowiada w jednym z wywiadów:

Gdybym wierzyła w metempsychozę, to musiałabym sądzić, że w poprzednim życiu byłam jakąś pardwą, lisem polarnym czy renem, bo po moim kraju najbardziej kocham Północ. Zorza polarna, śniegowe pola, ciemne świerkowe bory są mi dziwnie bliskie i kochane. Obok Szopena uwielbiam Sibeliusa, obok Mickiewicza i Norwida poetów północy i Selmę Lagerlöf¹⁴.

Całą resztę dopowiada za pośrednictwem tłumaczenia, którym (ale też i innych z tego obszaru kulturowego¹⁵) wzbogaciła repertuar literatury dziecięco-młodzieżowej, przybliżając nieznaną, niezwykle interesującą kulturę¹⁶.

Dlatego bardziej niż strukturalistyczna teoria przekładu interesuje mnie sam tekst oparty o wzór obcojęzyczny, jego artystyczna uroda i odbiorca, ukształtowanie świata przedstawionego, kreacja bohaterów, klimat, nacechowanie ideologiczne, sygnały obcości¹⁷ (nazwy własne i obcojęzyczne; wtręty;

¹³ Zob. hasło: *Kalewala*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, pod red. B. Tylickiej i G. Leszczyńskiego, Wrocław 2002, s. 172.

¹⁴ J. Porazińska, *Moje książki i ja*, „Nowiny Literackie i Wydawnicze” 1957, nr 9.

¹⁵ Pisarka tłumaczyła bowiem utwory Zachariasza Topeliusa (*Sampo Lappelill*) oraz Selmę Lagerlöf (*Zamieniec*).

¹⁶ Poza bowiem Andersenem ten krąg literatury był u nas wówczas nieznaną. Postacie bogów i siłaczy skandydowskich, Odysa i Thi-a, docierały jedynie za sprawą spokrewnionych z baśnią ballad. Zob. S. Wortman, *Baśń i literatura w życiu dziecka. Co i jak opowiadać?*, Warszawa 1958, s. 61.

¹⁷ Zdaniem Anny Legeżyńskiej nie zawsze są one obiektywnymi wyznacznikami przekładowości. Zob. eadem, *Tłumacz jako drugi autor – dziś*, [w:] *Przekład literacki. Teoria, historia, współczesność*, pod red. A. Nowickiej-Jeżowskiej i D. Knysz-Tomaszewskiej, Warszawa 1983, s. 42.

lokalny koloryt), funkcje poznawcze i wartości kreowanej rzeczywistości istotne dla rozpoznania gatunku; obraz tłumacza¹⁸. Dopiero na drugim miejscu operacje translatorskie,¹⁹ stosowane chwytły translatorskie. Stąd uzasadnione wydają się pewne uwagi i odwołania do literackiego pierwowzoru w tłumaczeniu Józefa Ozgi-Michalskiego jako bliższemu duchowi przekładu Porazińskiej.

KALEVALA – NARODOWY EPOS

Kalevala – uznana za szczytowe osiągnięcie romantyzmu narodowego – liczy 50 run (pieśni ludowych i legend), co stanowi 22 795 wierszy trocheicznych i akterowych. Rozpoczyna się od stworzenia świata, a kończy na chrześcijańskim średniowieczu. Objętość utworu, jak i jego szerokie ramy czasowe, wielowątkowość zmusiły Porazińską do dokonania koniecznych skrótów i kondensacji od strony fabularnej. Autorka polskiego przekładu ograniczyła liczbę run do dziesięciu opowieści o powstaniu wszechświata, o życiu i czynach bohaterów, o rywalizacji i walce dwóch wrogich sobie krain – Pohjoli i Kalewali, co pociągnęło za sobą redukcję niektórych wątków, drażliwych i niewskazanych wychowawczo ze względu na obowiązujące w ówczesnej pedagogice tendencje. Pominęto kwestie kazirodztwa, samobójstwo Kullervo (pozostawiając z drugiej strony samobójczą śmierć Aino w nurtach rzeki. Być może zadecydowało tu podobieństwo tego wątku do niezwykle popularnej w Polsce historii bohaterskiej Wandy, „co nie chciała Niemca”), miłosne podboje Lemminkäinena obdarowanego niezmierną potencją seksualną. W opowieści o demonicznym potomstwie Loviatar, złej i szkodliwej córki Krainy śmierci pomija się np. informacje o prokreacji, zapłodnieniu czarownicy powiewami wiatru i strugami deszczu. Modyfikowanie i selekcionowanie treści dokonuje się zgodnie z potrzebami psychicznymi odbiorcy dziecięcego.

W odróżnieniu też od oryginału polska autorka posłużyła się prozą, której nie można odmówić znamion literackości i artyzmu. Wstawki wierszowane pojawiają się w inwokacji i epilogu, ale też w obrębie fabuły. Przyjmują postać pieśni lirycznych, obrzędowych, magicznych, śpiewanych w różnych okolicznościach. Występują nie tylko w roli literackich ozdobników, spoiw ogniów fabuły, ale też kształtują znaczeniową warstwę tekstu.

W OKOWACH GATUNKU

W *Kalevali* Lönnrot łamie reguły rządzące gminnym eposem, starając się zapewnić całości jednorodny kształt i logikę bliską arcydziełom Homera²⁰. I choć

¹⁸ Tłumacz jako drugi autor tekstu ujawnia się wewnątrz dzieła (rozwiązania stylistyczna, podporządkowanie koncepcji interpretacyjnej, błędy składniowe, uzupełnienia) i na zewnątrz (przypisy pochodzące od tłumacza, szkice przekładu, autointerpretacje). Ibidem, s. 91.

¹⁹ Są to: redukcja, substytucja i amplifikacja. Zob. A. Legeżyńska, *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, [w:] *Autor – Podmiot literacki – Bohater. Studia*, pod red. A. Martuszelewskiej i J. Sławińskiego, Wrocław 1983, s. 82–87.

²⁰ Zob. B. Bednarek, *Epos europejski*, Wrocław 2001, s. 127.

trudno mu to zrobić ze względu na wielość i nierównoległość czasową i przestrzenną działań głównych bohaterów, których drogi nie zawsze się splatają, ich osobne historie, oderwane od wcześniejszego wątku, to jednak próbuje, wprowadzając związki przyczynowo-skutkowe; historię niehonorowej wyprawy po wcześniej podarowany pani Pohjoli – Młynek Sampo; uśmierca Kullervo, bohatera trzeciego wątku, który w żaden sposób nie łączy się z poprzednimi.

Porazińska wzorem Lönnrota stara się zachować istotne elementy strukturalne gatunku – inwokację, epilog, fabułę łączącą świat ziemski i pozaziemski, wszechwiedzącego i obiektywnego narratora, opisy i barwny, żywy język. Rozpoczyna opowieść od inwokacji, w której nie prosi bóstwo o natchnienie lecz zwraca się do towarzyszącego śpiewaka i podobnie jak to czyni fiński poeta wzywa słuchaczy do przypomnienia dawnych pieśni, podkreślając ich rolę w podtrzymaniu narodowej tożsamości, narodowego ducha i solidarności. Wprowadza w sytuację i atmosferę opowieści, by uwiarygodnić opowiedziane zdarzenia. Stąd nadaje jej tytuł *Wezwanie* i wydziela z całości, gdy zarówno Józef Ozga – Michalski, jak i Jerzy Litwiniuk włączają inwokację do pierwszego runa. Jednocześnie w Inwokacji da się wyczuć drobne ideologiczne akcenty i naleciałości, zgodne z duchem lat 50. XX wieku. Obecne są one w leksyce (bracie, ręce), uchwyconym geście (np. podanych rąk) oraz sytuacji (ognisko, wspólny śpiew). Cały obrazek mieści się w stylistyce epoki, zdradzając czas powstania opracowania.

Wciąż chodzi za mną upartym cieniem,
w głowie mej myślą, w piersi pragnieniem,
o zęby dzwoni, na usta rwie się
zgubiona w polu, zgubiona w lesie,
w wicherze północy, w pustkach zbłąkana
nieutralona, nie zapisana
pieśń mego ludu.
Tu przy ognisku, zasiądźmy sobie,
Podaj mi bracie, swe ręce obie
i na mych dłoniach palce zacieśnij.
Śpiewać będziemy prastare pieśni²¹.

W Epilogu pisarka bliższa jest oryginałowi. Dopowiadając losy mitycznego bohatera, pieśniarza i maga, Vejnamejnena (Väinämöinena), każe mu odejść. Odejście symbolizuje nadejście nowych czasów.

Idą światem nowe czasy.
W mrok wam odejść, bohaterzy.
Betlejemka gwiazda płonie,
Wnet z kościołów dzwon uderzy.

(s. 285)

²¹ J. Porazińska, *Kalewala. Epopeja Fińska*, pieśni zebrał Elias Lönnrot. Dla dzieci polskich opracowała Janina Porazińska, Warszawa 1967, s. 5–6. Lokalizacja dalszych cytatów w tekście.

Tym samym żegna się ze słuchaczami. Ostatnie zdanie: „A pieśń milknie... ukończona” sugeruje dopełnienie, zamknięcie.

W przekładach dla dorosłych wyraźniej podkreślona została pokoleniowa zmiana, konieczność odejścia, ale też świadomość roli i znaczenia jakie odegrali „starzy” w torowaniu drogi następcom. Väinämöinen występuje jako pierwotny szaman, który zgodnie z odwieczną tradycją łączy pokolenia i uczy młodych gromadzenia i przekazywania informacji następcom²². Zakończenie pieśni nie odrzuca starego, nowe nie eliminuje tradycji, ciągłość zostaje zachowana.

W adaptacji Porazińskiej, ujawniony w inwokacji i zakończeniu, narrator stara się zachować dystans. On jako reprezentant starszego pokolenia zna rolę i znaczenie pieśni gminnej, dlatego dzieli się tą wiedzą ze słuchaczami. Powołuje się na swe dzieciństwo, wiejski rodowód, chłopski obyczaj. Polska pisarka, odwołując się do kultury chłopskiej, znanej i bliskiej powojennemu dziecku, interpretuje *Kalevalę* w obrębie znanej mu kultury, a więc w zrozumiały dlań sposób.

W moim dzieciństwie... to mi się nie śni,
matka śpiewała te same pieśni,
kiedy mnie do snu kładła wieczorem,
ojciec za pługiem, siostra pod borem
pasąca owce.
Bardzo maleńki
Wraz z mlekiem piłem runy-piosenki.

(s. 6)

Unika stylu patetycznego; drobiazgowych erudycyjnych opisów przedmiotów, sytuacji, wyglądown; opisów realiów o funkcji retardacyjnej, brutalnych i krwawych scen – bitewnych, pojedynków, zastępując je np. zabawnym turniejem śpiewaczym na wiedzę i czary między Väinämöinenem (Vejnemejnem) a Joukaghainenem (Jukagainenem).

Polska adaptatorka stawia na urodę opowieści, piękno języka, klimat. Stąd opracowaniu nie można odmówić wartości literackich.

Vejnemejnen – zwany także Vejno – pieśniarz czarodziejski i zaklinacz Kalewali – urodził się w morskiej głębinie.

Matka jego była Ilmator, dziewica przestworzy. Unosiła się ona nad ziemią smutną, niczym nie przyodzianą, nad ziemią szarą i pustynną.

²² Oto stosowne cytaty: A jednak, jakby nie było,/ Ja drogę wam przetarłem./ Wśród borów, przez które idą/ Młodzi, sprawniejsi pieśniarze.// Dla was ja swoją pieśnią/ Przetarłem trakt przez puszcze,/ Stad teraz wolna droga/ Dla wszystkich po mnie pieśniarzy. Za: *Kalevala*, przekł. poetki Józefa Ozgi-Michalskiego, Warszawa 1980, s. 704–705 i Mimo to i mimo wszystko/ Sannę przetarłem pieśniarzom,/ Rozsunąłem czuby sosen,/ Naciąłem na drzewach znaki./ Zmiotłem chrust, wskazałem drogę./ Nowy szlak utworowany/ Dla doświadczonych śpiewaków, Piewców szczerze obdarzonych/ pośród powstającej młodzi,/ Rosnącego wzwyż narodu. Za: *Kalevala*, z fińskiego przeł. I komentarzem opatrzył J. Litwiniuk, Warszawa 1998, s. 641.

Zakochał się w Ilmator mocarz siły niebywalej, mocarz – huragan szalejący z szumem, gwizdem i hukiem. Zakochał się w niej Wichier Północy.
 Opuściła Ilmator pustki szerokie, niezmierzone. Na wody morskie opadła, głębinę morską na mieszkanie sobie obrała.
 I oto w głębinie tej – za ojca mając wichier Północy, za matkę mając przestworzy mieszkankę – urodził się Vejnejmen.

(s. 11–12)

Starannie dobrane słowo, powtórzenia, spokojny i miarowy tok narracji, dopowiedzenia, liryzacja nadają tej prozie wymiar poetycki. Jej indywidualność pisarską – skłonność do liryzacji, prostoty obrazowania i urody wiersza, stylistycznego nacechowania epitetów – ujawniają też wstawki wierszowane, wyrażające uczucia ludzi. Porazińska rezygnuje z tak charakterystycznej dla jej warsztatu onomatopei oraz z typowych dla eposowych gatunków stałych epitetów, utrzymanych przez tłumaczy wersji dla dorosłych (np. Lemiminköinen – beztroski, uparty, lekkoduch, pyszałek), jak i rozbudowanych porównań, nieczytelnych dla dzieci. Z drugiej zaś strony widać dyscyplinę Porazińskiej w obrębie gatunkowej struktury: zachowanie zasad kompozycyjnych, konstrukcji narratora, kreacji świata przedstawionego. Nawet w początkowym fragmencie tzw. w *Wezwaniu*, ujawniającym sytuację narracyjną, osobę narratora, cel opowieści, przestrzega zasad eposowej tradycji skrojonej na miarę dziecka.

Również sposób prowadzenia narracji, kreacja bohaterów, czyny i ich kwalifikacje moralne, ingerencja bóstw w sprawy ludzi, archetypy ludzkich zachowań, styl pełen powagi, miejscami patetyczny dla podkreślenia wagi problemu, wyzyskany dzięki powtórzeniom („Mówi spokojnie Stary Venjo, powiada zaklinacz słowa takie...”, s. 25), wreszcie tło obyczajowe, ludowe pieśni liryczne, weselne, magiczne, rytualne związane z określonymi pracami, wplecione w fabułę wskazują na gatunkową przynależność. W partiach wierszowanych odchodzi Porazińskiej od trocheicznego tetrametru²³ typowego dla oryginału na rzecz dziesięciozłogłoskowca i sześćciozłogłoskowca, pozostając wierna wzorcom metrycznym własnej poezji.

FABUŁA

Fabuła *Kalevali* – jak przystało na tradycyjny epos – rozbudowana i wielowątkowa, z szeregiem epizodów – co utrudnia pracę tłumaczowi, koncentruje się

²³ [...] metrum *Kalevali* – „kalevalanmitta” ośmiozłogłoskowiec z dwoma, rzadziej trzema inicjalnymi akcentami, [...] zgodny ze strukturą fińszczyzny i wspólny z dodatkowymi środkami mnemotechnicznymi jak aliteracja wewnątrz wersu i paralelizm treści wersów sąsiednich, organiczniej wiążący zdania w strofy niż np. rym w polskiej poezji ludowej.” Zob. J. Litwiniuk, *Na wstępie od tłumacza, Kalevala*, przeł. z fińskiego i komentarzem opatrzył idem, s. 6. Typowe metrum runy mierzy 4/4 lub 4/5. „Runy zaśpiewane, a raczej melodeklamowane cechowało wolne tempo, neutralne interwały – różnice wysokości dwóch dźwięków, skala złożona z pięciu dźwięków w obrębie oktawy, w porównaniu z płaczami ruskimi wyraźniejsza intonacja i artykulacja”. Za: W.K. Pessel, op. cit.

wokół dziejów trzech bohaterów: Väinämöinena, Ilmarina i Lemminkäinena, synów mitycznej Kalevy. Losy dwóch pierwszych przeplata Lönnrot przygodami ambitnego, ale i awanturniczego Lemminkäinena (Ahtiego). Pojawiają się też wątki samodzielne, jakby niezależne od całości, pozornie wyrwane z niej (Kullervo); wątki ajtiologiczne; wątki i motywy chrześcijańskie. Motywem przewodnim utworu jest rywalizacja między dwiema krainami: Kalevalą i Pohjolą, między dobrem a złem, zaś spoiwem łączącym, nadającym ciągłość wszystkim opowieściom jest rabunkowa wyprawa po młynek Sampo, młynek szczęścia i obfitości, podobny do znanych z mitologii skandynawskiej żaren Grotti²⁴.

Zróżnicowana materia, tematyka – opowieści ajtiologiczne, opowieści cywilizacyjne, o czynach mitycznych bohaterów, pieśni oddają mityczny i ludowy rodowód eposu. „Drugi pisarz” musi zadbać o odtworzenie kulturowego klimatu, obyczajowości, przyrody, zapewnić przystępność lektury w zakresie konstrukcji fabularnej i języka.

Porazińska zachowuje schemat kompozycyjny i układ akcji oryginału oraz najważniejsze jego wątki, w różnym stopniu je rozwijając. Ze względu na niedorosłego odbiorcę pomija fragmenty przesiąknięte erotyką, wątki lubieżne, awanturniczo-romansowe, tragiczne, choć nie do końca postępuje konsekwentnie, czego przykładem może być (np. samobójstwo Kullervo i Aino). Na próżno szukać we wspomnianej adaptacji miłosnych wyznań Lemminkäinena do Kylikki (s. 141), przedstawienia żony matce (s. 143) czy opisu cielesnych orgii z młodymi dziewczętami (s. 137). Pod jej piórem fabuła zyskała na spójności, a na plan pierwszy wysunęła się przygoda, z którą rywalizuje pieśń, bliska pi-sarskiemu warsztatowi Polki. Mocniej też akcentuje treści wychowawcze, zestawiając kontrastowo dwie krainy – szczęśliwą Kalewę, krainę słońca, pracy i pieśni, i ponurą, pogrążoną w ciemności, złą Pohjolę, pełną wiedźm i złych ludzi. Tym tendencjom podporządkowane też są archetypy np. dobrej matki, kochającej córki czy syna. A wypływające z opowieści morały są proste i czytelne, budujące jak choćby ten związany z wyprawą po młynek. Rozbity Sampo pokazuje, że dobra nie można zgromadzić rabunkiem²⁵. Materialne korzyści osiąga się dzięki pracy. Stąd już krok do filozofii chrześcijańskiej. Sampo nie ulega totalnemu zniszczeniu. Z ocalałych szczątków, którymi stary pieśniarz obsiał pole, wyrasta w ciągu doby zboże. Motyw cudownej roślinności ma dla polskiego czytelnika podwójne znaczenie – poświadcza rolnicze korzenie Finów i nasuwa paralele z legendą chrześcijańską Porazińskiej o życiu Jezusa na ziemi (*Kiedy Pan Jezus chodził po świecie*) lub apokryfami.

Porazińska stara się pamiętać o dziecięcym czytelniku i dlatego organizuje akcję wokół pozytywnych bohaterów, wybierając barwne opowieści, atrakcyjne fabularnie, interesujące poznawczo, uzasadnione dydaktycznie, ale przede wszystkim istotne dla idei przewodniej eposu. Będą to opowieści kosmologiczne (stworzenie świata z kaczego jaja), wątki cywilizacyjne (wytapianie żelaza,

²⁴ B. Bednarek, op. cit., s. 118.

²⁵ J. Litwiniuk, *Od tłumacza na zakończenie*, [w:] *Kalewala...*, op. cit., s. 651.

wykonywanie narzędzi), opisy ciężkiej pracy (splatanie sieci lnianych z przygotowaniami do jego uprawy, warzenie piwa, pasanie bydła, polowanie na niedźwiedzia) i obrzędów, np. weselnych, wątki walki o słuszną sprawę, a także wątki miłosne uszlachetniające bohatera, szlachetne pojedynki przeprowadzone według zasad rycerskiego kodeksu. Baśniowo-magiczną i fantastyczną aurę tworzą pieśni magiczne, zaklęcia i czary, antropomorfizacja przyrody, pogańscy bogowie i bóstwa: Ukko, Hiitsi, Kalma, Uduatar, personifikacje zjawisk atmosferycznych.

ŚWIAT KALEVALI

Na fantastyczny świat *Kalevali* złożyli się bohaterowie – ziemscy i pozaziemscy, fińska przyroda, zwyczaje i obyczaje, magia.

Bohaterowie epopei: śpiewak i mag, Väinämöinen, kowal Ilmarinen, awanturnik Lemminkäinen ukazani na tle plemienia Kalevy – ciężko pracującego, uczciwego, szczęśliwego w dokonywanych przez siebie wyborach, czego nie można powiedzieć o głównych postaciach. W swych zachowaniach przypominają prawdziwych ludzi, a konglomerat cech, które uosabiają wskazują na narodowy charakter Finów. Porazińska zachowuje na ogół podstawowy schemat pierwowzoru postaci oraz obraz świata. Wszechobecny kontrast (Väinämöinen i Joukaghainen; Kalevala i Pohjola) wydobywa baśniową dychotomię świata, ale i homeostazę. Pozwala mocniej wyartykułować ideę przewodnią eposu i jej funkcje wychowawcze. Bohaterowie pozytywni reprezentują wartości najwyższej rangi – patriotyzm, ukochanie ojczystej ziemi i ludzi, męstwo, mądrość, odwagę, waleczność, troskę o lud. Väinämöinen (Vejnemeinen), określany też w adaptacji skróconym imieniem Vejno – pieśniarz i zaklinacz, mag i szaman okazuje się człowiekiem wszechstronnym: karczuje lasy, uprawia pole, buduje łodzie, leczy ludzi i wybawia ich z opresji, śpiewa im, ale i czasem wtrąca się do nie swoich spraw, przewodzi w walce przeciw Pohjoli i wyprawie po Sampo. Ten i nie-człowiek i nie-bóg staje się symbolem odrodzenia narodowego. Przypomina greckiego Orfeusza, który swą grą potrafił oczarować ludzi i zwierzęta, duchy leśne i wodne, całą przyrodę²⁶ albo natchnionego podczas gry Jankiela z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza. (bo wyzwala w ludziach szlachetne instynkty i budzi ducha narodowego. Sam staje się symbolem odrodzenia narodowego, człowieka myślącego kategoriami narodu). Dzięki magicznym zdolnościom, które zawdzięcza niezemijskiemu pochodzeniu, okazywał się skuteczny, pośrednicząc między plemieniem, a tym co, co mu zagrażało. Zgodnie z koncepcją baśni siły zła przegrywają z dobrem, które w swych magicznych praktykach uosabia starzec. Porazińska podkreśla jego nadprzyrodzone zdolności za pośrednictwem określić: „wiekowieczny czarodziej”, „czarodziejski pieśniarz”. Tworzy w umysłach dzieci obraz maga, znachora, śpiewaka, człowieka pomocnego, będącego zawsze pod ręką, oddanego

²⁶ Zob. J. Bańcerowski, *Kalevala*, [w:] *Kalevala*, przekł. J. Ozga-Michalski, op. cit., s. 716.

bez reszty społeczności plemiennej, dlatego przemilcza wątek Marjatty i nowo narodzonego dziecka, może i zbyt trudny w warstwie historyczno-filozoficznej i etycznej, by nie pozostawić skazy na charakterze bohatera. Quasi-religijną historię Marjatty zastępuje motywem betlejemskiej gwiazdy. „Nowe” – sygnalizowane kwiatem i odejściem Väinämöinena – nie oznacza kresu, daje nadzieję.

Mityczne pochodzenie zdradza też jego brat, kowal Ilmarinen. Jego funkcje boskie i kosmogeniczne uległy znacznej redukcji na rzecz *homo faber*²⁷. Postać na pół-mityczna i pół-ludzka niczym grecki Hefajstos, rzymski Wulkan czy skandynawski Thora tworzy sklepienie niebieskie, pomaga ludziom, wytapiając jako pierwszy żelazo z rudy i dając im do rąk narzędzia ułatwiające pracę.

Z tego wzorca bohatera wyłamuje się Lemminkäinen, występujący w adaptacji pod imieniem Ahti – ambitny, zapalczywy, lekkomyślny, impulsywny chłopak, zdradzający ochotę do wojennych przygód i miłosnych podbojów. Porazińska ogranicza jego udział w fabule, opuszczając wiele przygód i wątków z nim związanych. Ekspozuje matczyną miłość, bezgraniczną i pełną oddania, gotowość do wybaczenia oraz silną emocjonalną więź łączącą syna i matkę, wzajemne pełne ciepła i miłości relacje.

Bohaterowie adaptacji wydają się być szczęśliwi, gdyż są wolni w swych decyzjach i wyborach podejmowanych według potrzeb i możliwości realizacji²⁸. Żyją w krainie słońca, pracy, pieśni, muzyki – synonimów dobra i szczęścia – w odróżnieniu od wiedźm, czarowników, ludożerców Pohjoli, przeżywają przygody uszlachetniające ich charaktery. Tym samym odzwierciedlają marzenia dzieci o szlachetnych czynach, pełnych męstwa i poświęcenia, triumfów, ale też zaspakajają głód przygody, potrzebę fantastyki. Zwycięzcy, którzy zdawałoby się są niezniszczalni cierpią podobnie jak ludzie – nieszczęśliwie kochają, starzeją się, doświadczają bólu, choroby. Są przez to prawdziwi, quasi-realni, w odróżnieniu od pogańskich bogów i bóstw. Porazińska znacznie ogranicza ich liczbę (Ukko, Hiitsi, Kalma, Iki-Turso, Ilmatar, Lowiatar, Pellervoinen, Tuulikki, Tellervo, Untamo, Udutar), wyznaczając im rolę drugoplanową. W planie akcji występują albo jako pomocnicy bohatera, albo jego wrogowie, zmieniając bieg wydarzeń. W planie ogólnym współtworzą fantastyczny świat, pełen magii i czarów; aurę i klimat tajemniczości, grozy; podnoszą napięcie. Tajemniczą i baśniową aurę współtworzą też magiczne zaklęcia, znacznie ograniczone w stosunku do oryginału,²⁹ upersonifikowane drzewa i zwierzęta posługujące się ludzką mową; zjawiska atmosferyczne i kosmogeniczne (księżyc, słońce), twory materialne – przedmioty użytkowe i artystyczne (łódź, sieć, kantele), pokarmy (piwo). A w przekładzie Porazińskiej również pieśni – magiczne i obrzędowe. Przynoszą one dużą wiedzę na temat pracy, zabawy, pogańskich zwyczajów i obyczajów. Towarzyszą ludziom w każdym

²⁷ Zob. J. Litwiniuk, *Od tłumacza na zakończenie...*, op. cit., s. 647.

²⁸ O to, czy są szczęśliwi retorycznie pyta J. Litwiniuk, *ibidem*, s. 652.

²⁹ Dorosły czytelnik odnajdzie je w przekładzie Jerzego Litwiniuka. Tłumacz zafascynowany „szamanizmem zaklęć” wyłowił je z fińskiego eposu i zamieścił w osobnym indeksie. Zob. *Kalevala*, tł. *ibidem*, op. cit., s. 670–671.

momencie życia. Stąd ich zróżnicowana tematyka i charakter. Są wśród nich pieśni o pracy (obróbka żelaza, splatanie sieci, połów, warzenie piwa, wypas i dojenie bydła, polowanie na niedźwiedzia), powinnościach młodych żon i małżonków względem siebie i teściów, sprowadzone do pracy i *savoir-faire*, pożegnalne pieśni weselne itd. Porazińska ze znajomością rzeczy przedstawia polskiemu czytelnikowi opisy pracy, ludowych obrzędów. Sama występuje jakby w podwójnej roli – folklorystki i pisarki, znawczyni folkloru i literackich konwencji. Te dwie postawy decydują o artystycznym kształcie adaptacji. Porazińska „wtłacza” materiał folklorystyczny w ramy konwencji gatunkowej,³⁰ zaś bohaterów i związane z nimi zdarzenia przedstawia na sposób mityczno-baśniowy. Mitologia i baśń są stale obecne. Oczywiście, nie wiemy na ile dziecięcy czytelnik jest w stanie wydobyć wszystkie podobieństwa, odnieść postać bohatera do mitologii greckiej czy rzymskiej, znaleźć ich odpowiedniki wśród tamtejszych wodzów, herosów, kobiet. Odbiór może być sprawą indywidualną, zależną od kultury literackiej małego czytelnika. Na pewno łatwiej będzie mu uchwycić zaistniałe zbieżności pomiędzy kowalem Ilmarinenem a Hefajstosem, aniżeli doszukać się literackiego powinowactwa pomiędzy piękną Anniką i pracowitą Aino a bohaterkami Homera: Penelopą i Nauzyką, czy też pomiędzy Ahtim i boskim Achillesem. Również postać śpiewaka Väinämöinena (Vejnenejnena) może budzić skojarzenia jedynie z Orfeuszem. Pozostałe porównania – w płaszczyźnie postaw i bohaterskich czynów – z greckim Achillesem i Asklepiosem, celtyckim Cechłą są za trudne i wykraczają poza możliwości dziecka w tym wieku. A sama tłumaczka nie dołącza odpowiedniego komentarza. Bliższe są mu pierwowzory znanych baśniowych i legendowych wątków i motywów. Oprócz młynka szczęścia (zastępującego „stoliczki nakryj się”, kózki złoto-kopytne, obrusiki, rogi obfitości) będą to: droga do słońca i księżyca, pomoc staruszki matki (np. matka Ahtiego), pomoc magicznych pomocników, dobre słowo od antropomorfizowanej przyrody (np. orła wdzięcznego za umożliwiony odpoczynek na pozostawionej na pustkowiu brzozie),³¹ dziecko-siłacz, sierota, magiczne zaklęcia i dary, przemiany bohaterów w ptaki i zwierzęta, cudowne przemieszczanie się i pokonywanie drogi przy pomocy magicznych przedmiotów itp. Porazińska sięga po baśniowe schematy i chwyt (schemat trójkowy, antropomorfizację, zwycięstwo dobra, pomoc dla pozytywnego bohatera), kompozycję łańcuszkową, powtórzenia. Z oryginału wybiera albo określony wątek fabularny, nadając mu rangę zasadniczej problematyki lub fragment opisyanych zdarzeń.

WARSTWA JĘZYKOWA

Pisarka wprowadza też drobne zmiany idące w kierunku uprzyśtępnienia lektury w warstwie językowej. Przede wszystkim upraszcza pisownię. Zmienia

³⁰ B. Bednarek, op. cit., s. 127.

³¹ Zob. S. Wortman, op. cit., s. 61 62.

transkrypcję imion i nazw. Już w tytule zamienia literę „v” na „w”. Zamiast fińskich imion bohaterów wprowadza polskie odpowiedniki: Vejnemejnen a nie Väinämöinen, Ilmarin zamiast Ilmarinen, Ahti w zamian za Kaukomieli czy Lemminkäinen. Charakter „ruchomy” mają też realia kulturowe, takie jak nazwy krajów: Pohjola, Laponia. „Subtelne” zabiegi interpretacyjne przebiegają głównie na poziomie leksykalnym. Pisarka zastępuje nazwy obce polskim elementem archaizującym. Słownictwo to i frazeologia znane są z jej podań i legend: „czasu mało-wiele”, „żalnik”, „sokolniczka”. Starym zwyczajem dołącza słowniczek imion i nazw oraz objaśnienia trudniejszych wyrazów. Rezygnuje z wieloznacznych aluzji często o charakterze erotycznym, ironii wymagających od czytelnika innego poziomu percepcji, ale też wiedzy. Posługuje się zdaniem rozbudowanym, wielocłonowym dla wydobycia dostojeństwa, powagi. Wprowadza powtórzenia, nawroty. Narracja zyskuje gawędowy tok bliski dziecku i przezeń oczekiwany.

PODSUMOWANIE

O czytelniczym fenomenie *Kalevali*, jej kulturowej nośności decydują uniwersalne wątki i motywy kulturalne, wyrażone bogatym, barwnym językiem, gęstym od wrażeń i gorącym od emocji³². Pod piórem sprawnego adaptatora utwór ten może się okazać zrozumiały i równie pociągający, interesujący dla małoletniego odbiorcy. Lektura eposu może dostarczyć wielu wrażeń, wzruszeń, przybliżyć odległą i nieznaną, przedziwną tradycję, poznać kulturę chłopską, po części rycerską. Umiejętnie dobrane wątki pozwalają połączyć elementy swojskie z egzotycznymi, dzięki czemu osobiowości strofińskiej tradycji mogły znaleźć odzwierciedlenie również w polszczyźnie przekładu³³. Mniej natomiast u Porazińskiej humoru. Elementy komiczne pojawiają się w pojedynku na wiedzę, ale już niefortunne zaloty bohaterów – w oryginale o wymiarze heroikomicznym – nie są śmieszne. Tym nie mniej przekład świadczy o sile pisarskiego talentu Porazińskiej, jej folklorystycznej intuicji i pasji, głębokości inspiracji interpretacji fińskiego eposu na miarę dzieci. Dlatego może warto w zakończeniu powtórzyć słowa innego tłumacza *Kalevali*, które wydają się trafne i adekwatne w odniesieniu do celów i zamierzeń adaptacyjnych Porazińskiej: „Nie pragnę tu opisywać dzieła. Otwieram jego wnętrze jak owoc. Niech usta każdego dotkną tych strof, niech spróbują pieśni, której dźwięk od tysięcy lat wypełnia przeszłość”³⁴.

³² J. K. Wasilewski, 2003 pater.kul.lublin.pl/wystawy/pamietnik_wystaw/Kalewala/Kalewala_wystawa.htm

³³ Zob. Ł. Sommer, op. cit.

³⁴ Za: ibidem.

Abstract: *Kalevala* – the Finnish epic poem in the adaptation by Janina Porazińska. In Poland, until 1995 when Jerzy Litwiniuk's translation appeared, *Kalevala* existed through paraphrases and translations *via* third languages. Also, the translation of Janina Porazińska from 1958 addressed to twelve year olds was probably done from German. The translation with illustrations of Michał Bylina is shorter than the original. It is 300 pages long, contains the name and place name indexes, the explanations of difficult words, and a historical afterword of popular character. The Polish author has limited the number of runes (folk songs) to 10 stories about the creation of the universe, of the life and deeds of the protagonists, about the rivalry of two hostile lands – Pohjola and Kalevala, which meant the reduction of pedagogically unwelcome and debatable motifs such as incest, love adventures of Lemminkäinen and so on. The plot has become more coherent and the adventures have been foregrounded. The pedagogical motifs have been more emphasized thanks to the contrast. As opposed to the original, Porazińska has made use of prose. The rhymed intrusions appear in the invocation and epilogue, and in the plot they appear as lyric, ritual, and magical songs. They function as literary ornaments and made the plot more coherent. The author tries to preserve the elements of the structure of the genre. Her *Kalevala* is thus not a literary translation, but a literary interpretation based on the motifs of the Finnish epic poem.

EMILIYA OHAR ♡ Ukrainian Publishing and Painting Academy, Lviv

Adaptation in non-fiction for children

IMPORTANCE OF THE PROBLEM

The problem of adaptation in children's literature is usually considered in the context of fiction. However, researching the nature and mechanisms of adaptation in non-fiction literature¹ seems to be just as important, since here it operates as the main strategy of popularizing knowledge. Paying tribute to fiction, its role in children's esthetic and spiritual development, we shouldn't underestimate the great potential of non-fiction. It can help the young reader develop a natural need to constantly stay in the "cognitive mode", a habit to acquire knowledge not only from school textbooks but from other sources, i.e. reference books, encyclopedias, scientific fiction books, etc.

The importance of the problem becomes even more vivid in the light of the fact that one of the most distinct tendencies in the world children's book market of the last two decades has been the rapid development of non-fiction, both in the traditional (paper) form and in the digital one. Multimedia engendered a new concept, the so called "edutainment" (education + entertainment), which combines the book market with that of new information technologies. As early as in the 1990s, specialists admitted that "orientation towards educational books is a dominant trend in the global practice; what's more: the more culturally developed a country is, the more educational and cognitive books it publishes"². Although the fraction of nonfiction for children on the Ukrainian market is significantly smaller than the fraction of

¹ In Ukrainian book science the term "literature" is not confined to fiction, but also includes non-fiction. Apropos H.-H.Ewers emphasizes broad conception of the term 'literary' in context of children's literary communication: "We will delve no further here into the question of what distinguishes literary communication from other forms of communication, such as scientific communication or everyday communication. Let us at this point just mention, however, that in the context of this study the word 'literary' is not confined to fiction, but also always includes factual and informational literary communication. With this broad conception of the term 'literary' we are continuing a tradition that has long predominated in this field: experts in children's and young people's literature have from the very beginning always regarded non – fiction as falling within their purview". H. H. Ewers, *Fundamental Concepts of Children Literature Research. Literary and Sociological Approaches*, New York; London 2009, p. 9.

² *Redaktsionnaya stat'ya* (Editorial) in: *Detskaya literatura* 4, 1990.

fiction (35% versus 65%), it has been steadily growing over years. One part of this market segment is presented by popular encyclopedias and dictionaries, the other – by scientific belles-lettres (scientific fiction) and practical and developing books.

THE CONCEPT OF NON-FICTION FOR CHILDREN AS A COGNITIVE BOOK

Given the multiplicity of approaches to the phenomenon of non-fiction for children, it is sensible to outline the meaning we invest in the concept and the angle we are going to view it from. Modern children's literature can be conventionally subdivided into fiction and non-fiction³. As it is clear from the semantic content of the terms, the criteria for this subdivision are based on how real/imagined the objects of depiction are. Unfortunately, the inner differentiation of non-fiction is so far poorly elaborated, as well as classified: the same classification category includes concepts with overlapping semantic content or the concepts that are singled out according to different classification criteria, such as literary genres and their subtypes, literary themes, a variety of editions with different material and constructive characteristics.

In Ukrainian bibliology, non-fiction for children is traditionally determined as popular science book⁴. However, it still is meant for children. Thus, it belongs to two independent literary and publishing complexes – one of the being defined by the age of its readership, while the other one is based on the specifics of presenting scientific material. And this is exactly its double nature that makes it stand apart. As a result, some features of both types are synthesized based on the laws of their internal development.

The essence and main social tasks of “adult” popular science book are closely associated with the scientific and technical progress, the need for comprehensive personality development through deepening knowledge and mastering the achievements of science and technology by means of self-education and self-development. Meanwhile the main objective of non-fiction for children seems to lie in helping the young reader to grasp cognitive information and in satisfying various cognitive wants (interests) that accompany his growing-up and socialization. In other words, unlike “adult” popular science literature, that for children is characterized with a distinct cognitive trend, which gives us ground to term this type of popular scientific literature for children as a cognitive book (without qualifying word “children's”)⁵. In our opin-

³ See *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, ed. Peter Hunt, London 2004.

⁴ We use the term «book» in the generalized sense: it means the combined literary and publishing phenomenon.

⁵ More detail E.Ohar, *Suchasni piznaval'ni vydannya dlya ditej: pole dlya naukovykh roz-dumiv (Modern Cognitive Editions for Children as an Object of Research)* in: *Zbirnyk prats' Lvivs'koji Naukovoji Biblioteki im.V.Stefanyka* ed.by M/Romanuyk, Lviv 2003,

ion, by emphasizing the cognitive semantic component in the determinant, we reflect the essence of the social and functional role of the phenomenon under analysis more precisely.

In the framework of the non-fiction for children (a cognitive book) we can single out 'scientific fiction/scientific belles-lettres' (for younger children), 'scientific cognitive book' (for teenagers), 'reference book' (encyclopaedias, reference books, dictionaries, calendars) and 'practical and developing book'. Despite some differences, the targets of all these types have the same cognitive basis and are aimed at facilitating for the young reader the process of knowledge acquisition in different disciplines, specifically the ones taught at school.

It should be pointed out that the children's 'reference book', which is traditionally positioned as independent type, in our opinion, falls in the category of non-fiction. Reference books for children have many characteristics that let us categorize it this way: 1) dominant objective (the main function of reference literature – that is to say, informing – in the case of children's literature transforms into cognitive and informative one); 2) narrative type of writing, which is closer to scientific and educational texts; 3) wide usage of popularization means, including artistic and figurative ones. Apart from this, the genre of dictionary or encyclopaedic entry in children's reference editions often transforms into fiction or journalistic genres (i.e. short story or essay). And abandoning the alphabetic principle of material systematization, in particular in editions for the youngest readers, implies straight-through reading, unlike the selective one characteristic of ordinary reference books.

The 'practical and developing book' can be defined as a totality of works and their editions aimed at perceiving knowledge through the prism of motivation blocks. Such books can enhance: complex development of the child's cognitive as well as manual and practical skills; development of reading and writing skills in the native or a foreign language; development of mathematical and logical skills, thinking and wit; development of imagination and creative abilities; development of memory, attention and sensor capabilities. Practical and developing editions promote the culture of organization, conducting and realization of different hobbies, encourage interest in various amateur activities, as well as correct organization and spending of children's leisure time.

Thus, the non-fiction for children (a cognitive book) is represented by an entire complex of educational, training and developing editions, which are aimed at facilitating education, self-education, intellect development and information culture establishment.

p. 556–563; E.Ohar, *Sovremennaya detskaya poznavatel'naya kniga kak kanal populyarizatsii* (Modern Children's Cognitive Book as Popularization Channel) in: *Viakas lietuviu ir pasaulyo kulturose. Acta Humanitarica Universitatis Saulensis* ed. by B.Maskuliunas, Siauliai 2008, Mokslo darbai. T.5 (2007), p. 179–188.

THE POPULARIZATION AS A “KNOWLEDGE MASSOVISATION”

Despite being ostensibly self-evident, the essence of the concept “popularization” still remains under discussion⁶: “Does knowledge popularization help in learning? Is it a desire to satisfy natural human curiosity? Is it, perhaps, a means of informing? Is the populariser an educator or an instructor? What is more important for popular science literature – knowledge dissemination or development of the reader’s ability of independent thinking? Should formulas (mathematic, chemical, physical, etc. – *E. O.*) be used in popular editions?”⁷ There is even a tendency to dismiss popularized knowledge altogether as an illusion of scientific knowledge, its imitation. Problems are always simplified in popular science texts for the sake of intelligibility, while time spent on reading does not change proportionally to presentation adaptation. Popular scientific books seem to draw boundary between themselves and serious literature, since they always resort to retelling without giving the necessary bibliography details, which cuts the reader off the source of the material.

However, the problem here seems to lie in the expertise and skilfulness rather than in popularization itself. One of the signs of masterly (competent) popularization is the ability to find and demonstrate the essence of scientific knowledge itself without overloading it with a plethora of details. It is popular science literature that gives scientists-popularisers a chance to draw our attention to worldview, general scientific, social and cultural aspects of scientific activity and its results, as well as to the philosophical and spiritual sense of knowledge. Not only will high quality popular science work clearly explain basic terms and concepts of a given knowledge area, but it will also show the process of its rise, the direction of development of the most important ideas, describe the achievements and delineate perspectives, outline its relations with contiguous disciplines emphasizing the interconnectedness of sciences.

Modern science is developing in a rapid and multifaceted way, scientific knowledge is becoming increasingly more complicated, which results in widening the gap between purely scientific mode of thinking and everyday practical knowledge (common sense). We can observe a radical departure from understandable, usual and visible images coupled with the introduction of ideas that are uncommon even for traditional science, high level of specialization and formalization of scientific knowledge. The volume of theoretical and practical information is simply “indigestible”⁸.

⁶ The first attempts at researching the phenomenon of the popular science book and formulating assessment criteria for this literary and publishing concept were made at the end 1960s.

⁷ V. Ivanitskij, *Nauchnaya populyarizatsiya i nauchnaya informatsiya (Scientific Popularization and Scientific Information)* in: *Kniga: Issledovaniya i materialy*, Moskva 1969, p. 36–37.

⁸ See also V. Ivanitskij, *Nauchnaya populyarizatsiya kak funktsiya sovremennoj nauki (Scientific Popularization as a Function of Modern Science)* http://www.pseudology.org/science/Science_Literature.htm (01.02.2012)

Therefore knowledge adaptation and its ensuing dissemination, or the so called “knowledge massovization”, are part and parcel of the epoch. Describing scientific and technological discoveries in common language at the same time preserving the scientific sense is sometimes much more complicated than describing them in the scientific language for the “initiated” and “advanced”.

THE ADAPTATION AS THE STRATEGY OF POPULARIZATION

As we may see, it is the mechanism of adaptation of special knowledge that provides the basis for popularization. It is a kind of “translation” from the language of science into the one which is clear for an amateur and close to the real-life practice. Popular knowledge makes up a borderline area where professional and common knowledge, special theory and common sense meet and interact. Competent (masterly) popularization is, in fact, simplifying, but it rules out vulgarization or primitivisation of the essence of things.

Adaptation level depends on the following factors: the nature of topic⁹; demographic and psychological characteristics of the readers (education, occupation, intellectual abilities, readiness to perceive information, etc); psychological aspects of the popularisation process itself (how “popularization-prone” the given type of knowledge is, if subjective assessment is possible, etc.).

The above said goes for popularization for children as well. The fact that the reader is young does not make the task easier, on the contrary, it complicates it, since apart from being competent in the sphere under consideration, having good expertise both in the language of science and that of “popularisation”, the author should also be able to tell the child about complex phenomena in a lucid and attractive way.

The main difference between a non-fiction for children (a cognitive book) and a popular science one (for adults) lies in the fact that the former one is multifunctional. The very essence of children’s literature, which is synthetic in its nature, implies interaction in one book of all possible social functions – communicative, educational and informative, learning, upbringing, aesthetic and developing ones¹⁰. A cognitive book for children “born” at the intersection of scientific and artistic writing is aimed simultaneously at teaching, developing intellectually and aesthetically, helping to get to know the world as well as

⁹ Clearly, the most complicated for popularization are natural sciences; therefore their representatives have every reason to claim that it is virtually impossible to “translate” the language of chemistry, physics or mathematics into that of laymen because of the impossibility of overcoming the terminological barrier, the distance between the object of science and everyday experience. Humanities are usually easier to comprehend.

¹⁰ In 1970’s Polish scholar Joanna Papuzinska described this feature of non-fiction for children (J. Papuzinska, *Literatura popularnonaukowa* in: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, ed. by .A. Przeclawska, Warszawa 1978, s. 161–196.

the “book as a cultural phenomenon, means of diversification of emotions, solution of secrets, search for answers to questions that arise”¹¹.

Therefore adaptation as the popularization strategy in children’s literature involves combining all possible means of influence on the young reader – the ones that appeal to mind, as well as those that attract him emotionally maintaining interest to the subject. If children’s literature is to assist the child in getting to know the world in the primary and the most general meaning of this word, it “should provide universal, absolutely reliable information about the level of knowledge the society has about the world, as well as inciting interest to the cognition process, its individual stages and ways of obtaining scientific (cognitive) activity skills”¹². In this case the psychological and pedagogical aspect of popularization acquires a special significance.

MEANS OF ADAPTION

Apart from traditional techniques of children’s literature (plot, characters, game component in the text, illustrations, design, etc.), a number of special adaptation practices (means) are employed to “translate” from the language of the science into a language understandable for the young reader¹³. The analysis of different modern Ukrainian children’s books (original and translated) we have been conducting makes it possible to subdivide them according their functions, level of adaptation (textual and graphic) and using sphere (universal which used in all subtypes of non-fiction and specific – determined by the book type, its topic and readers age).

According to their functions adaptation means can be subdivided into 1) means which help achieve the maximum of specificity and consistency of narration ¹⁴ (argumentation of the correct statement by refuting incorrect or imprecise ones; going through a number of “cause-and-effect” logical operations so as to bring the young reader to the correct conclusions; summarizing of the main points after each textual information block (a paragraph, a syntactic complex, a chapter, a part or a text) etc.); 2) means which add to the simplic-

¹¹ S.Antonova, *Kniga dlya detej. Voprosy tipologii i izdaniya (Children’s Book. The Issues of Classification and Publishing)*, Moskva 1995, s. 53

¹² S.Karajchentseva, *Knigovedenie: Literaturno-hydozhestvennaya i detskaya kniga. Izdaniya po filologii i iskvstvu (The Booksicence: Belles-lettres and Children’s Book. Editions on Philology and Art)*, Moskva 2004, s. 140.

¹³ More detail E.Ohar, *Artistic Verbalization and Visualization of Knowledge in Non-fiction Children’s Literature* in: *Adaptation as a Strategy of Children’s Literature* ed. by M. Slavova, Plovdyv 2004, p.160–174.

¹⁴ The most complicated aspect of popularization for children is explanation of abstract notions. Adaptation of special knowledge implies their concretization, demonstration of interrelation between the object image and its abstract model. The less prepared the reader is, the more imagery the narrative requires. Intelligibility and transparency are also guaranteed by linear and coherent manner of writing, clear-cut cause-and-effect relations.

ity of narration (giving examples from the everyday life; using the interesting facts, including figures, which adds to convincingness and concreteness of the text; quoting the famous people, etc.); 3) means aimed at thrilling children with the content, at inducing them to participate in the process of cognition, in other words the ones that realize so called “strategy of temptation” (exciting, striking headings (book titles, names of columns) that can attract the child’s attention and interest the young reader; intrigue created by felicitous introduction of a text; intimate, friendly tone of communication produced through narration from the first person, dialogical design of the text; usage of means of auditory demonstration (bright, stunning images, expressive stylistic means), figurative, metaphorical language – these are the elements that make explanation of complicated things simpler and develop associative thinking, etc.); 4) means that contribute to, so to say, “materialization” of the content, which, taking into account the child’s inclination to concrete and logical thinking, is very important.

According to level of adaptation the adaptation means can be subdivided into textual and graphic. In one’s turn the textual means are presented by 1) vivid and at the same time semantically “transparent”, correctly oriented title; 2) poetic means which usually used in scientific belles-lettres (thrilling dynamic plot, interesting characters, the key narrative voice, action); 3) dialogical composition which is imitated ingenuous live communication with the person (be that the author, the moderator, a grown-up friend, parents, etc) who is supposed to know all the answers to the little “inquisitors” questions “who?”, “what?”, “where?”, “when?” and “why?”); 3) didactic game (ones are used to optimize exposition, to enhance the effect of memorizing and to turn studying into an exciting process); 4) “relaxation zones” (lyrical digressions, songs, poems, games, entertainment blocks, fancy graphic illustrations, etc.); 5) adopted forms of introduction of terms into the text (through comparison with well-known phenomena; through metaphoric definition; etymological reference; replacement of scientific terms with general vocabulary); 6) vivid language (using figurative vocabulary and stylistic means, i.e. tropes and figures (epithets, metaphors, personifications, allegories, idioms, vocatives, repetitions, etc); 7) effective paratext (references, notes, commentaries, introductory elements, etc.).

Among the illustrative means of adaptation used in the non-fiction for children we would like to mention some specific ones, designed exclusively for children’s perception: 1) combining in one edition, on one centerfold or even on one page both artistic and scientific visual means; 2) illustrations with pronounced informative functions are purposely presented in an artistic manner (for instance, as grotesque, cartoon, etc.); 3) visualization of definitions; 4) accompaniment of heterogeneous texts (riddles, sermons, quotations, etc) with heterogeneous pictures (stylized, natural, ironic, etc) and prints of different size, type, color and saturation; 5) usage of various materials (for example, along with traditional paper and cardboard one may use synthetic, plastic or

imitating materials (according to the “Touch and Feel” principle); 6) introduction of applied elements (‘glue it’, ‘paint it’, ‘cut it out’, ‘construct it’, etc.) contributes to stirring up of the process of learning; 7) the peculiar, non-standard construction of children’s books (it make the book both more informative and attractive and enhance its functionality).

These adaptation practices have been developed by gifted popularisers, who in their texts demonstrate the ability to tell children in a clear and comprehensible way about the systematic nature of the world around, its construction, cause-and-reason relations between individual phenomena and objects, to demonstrate the essence of the basic scientific concepts, to help take them in and learn to use them in their scientific and cognitive activity.

Streszczenie: Zagadnienia adaptacji literatury dziecięcej są zazwyczaj prezentowane w kontekście fikcji literackiej. Jednak nie mniej istotne jest badanie adaptacji w zakresie literatury faktu. Zwłaszcza, iż ten typ publikacji stanowi około trzydziestu procent ukraińskiego rynku książki dla dzieci. Jedną połowę tego rynku stanowią encyklopedie i słowniki, drugą zaś beletrystyka naukowa oraz poradniki i książki edukacyjne. Dlatego obok terminu „dziecięca literatura faktu” ukraińscy eksperci używają także, moim zdaniem, bardziej precyzyjnego określenia „informacyjna i poznawcza książka dla dzieci”. Adaptacja w przypadku dziecięcej literatury faktu może być postrzegana przede wszystkim jako strategia tekstowego i graficznego konstruowania odpowiadających sobie i zharmonizowanych ze sobą publikacji. Proces „przekładu wiedzy” z „języka nauki” na język zrozumiały, co nazywam popularyzacją, czyli procesem dostosowania tekstu i szaty graficznej do wieku odbiorcy (jego zdolności intelektualnych, językowych i poznawczych), opiera się na zestawie tzw. „środków popularyzacji wiedzy”, które można podzielić na tekstowe i graficzne, uniwersalne i specyficzne, rzeczowe, kompozycyjne, językowe oraz stylistyczne. Ponieważ w odróżnieniu od książki edukacyjnej po literaturę faktu czytelnik sięga z własnej woli, popularyzacja powinna opierać się na strategii komunikacyjnej zwanej „kuszeniem”. Powinna więc dążyć zarówno do maksymalnej prostoty i zrozumiałego wyjaśnienia treści naukowych, jak i do zainteresowania młodego czytelnika oraz przykuwania jego uwagi.

WOJCIECH SOLIŃSKI ✧ University of Wrocław

Basile's "The most beautiful fairy tales" in search of the modern (young) reader

TRANSLATION? ADAPTATION? FORMATION? FORMATTING!

*

The subject of reflection in the present article is the Polish edition of the selection of fairy tales by Giambattista Basile published, one is inclined to say, in the globalized series *The most beautiful legends, the greatest fairy tale writers* (Basile, 1992). One deals here with an undertaking typical of the modern book market for young readers. In translations into specific natural languages, the same hard cover is used, the same glossy paper, the same big size, the same distinct large font, and identical, rich, if sometimes untasteful, illustrations. In addition, the original does not always need to be the original. This means that fairy tales may be translated from the language of the "mother edition" which does have to be the original language of the texts it includes. It should be noted perhaps that the Italian original from which the translation has been done bears a slightly different subtitle *I capolavori della fabia* [*The masterpieces of a fairy tale*] (Basile, 1985), which is a rare deviation in such editions. Usually everything is slavishly duplicated, including errors. The only paratext in the Polish edition of *The masterpieces of a fairy tale* is an anonymous, several-sentence introduction giving short information about the author as well as about the intentions of the publisher to whom the eight selected fairy tales have seemed most appropriate for the "young readers" (emphasis mine – W.S.). The so called book's rich graphic layout is a sort of address at which the edition is to find the youngest readers, and the accompanying translatory paratext – taken from the mother edition is probably to be found in the same form in all language versions.

The whole story which is to be told here begins though (it could not be otherwise) beyond seven mountains, seven forests, and, what is more, in the distant times between the third and fourth decade of the 17th century. But already in those times one could speculate that one dealt with an attempt to create such a literary genre that would link a form inherent in the high Baroque literature with texts created on the grounds of the then plebeian tradition of the popular culture of the Apennine Peninsula. From this burden, if one subverts here the meaningful element in the well-known play by Pirandello, of seeking the reader, this work will probably be never free.

For the Italian and Polish historians of Italian literature the collection of novellas by Giambattista Basile in the Neapolitan original *Lo cunto de li cunti*, also known as *Il pentamerone* [*The book of five days*] remains first of all a “proof of the richness of the Baroque dialectic prose” (Żaboklicki, 2008, 185). Only in relation to the full title of the work, *Lo cunto de li cunti ovvero lo trattenemiento de peccerille* which in translation into modern Italian becomes *Il racconto dei racconti ovvero il passatempo per i più piccoli* [*The fairy tale over fairy tales or a feast for the little ones*] does it become clear that it was the interest in the work – Charles Perrault used Basile’s texts already in the 17th century; Carl Gozzi did the same only slightly later; Jacob and Wilhelm Grimm used them finally for their romantic purposes – that was to make the prose a reading appropriate for, so to speak, a general child that nowadays would be said to be a globalized one.

A few words perhaps should be said about translations of Basile’s work into Italian, not only because in 1986 Garzanti had published it synoptically in a new translation and edition by an outstanding Neapolitan scholar Michele Raka (Basile, 1986), but also because earlier, in 1925, there was printed in Bari, a long-prepared translation, as it was started in the 19th century, by another great Neapolitan Benedetto Croce. The two translations of Basile’s work from the original 17th-century Neapolitan dialect into Italian of the 20th century testify also to the fact that *The fairy tale over fairy tales* was to remain, thanks to the learned Neapolitans, a work “alive” also in modern times, and was to function in a decisively larger yet at the same time higher literary circuit. One cannot forget about the fact that Basile’s work – before it found itself in the high circuit of the literary culture of united Italy – was republished several times in the language of the Neapolitan original and translated into individual regional dialects out of which only the most important will be mentioned here, thus still remaining in the popular circuit, which did need to mean a children’s circuit at all. In 1713 there appears the first edition in the Bolognese dialect *La chiaqlira dla blanzola o per dir mii fol divers tradött dal parlar napulitan in leingua bulgneisa*, with reprints in 1742 and 1777, which were continued also in the 19th century in 1813, in the years 1827–1828 and 1839–1840; in 1747 there appears the first edition in the Tuscan dialect *Il Conto de’ conti trattenimento a’ giovani* reprinted in the years 1754, 1769, 1784, 1792, 1794, and in the 19th century reprinted in 1804, 1821 and in 1863.

The reluctance as to treating fairy tale as a fully legitimate literary genre, its high esteem in national romantic literatures yielded, among others, an integral German translation of the Neapolitan original *Der Pentamerone oder das Märchen aller Märchen von Giambattista Basile aus dem Neapolitanischen übertragen von Felix Liebrecht, Nobst einer Vorrede von Jakob Grimm*, which, taking into account the significance of the German version of the work, is mentioned here not only because it was published in Wrocław in 1846.

The circles of literary men and literary scholars began to value fully Basile's *Pentameron* only in the last decades of the 19th century. The work's position in the 20th century literature was much aided by Italo Calvino, the author of an excellent introduction to Croce's translation reprinted in Bari in 1974. However, the problem of Basile's work recipient remains open. *Trattenemiento de peccerille* in the Neapolitan original or *passatempo per i più piccoli* in the translation of Raka is not a festivity for children (Heistein, 1994, 120) or *entertainment for children* (Žaboklicki 1997, 331). It is not the suggested above *feast for the little ones* either, and a precise definition of the addressee is vital here. If it is to be a child indeed, one needs to agree that a child of the Neapolitan Baroque can really appreciate the artistry of Basile's prose; similarly, a modern child does not feel condemned to reading heavy Baroque prose of Raka's translation – to use the Nobel Prize winner's suggestion and of much regretted Andrzej Litwornia.

If one wishes to use Roman Jakobson's notions to describe the translatory ups and downs of Basile's *Pentameron*, one encounters serious difficulties at the very beginning. It is difficult perhaps to identify as intralingual translations of Basile's masterpiece from the Neapolitan dialect into the Bolognese or the Tuscan one, remembering that these are called dialects only for want of more appropriate categories. They all were (are?!) – as having their spoken and written forms, their oral and written traditions – closer to languages as for definitions. Can then the translatory undertakings of Croce and Raka, which are to "make available" the Neapolitan original to a modern Italian reader, be regarded as intralingual translations? This is not an occasion to resolve these issues, but they can hardly be bypassed. Another important issue concerns the status of translation as a process and "product", which translation should be literary and the work shaped in the process should be a literary one. And this is no easy task since the author of the original already tried to place the Neapolitan dialect within the syntactic frames of the then contemporary literary Italian (Heistein, 1994, 122).

The structure of *Pentameron* is consistent: during five days 50 novellas are told (although on the fifth day there are actually only 9 of them). Each novella begins with a title under which in turn there is enumerated the number of novella on each day. Then there follows a several-sentence summary and an adequate fragment of the outline story. Each day-novella ends with a moral, not infrequently in a rhymed form. Every day, excluding the fifth, ends additionally with an eclogue in the form of a dialogue.

The Polish edition includes eight following novellas (the titles, accordingly: in the Neapolitan dialect; in Raka's translation; in Maria Żurowska's translation into Polish). The titles are followed by the description of a given fairy tale's position in the collection: the day and the order number.

Vardiello – *Vardiello* – *Wardiello*, 1, 4.

Petrosinella – *Petrosinella* – *Pietruszynka* [*Parsleyette*], 2, 1.

Lo polece – *La pulce* – *Pchła*, [*A Flea*]1, 5.

La facce de capra – *Faccia di capra* – *Kozia bródka*, [A goatee] 1, 8.

Cannetella – *Canetella* – *Kanetella*, 3, 1.

La serva d'aglie – *La foresta di agli* – *Belluczjo*, 3, 6.

Corvetto – *Corvetto* – *Korwetto*, 3, 7.

Li mise – *I mesi* – *Miesiące*, [Months] 5, 2.

As it can be seen *Day four* is not represented here; *Day one* and *Day three* include 3 novellas; *Day two* and *Day five* – one. The described edition preserves the sequence of the novellas with one (bold-typed above) exclusion.

A narrative composition of sorts is thus formed; although it constitutes only 16% of Basile's work it could give one some idea as to the whole provided that the publisher would be interested in that.

One of the primary elements of the poetics of Maria Żurowska's translation is the title. In the analysed volume the author's name replaces the title of the whole work. The title of Basile's work gets mentioned in the short publisher's introduction, but there only appears the name *Pentameron*.

In the introduction the phrase *Legends and fairy tales* replaces the work's title. The author of the introduction is of the opinion that this is the title of Benedetto Croce's Italian translation. The given date of publication of this translation is 1924, which is not quite correct, either.

In the poetics of the translation of individual fairy tales published in this collection there are striking deviations from the Neapolitan original. They are not considerable if one talks about the translation from the Neapolitan dialect into Italian. The titles which are the names of protagonists are not translated; they preserve the spelling and meaning of the original. Slight changes concerning mainly the spelling and pronunciation refer to the four of them: *Lo polece* becomes Italian *La pulce*; *La facce de capra* is in the translation *Faccia di capra*; *La serva d'aglie* changes into *La foresta di agli*; finally, *Li mise*, in accordance with the spirit of modern Italian, becomes *I mesi*. The situation becomes more complex in the Polish translation, in which proper names are not translated (they appear in simplified spelling and follow the rules of the Polish pronunciation: *Vardiello* – *Wardiello*; *Canetella* – *Kanetella*; *Corvetto* – *Korwetto*.) A considerable exception is *Petrosinella*, nicely translated as *Pietruszynka* [Parsleyette]. There are two other considerable changes: (1) when the title of the original emphasizes a defect in the beauty of the protagonist as a *goat's face*, a literal counterpart of the Italian *faccia di capra*, in the translation of Maria Żurowska it is only part of the face – a *Goatee*; (2) when the title of the original is a word that is not understood by the translator (by the way, it is not understood by the author of the present article, either), like the word *Las* [Forest] (*La serva d'aglie* – *La foresta di agli*), she replaces it with the phonetic Polish translation of the protagonist's name: *Belluczja*.

Preempting the question as to why one consults here the translation of Raka, it should be stated that it is done so because it is synoptic, which allows one to compare the Neapolitan text with the Italian one; it is done so also be-

cause in the analysed edition Italian is given as the language of the original yet it is not stated which Italian translation is in question here and which Italian translation was the source of reduction and adaptation (on the title page one reads: "reduction and adaptation: Rossana Guarnieri"; only on the backpage does one find the annotation: "translation from Italian Maria Żurowska").

It would not be reasonable to require philological accuracy from the formatted, profit-oriented, commercial edition. It may be even assumed that taking shortcuts, one wishes to say, would be the prominent feature of the adaptation by Rossana Guarnieri.

Every day-novella in Basile's collection is a composition of inviolable construction. The title tells one which tale it is on a given day. The next element is most often a several-sentence summary of the story by the author, which is followed by an adequate passage of the outline story with all its indispensable attributes. This role is usually played by proverbs. Only then does the text proper start and always ends with a moral, most often a rhymed one.

One does not need to add that out of these elements in the analysed adaptation there remains only the text proper, "shortened and adapted" by Rossana Guarnieri herself. The author of the adaptation uses as a narrative scheme the above mentioned summary by the author, in which a decisive majority of reductions is done; they are to unveil the kernel of stories hidden in the formal, Baroque superstructure.

* * *

The adaptation undertakings of Rossana Guarnieri, despite all the seeming superficial differences, may be likened to translating poetry into prose. From Basile's poetic prose there remains what is needed in the translation of poetry into prose, that is so called "information about text". An adult Polish reader of the adaptation of Rossana Guarnieri is forced to believe the words of the historian of Italian literature, who, writing about the poetics of Basile's prose, remarks that: "he was not averse to a style typical of the Baroque literature; in his work, there are plenty of antitheses, hyperboles and inversions; he loved especially funny overworked metaphors. His jokes and conceits are also Baroque and give the events grotesque features. Yet his folklore elements, despite the Baroque «aura», remain fresh. The writer was also capable of keeping balance between the individualized dialect and the Baroque superstructure. As a result one deals with a very rich work not devoided of the specific harmony" (Heistein, 122).

One does not need to add that Basile's texts thus shortened and adapted by Rossana Guarnieri are probably on the part of the publishers to find more easily a modern young reader. It is a pity though that he or she does not get a chance to touch a different, not fantastic, world in which, almost like nowadays, the high was intermingled with the low.

To conclude with a more general remark. The unification or rather globalization with which one here deals is, unfortunately, a norm in the province of

adaptation, and especially in the province of editing texts of children's literature including, as it can be seen, classics not quite intended for young readers. A practice with which one deals here is very much like television practice of the series "format", like *talk shows* and others. We are already used to the fact that such "globalizing" practices concern the products of mass culture. Yet it is still difficult to accept these practices with reference to higher modes of literature. Or maybe, as it has been stated above, it is *signum temporis* equating the old times with our modern times?!

Or maybe it is still something else? Perhaps the times when the addressee, even – or maybe mainly – the little one was formed need to be superseded by the times when every addressee (not only in the sphere of mass culture) is formatted!

BIBLIOGRAPHY

- Giambattista BASILE (1985), *I capolavori della fiaba. Basile*. Riduzione e adattamento Rossana Guarnieri. Illustrazioni Jose Llobera, AMZ, Milano.
- Giambattista BASILE (1986), *Lo cunto de li cunti*. A cura di Michele Rak [Testo restaurato della prima edizione napoletana del 1634–1636, traduzione italiana e note di Michele Rak]. Garzanti, Milano.
- Giambattista BASILE (1992), *Najpiękniejsze baśnie, najwięksi bajkopisarze. Basile*. Skróć i adaptacja Rossana Guarnieri. Ilustracje Jose' Llobera. Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, [brak miejsca wydania]. [Giambattista BASILE (1992) *The most beautiful legends, the greatest fairy tale writers. Basile*. Reductions and adaptation by Rossa Guarnieri. Illustrations by Jose' Llobera. Polish Publishing House “BGW” (place of publishing not given)]
- Józef HEISTEIN (1994), *Historia literatury włoskiej*, Ossolineum, Wrocław. [Józef Heistein (1994), *The history of Italian literature*, Ossolineum, Wrocław.]
- Krzysztof ŻABOKLIICKI (1997), *Literatura „ludowa” i dialektalna: G. C. Croce, G. B. Basile*, (w:) *Historia literatury włoskiej*. Pod red. Piotra Salwy. Wyd. Naukowe Semper, Warszawa, t. 1. [Krzysztof Żaboklicki (1997), “Folk” and dialect literature: G.C. Croce, G.B. Basile, (in:) *The history of Italian literature*. Ed. Piotr Salwa. Wyd. Naukowe Semper, Warszawa, vol. 1.]
- Krzysztof ŻABOKLIICKI (2008), *Historia literatury włoskiej*. PWN, Warszawa. [Krzysztof Żaboklicki (2008), *The history of Italian literature*. OWN, Warszawa.]

Streszczenie: Przedmiotem obserwacji są niektóre sposoby manipulacji intertekstualnych dokonanych przez adaptatorów, ale może szczególnie przez wydawców, książek zasadniczo przeznaczonych dla odbiorcy dziecięcego.

W tym wypadku mamy do czynienia z dziełem oddalonym w czasie, napisanym w specyficznym, „martwym” języku (w barokowym dialekcie neapolitańskim), którego swoista reaktywacja jest możliwa tylko w drodze przekładu na współczesny język włoski. Dopiero ten przekład stanowi bazę do edycji popularnej, skierowanej do „zglobalizowanego”, „sformatowanego” odbiorcy dziecięcego bez względu na jego fundamenty językowe i kulturowe. Owo ciągle poszukiwanie stosownego „maluczkiego” wydaje się konstantą walki o trwanie i przetrwanie arcydzieła Basiłego w zmieniających się kontekstach rodzimej i globalnej kultury literackiej.

ZOFIA BUDREWICZ ♡ The Pedagogical University of Kraków

The Fragment of a literary work as school reading

1. FRAGMENTARINESS AS A PROBLEM IN LITERATURE DIDACTICS

The fragmentariness of an artistic work, understood as non-whole, or purposeful structural-semantic openness, always determines its reading code¹. A partial fragment also imposes a definite way of reading (?). In the first example we are dealing with natural fragmentariness; in the other with a secondary fragmentariness, created for purposes which are external to the work. The parts 'taken out' of the textual whole have been called editorial fragments by Bogusław Bednarek². The great popularity of relatively short texts in education has promoted the practice of adapting selected fragments of literary works for use as required school readings..

Observing the mechanisms of the editorial creation of required readings from fragments (for inclusion in school anthologies) forces us to evaluate these efforts. These mechanisms are a specific kind of editorial practice, dependent on the functions they serve in school literary communication. The secondary speaker's (the editor's) solutions, which build a fragment into a semantically and formally "finished" text, impose his or her interpretations and judgments. Although adaptation has always been present in the tradition of Polish studies in schools³, it did not have as large a scope as it does today, nor did it have its current direct influence on public literary culture. In extreme cases, in eliminating the dependency of the partial fragment and imparting the features of an autonomous work we can observe blatant manipulations which ignore the basic rules of editing. The most common editorial practice is interference which shortens the internal space of a quotation; a less frequent practice is amplification, in which the author's style is imitated, and the editors' own narratives are added. Editors even "modify" the verse structures of poetical texts. It is difficult to think of these practices as necessary adaptivel procedures intended to

¹ K. Bartoszyński, *O fragmencie*, in: *Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki fragmentu*, ed. J. Ziomek, J. Sławiński, W. Bolecki, Warszawa 1992, p.75.

² B. Bednarek, *O fragmencie edytorskim*, "Prace Literackie" XX, 1977. Acta Universitatis Wratislaviensis 1979, nr 457, p. 230.

³ W. Dynak studied the dependence of editorial practices and the purposes of school literary communication in the past in his *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, "Acta Universitatis Wratislaviensis" nr 385, Warszawa – Wrocław 1978, pp. 11–52.

adjust the work of art to: 1) changed means of distribution; 2) the new needs of the audience. The new product, sewn together from textual bits, usually turns out to be an aesthetically imperfect *patchwork*⁴.

Several factors influence the intensity of the contemporary practice of fragmentary reading, stemming from recent transformations of civilization and culture, as well as the requirements of adjusting the Polish education system to accommodate European Union guidelines. Successive stages of the reformation of Polish studies, progressively cutting back on monographic reading in favour of reading with understanding small textual sequences, have increased the importance of the role played by reading from textbooks. As a result, young people have far less contact with literary works outside of what is contained in such textbooks. The prevalence of 'textbook writing' and ineffective (in terms of reviewing) control over the books for culture and literature courses have set off an avalanche of textbook production. Quantity, however, has not resulted in quality; the invisible hand of the market does not eliminate the poorest course books, poorest also in terms of the character and scope of textual manipulation. It has to be emphasized, however, that these practices, which destroy the ideological and formal potential of literary works, go against the common purposes of school education. These adaptations can hardly be expected to satisfy the requirements of didactic reading, nor can the common (if not the only) model of students' anthology – a patchwork sewn together from textual bits – ever be expected to truly serve aesthetic education.

It is even more difficult to expect that the great works 'cut' to fit an exercise would have the artistic power to trigger aesthetic experiences and feelings of empathy. Meanwhile, recent didactic reflection emphasizes the need to adopt ways of reading which would offer better chances for the privacy and pleasure of reading than contemporary school practices appear to. Recent theoretical and literary research has examined literature's influence on the reading experience⁵; highlighting the importance of reader's expectations for a modern, culturally conditioned, reading, based on intertextual relations between the implied subject and the reader⁶. Specialists have called for reading to be seen as a form of sensory-mental perception of the world depicted in a work that triggers a psychosomatic reader's response to textual stimuli⁷. To put it in a nut-shell: reading must play a significant part in

⁴ In literature studies, this term is used in relation to "a narration merged from individual fragments". See A. Łebkowska, *Gender*, in: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. ed. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, p. 376.

⁵ See essays collected in *Literackie reprezentacje doświadczenia*, ed. W. Bolecki, E. Nawrocka, a series *Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, Warszawa 2007.

⁶ Compare: a collection of essays *Kulturowa teoria literatury*; the authors call for the possibility of focusing attention on what seems to be marginal or not universal in a text from the ideological point of view. By eliminating everything which is irrelevant to finding the main ideological sense of the work, adaptation excludes such an attitude. .

⁷ On the basis of the sensual experiences remembered, our sense receive stimuli coming from the imagined perception. Our mind, creating or reconstructing the fictional

the development of the processes of sensory cognition; it has to display perceptual situations, providing an outlet for a diversity of sensory experiences. The ability to stimulate and simulate imagined experiences, or more broadly, the authority (the source) of the knowledge of the object and the subject of cognition, depends on the artistry of the depictions of an experience⁸.

Focusing attention, establishing emotional closeness to or distance from the character you are reading about, the memory of the taste of raspberries tasting similar to those from raspberry bushes. Without such experiences it would be difficult to imagine literary communication, or at least contact with literature (Rembowska-Płuciennik, 2007: 67)⁹.

Whatever other justifications may be made for a need for a change in reading “styles”, it is certain that they require anthropocentric reading, based on evoking the reader’s perception. Its initial and fundamental condition is the retention of the original shape of the text. This may sound obvious but it is necessary to bear it in mind when considering the risks that come with contemporary practices of fragmentary reading, as well as adaptation procedures which radically interfere with the artistic text.

The determinants of fragmentary reading’s prevalence are broader than the pragmatic assumption of ‘reading with understanding’ mentioned above. The transformation of civilization, including new techniques of communication, has been changing the models for people’s roles in culture and for culture itself. The anthropology of culture describes it through a metaphor of ‘instant culture’ as the habit and need of living in ‘immediacy’. New styles: “fluid life in fluid modernity” and a new “pop-identity” (Bauman’s “recycling of identity”, Bauman, 1998: 16) are seen in terms of a consumer in a large shopping mall:

We begin to treat reality as one big shopping mall in which we freely add different products to the basket of our consciousness. (...) In ‘instant culture’ we are losing the habit of systematizing and categorizing the world, we are losing the sense of necessity of living in a well-ordered world. We are also losing the capacity to “be surprised” (Melosik, 2002: 18)¹⁰.

world, stimulates (and simulates!) the action of the senses as well. [Nasz umysł, kreując lub odtwarzając fikcyjny świat, stymuluje (i symuluje!) także działania zmysłów.] M. Rembowska-Płuciennik, *W cudzej skórze. Fokalizacja zmysłowa a literackie reprezentacje doświadczeń sensualnych*, [in:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, p. 63 [emphasis: Z.B.]. All emphasis in this article were added by the author of this paper (Z.B.)

⁸ R. Nycz, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, w: *Literackie reprezentacje doświadczenia*, p. 13.

⁹ “Skupienie uwagi, emocjonalne zbliżenie lub zdystansowanie do postaci, o której się czyta, wspomnienie smaku malin, które smakowały podobnie do tych z malinowego chruśniaka... Trudno bez podobnych doznań wyobrazić sobie jeśli nie komunikację literacką, to przynajmniej obcowanie z literaturą.” Unless signified otherwise, all quotations taken from Polish sources are given in my translation.

¹⁰ “Zaczynamy traktować rzeczywistość jako jeden wielki dom towarowy, w którym swobodnie wrzucamy do koszyka naszej świadomości rozmaite produkty. (...) W kulturze

The consequences of experience of 'instant culture' determine not only literature's status in popular culture, but also issues of fragmentary reading in the context of the increasing crisis of books and reading.

For the purpose of school education, for students, people who want to be trendy, extracts and excerpts are published. The decisions of the authors of the syllabi confirm student beliefs that reading all of *Pan Tadeusz* is an enormous effort; listening to the 9th *Symphony* by Beethoven can be substituted with *Ode to Joy*; Vivaldi's *Four Seasons* can be reduced to a few phrases from each fragment (Kowalski, 2005: 275)¹¹.

The practice of fragmentary reading is also strengthened by electronic literary communication, in particular the internet's intertextuality, because here the borders between the primary and secondary nature of texts are blurred most obviously:

Sudden jumps from one text to another, from one fragment to another, from depiction to record(?), back and forth, are exactly what distinguishes hypertext from traditional reading, based on subsequent stages in the reception of content. The "links" included there indicate the presence of other texts and the possibility of their immediate access; all texts are potentially present. The conviction, rooted in the culture of education that there are 'primary' and 'secondary' texts, originals and copies, collapses. The original text is the one which we have access to in a given moment, the one which is the focus of our attention (Burszta 2002: 42)¹².

From the point of view of the Internet reader, it is not important if he or she has contact with the original artistic work, or with the texts – "products", which is what scholars of multimedia communication call adding various references to the literary works which are available via links (fragments of films, animations, music). There is one more risk when one manipulates the original:

instant tracimy nawyk systematyzacji i kategoryzacji świata, tracimy poczucie konieczności życia w świecie uporządkowanym. Tracimy też dolność «bycia zdziwionym».

¹¹ "Na użytek edukacji szkolnej, dla studentów, ludzi chcących być *trendy* publikuje się wypisy, ekstrakty, wyimki. Przeczytanie całego *Pana Tadeusza* wydaje się – decyzje autorów programów utwierdzają w tym wychowanków – trudem ponad ludzkie siły, wysłuchanie *IX Symfonii* Beethovena zastąpić można skrótem w postaci samej *Ody do radości*, *Cztery pory roku* Vivaldiego sprowadzić można do kilku fraz z poszczególnych fragmentów".

¹² "Przeskoki od jednego tekstu do drugiego, od jednego fragmentu do innego, od obrazu do zapisu i z powrotem, są właśnie tym, co odróżnia hipertekst od tradycyjnego czytania, opartego na kolejnych krokach w sekwencji odbioru treści. Zawarte w nim «linki» wskazują na obecność innych tekstów i możliwość natychmiastowego do nich dostępu; wszystkie teksty są potencjalnie w nim współobecne. Upada utrwalone w kulturze edukacji przekonanie, że istnieją teksty «pierwsze» i «wtórne», oryginały i kopie. Tekst oryginalny to ten tylko, do którego mamy w danym momencie dostęp, ten skupiający naszą uwagę".

A text can suffer from a chronic 'dis-closing', because with the author's consent and according to the rules of the Internet encounter – taking part in culture – it will be possible to enter supplements and improvements etc. This is already happening on the Internet, influencing deep changes in the paradigms of readers' imagination, although this is not always noticed by critics. We need to then anticipate that when initiation to participation in culture is occurring through new media, which offer an easy and quick access to multimedia text, there may be neither time nor energy to make use of the archaic media (Kowalski, 2005: 275)¹³.

Pessimistic as it sounds, it is necessary to emphasize the need to integrate the efforts to use 'the traditional media' in teaching Polish studies. Additionally, the defence of traditional reading can be complicated by the changes in the techniques used in recording literary works. The growing popularity of audiobooks, recorded on electronic devices, replaces reading with listening, and the literary work in its 'written' version – with someone's (probably an actors') vocal interpretation. It is not yet possible to predict the consequences of such change. Certainly, for Polish studies it means intensifying the conditions (?) to an attentive linear reading, in particular, a care for students' contact with the original reading instead of one transformed by editors so that it fits the fast use of school literary communication.

2. ADAPTIVE PROCEDURES OF THE PARTIAL FRAGMENT

Nowadays, it is not possible to avoid fragmentary reading. What is possible, however, is to limit it reasonably, eliminating textual excerpts which have been done incorrectly. A partial fragment, a part of a whole created as a result of cutting sequences from a text, is distinguished (usually) by a clear delimitation, or autonomy(?). At the same time, however, its relatively partial character forces the editor of an anthology to treat the text as if it was a structural and semantic whole. Kazimierz Bartoszyński called these efforts 'giving a fragment features of a whole' [ucałościowienie fragmentu]. In didactic anthologies such efforts, and the selection of fragments out of wholes, take on 'the special character of representing the whole of a text through a typical element or synecdoche *par pro toto*' according to Bartoszyński (Bartoszyński, 1992: 13)¹⁴.

¹³ "Tekst cierpieć może na chroniczną niezamkniętość, bo z przyzwoleniem autorskim i według reguł internetowego obcowania – uczestniczenia w kulturze wprowadzać będzie można doń uzupełnienia, poprawki itd. Takie rzeczy już się w Internecie dzieją, wpływając na głębokie, choć nie zawsze przez książkowych krytyków wychwytywane, przemiany paradygmatu wyobraźni czytelników. Trzeba więc przewidzieć, że gdy inicjacja do uczestnictwa w kulturze dokonuje się przez nowe media, oferujące łatwy i szybki dostęp do multimedialnych tekstów, może zabraknąć czasu i energii, by korzystać z mediów archaicznych".

¹⁴ "Nabierają specjalnego charakteru reprezentowania całości tekstu przez element dla niego typowy lub synekdochiczna *par pro toto*".

The rule of equivalence or the representative nature of a fragment towards the whole turns out to be only theoretical, impossible to put into practice when small portions of sequences are quoted in the case of bigger works, like novels. This rule should, however, be respected when it comes to poetry and short narrative forms, although this statement needs to be taken with caution. Every act of selecting a part from a whole, and placing it in new contexts modifies the primary senses of a given work. Apart from the textual and editorial awareness of the editorial worker, adaptation is influenced by secondary (didactic) literary communication, or the role the partial fragment is supposed to play in the (sub)group of texts from the anthology.

We also need to reserve the right to say that in the process of setting the rules of how equivalent a fragment is towards a whole, there appears a set of problems which cannot be articulated explicitly unless we consider precise adaptive practices. The complete text may be miniaturized using various editorial techniques to reduce a work in size and condensing its meanings¹⁵. It could also be a device or a game with readers.(?) Aleksander Nawarecki stresses that tracking relations of 'a small one' with 'a big one' is difficult because of genealogical changes. If a fragment is supposed to enjoy 'an independent life', it has to be mobile, taken out 'like a chain link, or pieces of mosaic' (Nawarecki, 2000: 20). The author places the "problems with shape" caused by a brutal marking off of the fragments on opposing poles:

The first ones have clear contours (they seem as if they were polished), but the others have problems with shape, sometimes unsure or elusive. Such incompleteness can result from mechanics – therefore secondary – damage (Sappho's lyrics), or may be the afterbirth of a dramatic "labour" (...) The most polished pieces usually have a more distinctive origin, and problems with limitation are typical for ownerless parts (taken from who knows where) (Nawarecki, 2000: 20)¹⁶.

In school anthologies there are examples of fragments "with a more distinctive origin", carefully polished, as well as "ownerless" parts, disrespecting the rules of creating a delimitating frame and 'treating a fragment as if it was a whole' in terms of structural and semantic coherence. Loosening the contextual relations, or signaling the opening and closing of a quotation, does not always demand interference, and well-selected fragments (relatively au-

¹⁵ B. Bednarek, op. cit., p. 231; the author sees an editorial fragment as a form of evidence of a particular reception of a work, as well as analysis and interpretation which depend on the accepted theory of literary work. See also Z. Budrewicz, *Arcydzieło w pomniejszeniu*, "Polonistyka" 2004, nr 3, pp.132–137.

¹⁶ "O ile pierwsze mają wyraźne kontury (są jakby oszlifowane czy otorbione), o tyle drugim zdarzają się problemy z kształtem, czasem niepewnym lub nieuchwytnym. Ta niekompletność może być skutkiem mechanicznego – więc wtórnego – uszkodzenia (liryki Safony) albo pozostałością po dramatycznym «porodzie». (...) Kawałki bardziej wygładzone zwykle mają też wyrazistszy rodowód, natomiast kłopoty z delimitacją typowe są dla bezpańskich ułamków (nie wiadomo, z czego wyjętych)".

tonomous) have their own 'natural' and more distinctively marked initial and final borders.

Creating a structural-semantic whole out of a partial fragment consists of producing a limiting frame and simplifying the internal parts of its space. A range of alterations of the primary text serve to achieve semantic explicitness. They are dictated by a concern for coherence at the syntactic (grammatical)¹⁷ and content levels, which necessitates a need to eliminate sequences which refer to earlier events or characters, unknown to the reader, as well as content which is unimportant from the point of view of the main plot. For the most part, however, selection of content is motivated by psycho-pedagogical reasons. Although understood differently at different stages of the development of the school book, common to all these practices is the removal of sequences which would weaken the educational value of reading in terms of the preferred attitudes and behavior of the addressee. Usually the more brutal scenes would be removed: the depictions of injuries and dying, suffering, the infliction of pain etc. Such practices are easily seen in simplifications of fragments of historical novels (this issue will be illustrated with examples below).

The second kind of adaptation (amplification) takes the form of interferences which widen the internal space of the quotation thanks to various additions (supplements, insertions) which imitatively forge the style of the original work. Such transformations unnecessarily disturb textual autonomy, destroying the individuality (originality) of the literary work. They prove that in educational anthologies it is the external aims established by the course book's editors that are valued more than the immanent features of the work.

The interferences in the textual space of the fragment indicated so far are basic adaptive techniques. Aside from these, other factors influence the deformations of the primary work, such as the textual status of fragments in the structure of the anthology, and its concrete reading purpose. Situating these fragments in a new and alien textual whole makes them subordinate by bending them to the educational aims of the given chapter in the anthology. Different ways of situating a fragment entail modifications to understanding because this very fragment is forced to enter a network of relations with the neighbouring texts (which are often other fragments as well). In order to make the texts inter-communicate and throw light on each other in accordance with the intertextual dialogue they have been forced into, the editors carried out the textual and editorial adaptations necessary to that purpose.

Observing past and present practices of course book writing shows that the functionalism (?) of situating texts in a new context influenced the choice of a fragment from a whole and its reductive modifications(?). The contemporary expansion of such pragmatism is strengthened by the ideas of 'contextual

¹⁷ Lexical (grammatical) cohesion could be demonstrated on the examples of relatively short works. K. Bartoszyński sets apart 'weak' and 'strong' features of a cohesive text. K. Bartoszyński, *op. cit.*, p. 71–73.

teaching'. Using fragments of works as a helpful way of interpreting the original (which is also and often a fragment itself) consolidates the practice of using partial fragments during Polish language and literature courses¹⁸.

To generalize, we can state that during the first stage of adaptations the fragment becomes autonomous, but during the second stage they become less dependent because they enter a network of relations (metatextual and methodological) with other "neighboring" texts. The more clearly a fragment was seen as a constitutive element of a set (not a collection) of readings, the more valuable its relational quality was.

The didactic purposes meant ascribing more or less overt thematic and intertextual references to contextual readings(?), as well as achieving the primary functions of anthologies: they are supposed to be tools in teaching literature and culture. Because of the range of those functions (searching, self-learning, transformational and cognitive), significant deformations were needed in the required readings. It would be easy to state that the depth of such interventions was determined by the size of the quotation in comparison with the textual space of the original, as well as the didactic purpose of reading. Such a generalization would not, however, explain all the textual 'borrowings' which Ryszard Waksmund called "specific cases of reading" when he discussed literary communication¹⁹. These borrowings concerned determinants which were historically changeable.

3. ADAPTIVE PRACTICES – EXAMPLES FROM PAST AND PRESENT

A comparative observation of editing the fragments taken from past and present allows us to see that it is not only possible to reasonably limit the interferences in the primary text to a minimum, but also to avoid them. The authors of anthologies published at the turn of the 19th and 20th centuries, Piotr Chmielowski and Henryk Galle, were masters of editing such course books. They would chose relatively autonomous sequences and they would control their reading through the methodological remarks in order to motivate the students to read the whole text. One of the founders of the didactics of literature, Władysław Wóycicki, in his *Rozbiór literacki w szkole*, wrote about the connections between a fragment and a whole, and he emphasized:

(...) if it is impossible to understand a work without understanding its parts, then vice versa, parts and details live a full life, when they are located in a proper place in the whole, and this whole illuminates them well (Wóycicki, 1921: 23)²⁰.

¹⁸ See for example S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991; *Konteksty polonistycznej edukacji*, ed. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1999.

¹⁹ R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecięcego*, Wrocław 1986.

²⁰ "(...) jeżeli niepodobna zrozumieć utworu bez zrozumienia jego części, to i odwrotnie, części i szczegóły żyją pełnią życia, gdy umieszczone są we właściwym miejscu całości, od niej uzyskują odpowiednie oświetlenie".

Such mutual dependence obliged students to read and get to know the whole work, even if they read only fragments at school. These demands were not innovative in the 1920s. At the end of the 19th century Piotr Chmielowski's anthology of "brilliant excerpts" [celne wyjatki] from Polish literature was designed as individual reading for young readers²¹. Chmielowski diligently added elaborations on the texts (which he called "summaries") to the fragments. He believed they performed an (imperfect but possible) function as a substitute for reading the whole text. If a reader cannot read the whole text, Chmielowski explained, "he or she is supposed to see these texts in a summary, as if they were a miniature of the original text" (Chmielowski, 1898:V)²². Even those expanded and well-formed summaries of the works could not be the miniature of the original works, as Chmielowski hoped. To some extent, the function of the miniature could be performed by "brilliant excerpts", or textual sequences aptly taken out of the original text to fulfill the role of a semantically closed text²³.

Chmielowski, the founder of Polish literary methodology, tried to make sure that contact with a literary work through fragmentary reading could remain the spiritual property of a careful reader. In order to achieve this, all methodological and editorial efforts (in particular those which motivated the students to read the original works) focused on organizing the reading process. Chmielowski combined this function with his 'summaries', commentaries which interpreted and summarized the work, through which readers would recognize the significance of the source material²⁴. It is difficult to think of Chmielowski's additional parts, in which he would quote selected fragments from the original works, as "summaries" understood in the contemporary meaning of this word. Reading a work, Chmielowski emphasized, required "realizing what had been said in the work, and how it had been said; it is only when we combine the two that we are able to form an opinion about the value of the work and its author's mind" (Chmielowski, 1899: 89)²⁵. This is why the information about the structure of the work and the precise location of the quotation, the way the content and form are related to the whole became a permanent element of his summaries.

Chmielowski's three-volume anthology was supposed to supplement the knowledge of the national literature which students learnt from the course

²¹ P. Chmielowski, *Obraz literatury polskiej w streszczeniach i cenniejszych wyjątkach*, vol. 1–3, Warszawa 1898; idem, *Obraz literatury powszechnej w streszczeniach i przykładach*, vol. 1–2, Warszawa 1895–1896.

²² "... powinien przynajmniej w streszczeniu jak w miniaturze im się przypatrzeć".

²³ W. Bojda mentions the "particular" fragment which is representative towards the whole work as its miniature. W. Bojda, *Historia miniatury*, in: *Mikrologia literacka*, p. 92.

²⁴ I discussed this issue further in my article *Tekst literacki i jego streszczanie w "Obrazie literatury polskiej" Chmielowskiego*, in: *Piotr Chmielowski i Antoni Gustaw Bem*, ed. Z. Przybyła, Częstochowa 1999, pp. 223–234.

²⁵ [Wymaga] "zdania sobie sprawy nie tylko z tego, co w nim powiedziano, ale i jak powiedziano; dopiero bowiem w połączeniu jednego względu z drugim można sobie wyrobić należyte pojęcie o wartości utworu i umyśle jego autora".

books accepted by Poland's partitioners. It was designed to be a form of additional reading, that is one unmediated by the Polish literature teacher. Therefore, these promised, eponymous "brilliant excerpts", enabling independent learning about 'the real development' of the national literature, take on a more profound significance. Chmielowski understood it as a result of complementary application of the rules: 1) the relative 'evenness' of the work to the importance of the time when it was written; 2) the representative nature of a fragment in the context of the whole work and its summary (including any value judgments). To Chmielowski, the selection of fragments from the whole for an independent reading was dependent on the time of the creation of the original work, the whole text, and the meta-textual comments to that work in the anthology. This was all supposed to emphasize the representative nature of a fragment which students would learn outside school, without their teacher's help. The results of this 'structuring' of the fragments designed to be included in the school anthologies are less optimistic: some fragments were severely mutilated in the course books published at the end of the First World War and later, although it is difficult to compare with contemporary practices in terms of the depth of interference.

Adaptations of the work of the most popular writers in schools (Maria Konopnicka, Henryk Sienkiewicz, Zofia Kossak-Szczucka and Bolesław Prus) varied. The editorially best anthologies would minimize interferences, or avoid them altogether. Henryk Galle stood out as the editor of anthologies for older students; he took special care with student's contact with unprocessed fragments which motivated students to read the rest of the text. Galle would choose certain sequences on the basis of the similar issues discussed in the student's book. For example, showing fourth grade students how intertextual dialogue is possible, through to the use of relatively autonomous parts (Galle, 1922), he avoided interferences which would limit the meanings of the text. He would only add his own titles, and all the necessary meta-textual notes were given in footnotes to the opening sentence. For example, each of the sequences through which Galle illustrated the scope of human emotions, created a chain: *Anxiety, Fear, Terror, Anger, Despair, Longing, Fight* [Niepokój, Strach, Przerazenie, Gniew, Rozpacz, Tęsknota, Walka]. Each of them was exemplified with two fragments of works. The selected quotations illustrated, for example, a feeling of *anger*: Zaliwski from Waław Berent's *Fachowiec* [A Specialist] (when a graduate of a philological secondary school has to work as a physical worker in a factory with no preparation), or Adam Mickiewicz's *Pan Tadeusz* (Podkomorzy's reaction to the Count's impertinence). *Despair* is exemplified with fragments of descriptions of situations: in Sienkiewicz's *Za chlebem* [To work abroad] (when Wawrzon Toporek tried to drown his daughter so that she does not suffer from starvation in a foreign land), and in Konopnicka's *Pan Balcer w Brazylii* [Mr Balcer in Brasil] (the eponymous character, with no hope for a return to his country, is expecting death). The chapter closes with illustrations of man's feelings in extreme situations, approaching death (e.g. Ślimak after he had sold his

cow, in Prus's *Placówka*, [The Outpost]) and the very moment of dying (*Anielka's Death*, and *Lidka's Death* in *Rodzina Połanieckich* [The Połanieccy Family]).

Galle achieved an accurate correspondence of the content, and its readable and active intertextual dialogue, without limiting fragments with stiff frames of beginning and end. As a result, he "opened" each fragment to a literary polyphonic dialogue. *A Sale of a Cow*, taken from Prus's *Placówka*, begins with a statement: "This is how poverty ripened among broad silence, which Ślimak involuntarily broke himself" (Galle, 1922:214)²⁶. In Prus's novel the pronoun "tak" (this is how) summarizes the character's sequence of life experiences; in the fragment in the anthology, this pronoun discreetly controls the process of reading in search of "proof" for "mature" presentations of poverty and an understanding of its results – Ślimak's decision. The fragment closes with a question "and what will winter bring?" ["a co przyniesie zima?"], preceded by a statement "There is no job, no one buys corn, his son died in summer, his little horn animal dies in autumn" (Galle, 1922: 217)²⁷. This is how the secondary author announces further, unavoidably dramatic events in the character's and his family's life, he intrigues the students with them, and as a result he motivates the students reading²⁸.

Galle gave the fragment the features of a dialogue by choosing the issues which would be important from the point of view of the readers-students, and of understanding oneself through reading. He then stressed the subject matter which would concern the students' reality as long as he or she studies the texts carefully. The same can be observed in interwar anthologies; here Galle, however, paid more attention to the children's needs for play, so that playing and learning at the same time would relieve them from overt didactics. Such practices can be seen in a frequently quoted fragment – a depiction of Antek's school struggles (from Prus's story *Antek*) in the context of the readings entitled *Fun, Joke, How Jasiek learned to read* [*Zabawa, Żarcik, Jak się Jasiek nauczył czytać*] (Galle, Radwanowa 1925: 20–21); or the depictions of happy childhood's days of the child from Prus's *Sieroca dola* [Orphan's Lot] merged in a cycle on the theme of early spring (Ostrowska's and Kownacka's texts).

Fragments of historical novels were structured differently. They were often used in the interwar period, in particular the novels by Sienkiewicz and Kossak-Szczucka. Among all of Sienkiewicz's work used in the anthologies of that time, 41% (roughly 105 readings) were taken from the historical novels²⁹. The most

²⁶ "Tak dojrzewała bieda wśród ogólnej ciszy, którą mimowolnie przerwał sam Ślimak".

²⁷ "Roboty nie ma, zboża nikt nie kupuje, w lecie zginął mu syn, w jesieni ginie bydłatko".

²⁸ More information on using B. Prus's work in school anthologies can be found in my article *Dziecko i świat. Utwory Bolesława Prusa jako tekst szkolnej czytanki*, in: *Jubileuszowe "żniwo u Prusa". Materiały z międzynarodowej sesji prusowskiej*, ed. Z. Przybyła, Częstochowa 1998, pp. 411–423.

²⁹ 256 readings were formed on the basis of Sienkiewicz's literary oeuvre (novels, short stories, speeches, and *Letters from a journey to America*). My calculations may contain a 5 % margin of error due to difficulties in obtaining all interwar anthologies.

readily taken texts were the depictions of battles (the defense of Częstochowa, Kamieniec Podolski; the battles of Grunwald, Machnówka, Zbaraż), including the decisive moments of these battles (13 fragments were taken from Sienkiewicz's *Potop* [The Deluge]; 13 from his *Krzyżacy* [The Knights of the Cross]; 2 from *Ogniem i mieczem* [With Sword and Fire]; 8 from *Pan Wołodyjowski* [Fire in the Steppe]). The fragmentary reading emphasized the ethics of the character's faithfulness till death and the scenes of dying which dubbed the character "God's knight" (the end of Longinus Podbipięta's life). These observations are not too revealing, as they would be easy to find in the interwar course books. The level of adaptive interferences did not violate the necessity of loosening the contextual cohesion or simplifications which eliminate for example drastic scenes³⁰.

The proportions selected from Kossak's work were similar; the fragments from her historical texts were more than half of all of her texts that were used in anthologies (30), addressed to adult readers³¹. One of them was *Crusaders* [Krzyżowcy], which was called "a truly European achievement and a timeless success of art and national culture" [Parnicki, 1978: 132]³². Published in 1935, *Krzyżowcy* was her *opus magnum*, used in interwar school anthologies in 5 different sequences selected from all four volumes of the history of the first crusade to Jerusalem. The selection of the scenes highlights the educational objective of depicting European cultural life in the Middle Ages³³ as well as illustrating the drama of capturing Jerusalem presented in the final scenes of fighting for the city³⁴. Manipulations of the ideological meaning of the novel can be seen in the shortening of the narration depicting the pagans' "gloomy, uncivilized, merciless bravery", as well as in the knights-Christians' superhuman power and determination. The first group is shown only in the back-

³⁰ In the scene presenting for example a fight in a gorge defending Jan Kazimierz, 4 sequences were removed. See a reading *Defending the King* [W obronie króla], in: J. Dańcewiczowa, B. Kubski, S. Maykowski, *Światło w chacie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla IV klasy szkół powszechnych*. Kurs A, Lwów 1939, pp. 107–109.

³¹ Kossak's work designed for young readers (short stories and sketches) gained high approval from the authors of the interwar anthologies. She collected these stories in a volume *Bursztyny*, Lwów 1936. More information on this issue can be found in my book *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.

³² "... osiągnięcia na miarę prawdziwie europejską i ponadczasowego sukcesu sztuki i kultury narodowej". Such statements were made by Teodor Parnicki, a very strict critic of Szczucka's work.

³³ See a reading *Opowieści gędziarzy*, in: J. Krzyżanowski, J. Saloni, *Z pracy ducha. Podręcznik do nauki języka polskiego dla II klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Lwów 1938, pp. 76–81; a reading *Chrzest Witostawa Imbramowicza z rodu Strzegoniów*, in: I. Józefowicz, K. Wróblewski, *Wypisy polskie na klasę I gimnazjum kupieckiego*, Lwów 1937, pp. 104–108.

³⁴ A reading *Zdobycie Jerozolimy*, in: K. Kosiński, L. Rygier, *Przemiany. Książka polska dla II klasy gimnazjalnej*, Lwów 1938, pp. 101–110; a reading *Bóg tak chce*, in: H. Gertner, S. Łempicki, R. Skulski, *Między dawnymi a nowymi laty. Podręcznik dla II klasy gimnazjów*, Lwów 1939, pp. 141–147.

ground, as people-beasts; the latter behave like noble men, brave heroes who fight for the highest values out of divine inspiration – all of which was done contrary to Kossak's intentions, showing the crusaders' attitudes completely devoid of contextual events. The editors carefully remove the sequences which could clash with the purposes of ethical and religious education. They renounce the parts describing the Muslims' hecatomb in mosques, the plundering of Salomon's temple, the mad craving for killing even among "the good and peaceful" crusaders, the slaughter of women and children begging for mercy. Graphic descriptions of massacres of pagans, the blood flowing through Jerusalem's streets, and even minor information on the characters' fleeting doubts in the success of the battles and the sense of prayer (incomplete). The truth Kossak revealed related to both the greatness and deficiency of the defenders' attitudes, and demanded the readers' reflections; these reflections in turn demanded proper knowledge and intellectual maturity. We can assume that the risk of a conventional judgment of the crusaders was too high, which is why the fragments of *Krzyżowcy* were censored in a 'noble' way aimed at education purposes. Deformations which manipulated the ideological sense of *Krzyżowcy* (but also other novels which presented battles) were scarce³⁵. They all can be explained by the system of civic and national education during the last years of Poland's independence³⁶ when the need for students' military education was articulated more and more, and demands were made for the

³⁵ Kossak depicted a battle in Nice (chapter XIII: *Allah Akbar!*) from two perspectives, pagan and Christian. In the anthology it was shortened, and as a result it presents a concise account of the battlefield, illustrating the dramatic nature and courage of the knights on their way to Christ's grave. See a reading *The Crusaders* [*Krzyżowcy*], in: F. Bielak, W. Stabryła, J. Wroński, *Naprzód i wyżej. Książka polska dla I klasy szkół przemysłowych*, part 1, Kraków 1947, pp. 108–112, in: Z. Łempicki and H. Gaertner's anthology *Między dawnymi a nowymi* laity simplifications are related to the axiology of the novel. In a scene depicting the way in which Piotr Eremita "a promoter of the crusade (late autumn 1095), together with Pope Urban II, are convincing the crowds in Clermont to take part in the Crusade to the Mongolian East. These men's monologues are much shortened. In Paweł Pustelnik's speeches, the fragments related to God's will, critical towards the pagans, were removed. The Pope's orations were deprived of critical remarks concerning Italy's attitude towards the Crusades, emotional appeals for a common participation in the liberation of the holy Grave, as well as the reasons why the Pope himself would not lead the crusade. To sum up, there were 9 interventions which turn the spiritual maturation of Christians to accept the Council's decision into an autonomous story; the persuasive intentions of this change can be found in the title: *This is what God wants* [*Bóg tak chce*].

³⁶ Compare: L. Jaxa-Bykowski, *Rycerskość i pacyfizm*, "Oświata Polska" 1936; his, *W sprawie ducha rycerskości w wychowaniu*, "Przegląd Pedagogiczny" 1938 nr 2; J. Haydukiewicz, *Pacyfizm czy militarizm?* "Przegląd Pedagogiczny" 1938 nr 2; B. Morska, "Bóg i Ojczyzna", "Przegląd Pedagogiczny" 1938, nr 1; M. Reutt, *Wychowanie militarne narodu*, Warszawa 1939. K. Kosiński, *Wychowanie obywatelskie a nauka historii literatury w szkole średniej*, Warszawa 1930 (reprinted in "Zręb" 1930, vol. 2); S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, [Warszawa 1930]; more information related to this issue can be found in: S. Sawrycki *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869–1939*, Toruń 1993, pp. 63–65.

syllabuses to include texts on developing one's fitness and inner strength with the intention of "allowing students to behave most actively towards the tasks and duties" (MWRiOP, 1934: [XIX])³⁷. The syllabi in the secondary schools of the time emphasized the task of "educating strong individuals who understand their civic duties and are capable of making efforts for the sake of one's country" (MWRiOP, 1934:193)³⁸.

In the light of these examples it can be observed how the manipulations of the primary text in the interwar course books were conditioned by the pragmatism of the school literary communication. Nevertheless, we need to add that literary criticism and educators' assessments influenced the scope and character of such 'manipulated' readings. The editors of anthologies responded by removing overly deformed texts. The publishing houses and the editorial boards of the school books were aware of the deficiencies of the fragmented readings. This was proved by the practice of partially replacing the fragments with primary texts written by the great writers especially for the course books. The first such attempt at fully eliminating the fragmentary readings in students' anthologies brought European fame to the publishing house Ossolineum and the editors, Juliusz Balicki and Stanisław Maykowski. It was an ambitious and beautiful experiment (Budrewicz 2003), which was never repeated again and for many reasons (mainly financial) could not be repeated. The student – the reader of texts from the school anthologies has since been doomed to read great literature in fragments.

Due to the range of books offered on the book market, the practices of contemporary adaptations of fragments deserve to be analysed in a more thorough way than we are able to present here. The examples below show certain one-sided and unjustified adaptations which clearly mutilate the work of art. Even the rules of editing fragments set up by scholars (Trzynadlowski, 1976; Dynak, 1978: 26–40; Bednarek, 1979: 229–236) go beyond the horizon of the interests of the editors of the children's anthologies. If the efforts, significantly changing the properties of the original text are not verified in practice, and the educational results of the "bastard texts" (Nawarecki's appellation) remain undiagnosed, we can say that the problem does not exist at all.

Meanwhile the most distinctive feature of the edited fragments designed for school anthologies is extensive and unindicated in any way (!) interferences which shorten the literary work. As a result one encounters a mosaic of "figments" composed of various parts, often distant in the textual space. Sometimes it is difficult to grasp their relation to the primary work. The features of the deformations, determined in the introductory part of this paper (the features which build a fragment into a semantically and formally closed whole), concerned prose works for the most part. They did not exclude other

³⁷ "... umożliwienie wychowankowi zajęcia postawy jak najbardziej czynnej wobec zadań i obowiązków".

³⁸ "... wychowanie jednostek silnych, rozumiejących swe obowiązki obywatelskie i zdolnych do podjęcia trudów dla dobra Państwa".

literary genres, which is particularly incomprehensible. Bigger or smaller interferences can be found in Romantic lyrical poetry. Juliusz Słowacki's *Nowy Rok* [New Year], his youthful love poem in a free form of octotych, talks about the power of an unfulfilled feeling. In three anthologies for primary schools careless quotation of the first stanza³⁹ changes the ideological meaning of the poem into a shallow illustration of quickly passing grief. As a matter of fact, such interpretation goes against the cheerful personification of the New Year! It fits, however, Ludwik J. Kern's poem *Stary i Nowy Rok* [Old and New Year], which is adjacent to Słowacki's poem.

Examples of adaptive strategies which are thoroughly unjustified academically can be found even in quotations of poems which are reproduced in full. Let us emphasize that such practices concern learning to read poetry at the preparatory level. In course books for primary schools the most often quoted work (in 16 anthologies for IV and V grade students in primary school) is Juliusz Słowacki's *W pamiętniku Zofii Bobrówny* [In Zofia Bobrówna's Diary]. In two cases extensive interference with the verse form means that the three-stanza form is eliminated, destroying the poetic segmentation of images and thoughts⁴⁰, and it transforms the lyric strophic structure of the poem into a stychic one. Moreover, the lexical forms are modernized (a possessive pronoun "miej" changes into "mnie"), and the original punctuation is altered freely: pauses are substituted with commas, semicolons with colons⁴¹. All interferences in the poet's lyrical confessions to a young friend, sketched with his own hand and his own passionate feelings, are unjustified and harmful.

Simplifications of dramas should be judged similarly. In sequences taken from Słowacki's *Balladyna* the dialogues are shortened (act I, scene 3), eliminating for example statements related to Kirkor's solitude and dilemmas, Skierka's part in Goplana's intrigue. The vocabulary and metrical features of mono-

³⁹ The first two lines in the original text read: "Minął rok t a k jak lekkie n a s z y c h snów marzenie/ Lub jak złote, błyszczące n a d z i e j e młodości"; J. Słowacki, *Nowy Rok*, in: his, *Wiersze. Nowe wydanie krytyczne*, ed. J. Brzozowski, Z. Przychodniak, Poznań 2005, p. 28 [the words in bold were either changed or omitted in the quotation in the anthology]. This is how the authors of the course books quote these lines: "Minął rok jak lekkie snów marzenie/ Lub jak złote, błyszczące nadzieją młodości"; see E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem dla klasy 4*, Kielce 2000, p. 117; the improved edition: Kielce 2004, p. 129, P. Zbróg, M. Jas, *Zapraszam na słówko, klasa 4*, Kielce 2008, p. 89.

⁴⁰ Zob. E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem. Klasa 4*, Kielce 2000, p. 181; M. Naga-jowa, *Słowa zwykle i niezwykle. Klasa V*, Warszawa 2000, p. 25.

⁴¹ J. Gustowicz, G. Maszczyńska-Góra, M. Kaliszewska, *Odkrywam świat. Klasa IV*. Seria Błękitna Szkoła, Bielsko-Biała 1999, p. 127; E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem*, Kielce 2004, p. 169; compare the critical editions: J. Słowacki, *W pamiętniku Zofii Bobrówny*, in: his *Dzieła wybrane*, vol. 1: *Liryki i powieści poetyckie*, ed. J. Krzyżanowski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1983, p. 62; his, *Wiersze. Nowe wydanie krytyczne*, ed. J. Brzozowski, Z. Przychodniak, Wyd. Nauk UAM, Poznań 2005, pp. 252–253; the authors of the course books quote this strophe as follows: "Minła rok jak lekkie snów marzenie/ Lub jak złote, błyszczące nadzieją młodości".

logues are modernized. The editor's scissors⁴² cut even the shortest 'educationally doubtful' statements by Kirkor or Balladyna without hesitation. In four other anthologies this scene is extended and other fragments are added (or they are treated as autonomous): the earlier sequence with Goplana and Skierka (two course books), the murder scene (two course books), and the defeat of Balladyna (one course book). In the first case, the quotations from the beginning of scene 2 (act I) deeply simplify the text, but at the same time the contextual cohesion of the stage directions was not lost, and the original "Inna część lasu" [The other part of the forest] was retained (Bochenek, Zawadzka, 2001:110; Gajewska, Wower, 2001:232). In an extreme version this scene was shortened to a versed description of Goplana's water nymph emerging from the water⁴³. In three anthologies (including one anthology for the fourth grade!) crime and punishment was "depicted", simplifying the text extensively⁴⁴. The legitimacy of including such ethically serious content at an introductory level of study seems debatable.

What can be observed in the examples quoted above is the contemporary expansion of irresponsible interference. This is associated with destructive efforts which irreversibly damage the aesthetic and ethical potential of the work of art. We should also think of the teachers' responsibility for ethical reading. The example of *Balladyna* read in primary school in such a fragmentary way can shape false and ethically dangerous notions of the truth of the text. If Polish studies in secondary school does not eliminate them, the student will valorize the title character's attitude in terms of being a pattern of behavior in contemporary times. Such cases have been heard in the media and from personal observation.

It is easy to predict the results of 'expansiveness' of reading texts in 'pieces' on the level beyond the secondary school.

For many young people reading is only working in class with a fragment of a text, in which the skills of mechanical searching and

⁴² H. Kaczorowska, M. Kaczorowski, A. Pasek, *Ja i świat. Język i świat w klasie 6. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Kielce 2001, p. 55–62. The authors removed 38 lines from a fragment *W chacie wdowy* (I, 3) without indicating any interference. This very fragment is quoted also in other anthologies: M. Derlukiewicz, *Słowa na start. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2006, p. 80–84; M. Kaliszewska, J. Gustowicz, G. Muszyńska-Góra. *Oswajam świat. Język polski. Podręcznik do klasy szóstej szkoły podstawowej z antologią teksów*, Bielsko-Biała 2001, pp. 117–129; E. Klawe, E. Marszałek, A. Ciesielska. *Daję słowo. Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 2008, pp. 19–28.

⁴³ P. Doroszewski, A. Lewińska, E. Rogowska. *Dziwię się światu. Język polski. Wypisy. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy IV*, Gdańsk 1999, p. 152; M. Nagajowa, *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV*, an improved edition, Warszawa 1999, p. 254. In the last of these books the punctuation was also changed. Compare; J. Słowacki, *Balladyna*, ed. M. Inglot, BN, fifth edition, Wrocław – Warszawa – Kraków-Gdańsk 1976, p. 25–26.

⁴⁴ See A. Lewińska, E. Rogowska, op. cit., p. 134–150; H. Dąbrowska, *Jutro pójdę w świat*, pp. 250–262; M. Nagajowa, op. cit., pp. 223–259.

writing out are practiced. Fewer and fewer students know the pleasure of being absorbed in reading, discussing it, expressing one's own impressions (Janus-Sitarz, 2009: 105)⁴⁵.

These practices are crowned in the matura examination, which since 2002 has been checking the knowledge of the literary canon through such fragments. These practices have evolved. The topics of the exam exercises gradually have eliminated the necessity of referring fragments to whole texts; since 2006 the field of study have been limited almost solely to the analysis of these fragments. It is therefore possible to pass the matura exam at the basic level without knowing any text in its whole form, according to Jerzy Kaniewski (Kaniewski, 2007).

What, then, can really be done to resist the irresponsible practice of adopting fragments to serve as a required reading? The easiest answer is to appeal to minimize interference in the original tissue of literature, to give up practices in which the original text is damaged, or to abandon those adaptive practices which can result in "a dramatic labour". This should be done even if there is no hope of a quick improvement especially when the market demand for fragments creates incentives to produce them quickly and without care for editorial correctness. The techniques of "creating" a reading out of fragments, as well as the model of anthologies – sewn together from textual bits like patchwork – are only a consequence, not the source of the problems of contemporary Polish studies. The basis for learning an ethically responsible reading, the subjective discovering of the uniqueness of the work, and as a result affirmation of the work as a whole, is its editorially best outcome.

4. HOW TO ABATE THE FRAGMENTARINESS OF READING?

Searching for the answer to this difficult question, let me refer once again to those traditions of course book writing in which fragmentary reading inspired the reading of the source text. The method of literary explication worked out by Władysław Dynak and Aleksander Wit Labuda, as well as the ideas for monographic reading are closest to the practices of the old anthologies which carefully selected fragments to read which would also motivate the students to read the original text. The first method, well established in Polish didacticism, points to the essential importance of the introductory stage in which explication is prepared. This is a careful selection of a fragment in order to learn "the research technique aiming at how to read a text, and how the results of this work could be expressed in an organized interpretative statement" (Labuda, 1991:12)⁴⁶.

⁴⁵ "Dla wielu młodych ludzi czytanie to jedyna praca na lekcji z fragmentem tekstu, na którym ćwiczy się umiejętności mechanicznego wyszukiwania i wypisywania. Coraz mniej spośród nich zna przyjemność zatopienia się w lekturze, dyskusowania o niej, opowiadania o swoich wrażeniach".

⁴⁶ [Do nauki] "warsztatu badawczego, jak tekst odczytywać i jak wyniki tej pracy ujmować w uporządkowaną wypowiedź interpretacyjną".

Among Labuda's criteria of the selection of the works learnt through the method of literary explication, the most problematic is the "technical" criterion, which is the size of the analysed text. Valuable remarks from *Lekcja czytania* related to distinguishing certain sequences in a work, belong to a textual-didactic notion which is seldom analyzed nowadays. A. Wit Labuda stresses that "the success of the whole explication depends on competent performance of such method. It will not be saved by a good commentary if it concerns a badly selected fragment" (Labuda, 1991: 15)⁴⁷. To Dynak and Labuda, selecting fragments from the whole text meant singling out: 1/ compositional unit which is relatively independent and closed (for example, a monologue, a description, a portrait, a scene, an episode); 2/ a sequence which is crucial to the ideological or artistic properties of the text as a whole. The 'crucial' sequence is related to the possibility of retaining – to some extent – equivalency of the whole through a part (synecdoche of *pars pro toto*).

Eksplikacje literackie is a valuable work. It shows methodologically convincing models of lessons which combine difficult purposes together: "to read a lot and to read thoroughly" [czytać dużo i czytać wnikliwie] (Dynak, Labuda, 1991:7). The real value of the method of explication is that a fragment is always seen here in relation to the whole text as an element of expressing its leading thought, as in Chmielowski's idea for selecting "brilliant excerpts" [celne wyjatki].

Another innovative method of "comprehensive" reading was given by the authors of a course book for Polish studies teacher called *W klasie maturalnej* in 1999. The project offered a monographic reading of a collection of poetry instead of single poems (the project was proposed by Bożena Chrzastowska in the Solidarność project in 1981 but it was never put into practice in the version she had designed). "Reading a collection of poetry is a lesson in synthesis: students have to put the scattered poems together" [Lektura tomiku stanowi lekcje syntezy: z rozsypanych wierszy trzeba złożyć całość] (Chrzastowska, 1999: 122). It has an important meaning for the intellectual development of the recent high school graduates because it teaches them to discern the depth and ambiguity of the poetic word, to see the common features of the poet's idiolect and the universal senses of his work. Having realized the difficulty of such a task, the author establishes the didactic conditions which will determine the success of this type of monographic reading. She also formulates hints which should help to guide the process of reading a collection of poetry. Focusing on every poem (as "exercises in concentration", that is individual reading of students which, together with the teacher's help, would select the compositionally dominant features of the texts, the important scenes, the role of the titles) leads to comparative analysis and generalizations on the basic features of the poetics of the given collection, motifs, images, the features of composition, stylistic tone etc. These investigations serve

⁴⁷ "Od umiejętnego wykonania tej czynności zależy w dużej mierze powodzenie całej eksplikacji. Nie uratuje jej dobry komentarz, jeśli będzie dotyczyć źle dobranego wyimka".

as (?) students' unassisted attempts of interpretation of the whole collection and their personal evaluative reflection. [Dociekania te służą samodzielnym próbom interpretacji całości oraz zamykaniu osobistą refleksją wartościującą ucznia – czytelnika] These principles of reading the whole collection of poetry are specified by examples: the last collection of Zbigniew Herbert's poetry on dying called *Epilog burzy* [Epilogue of Thunder] as well as Krzysztof Siwczyk's collection of poems on growing up entitled *Dzikie dzieci* [Wild Children].

Chrzastowska's proposal of monographic reading requires regular and consistent reading of poetry at each stage of literary education, including a channeled observation of literary phenomena which are functionally analysed and described in a language of theoretical literary terms. If the students are motivated to unassisted reading, the lessons devoted to reading the whole collections of poetry will tear the students away from fragmented reading of the texts from the course books. It would be naive, of course, to think of school reading untouched by external motivations and purposes.

This shift to an increasingly instrumental approach to literature is, of course, part of a more general, globally experienced increase in the weight given to the values of the market place, to the success ethic, to productivity as a measure of worth (Attridge, 2007: 23)⁴⁸.

During times of such clear crisis of readership what seems necessary is (paradoxically?) to reduce the power of compulsory reading. The point is to weaken reading done under the special supervision of selected theories of interpretation and classroom structural analysis for the sake of respecting an individual experience of reading and consent to a personal and spontaneous dialogue with text and a pleasure of reading. These demands are well established in the didactic theory, but what disturbs the changes of the methodology of reading nowadays is the magnification of the role of the course book for teaching literature and culture. The presence of readings from the anthologies, limited in proportion to the level of the literary awareness of the audience, corresponds with the diminishing fragmentary reading for the sake of editorially and methodologically professionally prepared publishing series for students(?). At the high school level a course book could successfully be complemented (or even substituted) by critical editions of dramas and series of short literary forms and collections of poetry. This is the best way to diminish the demand for excerpts of literature, and hence for "bastard texts".

⁴⁸ "Przejsie do coraz bardziej instrumentalnego traktowania literatury jest oczywiście częścią ogólniejszego globalnego zjawiska przypisywania coraz większej wagi wartościom rynkowym, etyce sukcesu, produktywności jako miernikom znaczenia".

BIBLIOGRAPHY

- Attridge D., *Jednostkowość literatury*, translated by P. Mościcki, Kraków 2007.
- Bartoszyński K., *O fragmencie*, w: *Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki fragmentu*. ed. J. Ziomek, J. Sławiński, W. Bolecki, Warszawa 1992.
- Bauman Z., *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 1998.
- Bednarek B., *O fragmencie edytorskim*, "Prace Literackie" XX, 1977. Acta Universitatis Wratislaviensis 1979, nr 457, pp. 229–236.
- Bochenek J., Zawadzka J., *Mówię, czytam, piszę... Podręcznik do języka polskiego 6*, Ustroń 2001, pp. 110–115.
- Boksa E., Zbróg P., *Przygoda z czytaniem dla klasy 4*, Kielce 2000; improved edition, Kielce 2004.
- Bortnowski S., *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991.
- Budrewicz, Z., *Arcydzieło w pomniejszeniu*, "Polonistyka" 2004, nr 3.
- Burszta W. J., *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, in: *Edukacja w czasach pop-kultury*, ed. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.
- Chmielowski P., *Metodyka historii literatury polskiej*, Warszawa 1899.
- Chmielowski P., *Obraz literatury polskiej w streszczeniach i cenniejszych wyjątkach*, t. 1–3, Warszawa 1898.
- Chrzastowska B., Wieghandtowa E., Wysłouch S., *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela polonisty*, Poznań 1999.
- Derlukiewicz M., *Słowa na start. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2006.
- Dynak W., *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, "Acta Universitatis Wratislaviensis" nr 385, Warszawa – Wrocław 1978.
- Gajewska K., Wower E., *Oglądam świat. Język polski 4. Podręcznik do kształcenia literackiego*, Poznań 2001.
- Galle H., Radwanowa H., *Nasza książka. Wypisy i ćwiczenia dla klasy II szkół powszechnych*. Fourth edition, Warszawa 1925.
- Galle H., *Wypisy polskie na klasę IV. Wraz z ćwiczeniami i rozbiorem stylistycznym*, Warszawa 1922.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Kaniewski J., *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007.
- Kaniewski J., *Jaką lekturę projektuje egzamin maturalny na poziomie podstawowym? W: Jestem – więc czytam*, red. G. Tomaszewska i in. Gdańsk, [in print].
- Konteksty polonistycznej edukacji*. ed. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998.
- Kowalski P., *Miejsce literatury w kulturze popularnej*, in: *Polonistyka w przebudowie*, ed. M. Czermińska et al, vol. 2, Kraków 2005.
- Labuda A. Wit, *Metoda eksplikacji literackiej*, in: *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, part 1, ed. W. Dynak, A. Wit Labuda, Wrocław 1991.
- Literackie reprezentacje doświadczenia*, ed. W. Bolecki, E. Nawrocka, a series "Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej", Warszawa 2007.
- Łebkowska A., *Gender*, in: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. ed. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006.
- Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, in: *Edukacja w czasach popkultury*, ed. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.
- MWRiOP, *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania*, Warszawa 1934.

- MWRiOP, *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia a polskim językiem nauczania*, Warszawa [1934].
- Nawarecki A., *Mikrologia, genologia, miniatura*, in: *Miniatura i mikrologia literacka*. vol.1, ed. A. Nawarecki, Katowice 2000.
- Nycz R., *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, [in:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, ed. W. Bolecki i E. Nawrocka, a series *Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, Warszawa 2007.
- Parnicki T., *Krzyżowcy*, in: his, *Szkice literackie*, Warszawa 1978.
- Rembowska-Płuciennik M., *W cudzej skórze. Fokalizacja zmysłowa a literackie reprezentacje doświadczeń sensualnych* [in:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, ed. W. Bolecki i E. Nawrocka, a series "Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej", Warszawa 2007.
- Sawrycki W., *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869–1939*, Toruń 1993.
- Słowacki J., *Balladyna*, ed. M. Inglot, BN, fifth edition, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Słowacki J., *Nowy Rok*, in: his, *Wiersze. Nowe wydanie krytyczne*, ed. J. Brzozowski, Z. Przychodniak, Poznań 2005.
- Słowacki J., *W pamiętniku Zofii Bobrówny*, in: his, *Dzieła wybrane*, vol. 1: *Liryki i powieści poetyckie*, ed. J. Krzyżanowski, Wrocław – Warszawa – Kraków 1983.
- Słowacki J., *Wiersze. Nowe wydanie krytyczne*, ed. J. Brzozowski, Z. Przychodniak, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Trzynaśkowski J., *Edytorstwo. Tekst. Język. Opracowanie*, Warszawa 1976.
- Waksmund R., *Literatura pokoju dzieciennego*, Wrocław 1986.
- Wóycicki Kazimierz, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa [1921].

Streszczenie: Artykuł omawia podstawowe zagadnienia adaptacji fragmentu do roli tekstu lekturowego, zamieszczanego w szkolnych antologiach. Autorka wyodrębnia i charakteryzuje dwa poziomy takich praktyk: działania delimitacyjno-redukcyjne i nadawanie fragmentowi statusu wtórnej niesamodzielności. W pierwszym ustala cechy ingerencji w oryginał, przez które 1/część otrzymuje właściwości tekstu zamkniętego, 2/ symplifikację, scalającą bądź kondensującą wewnętrzną przestrzeń cytatu, 3/ dopowiedzenia i uzupełnienia (amplifikacje), włączone naśladowczo przez redaktora w tekst cytatu. Drugi rodzaj adaptacji polegał na nadawaniu utworzonej całości cech tekstu niesamodzielnego – przez usytuowanie go w rozdziale, podrozdziale etc. przez obudowanie go poleceniami metodycznymi lub metatekstowymi. Wszystkie rodzaje ingerencji zostały zilustrowane przykładami z antologii z lat 1918–1939 oraz ze współczesnych, które poddane zostały krytycznej ocenie.

KRISTINA TANEVA • Univerisity of Plovdiv

Minimalizacja jako adaptacja tekstu literackiego

(W KONTEKŚCIE NAUCZANIA JĘZYKA I LITERATURY
BUŁGARSKIEJ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM)

1. WPROWADZENIE

Od początku ontogenezy opanowanie języka i rozwój mowy następują z pomocą różnych gatunkowo tekstów literackich: opowiadań dla dzieci, bajek (ludowych i autorskich), wierszy, baśni oraz pisanych specjalnie dla dzieci zagadek. W określonych przypadkach teksty te zostają poddane transformacji i w ten sposób są adaptowane dla potrzeb nauczania literatury i języka. Główną przyczyną dokonywanych na tekstach literackich adaptacji jest niewystarczająco dobre opanowanie języka bułgarskiego jako drugiego języka oficjalnego przez dzieci wychowywane w innym niż bułgarskie rodzinnym środowisku językowym. Odnosi się to do dzieci z rodzin tureckich, romskich czy też dzieci z mieszanych małżeństw. Swobodne używanie i komunikowanie w języku bułgarskim stanowi poważny problem zwłaszcza dla dzieci dwujęzycznych, pochodzących z rodzin tureckich i romskich. Adaptacji poddawane są także teksty literackie, które przez swoją objętość obciążają zbyt mocno możliwości dziecięcej percepcji oraz teksty o niezwykle złożonej fabule, skomplikowane składniowo czy zawierające nieznaną leksykę.

W niniejszym artykule podejmuję problem adaptacji prozatorskich tekstów literackich (głównie opowiadań i bajek) wykorzystywanych w procesie nauczania języka i literatury w przedszkolach w Bułgarii.

Problem adaptacji tekstu rozumianej jako strategia lingwistyczno-dydaktyczna został omówiony w początkowej części artykułu. Przedmiot badania stanowią niektóre z najefektywniejszych sposobów adaptacji i transformacji tekstu literackiego, które dyferencjują w oparciu o wiek i kompetencje językowe dzieci w procesie nauczania. Szczególną uwagę zwracam na minimalizację jako rodzaj adaptacji: wyjaśniam jej istotę, wskazuję psycholingwistyczne cechy dziecięcej recepcji tekstu literackiego, które wymagają i jednocześnie z góry wyznaczają odpowiednie podejście nauczyciela posiłkującego się wybranym tekstem, w pierwszej kolejności zwłaszcza w pracy z dziećmi bilingwalnymi lub takimi, które mają trudności z przyswojeniem sobie nawyków mownych.

Oprócz tego opisuję lingwistyczno-dydaktyczną technikę wprowadzania minimalizacji tekstu literackiego do procesu nauczania języka i literatury wśród dzieci w wieku od 4 do 7 lat.

2. ADAPTACJA TEKSTU

Zanim przystąpię do omówienia istoty procesu adaptacji, zwrócę jeszcze uwagę na relację, jaka zachodzi między czytelnikiem/ słuchaczem a tekstem.

Istnieją różne definicje tekstu (por. И. Р. Галперин 1974, 1977, 1981; Москальская 1981 i in.), jednak najważniejszą jego cechą jest to, że tekst to system kodów (symboli), które niosą z sobą pewne treści. Tekst to „сложно целю, функциониращо като структурно-семантическо единство” [twór złożony, który funkcjonuje jako strukturalnie-semantyczna całość] (Тыраева 1986: 11). Zgodnie z założeniami lingwistyki tekstu stanowi on produkt mowny, zarówno ustny, jak i pisemny. Według definicji Galperina tekst jest „фиксирано писмено речетворческо произведение” [stałym, utrwalonym na piśmie słownym utworem twórczym] (Галперин 1977: 524).

W niniejszym artykule skupiam swoją uwagę na tekście literackim, rozumianym jako obiekt odbierany przez recypienta (słuchacza lub czytelnika) w wieku przedszkolnym, gdyż proces włączenia dziecka w świat słowa literackiego następuje już na tym etapie, tj. przed rozpoczęciem edukacji szkolnej. Psycholingwistyczna specyfika odbioru dzieła literackiego przez dziecko, którą opisuję w dalszej części artykułu, jest, z jednej strony, wystarczająco różna, by móc ukształtować odrębny proces, a z drugiej strony, zakłada ewoluowanie związku między czytelnikiem/ słuchaczem a tekstem.

Teoria transakcyjna, której założenia nie są obce krytyce literackiej oraz teorii literatury, zakłada „reciprocal, mutually defining relationship” [wzajemną, dwustronnie uwarunkowaną relację] (Rosenblatt 1986) pomiędzy czytelnikiem (słuchaczem) a tekstem literackim. Amerykańska badaczka zagadnień z zakresu recepcji i nauczania literatury – Louise Rosenblatt – twierdzi, że akt czytania [słuchania] uruchamia transakcję między czytelnikiem i tekstem. Każda transakcja jest przeżyciem niepowtarzalnym, podczas którego czytelnik i tekst wzajemnie na siebie oddziałują. Badaczka dodaje, że zapisany tekst nie ma dla wszystkich jednakowego znaczenia, bowiem każdy z czytelników odbiera go przez pryzmat własnego, indywidualnego doświadczenia życiowego oraz środowiska, w którym funkcjonuje, a także wiary i w końcu kontekstu, w jakim zachodzi akt percepcji, będący dynamiczną transakcją między czytelnikiem i tekstem (zob. Rosenblatt 1986, 1994, 2005).

Amerykanin Annie Dillard w jednej ze swoich książek poświęconej obcowaniu z literaturą, opisując relację zachodzącą między czytelnikiem/ słuchaczem a percypowanym tekstem, odwołuje się do niezwykle trafnej metafory: „The mind fits the world and shapes it as a river fits and shapes its own banks” [Umysł dopasowuje się do świata i nadaje mu kształt, tak, jak rzeka dopasowuje się do koryta i nadaje kształt linii brzegowej] (Dillard 1982: 14). Zgodnie

z teorią transakcji między recypientem a tekstem zachodzi podobna relacja, w której każda ze stron wzajemnie na siebie oddziałuje i nadaje kształt tej drugiej (http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_198700/ai_1057496783).

W moim przekonaniu opisana relacja nie może zaistnieć w sytuacji niezrozumienia tekstu literackiego i w przypadku pojawienia się barier w trakcie dokonywanej recepcji tekstu. Jako bariery postrzegamy m.in.: brak kompetencji językowej, różnice kulturowe, brak doświadczenia społecznego lub doświadczenia w obcowaniu z literaturą, ograniczenia wiekowe, potrzeba zastosowania specjalnych metod nauczania itp. Zatem nauczyciele i badacze procesu nauczania literatury powinni skupić swoją uwagę zwłaszcza na jakości związku, który zachodzi między tekstem i jego odbiorcami. Bowiem znaczenie tekstu nie jest zawarte w nim samym, a w relacji między czytelnikiem lub słuchaczem i tekstem (Rosenblatt 1994). W taki właśnie sposób będę rozpatrywać zjawisko adaptacji i, po części, minimalizacji rozumianej jako możliwość ułatwienia procesu recepcji literackiej.

Adaptacja tekstu jest strategią, stosowaną w postaci różnych wariantów i schematów w nauczaniu specjalnym oraz wobec dzieci mających trudności z odbiorem tekstu zarówno literackiego, jak i dydaktyczno-poznawczego. W kontekście literatury strategia ta określana jest jako „zmiana tekstu ze względu na jego przeznaczenie” (od łac. adaptatio).

W niniejszym artykule skupiam uwagę na tekstach literackich.

Adaptacja tekstu jest najsilniejszym środkiem, działaniem, po który może sięgnąć nauczyciel, by pomóc swoim wymagającym specjalnego podejścia uczniom w uczestniczeniu i osiągnięciu celów, wpisanych w program nauczania (Дик, Пембертън 2002: 28).

2.1. TYPY ADAPTACJI TEKSTÓW LITERACKICH

Norma Dyck i Jane B. Pemberton (Dyck, Pemberton 2002) tworzą specjalny model, w oparciu o który można dokonać wyboru stosownego sposobu adaptacji tekstu. Badacze ilustrują także proces adaptacji tekstu na uczniu lub grupie uczniów. Wskazują pięć sposobów adaptacji tekstu:

- *bypass reading* – nauczyciel czyta na głos; uczniowie mają przed sobą kopię tekstu; jednak ważne jest, aby nie czytali, a rozumieli tekst ze słuchu;
- *decrease reading* – uczniowie bardzo wolno dekodują tekst lub nie rozumieją znaczenia słów czy też zamysłu; konieczne jest uproszczenie tekstu – przygotowywany jest inny tekst o podobnej treści, ale z uproszczoną fabułą i łatwiejszą leksyką;
- *support reading* – dzieci i uczniowie potrzebują dodatkowych objaśnień czytanego tekstu, by go zrozumieć – zaakcentowane zostają określone momenty lub słowa w tekście, użyte zostają specjalne sygnały oraz sformułowane pytania nawiązujące do treści tekstu;

- *organize reading* – wykorzystuje się trzy typy graficznych organizatorów tekstu: *hierarchical tree* drzewo hierarchiczne zbiór głównych komponentów tekstu i szczegółów; *compare and contrast chart* diagram podobieństw i różnic między bohaterami, wydarzeniami, szczegółami, wątkami; *goal structure map* schemat struktury całościowej – zawiera informacje o bohaterach i ich czynach, przyświecających im celach, a także przyczyny i wnioski;
- *guide reading* – nauczyciel przygotowuje wprowadzenie, przedmowę do tekstu lub opatruje tekst streszczeniem i notatkami (zob. <http://seatmedia.seat.ilstu.org/379/OLD/sed379course/Readings/reading.pdf>).

W zależności od potrzeb uczniów wybiera się i opracowuje sposób adaptacji, zgodnie z którym zostanie opracowany tekst. Wybór typu adaptacji dokonywany jest w oparciu o różne czynniki: możliwości uczniów, wiek uczniów, cel lekcji, zajęć językowych oraz od dostępnych źródeł materiału tekstowego.

W przypadku pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, które nie władają wystarczająco dobrze językiem bułgarskim i nie potrafią jeszcze czytać i pisać, najodpowiedniejsze są następujące metody adaptacji treści tekstu literackiego:

- wyraźne i artystyczne czytanie na głos przez nauczyciela;
- akcentowanie ważnych momentów w tekście poprzez zmianę intonacji: pauza, wysokość tonu, akcent frazowy i logiczny;
- ilustrowanie tekstu za pomocą stosownych obrazków, komiksów, kart z podobizną bohaterów lub popełnianych przez nich czynów;
- wyjaśnianie wyrazów niezrozumiałych przez zabawę, czynności przedmiotowo-manualne, przytoczenie stosownego przykładu lub opis zdarzenia, przytoczenie synonimów lub znanej historyjki;
- „przydzielenie roli dziecku” w początkowej fazie odbioru tekstu, przy czym nauczyciel stymuluje dziecko do wypowiedzenia wskazanej przez niego repliki;
- przeciwstawienie w tekście literackim dwu bohaterów, których charakterystyki mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia założeń zawartych w opowieści lub bajce;
- przygotowanie linearnego planu wydarzeń, który w skrócie ujmuje istotę tekstu literackiego.

W sytuacji, gdy dziecko nie rozumie przygotowanego przez nauczyciela tekstu, tekst należy zamienić innym, łatwiejszym w odbiorze, ale o podobnej treści. W takim przypadku można się posłużyć adaptacją tekstu polegającą na minimalizacji.

2.2. MINIMALIZACJA JAKO ZJAWISKO: DEFINICJA POJĘCIA

Istota minimalizacji w procesie nauczania języka i literatury polega na skracaniu różnego rodzaju utworów literackich w celu stworzenia nowego tekstu.

W tym miejscu chciałabym wyznaczyć granicę pojęcia ‘minimalizacji’ oraz wskazać sposób, w jaki jest ono pojmowane na potrzeby niniejszej pracy. Ter-

min pochodzi od łacińskiego wyrazu *minimus* – „najmniejszy” i jest definiowany jako „ограничаване до възможно най-малки размери, количество, брой” [sprowadzenie do możliwie najmniejszego rozmiaru, ilości, sztuk] (zob. Речник на чуждите думи в българския език. Габеров, В. Търново, 2005); „the act of reducing something to the least possible amount or degree or position” (zob. www.Definitions.net). Termin ten nie jest rejestrowany w Encyklopedycznym słowniku terminów literackich (Енциклопедичен речник на литературните термини, изд. Хейзъл, 2001, София). Ale minimalizacja jest obecna w organizacji edukacyjnego dyskursu na temat percepcji tekstu literackiego przez dzieci w wieku od 4. do 11. roku życia (tj. kiedy dziecko uczęszcza do przedszkola i do klas początkowych). W niniejszej pracy rozpatruję minimalizację jako metodę adaptacji tekstu literackiego do potrzeb i możliwości dzieci w wieku przedszkolnym.

Minimalizację tekstu określają pewne kryteria psycholingwistyczne:

- Jest przystosowana do poziomu kompetencji językowej i mownej nauczanych dzieci oraz do poziomu ich rozwoju psychicznego i poznawczego.
- Minimalizacja jest stosowana wobec tekstów narracyjnych.
- Wykorzystywane są modele językowe przystosowane do poziomu rozwoju mownego nauczanych dzieci i dostępne w procesie nauczania w danym kontekście oraz w określonym momencie rozwoju dziecka.
- Tworzony jest tekst-pośrednik, który zarysowuje oryginalne treści i przygotowuje do kontaktu z nimi;
- Leksykalna i gramatyczna tkanka zminimalizowanego tekstu odzwierciedla dążenia nauczyciela do przygotowania najbardziej produktywnego w planie językowym wariantu tekstu.
- Zminimalizowany tekst, choć jest tekstem pomocniczym, pełni twórczą, kreatywną rolę w procesie recepcji tekstu oryginalnego.
- Tekst zminimalizowany wspomaga u dzieci wykształcenie *słownomyślowego jądra* [*речемислително ядро*] (fundament percepcji językowej i rozumienia utworu literackiego) oraz tworzy blok semantyczny, który przechowuje dane o tekście literackim w pamięci i wspomaga w ten sposób dziecięcą antycypację w procesie recepcji artystycznej.
- Jest nierozzerwalnie powiązana z analizą tekstu literackiego, z jego recepcją i nadaniem mu sensu oraz z samą jego interpretacją.
- Analiza polega na rozłożeniu całości na części składowe w celu oceny i zbadania właściwości tekstu – analiza formalna, strukturalna, stylistyczna.
- Interpretacja to rozumienie będące procesem i rezultatem tekstu literackiego. Największe dla nas znaczenie ma polityka interpretacyjna nazywana immanentną interpretacją. W tym miejscu mam na myśli interpretację wolną od jakichkolwiek uprzedzeń, która to nie nakłada na tekst żadnych ram. Jej celem jest zaprezentowanie powiązań między elementami formalnymi i elementami treści w utworze literackim, wyjaśnienie sensu i specyficznego, artystycznego i obrazowego sposobu w jaki sens ten się przejawia w tekście.

Tekst literacki odsłania specyficzną, w nim zamkniętą rzeczywistość o charakterze estetyczno-twórczym, która jest owocem wyobraźni autora i zrodzonego w jego umyśle zamysłu. „Художественният текст като обект на възприемане и разбиране представлява сам по себе си естетическа система, изградена с помощта на езикови средства и характеризираща се с висока степен на цялостност и структурираност” [Tekst literacki jako obiekt recepcji i rozumienia stanowi sam w sobie estetyczny schemat, zbudowany z pomocą środków językowych i charakteryzujący się wysokim stopniem zespolenia i strukturalizacji] (Щепова 2012: 43). Środki językowe mają charakter konwencjonalny, są ogólnie dostępne i jasne jest ich zastosowanie oraz użycie, ale za to wkomponowane w konkretną treść intencje i zamysł autora oraz wykreowani przez niego bohaterowie, wyrażeni za pomocą „собствена кодова система” [własnego systemu kodów] (Лотман 1972) czynią tekst unikalnym. Unikalność utworu zyskuje dodatkowy koloryt w zderzeniu z specyficznym, osobistym odbiorem tekstu przez indywidualnego czytelnika lub słuchacza. Ten bowiem rozpoznaje znaczenie zakodowanego sensu i poprzez zrozumienie treści „вниква в подтекста, като доизгражда текста със своя индивидуален прочит” [dociera do podtekstu, budując na nowo tekst w oparciu o indywidualną lekturę] (Щепова, tamże).

W rzeczywistości minimalizacja danego tekstu literackiego polega na stworzeniu tekstu alternatywnego, nowego. Na jakie kryteria musi odpowiadać nowo powstały tekst?

- Jasny zamysł artystyczny;
- Zachowanie konsekwencji i logiki przy tworzeniu struktury tekstu;
- Odpowiednio dobrane i dostępne słownictwo, bezpośrednio powiązane z przedmiotem opowiadania;
- Unikanie używania słów w znaczeniu przenośnym.

Sporządzenie adaptacji tekstu literackiego wymaga od nauczycieli poświęcenia temu celowi wiele czasu i wysiłku, co w pewnej mierze osłabia entuzjazm. Minimalizacja jako strategia lingwistyczno-dydaktyczna wymaga znajomości i umiejętnej oceny psycholingwistycznych właściwości recepcji artystycznej u dzieci w wieku przedszkolnym. Przyjrzyjmy się najważniejszym z nich:

3. PSYCHOLINGWISTYCZNA CHARAKTERYSTYKA ODBIORU NARRACYJNEGO TEKSTU LITERACKIEGO PRZEZ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wprowadzenie dzieci w świat słowa literackiego jest procesem złożonym i żmudnym, w którym zderzają się świadomość osoby dorosłej z „развиващата се духовна природа на детето” [kształtującą się duchową naturą dziecka] (Пейчева 1991: 18). Proces ten ma dwustronny charakter: dziecko reaguje na utwór literacki siłą własnej emocjonalności i naiwnym pragnieniem uczestniczenia w świecie literackiej fikcji. „Процесът на отражение /б. моя

– процесът на словесното художествено възприятие/ е резултат не на въздействие, а на взаимодействие, т.е. той е резултат на процеси, идващи като че ли един срещу друг” [Proces odbicia / b. mój – proces recepcji utworu literackiego/ jest rezultatem nie wpływu, a wzajemnego oddziaływania, tj. jest on rezultatem procesów, które jakby wychodzą naprzeciwko siebie] (Леонтиев 1979, Романовская 1982: 9).

Дziecięcý odbiór utworu literackiego charakteryzuje się przede wszystkim obecnością pośrednika w osobie nauczyciela, który dobiera, przygotowuje i prezentuje dany tekst. Sukces recepcji utworu literackiego zależy bezpośrednio od psychologiczno-pedagogicznej, literackiej i językowej kultury nauczyciela, od jego umiejętności trafnej oceny reakcji dziecka-odbiorcy i jego nastawienia na wcześniejsze, odpowiednie przygotowanie recypienta.

Dziecięcý odbiór utworu literackiego jest wspomagany przez:

- Wcześniej zadane, poznawcze punkty odniesienia do realnej rzeczywistości przedmiotowej, poprzez które zostają zarysowane powiązania z opisanymi w przestrzeni utworu literackiego, bliskimi lub dalekimi, obiektami i zjawiskami -- ujęta w ramy poetyckie prawda o świecie wymaga analogii do osobistych doświadczeń dziecka, zdobytych w drodze przeżycia przez nie samo prawdziwej sytuacji przedmiotowej.
- Udział dzieci w sytuacji realnej, która to, zarówno w aspekcie ideowym, jak i emocjonalnym, przypomina wydarzenie wpisane w fabułę utworu.

Wymienione powyżej elementy wspomagające dziecięcý odbiór utworu literackiego stanowią konieczne przygotowanie procesu i gwarantują dostarczenie dzieciom wrażeń i wiedzy, które to kształtują przebieg procesu odbioru utworu literackiego. Zaaranżowane w przemyślany sposób sytuacje komunikacyjno-przedmiotowe pozostawiają trwały ślad w świadomości dziecka – podstawę, na której nadbudowuje się obraz poznawczy literackich treści utworu; siłę wprawiającą w ruch analogie, przeciwieństwa i skojarzenia w recepcji utworu literackiego. „Текст или откъс от текст, пресъздаващ фрагмент от действителността, моделът на който е вече налице в индивидуалната система от знания, се разбира най-адекватно” [Tekst lub fragment tekstu, prezentujący jakiś element rzeczywistości – model, w którym obecny jest indywidualny system wiedzy – rozumiany jest najlepiej] (Биева 1984: 14).

Rola nauczyciela jako moderatora w procesie recepcji utworu literackiego jest zdeterminowana ogólnie przez odbiór tekstu ze słuchu (jedyne możliwy sposób prezentacji tekstu w przypadku nie potrafiących jeszcze czytać dzieci). Psycholingwistyka opisuje to zjawisko jako proces mowny, podczas którego w świadomości człowieka rodzi się kognitywny obraz zawartości tekstu oraz sens odebranej informacji słownej. Czynność, którą wykonuje dziecko, ma charakter mowny i nazywana jest audytowaniem (z łac. audio ‘słuchać’). Wbrew wprowadzającym w błąd opiniom, audytowanie ma charakter zarówno pasywny, jak i aktywny: zakłada aktywne myślenie, procesy mnemiczne oraz rozumienie słyszanego tekstu. Aby tak znacząca czynność mogła zająć, dziecko

musi przyjąć i rozczłonkować mowę poprzez rozróżnienie składających się na nią jednostek językowych, których znaczenia zostają przez nie zdekodowane i połączone w spójną całość.

W wieku przedszkolnym dzieci są skłonne do mechanicznego zapamiętywania zasłyszanego tekstu bez świadomości istniejącego związku między formą i sensem. Silne wrażenie wywołują u nich te fragmenty tekstu, które łączą się z przeżywaniem jakiejś emocji (radości, gniewu, smutku i in.), wywołując empatię oraz wolę działania. Tego typu motywy zapamiętywane są najszybciej i na długo, ponieważ obok pamięci słuchowej, która ma szczególnie ważne znaczenie u dzieci w wieku przedszkolnym, to właśnie pamięć spostrzeżeniowo-obrazowa jest w tym wieku najlepiej rozwinięta. Nauczenie się czegokolwiek przez małe dziecko jest możliwe dzięki umiejętności słuchania przez nie mowy ludzkiej.

W okresie od trzeciego do siódmego roku życia dziecka widoczne są ogromne różnice w jego rozwoju. W tym czasie następuje intensywny rozwój psychiczny i ruchowy dziecka. „Развиват се когнитивни процеси на категоризация и мислене в причинно-следствени взаимоотношения. Формират се представи за „социални роли и полова идентичност” [Rozwijają się kognitywne procesy kategoryzacji i myślenia przyczynowo-skutkowego. Kształtuje się wyobrażenie o „rolach społecznych i tożsamości płciowej”] (Пирьова 2008: 49). Zasób słów w dziecięcym słowniku znacznie się rozrasta – liczba słów rośnie z dnia na dzień dziesięcio-, a nawet dwudziestokrotnie, tak, że przy końcu wieku przedszkolnego dziecko operuje liczbą słów w granicach od 3500 do 4500 (zob. Пирьова 2008, Пинкър 2007).

Funkcje językowe rozwijają się zadziwiająco szybko. Kształtują się tzw. „struktury funkcjonalne”, na które składają się różne moduły przetwarzania sygnałów oraz sposoby ich wytwarzania, konieczne do realizowania oddzielnych czynności mownych: mówienia, rozumienia ze słuchu, czytania i pisanie. Udowodniono, że wypowiedzane słowa są rozpoznawane „обикновено за по – малко от 125 ms от началото на тяхното изговаряне, т.е. още по времето на цялостното им произнасяне. Обяснението за голямата скорост на този процес се търси в паралелната обработка с едновременно активиране на различни части от функционалната структура, преработваща информация от дадена модалност и структури на когнитивните процеси. Невронните системи, които свързват създадените представи и думите, оперират и със създадените синтактични и семантични модели, така че могат да формулират символни и метафорични конструкции” [zazwyczaj już w 125 ms od momentu rozpoczęcia ich wypowiedzania, tj. już trakcie artykulacji. Tak wysoką szybkość zachodzenia procesu wyjaśnia się równoległe przebiegającym procesem przetwarzania przy jednoczesnej aktywizacji różnych składowych struktury funkcjonalnej (poddającej dane obróbce względem danej modalności) i struktur procesów kognitywnych. Połączenia nerwowe, które odpowiadają za powiązanie powstałych wyobrażeń i słów, operują, powstałymi w tym samym procesie, modelami syntaktycznymi i semantycznymi w taki sposób,

że mogą wytwarzać konstrukcje symboliczne i metaforyczne] (Пирьова 2008: 184–185). Oznacza to, że funkcje językowe mogą działać i rozwijać się wraz z funkcjami poznawczymi oraz, że język i mowa są nierozzerwalnie powiązane z poprzedzającymi je kognitywnymi wyobrażeniami. Te z kolei warunkują sens całej konstrukcji językowej oraz znaczenie każdej oddzielnej struktury.

„Смисълът на езиковата конструкция се създава от различните нива на лингвистично представяне – фонемно, думи, изречения, извънлингвистични послания, дискурс, който интегрира няколко различни вида представяне на информация. В мозъка представите за обекти или хора не се съхраняват картинно, а по-скоро като запис за нервната активност, която е съпътствала взаимодействието между сетивна, мисловна, езикова дейност. Запазват се моделите за установените синаптични връзки и те се възстановяват заедно със свързаните с тях мисловни процеси” [Sens konstrukcji językowej powstaje na różnych poziomach lingwistycznego wyobrażenia – na poziomie fonemu, wyrazu, zdania, przesłanek pozalingwistycznych, dyskursu integrującego kilka różnego rodzaju prezentacji tej samej informacji. Wyobrażenia obiektów i ludzi nie są przechowywane w umyśle w postaci obrazów, lecz w postaci zapisów aktywności neurologicznej, polegającej na wzajemnym oddziaływaniu na siebie odczuwania zmysłami, czynności myślowych i językowych. W umyśle zachowują się modele ustanowionych połączeń synaptycznych, odtwarzanych wraz z powiązanymi procesami myślowymi.] (Пирьова 2008: 185). Pogląd ten wyjaśnia, dlaczego *dzieci w wieku przedszkolnym reagują na ładunek wyobrażeniowo-emocjonalny utworów literackich silną, stymulowaną wzrostowo aktywnością psychiczną*. W procesie recepcji utworu literackiego przez dzieci tekst rozpada się na odrębne fragmenty, „смисълът на всеки от които съществува изолирано” [przy czym sens każdego z nich istnieje w izolacji] (Биева 1984: 11) i musi być dostrzeżony jako oddzielne ogniwo w potoku słów.

Дziecięcy odbiór utworów literackich charakteryzują następujące cechy:

- Dzieciom w wieku przedszkolnym z trudnością przychodzi zrozumienie konwencji literackiej, typizacji i uogólnień;
- Teksty narracyjne są łatwiejsze w odbiorze. Najdostępniejsze okazują się bajki, w których powtarzają się te same sytuacje i całe pasáže. „С ярката си фантастика тези творби са близки на духовния мир на детето. То съумява да долови тяхната условност, изразяваща се в преувеличенията и присъствието на фантастични елементи. Подобно на възрастния възприемател, детето, влизайки в досег с народната приказка, помни, че този свят не е действителен, а въображаем” [Z całą swoją wybujałą fantazją te utwory są bliskie naturze duchowej dziecka. Potrafi ono dostrzec ich konwencję, opartą na wyolbrzymieniu i obecności elementów fantastycznych. Podobnie jak odbiorca dorosły, dziecko, wchodząc w kontakt z bajką ludową, pamięta, że ten świat nie jest rzeczywisty, a wyobrażony] (Терзиева, Капинова 2011: 13);

- Dzieci nie pamiętają zbyt dobrze opisów, obrazów, szczegółów, jeśli nie mają one podstawowego znaczenia dla literackiego obrazu bohatera, np. Czerwony Kapturek i Tomcio Paluch;
- Z trudnością znajdują uzasadnienie dla pomysłów i motywów, które kierują bohaterami;
- Zastępują opis bohatera obrazami, które obserwowały i zapamiętały;
- Bardzo emocjonalnie, wręcz empatycznie odbierają tekst literacki – lubią wysłuchiwać wielokrotnie ulubionej bajki bez jakiegokolwiek zmiany w jej fabule.

4. MINIMALIZACJA JAKO LINGWISTYCZNO-DYDAKTYCZNA TECHNIKA NAUCZANIA JĘZYKA I LITERATURY BULGARSKIEJ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wprowadzenie techniki minimalizacji w proces nauczania języka odbywa się przy zachowaniu następującego porządku:

- *Wybór tekstu literackiego.* Nadający się do zabiegu minimalizacji tekst powinien posiadać cechę komunikatywności (tj. tekst motywuje dzieci do mówienia i udziału w słuchaniu mowy zarówno w kontakcie z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi). Oprócz tego tekst powinien pobudzać dzieci do przyjmowania ról, co jest elementem gry właściwej dla rozwoju człowieka w fazie wczesnej ontogenezy. Ważne jest, aby cechy leksykalne, syntaktyczne i cechy kompozycji tekstu pozwalały na modelowanie *typowych fraz* (zob. Пейчева 1989), utartych poprzez wielokrotne powtarzanie tych samych słów, fraz, elementów treści (jako dobry przykład mogą tu posłużyć bajki „Дядо вади ряпа” [Dziadek ciągnie rzepę] i „Питката” [Bułeczka]).
- *Racjonalizacja istoty ideowo-emocjonalnej wybranego utworu i postawienie podstawowego zadania literacko-pedagogicznego.* Sformułowanie zadania jest warunkiem, który koniecznie musi zostać spełniony. Powinno ono być konkretne i sprzyjać wywołaniu odpowiedniego nastawienia psychicznego do twórczych zajęć z dziećmi w planie wyobrażeniowym. (Na przykład: Dzieci mają odczuć czepiański ton rymowanki „Жабче и глухарче” i odkryć kim jest „адютант на пролетта” – „драг, червенотрак” i „лети над полята ни цветисти”).

Specyfika literatury jako dziedziny sztuki operującej słowem zakłada stawianie zadań natury gramatycznej, stylistycznej i leksykalnej, które to mają charakter mowny i wspomagają funkcjonalne opanowanie rodzimego lub obcego/ drugiego systemu językowego. Realizacja zadań oraz racjonalizacja treści literackich przebiega z pomocą „актуалния словесен минимум” [aktualnego minimum słownikowego] (Пейчева 1989). Minimum to z kolei obejmuje *słowa kluczowe* dla danego tekstu (które mogą, ale nie muszą się powtarzać).

- *Określenie słów kluczowych w tekście.* „Буквалните и смисловите повторения очертават тематичното поле на приказката, оформят главните смислови ядра” [Powtórzenia dosłowne oraz powtórzenia sensu zakreslają pole tematyczne bajki, tworzą główne ośrodki sensu] (Пейчева 1989: 16). W prezentacji tekstu najmłodszym lub dzieciom bilingwalnym powtórzenia są szczególnie ważne, ponieważ spajają oddzielne logiczne całości z tekstem, nadają płynności treści utworu literackiego i dopasowują je do zamysłu utworu. Na przykład w niezwykle lubianej i popularnej wśród bułgarskich dzieci rosyjskiej bajce ludowej „Питката” [Bułeczka], występują liczne powtórzenia: „Търкаля се питката, ... търкулнала се ... по пътеката ... търкулнала се през гората, насреща ѝ – сивият вълк ... насреща ѝ – мечката, насреща ѝ – лисицата...” [Poturlała się bułeczka, ... poturlała się ... po dróżce..., poturlała się przez las, naprzeciw jej wyszedł – szary wilk..., naprzeciw jej wyszedł – niedźwiedź, naprzeciw jej wyszedł – lis]. Powtórzenia konstruowane są także poprzez powtarzanie podstawowych dla treści czynności – turlanie się niepokornej bułeczki i jej spotkania z najpopularniejszymi mieszkańcami lasu.
- *Przygotowanie dzieci do słuchania.* Podstawa słownikowa składa się z odpowiednio dobranych słów kluczowych, przy czym nie należy rezygnować i z wyrazów o „niejasnym znaczeniu”, ponieważ pobudzają one wyobraźnię i umysł dziecka. Mając na uwadze odbiór utworu literackiego ze słuchu, nie można pominąć pierwszorzędного znaczenia umiejętności właściwego sensorycznie-perceptywnego rozpoznawania znaków językowych. Podczas odbioru utworu literackiego dziecko w obrazie dźwiękowym rozpoznaje ważne, konieczne dla zrozumienia, słowa, frazy, zdania.
- *Udział dzieci w sytuacji realnej, która to, zarówno w aspekcie ideowym, jak i emocjonalnym, przypomina wydarzenie wpisane w fabułę utworu.* Co oznacza wcześniejsze wytworzenie poczucia poznawczego związku z przedmiotami, obiektami i rzeczywistymi wydarzeniami. Jeśli nie ma możliwości bezpośredniego kontaktu z nimi, wykorzystuje się obrazki i stosowne rysunki.
- *Tworzenie obrazów-etalonów (Шахнарович 1981) dla typowych bohaterów bajkowych i typowych między nimi konfliktów.* Zdobywane od dziecka doświadczenie (wielokrotne słuchanie bajek ludowych i autorskich), które dotyczy bajek, może wzbudzać u najmłodszych swego rodzaju oczekiwania i przeczucia co do nadchodzących wydarzeń w fabule lub też może wywołać *antycypację*. Zjawisko to towarzyszy rozpoznawaniu poszczególnych elementów językowych i łączeniu ich w jedną logiczną całość. Wystąpienie antycypacji prowokują słowa, wydarzenia, sytuacje, z którymi dziecko spotkało się lub przeżyło wcześniej. Rozpoznawany przez słuch kompleks dźwięków – słowo

lub zdanie – przywołuje w dziecięcej pamięci powiązane sensem pole wewnętrznych, bliskich skojarzeniowo obrazów. Co z kolei oddziałuje na odbiór informacji słownej, która następuje, – pamięć bowiem przypomina leksemy z nim powiązane.

- *Prezentacje tekstu literackiego za pomocą ilustracji.* Ilustracje służą do prowokowania dziecięcej ciekawości wobec tekstu oraz mają na celu „naszkicowanie” pierwszych wrażeń, jakie utwór wywarł na najmłodszym odbiorcy. Wrażenia te ułatwiają późniejszą recepcję słowną dzieła.

Na kolejnym etapie zostaje wykorzystany przygotowawczy, zminimalizowany wariant tekstu bazowego, który może przybierać następujące postaci:

- *Powtórny odbiór ilustracji wraz ze skróconym, wtórnym wariantem tekstu.* Treść zostaje mocno ograniczona, naruszone zostają właściwości artystyczne tekstu. Wariant skrócony służy przede wszystkim temu, aby przygotować dzieci do odbioru tekstu oryginalnego. Posłużę się przykładem z bajki autorstwa lubianego bułgarskiego pisarza Emiliana Stanewa „Къщичка под снега” [Domek pokryty śniegiem]:

Кратък вариант: „Дойде есента и Зайо реши да си потърси дом. Поживя при катеричката, Ежко, при совата, при язовеца. Отвсякъде го прогониха лоши зверове: Лисана, Мецана, порът, кучето. Накрая Зайо се скри под един храст. Дойде зимата. Заваля сняг и затрупа храста и зайчето се озова в ледена къщичка. Там живя до пролетта.

- Transformacja tekstu może wystąpić również w wariantcie bardziej rozszerzonym:

Дойде есента. Зайо реши да си потърси дом. Отиде при катеричката в дъба. Поживя там, но птиците го прогониха. Другаде ще трябва да отиде. На скрито място, където няма зверове, където няма врагове. Отиде при Ежко в къщичката му. Топло и приятно се живее с него, но оттам го прогони Лисана – разби вратата, събори стената. Другаде ще трябва да отиде. На скрито място, където няма зверове, където няма врагове.

Отиде при совата в пещерата. Живя ден, два, три, но и там пристигна Мецана и го прогони. Другаде ще трябва да отиде. На скрито място, където няма врагове, където няма зверове.

Отиде при язовеца на реката. Построи си дом. Паякът, горската мишка и кълвачът му помогнаха да го обзаведе. Живя щастлив седмица, две, три, но порът го нападна и го прогони оттам. Другаде трябва да отиде. На скрито място, където няма зверове, където няма врагове. Отиде при кучето в неговата колибка в селцето. То го залая и прогони.

Дойде зимата и сняг заваля. Зайо легна под един трън, поплака, заспа от умора. Снегът валя цяла нощ. Затрупа всичко. Затрупа и тръна. Събуди се Зайо и видя, че в бяла къщичка лежи. С бял таван, с бели стени. Няма маса, стол, ни печка. Няма дори вратичка. Но вътре е топло, светло, нито вятър вее, нито духа.

Тук Зайо доживя до пролетта, на скрито място, където няма зверове, където няма врагове.

Ten wariant zaznajamiania dzieci z bardziej rozbudowaną wersją fabuły, która uwzględnia wybrane treści szczegółowe, ale też operuje frazami typowymi, charakterystycznymi dla danej sytuacji i tematu. Frazy te to konstrukcje paralelne syntaktycznie i mogą one składać się z tego samego lub zmieniającego się zestawu leksemów. Charakterystyczne dla tego typu tekstów są zwłaszcza powtórzenia sytuacyjne, takie, jak np.: *Udała się do wiewiórki. Udała się do sowy. Udała się do borsuka...* To właśnie one odgrywają decydującą rolę dla odpowiedniego odbioru i rozumienia treści oraz językowego sposobu jej wyrażania.

– *Prezentacja fragmentu tekstu.* Tekst zminimalizowany może prezentować jedynie **część** zawartych w oryginalnym utworze **treści**. Dzieciom czytany jest początek bajki lub fragment, w którym rozgrywa się istotne dla fabuły wydarzenie. Zabieg ma na celu przygotowanie dzieci do pełnowartościowej recepcji. Wybrany fragment zawiera bogate minimum informacyjne: opis bohatera, opis miejsca zdarzenia, zarys spłotu zdarzeń, pierwszą z wielu powtarzających się sytuacji. Przy kolejnym odsłuchaniu tekstu, minimum ułatwi odbiór fabuły i zrozumienie warstw semantycznej i gramatycznej.

Jeśli utwór zawiera wprowadzenie do właściwej opowieści, wówczas tekst przygotowawczy może obejmować właśnie ten fragment całości. I tak np. w bajce o koźlątkach i złym wilku we wprowadzeniu jest mowa o tym, jakie wiodła życie mama koza ze swoimi koźlątkami. Brakuje jednak we wprowadzeniu obrazu negatywnego bohatera – wilka. Przywołanie jego postaci mogłoby spowodować przewidywalność pewnych wydarzeń ze strony dziecka jeszcze przed wysłuchaniem całego tekstu.

Efektom minimalizacji utworu literackiego jest krótki, poddany przeróbce, fragmentaryczny lub przygotowawczy tekst, nazywany *mikrotekstem*.

Odsłuchanie tekstu zminimalizowanego stanowi początek formowania się unikalnego, subiektywnego wyobrażenia o fikcyjnym świecie utworu literackiego. Tak przygotowany tekst zarysowuje orientacyjne punkty odniesienia, szkicuje grubą kreską przebieg wydarzeń, zapoznaje z bohaterami i nadaje im typowości poprzez częste powtórzenia i stosowanie fraz oraz wyrazów o wysokiej frekwencji. Oswajanie z treściami literackimi w fazie wczesnej ontogenezy nie może jednak przebiegać wyłącznie w oparciu o słuchanie tekstu prozatorskiego (bajka, opowiadanie). Koniecznym elementem procesu jest wspomaganie myślenia spostrzeżeniowo-obrazowego u dziecka poprzez ubogacenie mikrotekstu obrazkami, ilustracjami oraz pobudzanie dziecka do wykonywania czynności przedmiotowych. Ważną rolę spełnia zastosowana przez nauczyciela intonacja, mimika i gesty. Dodatkowym bodźcem

jest odegranie stosownej scenki przy wykorzystaniu lalek. To właściwa droga służąca semantycznemu dekodowaniu i rozpoznawaniu jednostek leksykalnych, składających się na zminimalizowany tekst.

Przy prezentacji mikrotekstu nauczycielowi przyświeca cel pobudzenia dzieci do wykonania pewnych czynności przedmiotowych oraz mownych lub przedmiotowo-mownych. W ten sposób dzieci stają się wykonawcami czynności, a nie są już jedynie biernymi słuchaczami czy też obserwatorami procesu recepcji utworu literackiego. Istnieje kilka możliwości zaktywizowania dzieci. *Po pierwsze* poprzez zadawanie pytań o zdarzenia i bohaterów występujących w mikrotekście. Wybrane dziecko „udziela odpowiedzi” wykonując przy tym czynności przedmiotowo-manualne. *Po drugie nauczyciel opowiada fabułę i ją ilustruje*, dzieci natomiast powtarzają za nim poszczególne, podkreślone przez intonację słowa lub całe zdania, które często występują w tekście. Ten wariant przewiduje także streszczenie treści wraz z inscenizacją przez chętne dzieci.

– Po odbiorze tekstu zminimalizowanego przechodzi się do *prezentacji tekstu w pełnej wersji*. Zanim dzieci przystąpią do jego odsłuchania, oglądają rysunki ilustrujące najważniejsze momenty bajki lub przedstawiające głównych bohaterów. Rozpoznawaniu scen i bohaterów może towarzyszyć powtarzanie typowych fraz z tekstu. W ten sposób przechodzimy do klasycznej metody omówienia z dziećmi dzieła literackiego, minidramatu, inscenizacji, a spotkanie z tekstem literackim kończy się emocjonalną syntezą wrażeń na temat utworu.

5. PODSUMOWANIE

Adaptacja tekstu literackiego za pomocą minimalizacji wspomaga dziecięcą recepcję narracyjnego utworu literackiego w sytuacji bilingwizmu lub w sytuacji wystąpienia trudności w rozwoju mowy. Ten typ transformacji form słownych ubogaca wiedzę językową, wspiera proces samodzielnego mówienia oraz pobudza zmysł literacki u dzieci w fazie wczesnej ontogenezy – okresie, który stwarza fundament pod kształtowanie językowej osobowości człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Биева (1984): Е. Г. Биева. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи). Автореф. дисерт. на соиск. уч. степ. канд. филолог. наук. М., АН Инст. языкознания. 1984
- Виготски (1983): Л. С. Виготски. Мислене и реч. С., Наука и изкуство, 1983
- Галперин (1977): И. Р. Галперин. Грамматические категории текста. – Известия АН, СЛЯ, 1977, №6, 524

- Галперин (1981): И. Р. Галперин. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981, с. 18
- Dyck, Pemberton (2002): Norma Dyck, Jane B. Pemberton. A Model for Making Decisions About Text Adaptations. 2002 (в електронен вариант)
- Dillard (2007): Annie Dillard. Living by fiction. HarperCollins, New York, 2007
- Енциклопедичен речник на литературните термини. Хейзъл, 2001, София
- Леонтиев (1979): А. А. Леонтиев. Восприятие текста как психологический процес. – Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979
- Лотман (1980): Ю. М. Лотман. Семиотика сцены. Театр, 1980, №1
- Пейчева (1989): М. Пейчева. Запознаване със словесни художествени произведения в детската градина. Ст. Загора, 1989
- Пинкър (2007): Стивън Пинкър. Езиковият инстинкт. Как умът създава езика. Изток-Запад, С., 2007
- Пирьова (2008): Б. Пирьова. Невробиологични основи на детското развитие. Нов български университет, 2008
- Речник на чуждите думи в българския език. Габеров, В. Търново, 2005
- Rosenblatt (1994): Louise Rosenblatt. *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (1978). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (reprint 1994)
- Rosenblatt (1986): Louise Rosenblatt. The aesthetic transaction. – in *Journal of Aesthetic Education*, 1986, 20 (4), 122–128.
- Rosenblatt (2005): Louise Rosenblatt. *Making Meaning with Texts: Selected Essays* (2005)
- Романовская (1982): З. И. Романовская. Чтение и развитие младших школьников. М., Педагогика, 1982
- Терзиева, Капинова (2011): М. Терзиева, Ел. Капинова. Приказките на различни етноси и народи в езиково-литературното обучение на децата от 3 до 10-годишна възраст. Екс-прес, Габрово, 2011
- Тураева (1986): З. Я. Тураева. Лингвистика текста. М., Просвещение
- Шахнарович, Негневицкая (1981): А. М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая. Язык и дети. М., АН Инст. Языкознания, Наука, 1981, с. 110
- http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_198700/ai_1057496783
- http://www.emstac.org/registered/topics/reading/models/text_adaptation.htm
- www. Definitions. net

Abstract: *Minimisation as adaption of literary texts.* Since the onset of ontogenesis, language mastery and speech development occur through literary texts of various genres: stories for children, fables (both folk and original), poems, fairy tales, and riddles written specifically for children. In certain cases, such texts are transformed and adapted for the purpose of teaching language and literature. Literary text adaptation by means of minimisation facilitates the child's reception of the literary work in the bilingual situation or when there exist difficulties in speech development. This type of transforming verbal elements enriches knowledge of the language, supports the process of unassisted speech, and stimulates literary sense of children in the early phase of ontogenesis, i.e. a period which constitutes a base for formation of individual lingual personality.

SŁAWOMIR BOBOWSKI ♡ Uniwersytet Wrocławski

Jeden psi żywot Bobika z Edynburga i jego cztery artystyczne wersje

I TEKST ŻYCIA

Bobik z Edynburga to postać bardzo sławna – w centrum stolicy Szkocji stoi jego pomnik, Eleanor Atkinson napisała o nim piękną powieść (*Greyfriars Bobby*, 1912) i powstały dwa pełnometrażowe filmy: *Greyfriars Bobby: the True Story of a Dog* (Don Chaffey, 1961) i *Bobby, bohaterski pies* (*Greyfriars Bobby*, John Henderson 2005). Bobik był skye terrierem, który stał się słynny już w XIX wieku, po tym jak, zgodnie z doniesieniami wiarygodnych mieszkańców Edynburga, spędził czternaście lat na cmentarzu, czuwając przy grobie swego pana Johna Graya aż do swojej śmierci 14 lutego 1872 roku. Rok później Lady Burdett-Coutts ufundowała wspomniany pomnik-fontannę u południowego końca mostu George’a IV. Pan Bobika był edynburskim szeregowym policjantem i obydwaj byli nierozłączni przez dwa lata. W 1858 roku Gray zmarł na gruźlicę i został pochowany na cmentarzu przy Kościele Franciszkanów (Greyfriars Kirkyard). Tam właśnie Bobik miał spędzić swoje dalsze czternaście lat życia



Autor artykułu przy fontannie Bobika.

siedząc na grobie pana. Według niektórych podań część czasu pies przebywał w gospodzie blisko cmentarza, gdzie dawano mu posiłki, a w czasie sroższych zim miał mieszkać w domach z sąsiedztwa. W 1867 roku pojawił się problem prawny z Bobikiem, gdyż ktoś zwrócił uwagę na fakt, że jest on psem bezpańskim, a jako taki powinien być zlikwidowany. Wówczas burmistrz Edynburga

– William Chambers, który był również przewodniczącym Szkockiego Towarzystwa na Rzecz Zapobiegania Okrucieństwu Wobec Zwierząt, zapłacił podatek licencyjny na Bobika, czyniąc go podopiecznym Rady Miejskiej. Pies otrzymał obrożę z tabliczką metalową i napisem na niej: „Greyfriars Bobby from the Lord Provost, 1867, licensed”. Obrożę tę można obejrzeć w muzeum Huntly House mieszczącym się w Royale mile. Pies zmarł w 1872 roku i ponieważ nie mógł być pochowany obok swego pana na poświęconej ziemi cmentarza, jego ciało spoczęło w bramie Greyfriars Kirkyard niedaleko od grobu Johna Graya. Dzisiaj mały pomnik dzielnego czworonoga stoi naprzeciwko Baru Bobika (Greyfriars Bobby's Bar) usytuowanego blisko Greyfriars Kirkyard. Na jego grobie postawiony jest czerwony granitowy kamień z napisem: „Greyfriars Bobby/ Died 13th January 1872/ Aged 16 years/ Let his loyalty and devotion be a lesson to us all”.

II POWIEŚĆ ATKINSON JAKO ADAPTACJA „TEKSTU ŻYCIA” BOBIKA

Autorka miała niejako podwójną trudność w wykreowaniu postaci Bobika. Po pierwsze Bobik to postać zwierzęca, z której należało uczynić bohatera bliskiego czytelnikowi, a więc uczłowieczyć ją, ale tak, by była nadal zwierzęciem. Po drugie autorka mogła się oprzeć w swojej narracji tylko na ustnych opowieściach o psie. Z owego „tekstu życia” słynnego pieska, zapisanego w tychże narracjach, wzięła kluczowe zdarzenia i motywy: przyjaźń Graya i Bobika, śmierć tego pierwszego, czuwanie psa na grobie pana, przyjaźń z okolicznymi dziećmi, posiłki w gospodzie Trailla, opieka grabarza Browna nad czworonogiem, motyw zagrożenia Bobika ze strony przepisów prawa i piękne rozwiązanie tej kwestii przez burmistrza Chambersa, śmierć Bobika, jego sława i ufundowanie pomnika dla niego przez baronesę Burdett-Coutts. Amerykańska pisarka tak zaadaptowała ową biografię, że stworzyła utwór literacki będący realistyczną powieścią, niekoniecznie przeznaczoną tylko dla dzieci czy młodzieży. Ponieważ ów tekst życia sformułowany w ustnych opowieściach nie był zbyt obszerny, zbyt szczegółowy, należał – stosując kategorie Rolanda Barthes'a – do gatunków silnie sfunkcjonalizowanych, takich jak bajki ludowe, legendy, podania, mity¹, dlatego wymagał, jeśli miał przybrać formę powieści, amplifikacji, czyli rozszerzeń. Obejmują one zarówno sferę kataliz, czyli funkcji dystrybutywnych wypełniających przestrzeń

¹ Odwołuję się do klasyfikacji motywów akcji Rolanda Barthes'a, który podzielił motywy fabularne, czyli funkcje, następująco: 1. *F. d y s t r y b u t y w n e* (f. właściwe) – działania, zdarzenia. 2. *F. i n t e g r a c y j n e* (oznaki) – „składnik mniej lub bardziej zatarty, niezbędny jednak dla znaczenia historii”, czyli motywy budujące psychologię postaci, tożsamość bohaterów, atmosferę, przestrzeń, innymi słowy elementy opisowe. *F. d y s t r y b u t y w n e* z kolei dzielą się na *k a r d y n a l n e* (rdzenie), czyli motywy popychające akcję naprzód, elektryzujące uwagę odbiorców (*plot points*), oraz *k a t a l i z y* – niewielkie działania, wzbogacające funkcje kardynalne. Natomiast oznaki dzielą się na *i n f o r m a c j e* (indeksy), czyli konkretne dane (nazwiska, imiona, nazwy), oraz *o z n a k i* *w ł a ś c i w e*, czyli cechy wyglądu, dane dotyczące psychologii, atmosfery. R. Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadania*, „Pamiętnik Literacki” 1968, z. 4.

narracyjną, oddzielających funkcje dystrybutywne istotne, czyli kardynalne (rdzenie)². A zatem do tych kilku rdzeni z tekstu życia Bobika – do śmierci jego pana, przebywania psa na jego grobie, decyzji burmistrza ocalającej go, opieki grabarza, posiłków w barze Trailla, śmierci psa i jego sławy – Eleanor Atkinson dopisała całą serię zdarzeń drobniejszych, poszerzając fabułę także o innych bohaterów. Dzieci z sąsiadujących z cmentarzem domostw, a także z Heriot's Hospital, słynnej edynburskiej szkoły, przyjaźnią się z Bobikiem – spośród nich wyróżnieni zostali zwłaszcza nieśmiała Ailie i niepełnosprawny Tammy. Bardzo wyraziście pisarka sportretowała grabarza Browna i jego żonę Jeannie oraz pana Trailla – dobrodusznego właściciela gospody przy placu koło Greyfriars Kirkyard. Wszystkie te postacie uczestniczą w licznych zdarzeniach związanych z losami Bobika. Autorka, aby poszerzyć historię do rozmiarów powieściowych, wyszła poza kluczowy dla niej motyw wzięcia Bobika pod opiekę Rady Miasta Edynburga za sprawą decyzji burmistrza Chambersa, dodając kilka istotnych zdarzeń: przygody Bobika na edynburskim zamku, dokąd trafił idąc za paradyjącymi żołnierzami, przyjazd baronesy jeszcze za życia psa i jej inicjatywa zbudowania Bobikowi po jego śmierci pomnika oraz sam akt jego budowy i odsłonięcia oraz malowanie portretu psa przez malarza. Jest też wzmianka, zupełnie fantazyjna, o odwiedzinach królowej u Bobika. Rozszerzenia obejmują także – oczywiście – wiele funkcji integracyjnych, czyli oznak – charakterystyk postaci, informacji dotyczących ich tożsamości, notacji „atmosfery”, opisów wyglądu.

Jeśli chodzi o substytucję, również jedną z często spotykanych technik adaptacyjnych, to w powieści *Greyfriars Bobby* jest tylko jedna, ale też zasadniczej wagi, gdyż powodująca liczne amplifikacje: pan Bobika – Jock – nie jest policjantem, tylko biednym pasterzem pracującym w porze wypasu owiec, a zimę spędzającym bezczynnie w mieście jako bezdomny. Takie rozwiązanie pociągnęło za sobą na przykład wprowadzenie wątku wiejskiego – dwukrotnego pobytu Bobika na wsi w Cauldbrae, gdzie zajmowała się nim nadmiernie wobec niego czuła dziewczynka Elsie, oraz dwu ucieczek psa stamtąd i jego wędrówek przez wiejskie okolice wokół Edynburga.

1. BOBIK JAKO BOHATER

Autorka powieści subtelnie zarysowuje świat doznań swojego bohatera, jego psychikę, ukazując liczne zdarzenia z jego perspektywy. Kiedy na przykład zauważa, że Bobik reagował zawsze niechęcią na rytuał salwy armatniej oddawanej codziennie o godzinie trzynastej z edynburskiego pałacu: „Bobik słyszał ją wiele razy i nigdy nie odmówił sobie prawa wyszczekania ostrego protestu wobec tego gwałtu na jego uszach”³. Ponieważ jednak po salwie w codziennej rutynie psiaka

² Zob. tamże.

³ Eleanor Atkinson, *Greyfriars Bobby*, Penguin Books, 1996, s. 9. Przy kolejnych cytatach z tej książki będę podawał numery stron w nawiasie w tekście. Przekład mój – wszystkie następne przekłady cytatów z powieści Atkinson też są mojego autorstwa.

następował przyjemny moment posiłku u pana Trailla, „wyzwalała ona w jego żywym umyśle sznur przyjemnych asocjacji” (9). Zastosowanie punktu widzenia psa i opis jego uczuć oraz wrażeń sprzyja zbliżeniu czytelnika wobec niego. W niektórych fragmentach pisarka łączy tę technikę z charakterystyką czworonoga sformułowaną w trybie auktorialnym, gdy na przykład informuje czytelnika, że Bobik, kiedy ze swoim panem siedział w gospodzie u Trailla przy placu Franciszkańskim, ze swojego miejsca pod nogami opiekuna nie mógł widzieć cmentarza, „ale to w żadnym razie nie przygnębiało jego ducha. Nie znał oblicza śmierci i jako wesoły, mały terierowy łotrzyk, był gotowy na każdą przygodę” (12–13).

Nierzadko pisarka stosuje mowę pozornie zależną, żeby oddać myśli i doznania bohaterów, także Bobika, co w tym ostatnim przypadku daje efekt zabawny, gdyż mowa pozornie zależna dość wyraziście wskazuje na zgola nie psią aktywność myślową małego pieska. Po awanturze z grabarzem Brownem o pędzonego przez Bobika po cmentarzu kota czytamy: „Co za draka o nie-szczęsnego kota!” (14). Albo kiedy Bobik szuka w mieście swojego pana Jocka: „Ach! Szczęśliwa myśl: jego pan poszedł na obiad!” Pisarka nie unika antropomorfizacji w portretowaniu Bobika, ale jest ona bardzo umiarkowana, ogranicza się do zasugerowania nie myśli, lecz impulsów, obrazów oraz pragnień lub awersji psa, czyli do sfery uczuć. Po „awanturze” z Brownem – czytamy w narracji powieściowej – Bobik „rozumiał wstyd i niezadowolenie Starego Jocka doskonale. Zrównoważony, pogodny i bystry, piesek przyjął karę pokornie i zapamiętał ją” (14). W jednej scenie Bobik „mówi” do swojego pana „tak prosto, jak tylko mały pies mógł mówić” (24) – widzimy tu metaforyczne i dowcipne posłużenie się słowem „speak”.

Czasem natrafiamy w narracji na uwydatnienie szczegółów egzystencji Bobika, jego psiej kondycji poprzez porównanie ze światem ludzi. Ładnym przykładem tej techniki jest fragment, w którym pies szuka swojego pana i nagle „uświadamia sobie”, że jego pan musi być właśnie na obiedzie w gospodzie u Trailla. Czytamy dalej: „Ludzki przyjaciel mógłby oburzyć się na myśl o takiej grubej nielojalności i dąsać się. Ale w sercu małego pieska nie ma miejsca na podejrzenia” (17). Innym razem to porównanie ma za zadanie uwypuklić „deficyty” umysłowe pieska, ale jednocześnie wskazać na piękno jego uczucia przywiązania. Oto komentarz do zachowania Bobika, kiedy widzi swego pana słabego i chorego: „Ludzki przyjaciel mógłby zrozumieć jego sytuację, wywieść rozgorączkowanego człowieka z tej przygnębiającej i cuchnącej klatki, położyć go w ciepłym łóżku, uraczyć gorącym napojem i potem wyjść niezauważenie po fachową pomoc. Bobik wiedział jedynie, że jego pan odczuwał niezwykłą potrzebę miłości” (20).

Liczne są fragmenty narracji, w których pisarka stosuje uogólniający dyskurs, kiedy – zajmując się swym bohaterem – na moment pozostawia go i pisze o psach w ogóle. Na przykład o rasie *skye terier*, do której należał Bobik (21–22), o tym, że pies najlepsze wspomnienia zapisuje w pamięci „przez nos” (43), albo o tym, jak wiele z piękna świata nie dociera do świadomości człowieka z powodu słabego powonienia – w przeciwieństwie do psa (75–76).

2. STARY JOCK JAKO BOHATER

Wizerunek pana Bobika jest niezwykle ważny w powieści. Skromność jego postaci niejako kontrastuje z wielką miłością, jaką go obdarzył Bobik. Jest wszakże tylko biednym pasterzem. Być może jako policjant – stróż prawa i porządku, budzący respekt z racji swej funkcji i munduru – nie byłby tak sympatyczny i ujmujący. A przecież fragmenty opisowe dotyczące jego osoby są najbardziej wzruszające, najbardziej liryczne.

Jock jest siwym, niezgrabnym, drobnym człowiekiem. Twardego charakteru, ale wyniszczonym przez pięćdziesiąt lat pracy jako pasterz. „Przyszedł na świat – czytamy wzruszającą relację o nim – niezauważony w samotnej pasterskiej chacie. Mając niewiele zdolności umysłowych i manualnych, był jak proste narzędzie, używane przez tego czy innego pana do takiej czy innej grubej roboty, kiedy było trzeba, i odkładane na bok, mijane, wyrzucane z pamięci. Nic nigdy nie należało do niego oprócz nędznych zarobków. Bez żony, bez chaty, bez dzieci, spał – od wczesnego dzieciństwa – pod obcymi dachami, jadł chleb najemnika i siadywał odrętwiały przy ogniskach innych ludzi. Gdyby miał inne imię, byłoby zapomniane. W młodości był Jockiem; w starości – Starym Jockiem” (22). Na tej samej stronie, z której pochodzi ów poruszający cytat, znajduje się także piękny opis sytuacji Jocka niespodziewanie żarliwie pokochanego przez psa: „Za sprawą jakiegoś cudownego kaprysu Bobik obdarzył go gwałtownym uczuciem” (22). Ta niespodzianka wyzwoliła z podświadomości Jocka wspomnienia czułości jego własnej matki i jej pieśczętliwych słów. Tymi właśnie słowami zwracał się biedny pasterz do swojego pupila, oczywiście gdy nikt nie mógł go słyszeć, żeby nie być posądzonym o słabość. Liryczność tego fragmentu opiera się między innymi na repetycji frazy „Używał ich” [słów]. Pisarka dąży także do ukazania świata doznań Jocka, mieszając narrację zależną i pozornie zależną: „Stary Jock nie kwestionował prawa farmera do zabrania Bobika »z powrotem do domu«. Ponadto cóż by zrobił z tym hałaśliwym małym łobuziakiem w edynburskim pokoju noclegowym? Jednakże, ciężiej myślarz niż zazwyczaj, czując się bardzo stary i samotny, trzęsąc się na nogach, czując zawroty głowy, Stary Jock ustąpił Bobikowi i jego odwadze. Kierowany instynktem odrętwiałego zwierzęcia, które cierpi, rzucił się do wstrętnej nory i niemal od razu zapadł w głęboki sen” (23). Wzrusza prostota i niewinność Jocka zwłaszcza wówczas, gdy czyta Psalm 23., „który go zawsze fascynował, gdyż nigdy nie mógł go zrozumieć” (44). Słowo Boże, które powinno przecież trafiać do najmniejszych tego świata, jest dla biednego pasterza hermetyczne. „Jahwe jest moim pasterzem; nie brak mi niczego;/ pozwala mi leżeć na zielonych pastwiskach,/ Prowadzi mnie nad wody, gdzie mogę odpocząć”⁴. Pisarka, używając mowy pozornie zależnej, odsłania dylemat czytelniczy Jocka: przecież pastwiska są brązowe albo purpurowe i żółte, z wrzosem i żarnowcem. Stawy

⁴ Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, w przekładzie z języków oryginalnych, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań-Warszawa 1980, s. 589.

w jego stronach są zawsze niegościnne (ponure) i zamarznęte. Kiedyś pewien pastor z małego górskiego kościółka powiedział Jockowi, że w Anglii są zielone pastwiska oraz jeziora – spokojne i błyszczące, „ale to jest tajemniczy i obcy kraj, do którego Stary Jock nie miał nigdy ochoty jechać” (45). Jeszcze bardziej przejmująca jest soteriologiczna refleksja biednego pasterza, który zastanawia się, czy czułby się w raju jak w domu i czy byłoby tam miejsce dla hałaśliwego Bobika (45). Prezentację Jocka kończy długa i przejmująca scena jego śmierci oraz skromny pogrzeb. W opisie tego ostatniego autorka zastosowała suchą, rzeczową, realistyczną relację, która kontrastuje z poprzednią liryczną prezentacją bohatera i z żarliwą przyjaźnią, która łączyła obu bohaterów: „Różniąc się całkowicie temperamentami, ale upodabniając się gustami, Bobik i Jock byli nierozłączni” (15). Dla oddania ich wielkiej zażyłości autorka powieści używa poetyckich, pełnych urody wyrażeń: „Jego [Bobika] miękkie oczy, przesłonięte srebrną grzywką, która spadała z wysokiego czoła, były dwoma głębokimi, brązowymi jeziorami uczuć” (19). Innym sposobem podkreślenia tej więzi jest wprowadzenie retrospekcji: stary pasterz w wynajętym nędznym pokoiku, gdzie za niewiele godzin umrze, znajduje kwiat wrzosu w wazonie, którego zapach wywołuje jego wspomnienia czasu spędzanego z Bobikiem na pastwiskach. W kilku scenach piesek po prostu okazuje swą miłość do pana tuląc się do niego, liżąc po twarzy czy wykonując na jego polecenie zabawne sztuczki. Gdy ciało Jocka leży już w trumnie, pies kładzie się na nią. Istotna dla obrazu relacji między Bobikiem i Jockiem, a także bardzo poruszająca jest scena, w której pies, uciekły po raz drugi z farmy od swoich prawowitych właścicieli, odwiedza dom, w którym zmarł Jock.

3. MIASTO JAKO BOHATER I JEGO MIESZKAŃCY

Gdyby nie portret Edynburga i grupy edynburczyków, książka o Bobiku nie byłaby realistyczną powieścią. Z jednej strony prezentacja miasta i jego mieszkańców to wspaniałe zarysowane tło dla dziejów Bobika, a z drugiej istotny element dramaturgii powieściowej. Przyjrzyjmy się postaciom, biorąc pod uwagę właśnie dramaturgię. Każda z nich wchodzi w jakieś relacje z psem, stanowiące samodzielne wątki. Grabarz Brown najpierw żywi niechęć do Bobika i irytację, ale stopniowo przekonuje się do niego i w końcu staje się jego opiekunem. Pan Traill żywi Bobika codziennymi obiadami, przejmuje się jego losem, występuje dzielnie w jego sprawie w sądzie magistrackim, ale najważniejsze w tym wątku jest jego niespełnione pragnienie, aby Bobik chciał być jego psem. Dzieci powieściowe są również zaprezentowane w związku z losem małego czworonoga. Mała Elsie z farmy pod Edynburgiem traci swojego pupila, który nieoczekiwanie obrał sobie za pana biednego Jocka. Dzieci z kamienicy przycmentarnej i ze szkoły Heriot's Hospital są przyjaciółmi Bobika. To one uzbierały niebotyczną dla nich sumę siedmiu szylingów, aby zapłacić podatek za niego. Ów wątek sądowy – ratowanie Bobika przed zaklasyfikowaniem go przez sąd magistracki jako psa bezdomnego, co oznaczałoby jego

likwidację – jest najbardziej udratyzowanym motywem powieści. Dzięki niemu wprowadzony został do akcji burmistrz William Chambers i element miłego zaskoczenia, gdy „niemal w ostatniej chwili” szacowny edynburczyk ogłasza, że Bobik będzie na utrzymaniu miasta, a więc burmistrza, i zawiesza mu obrożę z tabliczką poświadczającą to prawne rozwiązanie. Tu się jednak powieść nie kończy. Następuje kolejna perypetia – Bobik zawierusza się w zamku, sympatyczny sierżant z koszar zamkowych liczy, że uda mu się zachować psa dla siebie, ale Bobik ucieka. Szuka go więc ów żołnierz, ale też szukają go ponownie dzieci i pan Traill. Ostatnia perypetia to dążenie baronesy do realizacji pomysłu pomnika dla Bobika i pochowania go obok Jocka na cmentarzu, a także malowanie psa przez malarza.

Wszystkie postacie, jak przystało na powieść dla dzieci i młodzieży, są sympatyczne i ciepłe, ale jednocześnie realistyczne. Nawet policjant, który złośliwie doniósł do magistratu na pana Trailla, że trzyma nierejestrowanego psa, okazuje się w końcu sympatyczny, gdy żałuje swego postępku. Pan Traill to dobroduszy, pocziwy właściciel gospody, uczciwy obywatel, dręczony myślą, że to on przyczynił się do śmierci Jocka, i smutny z tego powodu, że Bobik nie chce zostać u niego. Jest człowiekiem elokwentnym i czytany, czemu daje wyraz w subtelnych aluzjach literackich (np. do Sir Waltera Scotta, tak jak i on miłośnika psów), a również – jak na Szkota przystało – dowcipnym. Grabarz James Brown to prosty człowiek, solidnie i nader służbiście wykonujący swoją pracę, trochę emocjonalnie sztywny, ale przecież w końcu również sympatyczny i pocziwy. Spośród dzieci kochających Bobika wyróżniają się Ailie i Tammy, para dobrana kontrastowo. Dziewczynka jest chorobliwie nieśmiała i wrażliwa, ale zwinna i dynamiczna, chłopiec zaś niepełnosprawny, lecz śmiały i rezolutny. Pisarka dość mocno podkreśla ich ubóstwo, ale kreśli ich portrety z miłością. Jest też starszy nieco od tych dwojga Geordie Ross, który z sympatycznego łobuziaka wyrasta na postawnego studenta medycyny. Jeśli natomiast chodzi o Williama Chambersa, wzorowanego na postaci autentycznego burmistrza (nosi jego imię i nazwisko), to jest dostojnym, ale też bardzo przystępnym dla wszystkich, w tym dla dzieci, życzliwym panem, człowiekiem szlachetnych uczuć i wielkim miłośnikiem psów. W dalszych partiach powieści poznajemy jeszcze wspomnianego pocziwego sierżanta, który bardzo chciałby zaadoptować Bobika i trzymać go w koszarach zamku edynburskiego, a w samym finale stykamy się z baronesą Burdett-Coutts, która najpierw na oczach zaskoczonych prostych edynburczyków poi litościwie spragnionego psa pasterskiego collie, a następnie pięknie przemawia w sprawie szacunku i miłości dla zwierząt, podkreślając wyjątkowość fenomenu więzi między Jockiem i Bobikiem. Właściwie w tym momencie dopiero kończy się wątek wzruszającej postaci starego pasterra: „Chcę wznieść pomnik bezimiennemu człowiekowi, który wzbudził taką miłość, i małemu psu, który był zdolny do dania jej” (211).

Edynburg nie stanowi tylko tła dla akcji, ale jest jednym z bohaterów powieści, która wszakże powstała w czasach fascynacji cywilizacją, miastem. Wprawdzie powieściowe „symfonie miejskie” – *Ulisses* Jamesa Joyce’a, *Berlin*

Alexanderplatz Alfreda Döblina, *Manhattan Transfer* Johna Dos Passosa – powstaną dopiero w latach dwudziestych, ale przecież już w dziewiętnastym wieku Balzac portretował z pasją Paryż, Dostojewski Petersburg, a u nas Prus Warszawę. W kinie natomiast już w 1911 roku, a więc na rok przed powstaniem powieści Eleanore Atkinson, Julius Jaenzon realizuje pierwszą „symfonię miejską” pt. *New York*, następne powstaną w latach dwudziestych.

Opisy topografii stolicy Szkocji są u Atkinson, która podobno w ogóle nie była w swoim życiu w Edynburgu⁵, realistyczne i zaskakująco szczegółowe, dokładne. Odczuwa się przy tym wyraźną satysfakcję autorki płynącą z owego literackiego rekonstruowania tej topografii, którego styl jest żywy i ekspresyjny, a przy niemal każdym prezentowanym miejscu autorka krótko referuje jego historię. W samym centrum tej rekonstrukcji znajduje się kilkakrotnie wymieniany i opisywany Grassmarket, niezbyt duży obszar szkockiej stolicy, którego nazwa pochodzi od starego rynku miasta, który „leży w wąskiej dolinie u południowej podstawy Castle Crag” (9). Na owej turni zamkowej wznosi się wspaniałe zamczysko, dumnie dominujące nad miastem, z którego codziennie potężna armata gromką salwą obwieszcza mieszkańcom południe. Na zamku też rozgrywa się niemała część akcji, dzięki czemu poznajemy także koszary zamkowe. Bobik często bywa także na Cowgate, czyli jednej z głównych ulic Edynburga, której nazwa wzięła się stąd, iż w dawniejszych czasach prowadzono tą ulicą (szkockie: *gate*) krowy na rynek w dni targowe. Ulica w powieści jest wybrukowana kamieniami i opowiedziane są jej dzieje historyczne. Kolejnym bohaterem jest George IV Bridge, czyli trzystumetrowa ulica i wiadukt jednocześnie łącząca południowy Edynburg z New Town. U końca południowej części tejże ulicy stoi do dziś pomnik Bobika. W tej też części znajduje się Greyfriars Kirk ze swoim pięknym cmentarzem, na którym przez czternaście lat mieszkał bohater powieści Atkinson. Do kościoła przylega Heriot’s Hospital, słynna i stara szkoła podstawowa i średnia, z której dzieci przyjaźniły się z Bobikiem. Jest ona przedstawiona z zewnątrz wraz z parkiem i podwórcem, a opisowi towarzyszy informacja dotycząca przeszłości szkoły. O upływie godzin informują edynburscy tony różnorodnych melodii z wieży katedry St. Giles przy High Street, którą czytelnik poznaje od zewnątrz i od wewnątrz, a także dzwony uniwersyteckie (University Bells). Inne miejsca obecne w topografii powieści to m.in. Hollyrood Palace, Chapel of St. Magdalen, Canongate St., Nicholson St., old Infirmary, College Wynd. Ponadto podczas zamiastowych peregrynacji Bobika poznajemy pagórkowate tereny dokoła stolicy, dzięki niemu też przebywamy w wiejskiej kuchni na farmie, w dokładnie opisanej gospodzie pana Trailla, w ciasnych mieszkaniach studentów i edynburskich biedaków, a także w środku pięknej katedry St. Giles czy w sądzie magistra-

⁵ Tak głosi wstęp do popularnego wydania powieści o Bobiku, które tutaj już cytowałem, ale z biografii pisarki opublikowanej na stronie internetowej jej poświęconej wynika, że jednak w Edynburgu była. Zob. Internet: <http://www.eleanoratkinson.org/html/edinburgh.html>.

ckim. W jednej ze scen widzimy, jak o zmierzchu zapalane są lampy gazowe, w innej natomiast autorka przedstawia budzenie się miasta, jeszcze w innej obserwujemy wraz z Bobikiem codzienny, ceremonialny przemarsz wojska przez miasto.

Styl narracji w powieści Atkinson jest urozmaicony. Dominuje sugestywna, realistyczna prezentacja. Nie brak w tej prezentacji fragmentów ujawniających psychiczne doznania bohaterów ujętych w formę mowy zależnej oraz pozornie zależnej. Nierzadko autorka wykracza poza rzeczowy realizm, kiedy ujawnia swoją obecność poprzez dobroduszną ironię („chłopcy podjęli pogoń, wrzeszcząc jak członkowie starych klanów w czasie najazdu na pogranicze”⁶) czy ujęcie liryczne jakiegoś motywu (jak we wspomnianych wcześniej scenach z Jockiem i Bobikiem) albo passusy uogólniające, dyskursywne, kiedy na przykład porównuje świat doznań estetycznych psa i człowieka czy gdy charakteryzuje rasę *skye terier*. Istotne jest dla realizmu powieści sformułowanie niemal wszystkich dialogów w potocznym szkockim.

III BOBIK OD FRANCISZKANÓW – POLSKIE TŁUMACZENIE POWIEŚCI ATKINSON JAKO ADAPTACJA

Polski przekład powieści Eleanor Atkinson ukazał się w 1948 roku nakładem „Albertinum” – Księgarni Św. Wojciecha (Poznań-Warszawa-Lublin) w przekładzie dr Marii Przyborowskiej⁶. Słowo „przekład” nie jest jednak trafnym określeniem, gdyż wspomniana książka stanowi po prostu adaptację utworu amerykańskiej pisarki, adaptację dokonaną z myślą o czytelnikach najmłodszych. Materiał epicki został w niej znacznie zredukowany. Akcja urywa się w momencie nadania Bobikowi „praw obywatelskich” przez burmistrza Edynburga, czyli kończy na rozdziale dziewiątym, a w oryginale rozwija się jeszcze w trzech rozdziałach. Brakuje wielu innych, drobniejszych szczegółów akcji, wiele zdarzeń fabularnych zostało uproszczonych od strony okoliczności zewnętrznych, a także mechanizmów psychologicznych. Brakuje licznych opisów, a w szczególności prezentacji stolicy Szkocji. Właściwie akcja przekładu polskiego powieści amerykańskiej pisarki mogłaby się dziać gdziekolwiek na świecie. Jedyne nazwy własne miejsc akcji to: Szkocja, Edynburg oraz plac i cmentarz Franciszkański. Podobnie słabo określony jest czas powieściowy. Utwór oryginalny rozpoczyna się jak klasyczna, realistyczna powieść: właśnie huknęła armata z Zamku Edynburskiego, obudziła Bobika, który znajdował się w samym sercu miasta na Grassmarket. Za chwilę dowiadujemy się, że jest listopad, a liczne inne szczegóły pozwalają umiejscowić akcję dokładnie w drugiej połowie XIX wieku. Tymczasem adaptacja polska zaczyna się jak typowa opowieść dla dzieci: „Działo się to daleko, daleko od nas, wśród porośniętych wrzosem pagórków Szkocji, gdzie do późnej jesieni rozlegają się

⁶ Eleanor Atkinson, *Bobik od franciszkanów*, przekład autoryzowany dr Marii Przyborowskiej, „Albertinum” Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Lublin 1948.

dzwonki owiec”⁷. Początek ten jest także przykładem inwersji zastosowanych przez Marię Przyborowską: utwór Atkinson rozpoczyna się od akcji głównej, rozgrywającej się w czasie teraźniejszym powieści (Bobik szuka Jocka w mieście) i dopiero po chwili czytelnik dowiaduje się, że piesek uciekł z farmy pod Edynburgiem w pogoni za swoim panem. Takich permutacji, upraszczających kompozycję fabuły, jest w przekładzie polskim jeszcze kilka.

W zakresie stylu widoczne jest zredukowanie wyrazistości mowy pozornie zależnej – albo poprzez sprowadzenie jej do mowy zależnej, albo poprzez unaiwnienie prezentacji poprzez dosłowne cytowanie myśli Bobika. Oto przykład do zabiegu pierwszego typu: „To było skandaliczne zdarzenie dla każdego cmentarza!” (14) – to fragment narracji w trzeciej osobie, ale poprzez wykrzyknik sugerującej myśl i doznanie grabarza Browna oburzonego obecnością psa na cmentarzu. A oto przekład polski: „Był to skandal na cmentarzu niebywały” (7). Przykład zabiegu drugiego typu pojawia się, gdy Bobik szuka Jocka „uświadamia sobie”, że o tej porze jego pan powinien być na obiedzie u pana Trailla: „Była to pora obiadu, więc gdzie był Stary Jock? Ach! Szczęśliwa myśl: jego pan poszedł na obiad! (17). W przekładzie polskim brzmi to tak „Bobik szczerknął i stanął jak wryty: – Jak to! Już pora obiadowa, a starego Jaśka jeszcze nie ma!” (11). Inną zmianą stylistyczną jest pewna infantylizacja narracji i dialogów, w których występują liczne zdrobnienia i inne wyrazy o ekspresji sentymentalno-czułostkowej (np. „przecudowny aromat”, s. 51), a także wzmocnienia intonacyjno-składniowe (np. pauzy czy wykrzyknienia), natomiast znacznie słabnie tak istotny dla powieści Atkinson walor rzeczowej, zrównoważonej, realistycznej narracji, w której – właśnie ze względu na niego – dużym wdziękiem odznaczają się passusy liryczne. Zredukowane także zostały w polskiej adaptacji ustępy dyskursywne i – niestety – akcenty humorystyczne. Do stylistycznych zabiegów adaptacyjnych-upraszczających zaliczyć można także spolszczenie imion bohaterów (Stary Jaśko zamiast Auld/Stary Jock, Jakub Brown zamiast James, Helenka zamiast Ailie, Tomuś zamiast Tammy) oraz nadanie rozdziałom tytułów, których brakuje w angielskim pierwowzorze. Tytuły te są wyraziste i sugestywne, np. *Ucieczka* (rozdz. V) albo *Bobik w niebezpieczeństwie* (rozdz. VIII). Dla formalności jeszcze należy dodać, iż nie ma w polskim tłumaczeniu próby zasugerowania, iż mieszkańcy Edynburga mówią trochę innym językiem niż narrator.

IV FILM DISNEYA – ADAPTACJA POWIEŚCI ATKINSON.

Film będący ekranizacją powieści jest zawsze, z natury rzeczy, adaptacją – ze względu na różnicę tworzyw obydwu sztuk. Dotyczy to elokucji, mniej dyspozycji, a historii może w ogóle nie dotyczyć, gdyż fabuła jest tą częścią utworu literackiego, która może być artykułowana w różnych tworzywach,

⁷ Tamże, s. 5. Przy następnych cytatach z tej lektury będę podawał strony w nawiasie w tekście.

w różnych systemach semiotycznych, może więc podlegać transferowi, czyli bezpośredniemu przeniesieniu z książki do filmu⁸. Choć, oczywiście, nie wszystkie jej elementy są w takim samym stopniu „transferowalne”. Fabularne funkcje dystrybutywne-kardynalne (rdzenie) są takie w całości i zazwyczaj adaptatorzy dbają o ich przeniesienie na ekran, jeśli zależy im na bliskości ich filmu do utworu literackiego. Stanowią podstawę wiernej adaptacji. Funkcje dystrybutywne-katalizy, które działają komplementarnie i podtrzymująco wobec tych pierwszych, też są możliwe do całkowitego transferu, ale liczenie się z nimi nie jest już tak „obligujące” jak przy funkcjach kardynalnych. Z funkcji integracyjnych informacje (indeksy), a więc dane konkretne/wymierne – imiona i nazwiska bohaterów, ich wiek, pochodzenie, nazwy miejsc akcji etc. – są całkowicie transferowalne, natomiast oznaki właściwe są trudniejsze do transferu i otwarte na adaptację, a w zasadzie przeważnie podlegają adaptacji: wyglądy miejsc akcji, rzeczy i bohaterów, ich psychologia, atmosfera zdarzeń, konstrukcja podmiotu opowiadania, zwłaszcza zsubiektywizowanego. Są to dane zależne od elokucji, a więc wypowiedzenia, które trzeba po prostu substytuować (zamieniać znaki werbalne – polisemiczne, na ikoniczne lub dźwiękowo-ikoniczne – monosemiczne⁹). Dyspozycja, czyli kompozycja świata przedstawionego, ponieważ może być oddana w różnych systemach semiotycznych, jest transferowalna, ale – oczywiście – nie musi być. Krótko mówiąc: adaptacji z a w s z e podlegają o z n a k i w ł a ś c i w e, natomiast wszystkie inne elementy struktury dzieła literackiego – funkcje dystrybutywne (rdzenie i katalizy) oraz funkcje integracyjne-indeksy są zawsze gotowe do transferu.

W disnejowskiej adaptacji powieści Atkinson od razu zauważalne są redukcje funkcji dystrybutywnych. Akcja, podobnie jak w tłumaczeniu polskim, kończy się na motywie uratowania Bobika przed „wyrokiem” za bezpieczeństwa. Trzeba wszakże przyznać, że kolejne opisane w powieści perypetie Bobika nie są dla medium filmowego tak atrakcyjne, jak te poprzedzające ów radosny moment. W kompozycji widoczne są także upraszczające inwersje sjużetu powieściowego, nadające historii spokojny, linearny przebieg, pozbawiony retrospekcji. Rozpoczyna się ona od opuszczenia farmy przez Jocka (Alex Mackenzie) i jego podróży do Edynburga oraz, oczywiście, od ucieczki Bobika z tejże farmy i jego pogoni za swoim panem. Przed tymi zdarzeniami występuje jednak zgrabna amplifikacja kompozycyjna. Na początku narrator spoza kadru wprowadza widza w klimat historii: „Oto historia pewnego psa, który

⁸ Brian McFarlane podzielił zabiegi ekranizacyjne na dwie grupy: transfer, czyli mechaniczne przeniesienie, i adaptacja, czyli ekwiwalentyzacja. B. McFarlane: *Tło, problemy i nowe propozycje*, przeł. Sławomir Sikora, „Kwartalnik Filmowy” 1999, nr 26–27.

⁹ „Reprezentowany obraz w swych kategoriach materialnych dany jest identycznie wszystkim odbiorcom jako pewna całość, której sens, aspekt, funkcja mogą ulegać odkształtowaniu lub rozbudowaniu pod wpływem innych obrazów. Obraz w tym wypadku jest taki, jaki jest w swej zaprezentowanej postaci”. Jan Trzynaśkowski: *Literatura widziana poprzez film i telewizję*, [w:] tegoż, *Sztuka słowa i obrazu*, Ossolineum 1982, s. 429. Obraz może się stać polisemiczny, oczywiście, ale już jako element serii obrazów. Tamże.

żył prawie wiek temu. Jego pomnik stoi w stolicy Szkocji, w mieście Edynburg po dziś dzień. Upamiętnia jego oddanie staremu człowiekowi, którego kochał całe swoje życie czternaście lat po śmierci swego pana. Uszczęśliwiał całe pokolenia dzieci, którzy go znali. Oto jego historia”. Temu słownemu prologowi towarzyszy w obrazie panoramowanie przez kamerę urokliwych wzgórz i łąk koło Edynburga oraz dźwięki kobzy. W ostatnim ujęciu tej panoramy pojawia się w kadrze w pełnej krasie Bobik. Z kolei w epilogu w skrócie zasygnalizowana jest istota zawartości pominiętej części książki, czyli sławy Bobika. Kiedy żołnierze wychodzą z bramy pałacu edynburskiego na przemarsz po mieście, Bobik płacze im się pod nogami. Wówczas ktoś pyta żołnierza, czy to maskotka pułkowa, i uzyskuje odpowiedź, że to przecież słynny Bobik od Franciszkanów. Inna, bardzo korzystnie działająca na dramaturgię filmu amplifikacja dotyczy postaci Trailla (Laurence Naismith) i Jamesa Browna (Donald Crisp). W jakimś momencie ich relacja nabiera cech intensywnej rywalizacji o względy Bobika, a wreszcie o to, by być jego panem. Kulminacja tej rywalizacji następuje w sądzie magistrackim, gdzie obydwaj chcą zapłacić podatek za Bobika. W scenie sądowej wyjątkowo udaną amplifikacją jest także motyw z dziennikarzami, którzy w swojej łóży przerywają nagle drzemkę i zaczynają pilnie notować, gdy słyszą, jak ciekawa sprawa – dotycząca niezwyklego psa – jest właśnie rozpatrywana.

Inwersja dająca efekt kondensacji materiału fabularnego pojawia się już podczas napisów filmowych: widzimy wspomniany wcześniej pejzaż wiejski oraz Jocka i Bobika pilnujących owce w zażyłej komitywie. Zaraz po tym w scenie na farmie Jock będzie kaszlał, co wprowadzi motyw jego choroby i antycypuje jego śmierć. Zgrabną inwersją połączoną z substytucją jest scena na wozie, kiedy farmer (Gordon Jackson) odwozi Jocka do miasta: w półzbliżeniu na tle błękitnego nieba farmer tłumaczy Jockowi, dlaczego musi go zwolnić przed zimą i musi go odwieźć do miasta – takiej sceny nie ma w powieści, ale pojawia się usprawiedliwienie postępowania farmera w narracji.

Z redukcji funkcji integracyjnych najbardziej rzuca się w oczy pomniejszenie roli miasta. Występują tylko trzy nazwy własne: Cauldbrae Farm, Edynburg i Greyfriars Kirkyard. Jednak Edynburg stworzony w studio londyńskim i przy pomocy zdjęć kombinowanych robi ciepłe i realistyczne wrażenie, co można uznać za efekt przełożenia realistycznych opisów z powieści na obrazy filmowe. Grassmarket kilkakrotnie eksponowany w kadrze, choć studyjny, wydaje się bardzo przekonujący, żywo przypominający ilustracje dziewiętnastowieczne. Jest to miejsce ruchliwe z brukowaną nawierzchnią, jeżdżą po nim wozy, przechodzą nieustannie ludzie, kupcy sprzedają towary, widać zwierzęta hodowlane etc. Zarówno w tym miejscu, jak i w bocznych uliczkach widać sporo biedy, zaniedbane i brudne, a także bose dzieci. Inne miejsce Edynburga z powieści Atkinson eksponowane w filmie to brama prowadząca do podwórca Kościoła Franciszkanów – po prawej stronie kadru widać fragment fasady świątyni. Cmentarz ukazany został, zresztą jak cały Edynburg, na zasadzie *pars pro toto*, widzimy na nim Bobika siadającego na grobie Jocka i kilka innych drobnych scen, ale najbardziej

sugestywne jest oddanie budynków przylegających do cmentarza, w których mieszkają dzieci przyjaźniące się z pieskiem. W oknach w porze wieczornej widać zajętych sprawami domowymi ludzi. Nie zabrakło też w filmie słynnych edynburskich „odmierzaczy czasu” – salwy armatniej z zamku i dzwonów katedry – o których w powieści sporo jest wzmianek. Kilka razy na ekranie pojawia się na przykład zegar z godziną 13.00 w lewej stronie kadru, w głębi zaś na tle nieba widać zamek z wieżą i artyleryjskimi otworami, a z jednego z nich pada strzał armatni, w innych natomiast porach dnia słychać dzwon katedry. Odmierzanie czasu, sugerowanie jego upływu dokonuje się w filmie kilkakrotnie także za pomocą sceny zapalania latarni na placu przy Greyfriars Kirk.

Pełna adaptacja jest ekwiwalentyzacją i dotyczy narracji utworu literackiego (zamiany znaków werbalnych na ikoniczne lub ikoniczno-dźwiękowe). Wspomniałem, że Edynburg ukazany w filmie stanowi obrazowy odpowiednik do tego z powieści, opisanego w niej wszakże stylem realistycznym, przezroczystym, a więc łatwym do „przełożenia” na język obrazów. Trochę inaczej jest z postaciami, które w powieści nie zostały nazbyt pieczołowicie opisane (to wyraźna predylekcja Atkinson – pomijanie wyglądnów zewnętrznych osób na korzyść prezentacji ich charakterów), a w filmie poprzez osobowości aktorów otrzymały bardzo konkretny wymiar obrazowy i dźwiękowy, gdyż postacie także mówią. Ów kompleks motywów związanych z wyglądem postaci, ich zewnętrzną prezentacją, można uznać zarówno za ekwiwalentyzację, jak i za amplifikację (może też redukcję, jeśli wziąć pod uwagę, że niektórym widzom może w owych postaciach ekranowych brakować jakichś cech uwydatnionych w powieści). Wspaniałe kreacje stworzyli wszyscy aktorzy. Znakomicie wcielił się w postać bezdomnego, samotnego pasterza Alex Mackenzie. Jego Jock, na przykład w scenie pożegnania z farmerem, to stary człowiek, dzielny, o śmiałym wejrzeniu, ale za chwilę widzimy go z tyłu przygarbionego, potrącanego przez dzieci i za załomem muru opierającego się o niego, by odetchnąć. Jest twardy, ale stary, chory i bezbronny. Jego pociągła, wychudzona twarz, okolona brodą budzi sympatię, zaufanie i współczucie. Podobnie jego postura lekko przygarbiona i głos – miękki, trochę rzewny. Dla przybliżenia młodemu widzowi tej postaci, a szczególnie zasugerowania jej bezradności, autorzy filmu wprowadzili drobną substytucję: Jock w noclegowni nie czyta niezrozumiałego dla niego psalmu, lecz wyjmując z kieszeni Biblię i skarży się Bobikowi, że wprawdzie ma świętą książkę, otrzymaną kiedyś od ojca, ale nie bardzo wie po co, skoro nie potrafi czytać. Niezwykle sugestywną postacią jest stworzony przez Laurence’a Naismitha Mr. Traill – srodze łysiejący, ale za to z imponującymi bokobrodami, zażywny, energiczny, mówiący szybko jak karabin maszynowy, a przy tym – oczywiście – poczciwy i dobroduszny, a także dbały o swoje dobre imię, solidny obywatel Edynburga. Wspaniały talent aktora ujawnia się szczególnie w scenie sądu magistrackiego, gdzie niezwykle sugestywnie broni siebie i sprawy Bobika. Również Donald Crisp grający grabarza Browna celnie odzwierciedlił i uzupełnił jednocześnie portret powieściowy swego bohatera. Jest on na ekranie starym, lekko pochylonym, mówiącym zrzedliwie,

gapowatym i naiwnym safandulą, przemawiającym do Bobika jak do człowieka. Gra aktorów dziecięcych także może budzić uznanie, choć dziewczynka grająca Ailie wcale nie wygląda na nieśmiałą, a ta właśnie cecha, jak pamiętamy, była dominująca w powieściowym portrecie tej bohaterki i efektownie kontrastowała ze śmiałością Tammy'ego.

Najbardziej ekwiwalentyzacyjne, czyli adaptacyjne są te fragmenty filmowe, które można uznać za „translacje” powieściowych passusów lirycznych czy humorystycznych. W takich sytuacjach autorzy posłużyli się muzyką, montażem albo drobnymi amplifikacjami fabularnymi. Naturalnie, muzyka najczęściej pełni funkcję dramatyzująco-liryczną w licznych innych scenach. Na przykład we wspomnianej scenie pożegnania farmera z Jockiem zjawia się w tle motyw instrumentalny, który nadaje jej wymiar dramatyczny oraz liryczny i, jeśli się dobrze posłucha, można w nim „wyczytać” coś w rodzaju poczucia krzywdy czy oskarżenia, co oczywiście należy wiązać z kondycją Jocka – po prostu zostawianego przez farmera w Edynburgu na pastwę losu. Przy pomocy montażu obrazowego i drobnej amplifikacji fabularnej reżyser udratyzował scenę podkopywania przez Bobika drzwi od stajni, z której udało mu się w końcu uciec: podczas starań pieska przygląda mu się z zazdrością obecny w stajni koń, który w końcu eskapadę współlokatora komentuje pełnym zgrozy rżeniem. Innym razem, żeby oddać stan choroby Jocka, reżyser zastosował zdjęcia nieostre i skierowanie kamery w dół, aby zasugerować chorobliwe pochylenie bohatera. W scenach w noclegowni, w której umarł Stary Jock, została dowcipnie zdemonizowana jej właścicielka, przypominająca złą czarownicę dzięki zastosowaniu obiektywu szerokokątnego, który obiekty zbliżone deformuje. Oprócz tego znakomicie zadziałały w tej sekwencji rozwiązania świetlne – światłocien i kontrasty czerni i bieli oraz ujęcia sufitów w kadrze powodujące plastyczny efekt klaustrofobiczny.

Autorzy filmu nie zlekceważyli żywiołu humorystycznego narracji i fabuły. Czasem jest to humor połączony z liryzmem, kiedy na przykład Bobik płacze się między nogami mężczyzn niosących trumnę z ciałem Jocka na cmentarz. Innym razem komizm miesza się z dramatyzmem – w scenie sądowej pies wdzięcznie liże nieprzyjawnego mu policjanta, który na niego doniósł (notabene gra go aktor – Jameson Clark – o niebywalej, fenomenalnej aparycji, przypominającej do żywego brzydką, komiczną lalkę), a potem gryzie ze smakiem wyciągnięte z kałamarza pióro. Tak samo błyskotliwe i pełne ciętego dowcipu jak w powieści są na ekranie sądowe zeznania Trailla, których komizm wzmocniony jest świetną grą aktora.

Oczywiście nie udało się zasugerować w prezentacji filmowej punktu widzenia Bobika, co w powieści jest sporym walorem narracji, nie udało się również, co również było nieuchronne, przekazać elementów dyskursywnych. Podmiot narracji filmu Dona Chaffeya jest taki, jak w większości hollywoodzkich utworów filmowych – przezroczysty, nieujawniający się, skryty za światem przedstawionym. Choć sporadycznie zdradzający swoją obecność, np. w wyrazistych ruchach kamery czy zwykłych ujęciach informacyjnych

(podczas dwu ucieczek Bobika z farmy do Edynburga kamera za każdym razem wyraźnie wskazuje na kamienny drogowskaz z informacją o kierunku na Edynburg i długością drogi pozostałej do przebycia).

Greyfriars Bobby. The True Story of a Dog. Prod. USA, 1961. Reżyseria: Don Chaffey. Scenariusz: Robert Westerby. Obsada: Donald Crisp (James Brown), Laurence Naismith (Mr. Traill), Alex Mackenzie (Old Jock), Kay Walsh (Mrs. Brown), Duncan Macrae (Maclean), Gordon Jackson (Farmer), Freda Jackson (Caretaker), Joyce Carey (First Lady), Jameson Clark (Constable), Moultrie Kelsall (Magistrate)

V FILM Z 2005 ROKU JAKO ADAPTACJA „TEKSTU ŻYCIA” BOBIKA

Problem adaptacji filmowej dzieła literackiego przestaje być obecny przy rozważaniu filmu brytyjskiego reżysera Johna Hendersona, który zrealizował film *Greyfriars Bobby* w 2005 roku. Nie jest on bowiem kolejną próbą ekranizacji powieści Atkinson, lecz raczej ekranizacji „tekstu życia” Bobika, a – jak wiadomo – tekst życia nie ma swojej elokucji, jako historia niesformułowana w żadnym kodzie estetycznym, nadaje się do rzutowania w różnych systemach semiotycznych. Można ją ekranizować lub adaptować na poziomie funkcji dystrybucyjnych i można dowolnie rozszerzać funkcje integrujące. Tak uczynił Henderson i współautorzy scenariusza: zaakceptowali trzy funkcje rdzenne – przyjaźń Bobika i jego pana Johna Graya, edynburskiego posterunkowego chorego na gruźlicę¹⁰, jego śmierć, czuwanie psa na grobie.

Jednakże mały pies, który spędził czternaście lat w żałobie, nie stanowił zbyt obiecującego materiału na zajmującą historię w rodzaju *family movie*. Sam czworonóg nie jest zbyt dobrym kandydatem na protagonistę, jeśli wziąć pod uwagę scenariuszową regułę *action is character*, która oznacza, że z psychiki, kondycji bohatera powinna wynikać akcja filmu. W filmie aktorskim (nieanimowanym) z psim protagonistą siłą rzeczy jako bohaterowie muszą wystąpić ludzie. Eleanor Atkinson, żeby uatrakcyjnić opowieść o Bobiku, zmieniła mu pana, umiejscowiła kilka scen na wsi, udratyzowała sprawę „legalizacji wolnego życia” psa i dodała jeszcze jego przygody na zamku wśród żołnierzy oraz wizytę słynnej arystokratki i jej starania o pomnik dla Bobika. Don Chaffey, reżyser disnejowskiej adaptacji powieści, zrezygnował słusznie z tych dwu ostatnich wątków, opowiadając zgrabnie i przekonująco przygody psa i jego przyjaciół do momentu przyznania Bobikowi praw obywatela Edynburga.

Tak też postąpili autorzy scenariusza filmu z 2005 roku – Richard Mathews, Neville Watchurst i John Henderson, ale żeby uatrakcyjnić historię dla współ-

¹⁰ Autorzy dążyli do jak największej zgodności fabuły filmowej ze zdarzeniami autentycznymi. Rzeczywisty Gray jako posterunkowy miał numer 90, co zostało pokazane na filmie klapach aktora grającego tę postać (Thomas Lockyer). Pewną niekonsekwencją wydaje się w świetle takich dowodów na dążenie do wierności wobec prawdy historycznej fakt, że pies w filmie Hendersona jest rasy west highland terrier, a w rzeczywistości był to skye terrier. Zob. recenzja filmu na stronie internetowej: <http://www.digitallard.com/movieview/249/>.

czesnego młodego widza, według autorów filmu oczekującego mocniejszych wrażeń, wymyślili cały szereg dramatycznych perypetii. Pastor Lee (Greg Wise) z kościoła Franciszkanów ma potrzebę angażowania się w działalność na rzecz biednych, za co nie jest lubiany przez miejscowych VIP-ów – dyrektora sierocińca Johnsona (Ronald Pickup) i fabrykanta Smithiego (Sean Pertwee). Tworzy się pierwsza istotna dla dramaturgii opozycja wokół problemu biedoty na Starym Mieście Edynburga – pastor ma stronników w osobach Johna Graya, grabarza Jamesa Browna (James Cosmo), małego Ewana (Oliver Golding), biednych mieszkańców Old Town oraz – na końcu historii – samego burmistrza Edynburga Williama Chambersa (Christopher Lee). Drugi wątek dramaturgiczny tworzy się na osi między tymi samymi grupami, ale obiektem niezgody jest postać Bobika. Johnson i Smithie – groteskowe wręcz wcieleńia zła i nienawiści – pałają nieziemską niechęcią do Bobika i ze wszystkich sił dążą do jego zagłady, a przy okazji – oczywiście – nienawidzą wszystkich, którzy są sympatykami psa. Największym wrogiem jest rozkochany w Bobiku półsierota Ewan, który po zawaleniu się kamienicy, w której mieszkał z matką, i po jej śmierci spowodowanej tą katastrofą trafił do sierocińca prowadzonego przez Johnsona. Sierocińca – dodajmy – gorszego od więzienia. Bobik – prawie dosłownie – uwalnia bohatera z tego przytułku, prowadzi do zaprzyjaźnionej rodziny chłopca, gdzie znajduje pracę jako pomocnik rzeźnika, a podczas procesu dotyczącego losu Bobika Ewan z kolei ratuje od zagłady swojego pupila inspirując moralnie samego burmistrza, który – jak to już wiemy – żeby ratować pieska, nadał mu status wolnego obywatela Edynburga. Dramatycznych przygód jest w filmie Hendersona bardzo dużo, a zasługi Bobika, pomijając najważniejszą, czyli czuwanie na grobie pana, równie liczne. Na samym początku na środku Grassmarket ratuje swego pana Johna Graya przed atakiem rozjuszonego byka, po prostu „perswadując” potężnemu zwierzęciu swoim psim sposobem, aby weszło do zagrody; rzuca się na bandytę, który chce ugodzić nożem jego pana; na cmentarzu popisuje się swoimi talentami łowczymi, gdy przynosi grabarzowi pod nogi zagryzione osobiście szczury (jest to motyw obecny też u Atkinson); ratuje spod gruzów zawalonej kamienicy, jak wytrawny pies ratowniczy, Ewana; potem, o czym już była mowa, pomaga chłopcu uciec z sierocińca-więzienia.

Fabula filmu Hendersona obfituje w liczne atrakcje fabularne (mamy na przykład porwanie Bobika w nocy z cmentarza, próbę zabicia pieska, jego brawurową ucieczkę, pogoń Johnsona i Smithiego za nim i dziećmi przez grobową kryptę oraz wiele innych sensacyjno-dramatycznych perypetii), a jednak film nie jest porywający. Wydaje się, że jego autorzy nie uszanowali inteligencji odbiorcy, w tym dziecka, łącząc nazbyt luźno, bez porządnej motywacji wymyślone przez siebie motywy akcji. Na przykład obsesyjna nienawiść Johnsona i Smithiego do słodkiego Bobika jest całkowicie niezrozumiała. Widz dorosły pamięta, że pies jest tu symbolem rewolucyjnych dążeń pastora, ale młodzi widzowie raczej tego nie skojarzą. Nie wiadomo też, dlaczego żona po zmarłym Grayu, która za sprawą spisku owych złoczyńców wyprowadziła się

z Bobikiem na wieś, w pewnym momencie wypuszcza psa na wolność. Owszem, wówczas jest okazja, by pokazać atrakcyjną sekwencję przygód pieska wędrującego przez tereny wiejskie do Edynburga, ale pozostaje niejasność i niedopowiedzenie. Zawalenie się domu jako perypetia to oczywiście jawne *deus ex machina*, być może najsłabsza ze wspomnianych atrakcji, tym bardziej że następująca po scenie wizyty matki i Ewana w fabryce u Smithiego, gdzie chłopiec miał być zatrudniony. Takie zagęszczenie zdarzeń dramatycznych i tragicznych robi wrażenie nieprawdopodobieństwa. Inne niedociągnięcia scenariuszowe można sformułować w pytaniach i wątpliwościach: Na jakiej zasadzie dołącza do walki o Bobika żebrak handlujący jak maniak kradzionymi kokosami? W jaki sposób Bobik staje się popularny wśród biednych edynburszyków – to też nie jest zbyt jasne. Parapsychologiczne zdolności Ewana, kiedy na przykład w sposób magiczny „ratuje” Bobika przed utonięciem (gdy pies topi się w rzece, Ewan wpatruje się intensywnie w gąbkę pływającą w wannie i nagle wyjmuje ją, co dla pieska ukazanego w osobnym ujęciu okazuje się być ratunkiem), również nie są zbyt fortunnym rozwiązaniem scenariuszowym. Robią wrażenie pretensjonalnych, sztucznych, wyszanych z palca. Poza tym film nadmiernie eksponuje sensacyjne motywy, pomniejszając to, co najistotniejsze – fenomen Bobika i jego miłości do pana. Kompromitująco wręcz autorzy filmu zlekceważyli kwestię umotywowania zwolnienia Ewana z okropnego sierocińca – po brawurowej ucieczce stamtąd chłopiec jak gdyby nigdy nic dostaje pracę jako pomocnik w sklepie ojca swojej koleżanki. Każde normalne dziecko zapyta w tym momencie, jak się skończyła sprawa przymusowego wszakże przydzielenia całkowicie osieroconego chłopca do przytułku i jego zuchwałej stamtąd ucieczki.

Niezbyt zgrabnie został także wprowadzony wątek z żołnierzami z zamku edynburskiego i – tak ważny dla miejsca akcji – wystrzał armatni o 13.00. Z dialogów dowiadujemy się, że ten wystrzał to rytuał powtarzany codziennie i że Bobik już czwarty dzień odwiedza żołnierzy dla smacznej wołowiny. W ogóle Edynburg wygląda w filmie Hendersona atrakcyjnie, ale jednowymiarowo. Można mieć wrażenie, że jest to miasto średniowieczne, gdyż w kadrze eksponowane są jedynie zabudowania stare. Poza tym, gdyby nie początkowe ujęcie z zamkiem edynburskim w tle i gdyby nie informacje w dialogach, można by myśleć, że to jakiegokolwiek miasto. Cmentarz franciszkański jest, oczywiście, nieustannie obecny na ekranie łącznie z jego piękną bramą, ale nie jest to autentyczny cmentarz edynburski, nie widać w każdym razie nawet zarysów kościoła Franciszkanów. Pod tym względem utwór Hendersona jest zbliżony do filmu wersji disnejowskiej, z tym że tam efekt był odrobinę sztuczny, teatralny, a tutaj po prostu montażowy – widzimy autentyczne fragmenty starego miasta, ale że to Edynburg, to kwestia umowna. W obydwu utworach położono nacisk na realistyczne oddanie społecznych nierówności, aczkolwiek u Hendersona jest ów akcent mocniejszy, choćby przez to, że w dramaturgii zdarzeń wciągnięty został, niezbyt zgrabnie zresztą, wspomniany żebrak z kokosami (z nie wiedzieć dlaczego nieustannie brudną twarzą).

Istotna w filmie Hendersona jest kwestia jego stylistyki, tak samo rozdětej jak jego strona fabularna – nadmiernie ekspresjonistycznej, efekciarskiej. Kolory są intensywne i często silnie skonstrastowane, w licznych (nazbyt) sekwencjach utrzymanych w konwencji dreszczowca, a nawet horroru szeroko-kątny obiektyw ostro deformuje twarze bohaterów albo nadaje przestrzeni niepokojący, groźny, tajemniczy wymiar poprzez wyostrzoną głębię ostrości. Towarzystwem temu intensywne efekty świetlno-barwne – światłocien, kontrasty światła i czerni, filtry barwne, a także wyszukane kąty ustawienia kamery (niezwykle często bez specjalnego uzasadnienia ustawionej w pozycji „żabiej”) oraz zdjęcia zwolnione. Trzeba przyznać, że wiele z tych zabiegów zdjęciowych to majstersztyki, na przykład nocne pejzaże miasta jako narracyjne „przerywniki” czy piękna wizualnie scena pogrzebu Graya albo wysmienita pod względem dramaturgiczno-montażowym scena w sądzie, ale ich zagęszczenie daje efekt przesady, barokowego nadmiaru, którego intencją było przypodobanie się współczesnemu młodemu odbiorcy, który – w założeniach twórców filmu – nie jest zdolny już do strawienia prostych, szlachetnych opowieści. Takich jak wersja disneyowska.

Ale to bardzo dobrze, że istnieją obie, tak odmienne filmowe ekranizacje mitu edynburskiego Bobika. Pierwsza, wierna powieści, a „niewierna” tekstowi życia, wydaje się lojalna wobec klasycznych norm piękna. Druga zaś, niewierna powieści, ale wierna tekstowi życia Bobika, lokuje się w niespokojnym, dionizyjskim żywiole przekraczania granic estetycznych, tak charakterystycznym dla dzisiejszego świata bez granic. Dla obu tych typów opowieści istnieją wszakże odbiorcy. Również wśród dzieci.

Greyfriars Bobby (polski tytuł: *Bobby. Bohaterski psiak*). Prod. Wielka Brytania, 2005. Reżyseria: John Henderson. Scenariusz: Richard Mathews, Neville Watchurst i John Henderson. Muzyka: Mark Thomas. Obsada: James Cosmo (James Brown), Oliver Golding (Rwan Adams), Christopher Lee (Lord Provost-Burmistrz), Thomas Lockyer (John Gray) i in.

Abstract: One Dog's life of Bobby from Edinburgh and Its Four Artistic Versions.

Greyfriars Bobby is a famous creature. He was a Skye Terrier who became known in 19th-century Edinburgh after reportedly spending 14 years guarding the grave of his owner, John Gray. Several books and films have been based on Bobby's life. In my paper I am presenting four artistic adaptations of the Greyfriars Bobby's story:

1. The novel by Eleanor Atkinson: *Greyfriars Bobby* (1912) as an adaptation of the "text of Bobby's life".
2. The Polish translation of the novel: *Bobik od Franciszkanów* (made by Maria Przyborowska, 1948) being in fact the adaptation for younger children.
3. The Disney movie by Don Chaffey *Greyfriars Bobby. The True Story of a Dog* (1961) as an adaptation of the Atkinson's novel.
4. The contemporary movie by John Henderson *Greyfriars Bobby* (2005) as an adaptation of "the text of Bobby's life".

Ad 1.

The Atkinson's work is a classical realistic novel for young people and also for adults in which time and space are very concrete and specified, its characters are strongly individualized and dialogues are formulated in colloquial Scottish. In presentation of the main hero – Bobby – the author does not resort to anthropomorphization but underlines his point of view showing his emotions and experiences through, among other things, indirect interior monologue. This type of suggesting psychological sensations the author uses also, of course, for presenting her human heroes. A particular adapting manipulation towards "the text of Bobby's life" is in Atkinson's novel changing the John Gray policeman for the John Gray poor, lonely and homeless shepherd (Auld Jock) which adds to the whole story much lyricism. In this novel it is also very important that one of its heroes is Edinburgh, especially its Old Town which the American writer reconstructed with details. As to style, in her work the realistic, objective narration is dominating with some lyrical and humoristic elements.

Ad 2.

The Polish translation of Atkinson's novel of 1948 made by Maria Przyborowska is in fact its adaptation "readdressing" it to younger children. Three adapting manipulations are dominating: reductions of plot events and descriptions (Edinburgh as a place of events is almost not present), and some compositional simplifications (lack of plot inversions). Time and space are not precisely specified as if in a fairy-tale and in the level of style there are also many simplifications (e.g. lack of the pure indirect interior monologue) and some pretty strong emotional and sentimental, and even infantile accents (diminutives, expressive words, blanks, exclamations).

Ad 3.

The Disney movie is a pretty faithful adaptation of Atkinson's novel but with some inevitable plot reductions and structural simplifications. The style of narration refers to the style of the novel – it is realistic and transparent (invisible) with some lyrical motives (music, attraction of camera shots, editing manipulations) and humorous elements. The actors with their personalities made concrete the novelistic characters. Some little plot amplifications enabled dramatizing some threads or scenes). The portrayal of Edinburgh made in studio conditions is realistic, warm and likable. The movie is definitely for younger children.

Ad 4.

The 2005 film is also for younger children but those who live in our times – times of computers and video games. This version of Bobby's story is very dynamic, expressive, even exaggeratedly because close to claptrap (showiness). It is important that the movie is not an adaptation of Atkinson's novel but an adaptation of "the text of Bobby's life". Multiplication of adventures, strengthening dramatizing, even adding some elements of thriller or horror, sharp underlying the opposition of Good and Evil – all these elements together with over-expressive stylistics make an effect of overloading and weaken the main theme of the story which is the beauty of the protagonist's devotion and love for his master.

IRENE PRÜFER LESKE • Universidad de Alicante

Identitätssuche und Erinnerungskulturen im Jugendbuch

EINFÜHRUNG

REALITÄTSERFAHRUNG IM KINDER- UND JUGENDBUCH

In meinem Beitrag geht es um das Einfließen von wirklich stattgefundenen, großenteils traumatisierenden geschichtlichen Erlebnissen und Ereignissen im Leben von Kindern in Jugendbücher, um die „Adaptation“ von Elementen, die die Emotionalität betreffen, von horrenden, Angst erzeugenden Vorkommnissen. Dabei treten folgende Fragen auf:

Wie unterscheidet sich der Realitätsbezug in fiktiven Kinderbüchern von dem Realitätsbezug in Kinderbüchern mit Augenzeugenberichten und historischen Angaben zur Geschichte. Kann man einerseits von ‚Geschichtsdarstellung‘ im ersten Falle sprechen und wie steht es mit derselben, wenn Geschichte an ein Kinder- und Jugendverständnis angepasst wird? Kann andererseits von ‚Literatur‘ gesprochen werden, wenn Geschichte auf zweierlei Art, nüchtern zum einen und mit persönlichen Erlebnisberichten und Reflexionen zum anderen, dargestellt wird?

Gleich vorausschicken möchte ich, dass es mir dabei nicht um das Einordnen von gewisser Kinderliteratur in ein Literatur-Verständnis geht, das von der Literaturgeschichte selbst geschrieben wird und somit auch eine Eigenzensur mit sich bringen würde, wie es in der Literaturgeschichte im 19. Jahrhundert unter Langzeitwirkung mit politisch engagierter Reiseliteratur geschah, die Adolph Freiherr von Knigge (1752–1796), Georg Friedrich Rebmann (1768–1824), Emil Adolf Rossmässler (1806–1867) und teilweise sogar Georg Forster (1754–1794) aus offensichtlich politischen Gründen aus dem Kanon derselben ausschloss (Prüfer 2009; 2010).

Javier Marías spricht in einem Interview zu seinem Roman *Los enamoramientos* (*El País* 2. April 2011) über den Realitätsbezug in fiktiven Romanen und das Behandeln von realen Problemen in unserer Gesellschaft in Kolumnen und Artikeln in Sonntags-Magazinen und behauptet, dass der Schriftsteller in fiktiven Texten weniger dazu neigt, zu betrügen, weil er die Dinge so erzählt, wie sie eben sind und seine eigene Figur aus dem Vordergrund tritt¹.

¹ “Una de mis perplejidades tiene que ver con la impunidad, que es uno de los temas del libro... las cosas injustas deben saberse [...]. No es que uno mienta en los artículos, hay

Und immer wieder kommt die Frage auf:

Ist den Kindern und Jugendlichen die furchtbare Realität und das Wiedererleben von Kriegstraumata etwa gar nicht zuzumuten?

Während „das kollektive Bewusstsein in der (westdeutschen) Bevölkerung“ nach dem Krieg „dazu tendierte, die Jugend als einen unmündigen, noch ‚unreifen‘, von der Realität des Lebens noch fernzuhaltenden, sowohl zu liebenden als auch zu züchtigenden Teil der Menschheit anzusehen“ (Doderer, 2005:34–37), wird in der Kinderliteraturforschung am Beispiel von Peter Härtlings (1973/1983/1994) *Das war der Hirbel* und Ursula Wölfels (1970) *Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten* seit den 70iger Jahren von einer intendierten ‚Realitätserfahrung‘ der Kinder bei der Lektüre von Kinder- und Jugendbüchern gesprochen, die in das Rahmenprogramm der Didaktik des kritischen Lesens in den Schulen der damaligen Zeit passte (Berentzen / Daubert 2009).

Dies steht sicherlich im Zusammenhang mit der Globalisierung und Veränderung der Gesellschaft in vielen, besonders auch in europäischen Ländern, die sich immer mehr in eine multikulturelle Gesellschaft verwandelte und in der ein immer größerer Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund lebt.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) geht davon aus, dass durchschnittlich etwa 30% der Kinder der Einschulungsjahrgänge in deutschen Großstädten einen Migrationshintergrund haben (Herwartz-Emden, 2007:8). Diese Tatsache kommt hier zum Tragen, denn gerade die Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund sind oft von schwerwiegenden Kindheitserlebnissen gekennzeichnet, die aus pädagogischer Sicht, mit einer Realitätserfahrung bei der Lektüre bewusst gemacht oder erarbeitet werden soll, wobei dahingestellt bleibt, ob sich die Autoren selbst von ihren Kindheitstraumata befreien wollen.

Nach Birsl (2003) setzten die Ursachen für diesen Migrationshintergrund mit den Massenwanderungen nach dem Zweiten Weltkrieg ein und betrafen in erster Linie drei verschiedene Gruppen, wobei gemäß dem Statistischen Bundesamt (2005)² sowohl Personen mit eigener Migrationserfahrung als auch die Nachkommen der folgenden Generationen ohne eigene Migrationserfahrung zum Personenkreis mit Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer aktuellen Staatsangehörigkeit, gehören.

un cierto voluntarismo de que las cosas reales sean mejores, y en cambio uno cuando transita por el territorio de la ficción no hay reglas, no se está hablando de la sociedad realmente, no habla uno, se vuelve en la voz de un narrador o de un personaje que no es uno, al que le puedes prestar cosas, pero no es uno. Ahí es donde se engaña menos.

² „Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Bundeszentrale für Politische Bildung 2005).

Zu diesen von Birsl genannten Gruppen gehörten die sogenannten *displaced persons*, meist Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter aus 20 verschiedenen Staaten, die sich in den westlichen Besatzungszonen Deutschlands aufhielten und von denen, auch nach den Repatriierungsmaßnahmen (einschließlich Zwangsrepatriierungen) der Alliierten schätzungsweise 150.000 unter dem Status „Heimatlose Ausländer“ in der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland zurück blieben. Eine weitere Gruppe bildete sich durch die Bevölkerungsbewegung in Ost-West-Richtung. Viele der im Nationalsozialismus in osteuropäische Länder umgesiedelten so genannten „Reichs – oder Volksdeutschen“, aber auch diejenigen, die bereits in vorherigen Jahrhunderten im Zuge der Ostsiedlungsbewegung in osteuropäischen Ländern waren, flohen gegen Kriegsende in Richtung Westen. Die dritte Gruppe kam 1949 durch die Teilung Deutschlands und die Gründung der beiden deutschen Staaten zustande. Die Migrierenden, die von Ost nach West wanderten, galten in Ostdeutschland als „Republikflüchtige“ und in Westdeutschland als „Übersiedler“.

Meine Ausführungen verstehen sich auf dem politisch-geschichtlichen Hintergrund der Erforschung von Erinnerungskulturen im 20. Jahrhundert, der von Welzer und Lenz (2007: 7–40) so bezeichneten „Memorymania“, die den Beginn des dritten Jahrtausends in Europa wie „eine neue Zivilreligion“ kennzeichnet. Wir befinden uns, gemäß der genannten Autoren, angesichts einer „neu geschaffenen transnationalen Erinnerungskultur, in deren Zentrum in Zentraleuropa der Holocaust, der Zweite Weltkrieg, die Vertreibungen und schließlich auch die Kollaboration stehen“.

In Spanien haben wir es seit ca. 2005 geradezu mit einer von der Regierungspartei PSOE (*Partido Socialista Obrero Español*) breit angelegten Aufarbeitung der Verbrechen im Bürgerkrieg und unter der Franco-Herrschaft, mit einer „Erinnerungspolitik“ zu tun, die zu einem wichtigen „politischen Handlungsfeld“ geworden ist, während man auch in Argentinien³ von einer solchen Erinnerungspolitik sprechen kann, denn seit 2003 mit der Regierung unter dem 2010 verstorbenen Regierungspräsidenten Nestor Kirchner geht es wieder um die Erforschung und auch Verfolgung von Verbrechen der Militärdiktatur, nach Außerkrafttreten des 1987 verhängten Amnestiegesetzes, dem so genannten „Schlussstrich – oder Schlusspunkt-Gesetz“ (*Ley de Punto Final*): Mit diesem, derzeit also nicht mehr gültigen, Gesetz wurde den Opfern der argentinischen Militärdiktatur das Recht abgesprochen, weitere Ermittlungen oder Gerichtsverfahren gegen die Verantwortlichen der Verbrechen zu veranlassen, ein Gesetz, das wiederum auf dem 1986 verhängten Gesetz über den Befehlsgehorsam (*Ley de Obediencia debida*) beruht, das die Verantwortlichen der Verbrechen der Militärdiktatur mit dem Argument rechtfertigte, dass sie nur Befehle ausführten.

³ Vgl. hierzu den geschichtlichen Abriss des 20. Jahrhunderts von Irene Prüfer und Silvia Rodríguez „Meilensteine der argentinischen Geschichte“ in Prüfer (2010a).

IDENTITÄTSSUCHE UND ERINNERUNGSKULTUREN

Eng mit der Migration und den damit verbundenen Traumata ist die Identitätssuche verbunden. In meinem Beitrag geht es um Identitätssuche und Erinnerungskulturen in Jugendbüchern im internationalen Kontext, im Anschluss an Erfahrungen als Kriegskind, Migrationserfahrungen und die von Übersetzungen und eigener schriftstellerischer Tätigkeiten in Verbindung von Augenzeugenberichten von Kriegskindern und Kindern von Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur. In diesem Zusammenhang geht es um Kinder, die ihrer Identität beraubt wurden, ein Schicksal, das unter vielen anderen Nationen auch polnische Kinder während und nach dem zweiten Weltkrieg betraf. Hartl (2007:11), der Kinderschicksale aus dem 20. Jahrhundert im Rahmen dieser Identitätssuche in *Belogen, betrogen und umerzogen* behandelt, stellt fest: „Die weltanschaulichen Parolen mögen grundverschieden, manchmal konträr zueinander stehen, doch die Grundmuster gleichen sich“.

Es soll hier eine besondere Form der Literatur behandelt werden, und zwar die der ‚Adaptation‘ von punktuellen geschichtlichen Ereignissen, eine Literatur, die sich an Kinder und Jugendliche wendet, für sie bestimmt ist und mehr oder weniger, da von Erwachsenen geschrieben, eine ganz persönliche Sicht der Historie zulässt und gerade darum auch, auf Grund ihres besonderen Diskurses und der vereinfachten für Kinder bestimmten Darstellung, den Weg zur Manipulation öffnet.

Die Textsorte ist nicht eindeutig festzulegen, da es sich, auf Grund der Bücher, die sich sowohl mit Geschichte als auch mit Geschichten befassen, um eine Mischung eben zwischen Sachbuch, das konkrete Daten der Geschichte aufzeigt, und Erzählungen autobiographischen Charakters handelt, es geht also einmal um Geschichtsdarstellung vom oftmals selbst betroffenen Autor und autobiographische Erzählungen in der ersten Person geschrieben zum einen und Verbindung von historischen Angaben mit einer persönlichen, erlebnisgeprägten und reflexiven Narrative. Es geht um didaktisch verwendete und aufgearbeitete „Gebrauchsliteratur“, die mehrere Individualbiographien einer Autorengruppe beinhaltet und in der es sich nicht um eine sogenannte „Hochliteratur“ handelt. Die Literaturproduktion wird hiermit „in die gesellschaftlichen und ökonomischen Prozesse des letzten Jahrhunderts eingeordnet“ (Bahr 1988: VII).

Ich beziehe mich hier ganz besonders auf zwei als Jugendbücher konzipierte Werke: Das von der argentinischen Schriftstellerin Graciela Montes (1992) geschriebene *El golpe y los chicos* (Der Staatsstreich und die Kinder) und Irene Prüfer Leske (Hg.) (2010), *Die Kinder der Verschwundenen. Augenzeugenberichte der argentinischen Militärdiktatur (1976–1983)*, deren Herausgeberin, Übersetzerin und Autorin ich selbst bin. Die beiden Bücher behandeln dasselbe Thema in ähnlicher Weise, wie oben aufgezeigt, zum einen gibt es in ihnen eine Darstellung der Geschichte, zum anderen Geschichten der Kinder von Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur, die von den Kindern

selbst geschrieben oder erzählt wurden. Es geht also zum einen um das kollektive, zum andern um das individuelle Gedächtnis.



Fig. 1. Titelblatt von *El Golpe y los chicos* von Graciela Montes (2001).

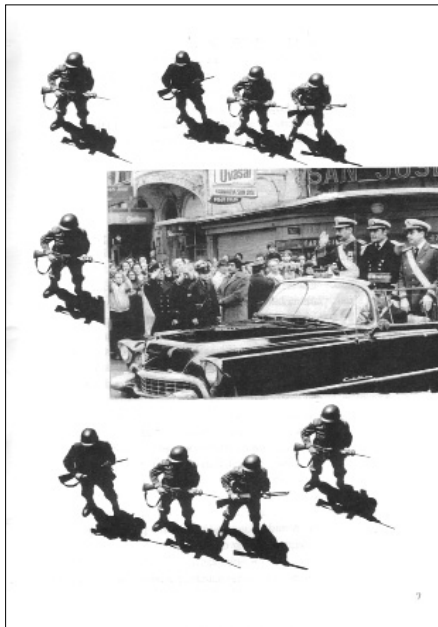


Fig. 2. Fotomontage mit der Militärjunta S. 7 in *El Golpe y los chicos*.

Aber doch gibt es auch sehr unterschiedliche Aspekte, die nicht nur dadurch entstehen, dass beide Bücher in verschiedenen Sprachen, von verschiedenen Autoren geschrieben und zu verschiedenen Zeitpunkten erschienen sind.

Sowohl Graciela Montes als auch ich haben sich auf Grund eigener Betroffenheit und persönlichen Engagements mit diesem Thema befasst, wobei ich gleich vorausschicken will, dass ich mich in keiner Weise mit ihr, der Alfaguara-Preisträgerin, als Jugendbuchautorin oder gar als Schriftstellerin messen will.

Graciela Montes wird als Autorin von Kinderliteratur in Südamerika zusammen mit Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ziraldo und Ana María Machado in die Tradition einer „kulturellen Militanz zugunsten des Buches und der Lektüre von literarischen Werken“ gestellt und ist als Argentinierin insbesondere mit „kollektiven Fragestellungen der Geschichte ihres Landes verbunden“⁴ (Machado/Montes 2003:82). Ihr eindeutiger Kompromiss wird nach ihren eigenen Worten durch die Mitwirkung am 1966 gegründeten Centro Editor de América Latina, einer Verlagsgruppe, die sich vor allem die Demokratisierung und kulturelle Entwicklung Argentiniens zum Ziel setzte, und dem Kinderbuchverlag „Libros del Quirquincho“, deutlich, in dem sie in der 3. Veröffentlichung 1986 zum ersten Mal klar, und so-

⁴ “Entrevista de Ana María Machado a Graciela Montes” auf der Vorstellung der brasilianischen Ausgabe ihres Buches *Otroso* im Juni 1999.

mit auch für Kinder verständlich, über die Ereignisse des Staatsterrorismus in Argentinien spricht. Im Jahr 1996 kommt es dann zu einer tieferen Auseinandersetzung im Werk *El golpe y los chicos*. Graciela Montes geht in diesem Buch von dem Gedanken aus, dass auch die Kinder, als die Erben „unserer Geschichte, dieselbe kennen müssen“ (Machado/Montes 2003:83). Es handelt sich also um ein Kinder-/Jugendbuch, das sich durch seinen ernsten, pädagogischen, engagierten und erinnerungskulturellen Charakter auszeichnet.

Bei der anfänglichen Übersetzung des Buches von Montes, die ich im Jahre 2005 in Buenos Aires in einem Übersetzer-Seminar vornahm, bemerkte ich einige problematische Stellen, wie z.B. folgende: Das einleitende Kapitel von Montes über den geschichtlichen Hintergrund der Militärdiktatur (1976–1983) in Argentinien enthält einige Erklärungen, die nicht den geschichtlichen Tatsachen entsprechen und die Frage ist hier, ob diese Veränderung der Tatsachen durch die Adaptation, die Vereinfachung entstanden ist oder aus einem starken nationalistischen Gefühl der Autorin:

Montes (2001:4) schreibt in einem sehr persönlichen Ton: (Übersetzung von mir):

Am 24. März 1976 gab es einen Staatsstreich. Ein Staatsstreich ist so etwas wie ein Schlag gegen die Demokratie. Eine Gruppe von Personen, die über die Waffengewalt verfügt, nimmt die Verantwortlichen der Regierung eines Landes gefangen: den Präsidenten, die Abgeordneten, die Senatoren und die Gouverneure, alle Vertreter, die das Volk gewählt hatte....

Aus dieser ersten Erklärung dessen, was man unter einem Staatsstreich versteht, muss der (jungendliche) Leser entnehmen, dass die argentinische Militärdiktatur 1976 in eine gefestigte Demokratie eingeschlagen hatte. Jedoch ist diese Annahme falsch. Argentinien war ein Staat, der im gesamten 20. Jahrhundert ständig von einer Diktatur in eine so genannte Demokratie überwechselte, oder auch von einer Diktatur in die andere verfiel. In den 5 Jahren vor der Militärdiktatur zwischen 1970 und 1975 gab es verschiedene Staatsstreichs und die Regierung unter Isabel Perón, der Witwe Peróns, unmittelbar vor der Militärdiktatur, war von den Entführungen und mörderischen Aktionen der sogenannten *Triple A* (*Alianza Anticomunista Argentina*)



Fig. 3. Foto von Gregorio Nachman mit seinem Sohn Eduardo in „Historia de Eduardo“ [Geschichte von Eduardo] S. 51 in *El Golpe y los chicos*.

gekennzeichnet, die unter dem Kommando gerade von Isabel Peróns Wohlfahrtsministers López Rega stand.



Fig. 4. Argentinische politische Landkarte.

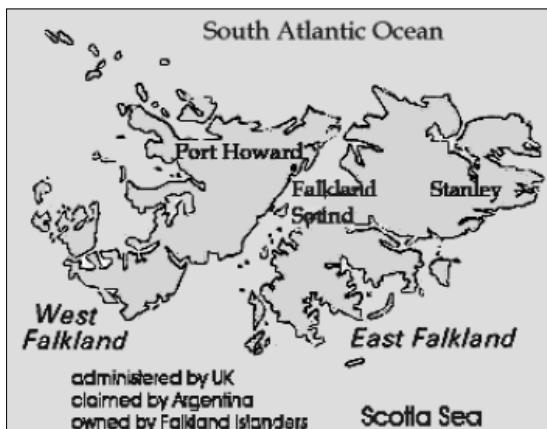


Fig. 5. <http://www.falklands-malvinas.com/falklands.html> (letzter Zugriff 03.04.2011).

Weiter erscheint (Montes, 2001:29) folgende Feststellung: „Die Falkland oder Malwinen-Inseln gehörten und gehören von Rechts wegen her uns.“ Dies ist eine geschichtliche Verfälschung, denn jeder, der einen Weltatlas aufschlägt, wird entdecken, dass diese Inseln mit dem Vermerk (UK / Brit.) ausgezeichnet sind. Eigentlich gehörten sie nur zwischen 1829 bis 1833 nach der Erlangung der Unabhängigkeit Argentiniens 1810 zu diesem Staat (vgl. Coconi 2006). Sie standen anfänglich unter der Herrschaft von Frankreich, Spanien, England und Nordamerika. Heute wohnen fast ausschließlich englische Familien auf der Insel, die sich auch weiterhin zu England bekennen.

Wie ist es sonst möglich, dass Argentinien selbst während der Militärdiktatur einen Krieg anstrebte und ständige diplomatische Verhandlungen mit England stattfinden, um die argentinischen Besitzansprüche geltend zu machen, die bisher noch zu keinerlei Erfolg führten?

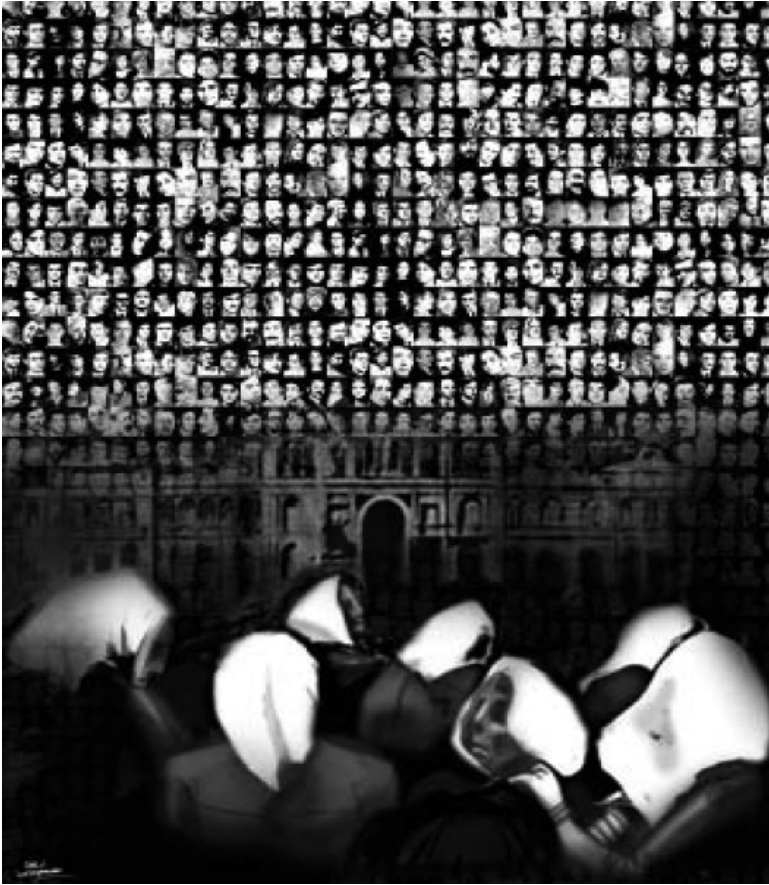
Die Autorin verstrickt sich, wohl von ihrem starken Nationalgefühl beeinflusst, in Widersprüche, obwohl man dazu sagen muss, dass die Landkarte von Argentinien, die in diesem südamerikanischen Land in jedem Kiosk an Schulkinder verkauft wird, mit

dem Vermerk *Islas Malvinas* (Arg.) versehen ist, während die Atlanten anderer Länder, wie oben erwähnt, *Falkland Islands* (UK/Brit.) oder die verschiedenen Besitzansprüche zumindest vermerken.⁵

In beiden Fällen handelt es sich bei Montes, im Zuge einer enthusiastischen und von Emotionen bestimmten Geschichtsvermittlung um Veränderungen der Realität, um nicht zu sagen Geschichtsfälschungen, die zwar erinnerungspolitisch in Argentinien von der Regierung und den Schulbehörden als politisch korrekt angesehen werden und so angelegt sind, aber von der Autorin kritiklos übernommen werden und mit denen sie das Geschichtsbewusstsein der Kinder letztendlich manipuliert, obwohl sie das sicherlich nicht bewusst intendierte.

Während des Übersetzungsprozesses traten, wie schon erwähnt, diese Widersprüche auf, die wir durch einen eigenen tabellarischen Abriss der Geschichte Argentiniens im 20. Jh. für die deutschen Leser zu neutralisieren beabsichtigten. Aber auf Grund von lizenz-technischen und finanziellen Schwierigkeiten und dem Desinteresse deutscher Verlage und der deutschen Botschaft in Argentinien kam es nie zur Publikation dieser Übersetzung. Auf Grund dessen und auch auf Grund der Aktualität des Themas durch die verschiedenen derzeit stattfindenden Prozesse gegen die Verantwortlichen der 30.000 Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur und die illegale „Aneignung“ durch Militärs von in Haft geborenen Babys und Dokumentenfälschung wurde im Frühjahr 2010 die Idee geboren, ein ähnliches Buch mit einer Geschichtsdarstellung und anderen Augenzeugenberichten von Kindern der Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur zu veröffentlichen, ein Buch, das zur Frankfurter Buchmesse, auf der 2010 Argentinien das Gastland war, herauskam. Das Buch beinhaltet...

⁵ „Sin guerra ya serían nuestras las Malvinas“ [Ohne den Krieg gehörten die Falkland-Inseln schon uns.] meinte der argentinische Botschafter Carlos Ortiz de Rozas am 1. April 2006 in London während eines Interviews mit dem Redakteur der Zeitung *La Nación* in Buenos Aires.



DIE KINDER DER VERSCHWUNDENEN
AUGENZEUGENBERICHT DER ARGENTINISCHEN
MILITÄRDIKTATUR (1976–1983)

ABRAZOS

Dabei wurde die mit Silvia Rodríguez schon für die Übersetzung von Montes' Buch erstellte sehr viel nüchternere tabellarische Geschichtsdarstellung Argentiniens im 20. Jahrhundert bis 2010 benutzt und noch etwas erweitert. Die Geschichten der Kinder und Verwandten von Verschwundenen wurden mit verschiedenen anderen Texten so wie z.B. einer Pressemitteilung der *Abuelas de la Plaza de Mayo* und einem Aufsatz des Soziologen Ernesto Espeche von der Universität Mendoza ergänzt, der, obwohl auch selbst Betroffener, die Entwicklung der Menschenrechtsbewegungen in Argentinien während und nach der Militärdiktatur, vor allem durch die Bewegung der Madres de la Plaza de Mayo initiiert, darstellt. Ernesto Espeche verfolgt in seiner Abhandlung „Identität, Erinnerung, Politik“ die Interpretation des dialektischen Prozesses, der

die Entstehung einer gemeinsamen Erinnerung bedeutete. Ausserdem wurde die besonders für Deutsche notwendige Information im Anhang mit einem spanisch-deutschen „Verzeichnis wichtiger Namen, Begriffe und Abkürzungen“ (Prüfer 2010a: 104–111) ergänzt.

In den tabellarischen „Meilensteinen der argentinischen Geschichte“ wird hier also versucht, die argentinische Geschichte objektiv darzustellen und danach kommen subjektive Erlebnisberichte, Erinnerungen und Reflexionen durch die Vermittlung von Menschenrechtsorganisationen und Freunden und Bekannten in Argentinien dazu zu Wort. Das ist auf ganz natürliche Weise entstanden, indem die heute erwachsenen und etwa dreißig – bis vierzigjährigen Kinder, und auch teilweise ihre Verwandten, ohne jeden Zwang und ohne mich zu kennen, mir ihre Erlebnisse, Reflektionen und Erkenntnisse und heutigen Ansichten zu den Geschichten anvertraut haben. Dadurch wird das von den Kindern der Verschwundenen Erlebte aus vielen Blickrichtungen, kontrovers und oftmals auch kritisch beleuchtet und die Kritikfähigkeit der Jugendlichen, die dieses Buch lesen, kann damit entwickelt werden.

Dieses neue Buch ist zunächst einmal deswegen in deutscher Sprache entstanden, um den deutschsprachigen Jugendlichen zu zeigen, wie sich das Böse fortsetzt, in diesem Fall der Staatsterrorismus des Nationalsozialismus in den südamerikanischen Militärdiktaturen, da in den südamerikanischen Staaten bekanntlich die deutsche Wehrmacht, die deutsche militärische Disziplin oftmals zum grausamen Vorbild für Struktur und Härte des Vorgehens genommen wurde.

Das Interesse für Deutsche an dem Schicksal der argentinischen Kinder der Verschwundenen beruht u.a. auch auf den Parallelen, die zwischen den Erlebnissen von Kindern bestehen, deren Väter zum deutschen Widerstand gegen den Nationalsozialismus im zweiten Weltkrieg gehörten und deren Familien der von Himmler verordneten Sippenhaft (vgl. Albrecht 2001) anheim fielen.

Und auch kam es darauf an, die Wurzeln aufzuzeigen, die auch die Rote-Armee-Fraktion und Stadtguerillas in den 60iger und 70iger Jahren in Deutschland in den revolutionären Gruppen wie *ERP* (*Ejército Revolucionario del Pueblo* – Revolutionäre Volksarmee) und *Tupamaros* in diesen weit entfernten Ländern Südamerikas hatten.

Aber vor allem ist dieses Buch ein Zeugnis dafür, dass in erster Linie Kinder die Betroffenen von Staatsterrorismus sind und wie beispielhaft die argentinischen Kinder ihr schweres Schicksal in die Hand nahmen. Aufgewachsen in einer Diktatur ohne Eltern oder ein Elternteil, manchmal sogar im Hause der Mörder ihrer Eltern oder ihrer Mutter und bei ihrer Identitätssuche in die schwersten Zweifel gestürzt. Als Kinder von so genannten „Terroristen“, gemieden von der Gesellschaft, haben sie ihre Geschichte bewusst zu erkennen und verarbeiten versucht, indem sie das Bild und das politische Engagement ihrer Eltern zu rekonstruieren versuchten und oftmals auf solidarische Weise sich in Menschenrechtsorganisationen integrierten und mithalfen, anderen Betroffenen beizustehen und ihnen Mut zu machen, sich ihrer Geschichte zu stellen und gegen die Immunität zu kämpfen.

Von großer Aktualität ist die Identitätssuche dieser heute jungen Erwachsenen mit eigenen Kindern, was in diesen Jahren wieder in argentinischen Gerichtssälen zum Tragen kommt, wo endlich die Massenmörder zur Verantwortung gezogen werden, sofern sie sich nicht durch einen frühzeitigen Tod der Verurteilung entzogen haben.

Und nicht zuletzt haben Bücher mit Augenzeugenberichten oder autobiographischen Berichten nicht nur didaktische und pädagogische Ziele, sondern auch ihre therapeutischen Wirkungen sollen nicht unterschätzt werden. So ist auch in unseren hier diskutierten Büchern die Feststellung der Züricher Zeitung 2001 über „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink zutreffend:

Die Erinnerung erhält die Möglichkeit, die Geschichte niederzuschreiben und sich auf diese Weise von ihr zu befreien. Dies zu tun stellt den einzigen denkbaren Ansatz eines Ausweges dar, die Möglichkeit, sich dem Thema Nationalsozialismus zu nähern: sich erinnern, darüber schreiben, darüber sprechen...

Fernando Sandoval, einer der Mitautoren der beiden Bücher über „Die Kinder der Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur“ (Prüfer 2010a: 82–83) schrieb mir dazu Folgendes⁶:

Wie grausam auch diese Geschichte sein mag, so ist sie doch nur ein Teil der Geschichte, und auf Grund dessen habe ich vor einigen Jahren verstanden, dass das Erzählen meiner Geschichte, aber auch meine Gegenwart anderen nützlich sein kann. Genau wie die Familien der Widerstandskämpfer im Dritten Reich sind wir Teil der lebenden Geschichte ...

Am 24. März 2010, am Tag der Erinnerung, Wahrheit und Gerechtigkeit [Día de la Memoria, Verdad y Justicia] lud man mich ein, vor mehr als fünfhundert Studenten meine Geschichte zu erzählen, was bedeutete, mich von einer sehr schweren Last zu befreien. Gleichzeitig war es bewegend, die Umarmung von diesen Jugendlichen zu empfinden, die mein Leid mit Tränen in den Augen teilten.

Im Februar 2011 erschien die spanische Version des oben dargestellten Buches *Los hijos de los desaparecidos. Historia colectiva y testimonios de la dictadura militar argentina (1976–1983)* (Prüfer 2011), das durch einen wissenschaftlichen Aufsatz von der Psychologin und Sachverständige in Prozessen gegen

⁶ [Übersetzung von Irene Prüfer]. Der Originaltext lautet: “[...] por más cruel que haya sido esta historia, no deja de ser parte de la historia, y a raíz de ello comprendí desde hace unos años que compartir mi pasado, pero también mi presente puede servir a otros, ya que como la familia Von Hagen [familia de la resistencia alemana contra Hitler] y muchos otros y otras somos parte de la historia viva. [...] este año, el 24 de marzo de 2010, en conmemoración del día de la Memoria, Verdad y Justicia, me invitaron y pude hablar en presencia de más de 500 adolescentes y contarles mi historia, lo que significó descargar una mochila pesadísima de casi 34 años de carga. Y a la vez fue emocionante poder ver y sentir el abrazo de aquellos jóvenes que con lágrimas en los ojos compartieron mi dolor.” (Prüfer, 2011:93–94)

Vertreter der Militärdiktatur Marisa Punta über die "Menschenrechte in Argentinien – eine Perspektive von Seiten der Psychoanalyse" ergänzt wurde.

Beide Bücher, sowohl das deutsche als auch die spanische Version von *Die Kinder der Verschwundenen* haben einen starken didaktischen und pädagogischen Charakter, beide handeln von Geschichte und Geschichten, von der jüngsten argentinischen Geschichte, der Militärdiktatur im Rahmen der Geschichte des 20. Jahrhunderts und dem Beginn des 21. Jahrhunderts, also von der kollektiven Geschichte. Von wissenschaftlichen Betrachtungen über den dialektischen Prozess des kollektiven Gedächtnisses und der Suche nach Identität. Von Augenzeugenberichten und Selbstreflexionen in Form von Briefen und Interviews im Rahmen der Familiengeschichte, also von der individuellen Geschichte. Beleuchtet werden die Ereignisse von verschiedenen Blickwinkeln aus: dem der Menschenrechte, dem psychologischen, dem soziologischen und juristischen... Es handelt sich um didaktische Bücher, die Engagement zeigen für den Kampf gegen das Vergessen und die Immunität. Die Autoren sind die Betroffenen, Kinder von Verschwundenen und ihre Verwandten. Bücher für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der ganzen Welt, wo Kinder die ersten Leidtragenden der Folgen des Staatsterrorismus sind.

Hilda Victoria Montenegro, die im Hause des Mörders ihrer Mutter aufwuchs, schrieb mir am 8. Juli 2010 (Prüfer 2010, 91–92):

... Ich muss Dir noch Folgendes sagen: Wenn du erst einmal dort angelangt bist, dass du die Dinge richtig einordnen kannst, dann siehst du, dass das Leben eine andere Bedeutung für dich gewonnen hat und du dich selbst wieder finden kannst. Und dann haben so einfache Dinge, wie deinen Namen zu sagen oder dich vorzustellen, was die meisten Menschen tun ohne darüber nachzudenken, für dich eine andere Dimension gewonnen und es stärkt dich zu wissen, dass dich die Leute bei dem Namen nennen, den deine Eltern für dich gewählt haben. Die Geschichte deiner Eltern wieder zu erlangen und zu erkennen, dass du dich ihnen ähnelst und auch die Züge deiner Eltern in deinen Kindern wieder findest, ist etwas sehr Schönes, das dir Kraft gibt, um weiter zu leben, glücklich und voller Lebensmut zu sein, stolz auf dein Leben und deine Geschichte.

ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Gerade auch als Wissenschaftler sollten wir einen konkreten Standpunkt auf Grund unserer erworbenen Kenntnisse in unserem Schaffen beziehen. Somit möchte ich mich Hans-Heino Ewers⁷ in seinem Plädoyer anschließen, bei der Ausbildung des kindlichen Geschichtsbewusstseins aktiv mitzuarbeiten, indem Erklärungen und geschichtliche Abrisse geboten werden und durch die Darlegung der Authentizität der Geschichten eine glaubwürdige Autorität der Autoren geschaffen wird.

⁷ Eröffnungsvortrag auf der Kooperationstagung der Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen und des Frankfurter Instituts für Jugendbuchforschung in der Evangelischen Akademie Tutzing.

Wenn wir das Panorama der westlichen Welt betrachten, sind wir uns dessen bewusst, dass das Bild, nach dem wir unsere Kinder erzogen haben, so ausgefallen ist, dass es oftmals zum Schaden der Nation, der Familie und der solidarischen Haltung ausartet. Das weit gefasste Unterhaltungsangebot und Beschäftigungsprogramm unserer Kinder hat sich negativ ausgewirkt auf die Empathiefähigkeit, die kognitive Kompetenz, die allgemeine Belastbarkeit und Reifeentwicklung. Ist es nötig, dass Kinder traumatische Erlebnisse durchmachen, an historischen Erfahrungen des Völkermords und des Staatsterrorismus teilhaben müssen um zu solidarischen und bewusst lebenden Mitmenschen heranzuwachsen, wie wir es am Beispiel der argentinischen Kinder der Verschwundenen beobachtet haben, die sich größtenteils in Menschenrechtsorganisationen zusammenfinden und im Gedenken an den Widerstand gegen die argentinische Militärdiktatur arbeiten?

Nur auf diese Weise können wir eine in etwa stabile demokratische Struktur aufrecht erhalten, eine Struktur, die in allen Staaten der Welt, die sich zu dieser Staatsform bekennen, nur auf prekäre Weise gefestigt ist.

BIBLIOGRAPHIE

- Albrecht, Dagmar (2009): *No puedo renegar de mi destino*. Traducción comentada de Irene Prüfer Leske de la obra *Mit meinem Schicksal kann ich nicht hadern* (2001), Berlin: Karl Dietz-Verlag, con una introducción de Ricardo Martín de la Guardia y prefacio, glosarios e índices de Irene Prüfer Leske.
- Bahr, Ehrhard (Hrs.) (1988): *Geschichte der deutschen Literatur*. Bd. 2: *Von der Aufklärung bis zum Vormärz*. Tübingen: UTB. Francke.
- Berentzen, Detlef / Daubert, Hannelore (2009): „Enorme Aktivierung kindlicher Leser“ Detlef Berentzen im Gespräch mit Hannelore Daubert über Wirkungen der Kinder- und Jugendliteratur Peter Härtlings“, S. 38–40, in: *Kinder- und Jugendliteraturforschung Frankfurt*. Heft 1/2009.
- Birsl, Ursula (2003): „Migration und Migrationspolitik in Deutschland“, S. 129–147, in: Wolfgang Gieler (Hg.): *Handbuch der Ausländer- und Zuwanderungspolitik. Von Afghanistan bis Zypern*. Hamburg.
- Coconi, Luciana (2006): „Islas Malvinas o Falkland Islands? La cuestión de la soberanía sobre las Islas del Atlántico Sur“. http://www.observatori.org/paises/pais_86/documentos/Islas_Malvinas_o_Falkland_Islands.pdf (letzter Zugriff: 15.11.2010)
- Diatkine, Anne (1998): „Entrevista a Ana María Machado y Graciela Montes“, in Machado, A.M. / Montes, G. (2003), S. 35–46.
- Doderer, Klaus (2005): *Die Entdeckung der Kinder- und Literaturforschung*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.
- Härtling, Peter (1973): *Das war der Hirbel*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Härtling, Peter (1983): *Das war der Hirbel*. Reihe lesen leicht gemacht. Klettbuch 55924. Stuttgart: Ernst Klett.
- Härtling, Peter (1994²¹): *Das war der Hirbel. Mit einem Nachwort für Kinder*. München: dtv junior. (Zu diesem Band gibt es ein Unterrichtsmodell enthalten in Lesen in der Schule (Primarstufe).

- Hartl, Peter (2007): *Belogen, betrogen und umerzogen. Kinderschicksale aus dem 20. Jahrhundert*. München: dtv.
- Herwartz-Emden, Leonie (Hg) (2007): *Neues aus alten Schulen – Empirische Studien in Mädchenschulen*. Opladen/ Farmington-Hills: Barbarar-Budrich-Verlag.
- Machado, Ana María / Montes, Graciela (2003): *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial sudamericana.
- Marías, Javier (2011): *Los enamoramientos*. Madrid: Alfaguara.
- Montes, Graciela (1996/2001): *El golpe y los chicos*. Buenos Aires: Gramón-Colihue.
- Prüfer Leske, Irene (1999): „Tausend und eine Nacht-Geschichten in Bearbeitungen für Kinder- und Jugendbücher im deutschen und spanischen Sprachraum“, pp. 330–347, en Pfeiffer, Michael: *Korrespondenzen. Motive und Autoren in der internationalen Moderne des 20. Jahrhunderts*. Edición Forum 2; Editorial Idiomas.
- Prüfer Leske, Irene (2002): „Übersetzung von deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Studiengang Übersetzen und Dolmetschen“, pp. 63–79, en: Ruzicka Kenfel, Veljka: *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung*. Frankfurt / Main etc.: Peter Lang.
- Prüfer Leske, Irene (2003a): „La traducción de las Mil y una noches a través de una tercera lengua: Alemán – Español“, en: Pascua, Isabel / Ramón, Elisa / Perera, Ángeles / Marcelo, Gisela (Coords.): *Traducción y Literatura Infantil*. ULPGC: CDRom.
- Prüfer Leske, Irene (2003b): „La introducción a la traducción inversa de Literatura infantil: implicaciones didácticas“, pp. 211–223, en: Fernández Vázquez, José Santiago / Labra Cenitagoya, Ana Isabel / Laso y León, Esther: *Realismo Social y Mundos imaginarios: Una convivencia para el siglo XXI*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Prüfer Leske, Irene (2003c): *Las mil y una noches. Adaptación del alemán. Coordinadora y supervisión de Irene Prüfer Leske*. Alicante: ECU.
- Prüfer Leske, Irene (2005): „Aspectos de acoso moral infantil en *Celia lo que dice* de Elena Fortún“, en *Actas del III Congreso Internacional de Anilij*. Vigo Dic. 2003.
- Prüfer Leske, Irene (Hg.) (2009): *Alexander von Humboldt y la actualidad de su pensamiento en torno a la naturaleza*. Bern etc.: Peter Lang.
- Prüfer Leske, Irene (Hg.) (2010a): *Die Kinder der Verschwundenen. Augenzeugenberichte der argentinischen Militärdiktatur (1976–1983)*. Stuttgart: ABRAZOS.
- Prüfer Leske, Irene (2010b): „Transnationale Erinnerungskulturen. Zur Geschichte der Übersetzung der Augenzeugenberichte der Kinder von Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur“, pp. 13–26, en: Irene Prüfer Leske: *Die Kinder der Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur*. Stuttgart: ABRAZOS.
- Prüfer Leske, Irene (2010c): „Emil Adolf Rossmässler y la literatura de viaje“, in Rossmässler, Emil A. (2010): *Recuerdos de un viajero por España*. Estudio preliminar, traducción, índices y edición de Irene Prüfer Leske. Madrid: CSIC y Polifemo. S. 35–42.
- Prüfer Leske, Irene / Rodriguez, Silvia (2010): „Meilensteine der argentinischen Geschichte“, in I. Prüfer Leske (2010a). S. 31–38.
- Prüfer Leske, Irene (Ed.) (2011a): *Los hijos de los desaparecidos. Historia colectiva y testimonios de la Dictadura Militar argentina (1976–1983)*. Stuttgart: ABRAZOS.
- Prüfer Leske, Irene (Ed.) (2011b): „Memoria histórica trasnacional“, in Prüfer Leske, I. (2011a). S. 19–27.
- Welzer, Harald / Lenz, Claudia (2007): „Opa in Europa“, S. 7–40, in: Harald Welzer (Hg.): *Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis*. Frankfurt / Main: Fischer Verlag.
- Wölfel, Ursula (1970): *Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten*. Beltz & Gelberg.

Streszczenie: Artykuł traktuje o poszukiwaniu tożsamości i kulturze wspomnieniowej w książkach dla dzieci i młodzieży w kontekście naocznych relacji dzieci rodziców zaginionych w czasie argentyńskiej dyktatury wojskowej. W związku z tym poddano rozważce następujące istotne pytanie: jaką funkcję literatura dla dzieci pełniła w kontekście narodowej kultury wspomnieniowej Argentyny.

JUSTYNA DESZCZ-TRYHUBCZAK ♡ Uniwersytet Wrocławski

Thinking with the Wolf: The Deconstructive Ecopedagogy of Suzie Templeton's Animated Adaptation of "Peter and the Wolf"

The beginning of the 21st century has been marked by a radical change of the status of animals in both in humanities and in sciences. As Cary Wolfe explains in the introduction to *Zoontologies: The Question of the Animal*,

the humanities... are now struggling to catch up with a radical revaluation of the nonhuman animals that has taken place in society at large. A veritable explosion of work in areas such as cognitive ethology and field ecology has called into question our ability to use the old saws of anthropocentrism (language, tool, use, the inheritance of cultural behaviors...) to separate ourselves once and for all from animals, as experiments in language and cognition with great apes and marine mammals, and field studies of extremely complex social and cultural behaviors in wild animals such as apes, wolves, and elephants, have more or less eroded the tidy divisions between human and nonhuman. (Wolfe, 2003: xi-xii)

Children's culture has always reflected the interconnections between the perception of other species and culture, society, politics, and history at large. Gail F. Melson thus succinctly summarizes the continued presence of animals in children's culture:

Animal characters fill children's stories and screens, both television and computer. Big Bird, Barney, Ninja Turtles, Carebears, and stuffed animals of every sort populate the toy shelf and decorate the playroom. Their images saturate the huge market of children's gear, from training mugs, to backpacks, lunchboxes, and fun meals. Animals real, fanciful, and long gone from the earth become a child's 'significant other' for a time... . This affinity of children for animal characters, from Mickey Mouse to Babar the elephant, seemed as self-evident and unremarkable as children's love of ice cream. (Melson, 2001: 3).

Accounting for the closeness between children and animals, Melson relies on the biophilia hypothesis, developed by Edward O. Wilson in his 1982 *Biophilia*, that the human mind is innately prone to positively respond to other forms of life, which, of course, does not preclude children from abusing animals. Yet, as Maria Nikolajeva comments on the conviction that children natu-

rally love animals, this belief “must be one of many ungrounded prejudices. Some scholars have been rather skeptical about this stance, pointing out the contemptuous attitude of bundling together animals and children as ‘small,’ ‘inferior’ and basically ‘not human’... ” (Nikolajeva, 2010: 156).¹ Yet, for Steve Baker, such an argument, however persuasive, unjustly assumes “a clear-cut distinction between the value and belief systems of the sophisticated adult, who is ultimately in the right, and those of the ignorant child—the child who intuitively... holds open the possibility of an identification with the animal and the inanimate. This prejudice constructs the animal as absolutely *other*, and by association those who identify with the animal themselves come to be seen as *other*” (Baker, 2001b: 124). Obviously, such power relations cannot be neatly outlined or separated as they affect both children and adults. Nevertheless, whatever the validity of the biophilia theory, and of the concomitant claim that it is children that have a privileged and exceptionally close connection to nature, there is no doubt that, as Dobrin and Kidd rightly contend in their introduction to *Wild Things: Children’s Culture and Ecocriticism*, “a child must be educated into a deeper—or at least different—awareness” (Dobrin and Kidd, 2004: 7). This imperative is particularly urgent in times when numerous urban children suffer from a nature deficit disorder, a term used by Richar Louv in his 2005 *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder* to diagnose children’s lack of understanding of and respect for nature, caused by the small amount of time they spend outdoors, and in particular in wild environments.

This deprivation may be partly remedied by appropriate school curricula, but, as Greta Gaard notices, “[r]esearch shows that children who learn about nature from an intellectual standpoint don’t change their behaviors and don’t remember the information several months after the class lessons” (Gaard, 2009: 332). Rather, Gaard continues, when faced with ecojustice dilemmas, “students seem to rely more on their emotions than on their intellectual knowledge of environmental science” (Gaard, 2009: 332). The question how to effectively engage children in learning ecological literacy concerning nature, and in particular, how to make them ready to implement principles of social and inter-species justice in real life, has been addressed by ecopedagogy, which can be defined as the unity and mutual reinforcement of the theory of ecocritical literary criticism and the praxis of seeing and using texts as a means of addressing children’s emotions and impacting their actions by becoming expressive agents for social change. An interesting example of recent research in this direction is David Whitley’s study of Disney films, *The Idea of Nature in Disney Animation* (2008), in which he convincingly argues for the reevaluation of the possible influence of Disney feature films on young viewers, and

¹ Apparently unaware of Melson’s work, Nikolajeva refers here to Schwarch, Joseph and Chava Shwarch. *The Picture Books Come of Age*. Chicago: American Library Association, 1991.

in particular the films' popular appeal based on sentimentality, as a "cultural arena within which heightened emotions and humour, rather than operating as a barrier to thought and critical engagement, might offer a relatively safe sphere within which crucial issues could be rehearsed and... explored" (Whitley, 2008: 2–3). Undoubtedly, the critical potential of popular art to offer a route towards changes both in worldviews and in the practical improvements is worth exploring even if one still worries about the corporate factor in the reception of Disney films. Still, as Whitley himself admits,

the film's unabashed play for young viewers' emotions – rendering wild nature as disarmingly cute – may create a barrier, making it more difficult for viewers to understand and relate to a "real" nature that has not been so carefully manicured and stage managed as spectacle. The choreographed interactions between animal "friends" of different species, the wide-eyed enhancement of facial features designed to appeal to human ideals of attractiveness and the elimination of natural predators to create a world of idyllic innocence all combine to produce a sentimental viewpoint that is difficult to reconcile with full respect for the integrity and otherness of the natural world. (Whitley, 2008: 3)²

Hence, bearing in mind the above-mentioned practical purposes ecopedagogy, of particular significance and value are those cultural products that develop children's ecological sensibility by negating, as Steve Baker puts it, "the comfortable... conception of nature in which humans had unmediated access to animals and lived some kind of unproblematic harmony with them" (Baker: 2001b).

This article discusses the ecocritical message of Suzie Templeton's 2006 Oscar-winning animation *Peter and the Wolf*, an example of a cultural product for young viewers in which the child protagonist is constructed as an environmental subject capable of transforming towards the ethical obligation to animals. Templeton's animation is a radical departure from both Sergei Prokofiev's original story and Disney's famous 1946 rendering of it. Prokofiev's 1936 tale about Peter and the Wolf concludes with the boy trapping the animal and triumphantly locking it up in a zoo. The audience is also reassured that if one listens attentively enough, the duck swallowed by the Wolf earlier in the sto-

² Whitley tries to respond to this argument, saying that the emotional identification "that these features in part facilitate undoubtedly enables a powerful empathy to be built up between the viewer and an archetypal image of nature as a form to which we are connected and owe allegiance. In this latter sense, the sentimental devices serve a larger aim, as they might do within any other art form with unrealistic conventions that the audience accepts. If the sweeteners can be swallowed without gagging moreover (a difficulty more likely to be experienced by older viewers), other aspects come into play, which temper the saccharine laced aesthetic and attune the viewer more profoundly to significant features of wild nature also displayed in more serious art forms" (Whitley, 2008: 3).

To follow the "sweetener" analogy, although the side-effects of using artificial sweeteners may not be immediately noticeable, why should children be poisoned and thus exposed to a major health risk later in life?

ry can still be heard quacking in his belly. In Disney's animation, Peter daydreams of hunting and catching the Wolf. In the course of a make-believe play, the boy does eventually track down the Wolf and catches it. In the concluding scenes the overpowered Wolf is tied to a stick by its paws and displayed publicly, much to the joy of all the people around, who in turn praise Peter for his victory. Both stories follow the fixed iconic image of the wolf as voracious, cruel and savage, in a manner characteristic of animal fables.³ In Suzie Templeton's *Peter and the Wolf*, Peter captures the Wolf and transports the animal to the nearby town. Yet, as the boy witnesses the Wolf's suffering when the animal is maltreated by the local bullies, the same that torment him at the beginning of the film, he decides to release his catch. They part without any further attempts at establishing a rapport, and the Wolf leaves for the forest. Apart from altering the original story, Templeton has also resigned from introducing a voiceover interpreting the events for the viewer. Such a voiceover is present in Disney's film, in which the commentary, coupled with the anthropomorphic behavior of the animal characters, brings it closer to talking-animal narratives. As Baker notices, such tales are usually seen as "not really about animals" but rather "something more important than mere animals," which in turn, as he argues, "is quite consistent with the far wider cultural trivialization and marginalization of the animal" (Baker, 2001b: 138). In this light, owing to the striking contrasts with the two earlier versions of the story, Templeton's adaptation may be seen as a significant intervention among the prevalence of contemporary cultural messages that still either provide justifications for the ethical disregard for animals or sentimentally simplify the complexities of the commitment to the re-evaluation of the treatment of non-human Others.

To properly appreciate and analyze the film's potential to expose and invert paradigms shaping human-animal interactions, it may be useful to look at it in the context of Jacques Derrida's groundbreaking contribution to animal philosophy. In his writings Derrida does not only question the prevalent "hegemonic" (Derrida, 2004: 63) tradition that has helped to determine Western philosophical and ethical approaches to animals in the last twenty years, but also identifies various kinds of cultural, political, and ideological forces that have prevented a broader recognition of the question of the animal. However preposterous it may nevertheless seem to engage Derrida's work in a reading of a children's text, the undeniable benefit of its radical deconstructive edge allows for looking at Templeton's film as a thought experiment of suspending and glimpsing beyond traditional ways of thinking about nature and animals, a goal converging with assumptions of ecopedagogy. Even more to the point, as Steve Baker notes,

³ In *The Beast and the Sovereign*, Jacques Derrida refers to this persistent stereotypical representation of the wolf as "a rhetorical codification, a law of genre which has long meant that one uses metaphors and metonymies or even codifies allegories..." (Derrida, 2009:121).

[t]he opportunities created by the poststructuralist idea of decentering the (human) subject in fact fit very well with the determination of animals advocates to work against the worst effects of anthropocentrism. To emphasize questions of representation is not therefore to deny any particular animal's "reality," in the sense of that animal's actual experience or circumstances. Instead, the point is to emphasize that representation has a bearing on shaping that "reality," and that the "reality" can be addressed only through representations (Baker, 2001b: xvi-xvii).

Derrida's indisputably most famous pronouncement of his concern with animals is his account of his being observed by his own cat, an anecdote clearly marked by pedagogical intentions. As Derrida confesses in "The Animal That Therefore I Am (More to Follow)" about his experience of his own cat's gaze: "As with every bottomless gaze, as with the eyes of the other, the gaze called 'animal' offers to my sight the abyssal limit of the human... And in these moments of nakedness, under the gaze of the animal, everything can happen to me, I am like a child ready for the apocalypse..." (Derrida, 2002: 381-382). Humorous as this scene may seem, the animal gaze on a human body removes, as Louise Westling remarks, "the layers of protection and privilege beneath which we have hidden our bodily animal selves. ." (Westling, 2006: 30). Derrida sees this moment of the apocalyptic nakedness in the confrontation with an animal's face and gaze, pressing on a human being abruptly and unexpectedly, as the necessity of abandoning old ways of thinking about animals and realizing the urgency of posing ontological and epistemological questions concerning habitual conceptualizations of the human and the animal. Baker perceptively points out in *Postmodern Animal* that Derrida proposes an alternative to Descartes's "I think therefore I am" as it is only when the animal looks at us that we begin to think responsibly about animals. As Baker writes, "[t]he cat offers Derrida access to a philosophy and a self-knowledge which is neither abstract nor self-centred, but embodied and intimately related to an other" (Baker, 2000: 186). In Derrida's own words, this new reflection involves "thinking about what is meant by living, speaking, dying, being and world as in being-in-the-world or being towards the world, or being-with, being-before, being-behind, being-after. Being and following, being-followed or being following, there where *I am* in one way or another, but unimpeachably, *near* what they call the animal" (Derrida, 2002: 380). Significantly, Derrida does not want to make an animal into a theoretical and abstract construct, but, Cary Wolfe explains, the philosopher's goal is to "insist... on the unsubstitutable singularity of the animal (in this case "a real cat") and suggests that this readiness to turn it into a 'theorem' is at base a panicked horror at our own vulnerability, our own passivity—in the end, our own mortality" (Wolfe, 2003a: 53). Templeton's protagonist may be seen as a cinematic enactment of the Derridean child experiencing an intellectual and emotional apocalypse in his close encounter with the Wolf, concluded with his final decision exemplifying the Derridean "verdict" concerning human and animal ethical destiny.

From the very beginning, the film points to the closeness of Peter and the Wolf: the camera focus switches from Peter's Grandpa, mending the absurdly tall fence and fearfully listening to the howling coming from the nearby forest, to the boy's face, and then to the forest undergrowth as seen by a running animal. This introduction is followed by Peter's errand to the local town, where he observes posters of circus bears and children scaring one another by pretending to be bears. He also runs into the owner of the circus, a fiercely looking giant of a man, advertising his "Zoopark" by giving off balloons. Terrified, Peter turns around only to be faced with a stuffed wolf's head, baring its teeth at him from a display in the window of a hunter shop. Peter moves away and bumps into the local bully, who is also a hunter. The latter has just been to the shop, and several seconds earlier a careful viewer may notice his face right behind the wolf's head. As can be expected, Peter is beaten up by the bully and his companion, with other children witnessing the incident from a distance and not at all willing to help the boy. This introductory succession of images of violence inflicted both on humans and animals, with the silent acquiescence of witnesses, foreshadows the entanglement of human and animal lives and Peter's second confrontation with the system that allows for the abuse of the other of whatever species. As the embittered boy returns home, he indulges in the soothing companionship of the Duck, an amazingly sensitive and empathic playmate that assuages Peter's solitude. Another animal acquaintance of Peter's is the Bird. Interestingly, it is the Bird that seems eager to establish a relationship with Peter and it is purely for personal reasons, as the boy is to help the Bird get over the fence. The third animal in Peter's surroundings is the Cat, who, to use Wood's phrase, "shares a space, even life" (Wood, 2004: 130) with the boy, but evidently prefers Peter's Grandpa.

The three animals can be read as examples of humanized animals, and as Gilles Deleuze and Félix Guattari explain in their *Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, "individuated animals, family pets, sentimental oedipal animals, each with its own pretty history, 'my' cat, 'my' dog. These animals invite us to regress, draw us into a narcissistic contemplation, and they are the only kind of animal psychoanalysis understands, the better to discover a daddy, a mommy, a little brother behind them..." (Deleuze and Guattari, 2004: 265). What matters is either their remaining in a relationship with humans or their enabling the latter to form a projection of their psychological concerns. Such a significance of animals can also be applied to children. Bruno Bettelheim in his *Uses of Enchantment* explains that animal protagonists of fairy tales are shown not as actual animals but are there, for instance, to enable a child's understanding of its own sexuality, as is the case with "Beauty and the Beast": the tale works by "making animal existence a chrysalis from which a most attractive person emerges" (Bettelheim, 1976: 290) and by providing the child with "the strength to realize that his fears are creations of his anxious sexual fantasies" (Bettelheim, 1976: 290). The symbolic association between Peter's confinement and the Bird's inability to fly is obvious; whereas, the dis-

tance between the boy and the Cat may stand for Granpa's attempts at limiting Peter's freedom, however good intentions motivate this limitation. This objectification of animals by endowing them with some significance for human history and the uncanny ability to shape human integrity is the only reason, as Cary Wolfe contends in *Animal Rites: American Culture, the Discourse of Species, and Posthumanist Theory*, for their being spared from "the sacrificial regime" (Wolfe, 2003b: 101), which in turn allows some meat eaters to keep pets and treat them as rightful members of their households. Indeed, taking into account the poverty of Peter's family, it may seem strange that the Duck has not been utilized yet.

An alternative reflection on the three pets, more precious for its ecopedagogical underpinnings, and in line with Derrida's approach to animals, emerges in the consideration of what can be interpreted as a subtle anthropomorphism in Templeton's representation of animals, manifested in the facial expressions of the animal puppets. This is especially evident in the Bird's grimaces indicating surprise, fear, or satisfaction and in the Cat's slow and deliberate movements reflecting its wounded pride. Granted, anthropomorphism is usually objected to on the grounds that it is sentimental and belies ecological literacy. Still, as Randall Lockwood comments, anthropomorphism may mean the combination of scientific knowledge with "the use of our own personal perspective on what it is like to be a living thing to suggest ideas about what it is like to be some other being of either our own or some other species" (Lockwood, 1989: 49). As Lockwood further contends, "this process is a form of projection... that makes our life on earth as social beings possible" (Lockwood, 1989: 49).⁴ Templeton explains in the documentary about the making of the film that the puppets were based on her close observation of real animals (Templeton 2007a). It is most likely thank to the reliance on her own experience that she successfully avoids succumbing to the temptation to apply recent film technologies and computer-generated effects to make animal characters "suddenly do things like speak to each other across the species barrier, which is nothing new in itself, but they now do so with an extra-ordinary degree of filmic realism, so that viewers can't easily access the status of what they're seeing" (Baker, 2001a). Not to mention that animals "endowed with human speech and mind, communicating with each other as the plot demands" (Nikolajeva, 2010: 155), are a stereotypical feature of mainstream narratives for young readers.

Templeton's strategy may also be seen in terms of Derrida's argument that although animals do not share human speech, they may be able not only to respond to language as a stimulus (the only capacity usually granted to them by

⁴ All the more so if one takes into consideration for example Jeffrey Moussaieff Masson's studies of the complexity of animal emotional life. In this light Templeton's goal is indeed a suggestive representation of animal life. See his *When Elephants Weep: The Emotional Life of Animals* (1996) or *Raising the Peaceable Kingdom: What Animals Can Teach Us about the Social Origins of Tolerance and Friendship* (2005).

representatives of the Western high philosophical tradition) but also to react through a number of other signifying cultural behaviors. As Derrida avers in "Eating Well,"

[t]he idea according to which man is the only speaking being... seems... at once undisplaceable and highly problematic. Of course, if one defines language in such a way that it is reserved for what we call man, what is there to say? But if one reinscribes language in a network of possibilities that do not merely encompass it but mark it irreducibly from the inside, everything changes... And what I am proposing here should allow us to take into account scientific knowledge about the complexity of "animal languages," genetic coding, all forms of marking within which so-called human language, as original as it might be, does not allow us to "cut" once and for all where we would in general like to cut (Derrida, 1991: 116–17).

Derrida makes here the interesting and astute observation that, as David Wood writes, "in thinking about animal language we need not to focus on the level of cognitive sophistication possessed by this or that animal ... The point is that addressing and being addressed are modes of communication, that, while often interwoven with what humans call a "natural language" ... are separable from such a capacity" (Wood, 2004: 134–135). The very awareness of such a possibility of communication with animals should make us alert of the fact that, as Wood puts it, "[i]f I can be called, addressed (accused, requested, ignored) by an animal, it is as if speech-act theory is being given a second life ... it offers us a way of getting into better focus something of our contact with animals" (Wood, 2004: 135).

Templeton's depiction of the animals' reactions also draws attention to them and Peter as forming a heterogeneous community of persons who share the world and history. Contrary to what Maria Nikolajeva refers to as "an unnatural symbiosis" (Nikolajeva, 2010: 155), usually depicted in children's texts, this is a community governed by a set of complicated relationships: the Duck and the Bird seem to cooperate closely in making Peter help the Bird to escape; Peter's fondness of the Duck is evident and it is reciprocated by the latter in its trust in and empathy towards the boy; the Cat, whom we first see sleeping in Grandpa's arms, has her own preferences concerning humans, and is intent on catching her prey despite Peter, whom she seems to regard as a rival for Grandpa's affections; the Bird delights in humiliating the Cat by dropping guano on her nose. Yet, despite his closeness to the Duck and the Bird, Peter remains an embittered lonely child. Such a perception of human-animal relationships corresponds to Derrida's imperative of questioning the traditional anthropocentric rhetoric of animality founded on the notion of the animal as grouping together all forms of nonhuman animal life as a homogenous undifferentiated unity, distinct from unique human individuals. As Derrida explains, "what resists this prevalent tradition is... the fact that there is a multiplicity of living beings, a multiplicity of animals, some of which do not fall within what this

grand discourse on the Animal claims to attribute to them or recognize in them" (Derrida, 2004: 63). The mechanism of the homogenization of animals into one group occurs, for Derrida, "within the strict enclosure of this definite article ('the Animal' and not 'animals')," where there are gathered "*all the living things* that man does not recognize as his fellows, his neighbors or his brothers. And that is so in spite of the infinite space that separates the lizard from the dog, the protozoon from the dolphin, the shark from the lamb, the parrot from the chimpanzee" (Derrida, 2002: 402). Human beings also exist within this infinite space, but, Derrida asserts, "it is not the case that it is Man *versus* THE Animal" (Derrida, 2004: 63). Hence, as Derrida further explains, one cannot speak of "one border, unified and indivisible, between Man and the Animal," but rather of numerous "irreducible differences" (Derrida, 2004: 66) which nevertheless are not "absolute" but may be "interrupted... according to different historical moments" (Derrida, 2002: 399).⁵ Templeton's presentation of a variety of interactions between the animals and the humans in Peter's household may be interpreted as reflecting Derrida's plea against a willful, "aisine" and "imbecile" (Derrida, 2002: 398–399) imposition of homogeneity on both humans and animals.

Whereas this celebration of active cross-species coexistence may seem relatively uncomplicated and even enjoyable in some instances, it is certainly not so in the case of wild predation, the experience of which is one of Derridean "abyssal ruptures" of any happy conceptualizations of human-animal relationships. Is the Wolf—for whom Peter is only an obstacle in hunting the prey, who simply eats the Duck, and who looks the boy straight in the eyes as if demanding recognition—a subject entitled to ethical respect and response? As David Wood comments on Derrida's plea to pay attention to animal gaze,

[p]erhaps the point [or rather the radical challenge] is that we must try not to allow our moral imagination to end with those creatures who seem to function like us. And that is where obvious continuities break down that the ethical begins. To be morally embraced it should not be necessary to be furry (like a cat [or rather as cuddly as Peter's Duck])... Perhaps we could propose instead an objective compassion, which tries, as far as possible not to be limited by our actual capacity for fellow-feeling, and recognizes "life itself," in each of its forms, and addressing us. (Wood, 2004: 140–141)

Peter's encounter with predation illustrates the complexity and difficulty of this challenge particularly pointedly, simultaneously negating the abovementioned "double standard" of, in Baker's words, "on the one hand locating the animal as a source of natural innocence, and on the other refusing to grant it any

⁵ Derrida coins the term *animot*, a homonym of *animaux* (animals), to disable linguistic violence present in the singular term "the animal" and to speak about animals with respect for their radical multiplicity and singularity with regard to each other and to people. See his "The Animal That Therefore I Am (More to Follow)," *Critical Inquiry* 28.2.

significance" (Baker, 2001b: 136). Witnessing the Wolf's attempts at catching the Duck, the Bird and the Cat, Peter realizes his duty with respect to domestic animals: "The more domestic an animal is, the more she depends on us to provide the conditions in which she can flourish, rather than simply be let alone" (Everett 55), which partly explains why, driven by the urge to punish the Wolf for eating the Duck, he sets about rescuing the Bird and the Cat and trapping the predator.⁶ During his attempts he is several times exposed to the Wolf's gaze, especially at the moment when the latter scratches his cheek. Once the Wolf becomes immobilized by the net, Peter saves the animal from being shot by Grandpa and the hunters only to suggest bringing the animal to the town for a display and to sell it.⁷ The genuinely epiphanic moment for Peter comes later: after triumphantly bringing the Wolf to the town and savoring the locals' admiration, he witnesses how the animal is ridiculed by the hunters, traps one of them in the same net he used to immobilize the Wolf, and frees the creature to the terror of everybody around. Interestingly, Peter's decision is preceded by another sequence of shots alluding to his earlier experience of violence and reflecting the chain of association in his mind, which leads him to the recognition of the Wolf's suffering and the inevitability of it culminating in the slaughter. This time, however, Peter's face clearly reflects his split-second contemplation of the possible fates awaiting the Wolf, which may be taken as an indication of the perceptual change that occurred in him as a result of the encounter with the predator.

The change in Peter's attitude seems to exemplify Derrida's scenario of establishing ethical human-animal relationships. Commenting on Jeremy Bentham's famous contention that cruel treatment of animals resembles slavery and that it is the capacity to feel pain, and not the ability to use reason, that makes animals worthy of ethical consideration, Derrida asserts that "[o]nce its protocol is established, the form of this question changes everything" (Derrida, 2002: 396).⁸ In particular, this new vantage point means dismissing the traditional Western philosophical considerations of the question of the animal in terms of either thought or language, which in turn, as he clarifies, "determines so many others concerning *power* or *capability* [*pouvoirs*] and *attributes* [*avoirs*]: being able, having the power to give, to die, to bury one's dead, to dress, to work, to invent a technique" (Derrida, 2002: 395). All these criteria become irrelevant in the face of "the finitude of life," the condition concerning people very directly for "[m]orality resides there, as the most radical means of

⁶ Obviously, although it is unlikely that in the real life a boy would be able to defeat a wolf, focusing on the issue of credibility is beside the point. It is possible in Prokofiev's story, as well as in the world of the film, and should therefore be interpreted in the context of meanings generated within the tale.

⁷ Interestingly, the affinity between Peter and all the animals as constituting a human-animal community is underlined by their common terror at the appearance of the hunters.

⁸ See Bentham's *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, available at <http://www.econlib.org/library/Bentham/bnthPML.html>.

thinking the finitude that we share with animals, the mortality that belongs to the very finitude of life, to the experience of compassion, to the possibility of sharing the possibility of this non-power... the anguish of this vulnerability and vulnerability of this anguish" (Derrida, 2002: 397). For Derrida, just as the very fact of animal suffering is undeniable, so is "the possibility of our giving vent to a surge of compassion, even if it is then misunderstood, repressed, or denied, held in respect" (Derrida, 2002: 397). Peter does experience this surge of compassion and, significantly, it is not momentary or inconsequential. Before the boy and the Wolf part, they again exchange gazes, and it may seem for a moment that Peter is about to pat the animal. Still, it does not happen: they briefly walk side by side before the Wolf leaves for the forest. The ethical thrust of this brief encounter resides in the animal remaining outside human projects and calculation. The film's message seems to stress that whether one likes animals or not has nothing to do with the ethical responsibility to counteract violence inflicted on them by humans. In this way the film also avoids slipping into the aforementioned "pet logic" (Wolfe, 2003b: 104), according to which Peter's encounter with the Wolf would be merely a reflection of his own emancipation. Yet first and foremost, such a finale conforms to Derrida's conception of the boundaries between humans and animals which maybe crossed in certain circumstances but are fundamentally "abyssal ruptures": however close an animal is approached, and regardless of the exchange of gazes between a human and an animal, resulting in the establishment of an ethical relationship, the latter will remain an incomprehensible mystery that deserves respect.⁹ The necessity to accept the inevitability of such a distance confirms in turn the significance and usefulness of depicting such encounters in art as a means of encouraging this acceptance.

The salience of abandoning the habitual anthropocentric division between man and animal becomes even more evident in the light of carno-phallogocentrism, a term devised by Derrida to name the concept of subjectivity based on the self-perpetuating network of power, domination and investment which sanctions the on-going noncriminal, real and symbolic, sacrifice of animals and humans, a sacrifice that, Cary Wolfe comments in *Zoontologies*, "allows the transcendence of the human... by the killing off and disavowal of the animal..." (23). As Steve Baker explains, this neologism connecting the sense of full humanity, masculinity and meat-eating may be clarified in terms of its component parts:

Logocentrism is the term Derrida uses to indicate that our understanding, shaped by the heritage of Western metaphysics, is invariably centered on language, or on the word, as the guarantor of truth. Phallogocentrism acknowledges the insights of feminism and psychoanalysis that this understanding...

⁹ In this sense, Derrida associates animals with ghosts haunting philosophy and ethics. See his *Of Spirit: Heidegger and the Question*. Trans. Geoffrey Bennington and Rachel Bowlby. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

reflects and reinforces patriarchal power [indeed the analogy is undeniable as women have been being taught to sacrifice themselves for men). Carno-phallogocentrism appears to suggest that the abuse of animals... conforms to the same patterns of Western thought and behavior. (Baker 1996, 88)

Essentially, the possession of full humanity in the West requires, among other things, consuming animal flesh. Derrida himself comments on how “authority and autonomy” are granted to living beings through these dependencies: “Authority and autonomy... are, through these schema, attributed to the man rather than to the woman, and to the woman rather than to the animal. And of course to the adult rather than to the child” (Derrida, 1991: 113). Additionally, analogously to the notions of anthropocentrism and speciesism, carno-phallogocentrism is a metaphysical discourse and institution legalizing violence against human and non-human others. All these discourses of oppression are in turn reinforced legally, administratively and politically: as Cary Wolfe points out, “the full transcendence of the ‘human’ requires the sacrifice of the ‘animal’ and the animalistic, which in turn makes possible a symbolic economy in which we engage in what Derrida [calls] a ‘non-criminal putting to death’ of other *humans* as well by marking *them* as animal” (Wolfe, 2003: 6). Derrida himself provides the following telling example of the workings of carno-phallogocentrism:

One of the major features of racism, sexism, and anti-Semitism has always been to assign an inferior status to someone in order to exclude him (or her) from the human, to stigmatize him by virtue of physical traits that would place him within the world of animality. Hence, indeed, the idea that Jews are more “feminine” than non-Jews, that women are more “animal” than men, and finally that blacks are even more “beastly” than all the others. The idea that the handicapped person is “inferior” to animals falls indirectly into these sorts of considerations. (Derrida, 2004: 69)

Templeton’s story seems to be a fable about confronting carno-phallogocentrism. Peter defies carnivorous virility by rescuing the Wolf from the zoo, the hunter shop, and the abattoir, the three epitomes of human sacrificial exploitation of nature. Although there is no actual animal performance in the film, it should not be difficult to imagine how the captive bear, whose presence is signaled only by posters, suffers physically and mentally from confinement. The reflection on animal captivity is also enhanced by the presence of the owner of the circus, clad in what looks like an animal pelt. However, as can be seen on the example of Peter’s inner evolution, despite being a mere crowd-pleaser, this menagerie is paradoxically potentially of a great educational value if used to comment on how the habitual keeping of and watching animals confined in cages often blinds us to the urgency of an ethical response to them under the pretense of entertainment or spreading knowledge about endangered species.

The abattoir is even more evocative of the exclusion of animals from human ethical concerns. As Mick Smith comments on the symbolism of the abattoir

in contemporary culture, both traditional and modernized slaughterhouses reduce an animal, a living, breathing creature whose “feet are swept from under it as it is stunned, shackled, and suspended by its rear legs from a rail before its hoofs [or any other body parts] are chopped off,” to “no more than a resource, the raw material for raw meat” (Smith, 2002: 52). As a space housing such practices, the abattoir can be seen as “reminder of the symbolic, physical and emotional distance we strive to put between animals and ourselves and the methods employ and to do so” (Smith, 2002: 53). Templeton’s film forces the viewer to face the reality of the slaughterhouse (albeit it is not a modern mechanized abattoir) and the cultural logic of carnivory in general, by making Peter focus on the meat displayed in the window of the local butcher’s shop, the tools used to cut animal meat, pieces of animal meat itself for sale hanging off the hooks, and the Grandpa pettily bickering about the sum he could get for the Wolf. By emphasizing the iconography of the butcher’s shop, Templeton succeeds in pointing out the social acceptance for and compliance with the brutish killing occurring on everyday basis in hundreds of places in the world. Unearthing such, to use Steve Baker’s phrase, “perverse normality” (172), the film subverts the cultural logic of carno-phallogocentrism as the dominant discourse shaping our sensibilities about human-animal relationship, which in turn is supported, as Smith comments, by the production of “cartoon animals happily espousing their own edibility on television or even taking a more active role, as in the case of those smiling plastic pigs that stand on two legs wearing a striped apron and wielding a cleaver outside so many butcher’s doors. These ‘animals’ speak with the voice of our carnivorous culture” (Smith, 2002:54).

The carnophallogocentric discourse is also enacted in the behavior of the two hunters, who are likely to victimize anyone that can be configured as their social others with a lesser authority and autonomy and who have no power to oppose them, be it children, women, or animals. In the documentary on making the film Templeton explains that her original intention was to introduce a female wolf with cubs and that her expectation was that the animators would make the female wolf move in a more complex way than a male wolf (Templeton 2007a). Templeton’s conscious choice the Wolf’s sex begins to matter as the animal may also be regarded as a victim of sexism: as Derrida notices in one of his seminars included in *The Beast and The Sovereign*, the she-wolf has often been “a symbol of sexuality or even sexual debauchery or fecundity” (Derrida, 2009: 9). Moreover, with regard to the consistent emphasis on the closeness between Peter and the Wolf, it is also possible to see this parentless boy as a wolf child, for a moment raised by the Wolf into resistance to oppression.

In more general terms, as Jan E. Dizard points out in *Mortal Stakes: Hunters and Hunting in Contemporary America*, it is obvious that “directly or indirectly, each of us lives at the expense of many other creatures.... Animal products enter our lives in countless ways such that the elimination of all dependence on animal death is virtually impossible” (Dizard, 2003: 39). Still, when hunting centers on the very pleasure and satisfaction derived from killing a living

thing, the hunter “must be different, somehow less decent or refined and, conceivably more dangerous, than those who avert their eyes or otherwise ignore where their food, clothing, and shelter come from. Clearly, we need to know more about who hunts” (Dizard, 2003: 39). Whereas this argument is convincing, one may object to the absolution granted by Dizard to consumers of animals. Derrida would respond that although the elimination of the roots of violence against animals is impossible, and although people will consume meat, they are not absolved of letting this violence grow unhampered: “. . . according to the historical situation, it is necessary to invent the least bad solution. The difficulty of ethical responsibility is that the response cannot be formulated as a ‘yes or no’; that would be too simple. It is necessary to give a singular response, within a given context, and to take the risk of a decision by enduring the undecidable” (Derrida, 2004: 76). In particular, Derrida suggests that eating meat should be marked by “respect for the other at the very moment when... one must begin to identify with the other, who is to be assimilated, interiorized, understood ideally” (Derrida, 1991: 115). Peter’s behavior definitely both evinces Derridean radicality and is a singular, exceptional act of respect for an animal, conditioned by circumstances. However unarticulated his reasoning is in the film, he seems to understand that by catching the Wolf and contributing to her humiliation and death, he will inevitably reinforce the logic of oppression in which his own position is also defined as that of a victim to be abused and exploited. Hence he resolutely traps one of the hunters, showing the town dwellers that opposition is possible and that ethical apathy can be overcome. It could even be said that by opposing the adults and attempting to empower the other children, Peter manages to establish, however fragile it may be, a new social ordering that questions dominating power relations and allows for a re-evaluation of humans and animals.

Naturally, it could be argued that the very attempt at representing animals in literature or film consists in forcing them into human possession. Even presenting positive images of animals may at best, as Baker rightly contends,

satisfy a rather selfish urge to capture and to regulate—to bring the slippery meanings of the animal image under control. It implies not only that we have a right to see animals, but that we also have a right to specify how we are to see them. In addition, it risks mistaking its own aesthetic preferences for a visual reality, whereas in visual imagery the reality of the animal can never be more than a proposal, a gesture. In each of these respects the hypothetical ‘positive’ image of the animal mimics regimes of looking... which seem to me to be antithetical to the interests of animal rights. It would replace one form of stereotyping with another, very different in intention but little different in its effects. Representation is a subtle enough concept to be used with more imagination than this (Baker, 2001b: 194).

In the case of texts or films like *Templeton’s*, which evince doubt and restraint as to how describe animals, what is at stake is rather only tracking the animal

and catching a glimpse of it rather than capturing it in an image. Moreover, the rationale for the ecopedagogical explication of Templeton's film becomes undeniable also in the context of Derrida's honest confession that the moment of "extreme passion" for animals is bound to pass: "... I find peace again, then I can relax... visit [beasts] in the museum, see them in a painting...; I can visit them at the zoo, read about them in the Bible, or speak about them as in a book" (Derrida, 2002: 381–382). Even more pointedly, the film can be read as a response to Derrida's plea that there must be created a space within "the interpretation of... compassion [for animals]" of "the sharing of... suffering among the living" (Derrida, 2002: 395). Art—which has always had a primary function in facilitating the comprehension of the most fundamental complexities of our existence—certainly has a crucial role in questioning, as Baker puts it, "those meanings which seem manifestly to work against what we take to be its [animal's] interest" (Baker, 2001b: 232), as well in the transformation of relations between humans and animals. Derrida admits that such a change, albeit inevitable, is "[s]low, laborious, sometimes gradual, sometimes accelerated" (Derrida, 2004: 65). Moreover, he expresses doubts about the potential of laws guaranteeing animal rights: the change

will not necessarily or solely take the form of a charter, a declaration of rights, or a tribunal governed by a legislator. I do not believe in the miracle of legislation. Besides, there is already a law, more or less empirical, and that's better than nothing. But it does not prevent the slaughtering, or the "techno-scientific" pathologies of the market or of industrial production. (Derrida, 2004: 65)

Therefore, it is absolutely necessary to make children reflect on how their lives intersect with lives of other living organisms and what role they may play in "the imperiled future of the web of life on the planet" (Wood, 2004: 129). By radically depicting passion and compassion for animals, Templeton's film may certainly prevent the all-too self-congratulatory satisfaction with the "pictorial clichés" (Baker, 2001b: xvii) of Disney films and be constructively used in ecopedagogical practice to sustain the on-going concern with the implications of ethical responsibility towards animals.

BIBLIOGRAPHY:

- Baker S., 1996, "Review Essay," *Society and Animals* 4.1: 75–89.
 Baker S., 2000, *The Postmodern Animal*, Reaktion Books: London.
 Baker S. and Williams G., 2001a, "Where the Wild Things Are: An Interview With Steve Baker." *Cabinet Magazine Online* 4. <http://www.cabinetmagazine.org/issues/4/steve-baker.php>.
 Baker S., 2001b, *Picturing the Beast: Animals, Identity, and Representation*, University of Illinois Press: Champaign IL.
 Bettelheim B., 1976, *The Uses of Enchantment: the meaning and Importance of Fairy Tales*, Thames & Hudson: London.

- Deleuze G. and Guattari F., 2004, *Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia: Capitalism and Schizophrenia*. Transl. from French by B. Massumi, Continuum: London and New York.
- Derrida J., 1991, " 'Eating Well,' or the Calculation of the Subject: An Interview with Jacques Derrida." In *Who Comes After the Subject?* ed. by Eduardo Cadava, Peter Connor, and Jean-Luc Nancy. Routledge: New York. 96–119.
- Derrida, J., 2002, "The Animal That Therefore I Am (More to Follow)," *Critical Inquiry* 28.2: 369–418.
- Derrida J. and Roudinesco E., 2004, "Violence Against Animals." In *For What Tomorrow... A Dialogue*. Trans. From French by Jeff Fort. Stanford: Stanford UP. 62–76.
- Derrida J., 2009. *The Beast and the Sovereign*. Trans from French by Geoffrey Bennington. University of Chicago press, Chicago and London.
- Dizard J.E., 2003, *Mortal Stakes: Hunters and Hunting in Contemporary America*, University of Massachusetts Press: Amherst and Boston.
- Dobrin S.I. and Kidd K.B., 2004, "Introduction: Into the Wild." In *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*, ed. by Sidney I. Dobrin and Kenneth B. Kidd. Wayne State University Press: Detroit. 1–15.
- Gaard G., 2009, "Children's Environmental Literature: From Ecocriticism to Ecopedagogy," *Neohelicon* 36: 321–334.
- Lockwood R. 1989, "Anthropomorphism is Not a Four Letter Word." In *Perception of Animals in American Culture*, ed. by R.J. Hoage, Smithsonian Institution Press: Washington. 41–56.
- Melson G.F., 2001, *Why The Wild Things Are: Animals In The Lives Of Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nikolajeva M., 2010, *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, Routledge: New York.
- Smith M., 2002, "The Ethical Space of the Abattoir," *Human Ecology Review* 9 (2): 49–58.
- Templeton S., 2006, "The Making of *Peter and the Wolf*," CD.
- Westling L., 2006, "Literature, the Environment, and the Question of the Posthuman," in *Nature in Literary and Cultural Studies: Transatlantic Conversations on Ecocriticism*, ed. by Catrin Gersdorf, Sylvia Mayer, Rodopi: Amsterdam and New York. 25–47.
- Whitley D., 2008, *The Idea of Nature in Disney Animation*, Ashgate: Hampshire.
- Wolfe C., 2003a, *Zoontologies: The Question of the Animal*, University of Minnesota Press: Minneapolis.
- Wolfe C., 2003b, *Animal Rites: American Culture, the Discourse of Species, and Posthumanist Theory*, University of Chicago Press: Chicago and London.
- Wood D., 2004, "Thinking with Cats," in *Animal Philosophy: Essential Readings in Continental Thought*, ed. by Peter Atterton and Matthew Calarco, Continuum: London and New York. 129–144.

Streszczenie: *Mysząc tak, jak wilk: Dekonstruktywna eko-pedagogika na przykładzie animowanej adaptacji 'Piotrusia i Wilka' w reżyserii Suzie Templeton.* Niniejszy artykuł dotyczy nagrodzonego Oscarem filmu animowanego *Piotruś i wilk* (2006), w reżyserii Suzie Templeton, będącego adaptacją słynnej muzycznej opowieści Sergiusza Prokofiewa z 1936 roku. Zasadniczym przesłaniem tejże adaptacji wydaje się być zachęcenie młodego widza do refleksji nad relacjami między ludźmi a zwierzętami, w tym nad tematem równości i konkurencji międzygatunkowej. Zagadnienia te rysują się szczególnie wyraźnie w świetle filozofii praw zwierząt zaproponowanej przez Jacquesa Derridę. Omawiany film stanowi alternatywę dla filmów Disneya, upraszczających kwestie zależności między gatunkami.

MARGARITA SLAVOVA ♡ University of Plovdiv

Pinocchio as Buratino, or Translation as Remaking Stories of Children's Literature

It is widely known that every translation of a literary text from one language to another changes the original text to a certain extent by adapting it to the linguistic and cultural context of the new recipient. Lawrence Venuti defines domesticating translation as a replacement of the linguistic and cultural peculiarities of the foreign text with substitutes that are intelligible to the target language reader. Foreignizing translation is defined as a translation that emphasizes the linguistic and cultural peculiarities of the text, thus disrupting the cultural codes that prevail in the target language.

Nowadays, the expectations of readers and critics grow, and an adequate representation of the text in a different language becomes even more challenging. Yet, the role of the translator as an interpreter of the translated text remains and the adequateness of the translation depends on his or her skills.

However, the history of literature includes such a translation strategy in which the source text is modified so heavily that it becomes either a free retelling or a rework considerably different from its original. And if in the first case we can speak about plagiarism of some sort (no matter whether this is intentional or not), in the other case we talk about a remake, a remade text, i.e. a new version of the text which only imitates (to a varying extent) its source text. As far as children's literature is concerned, the adaptation – understood as a process – is the main translation strategy, motivated by the peculiarity of its recipient. Let us just mention that adapted texts (biblical, historical, folklore, literary) formed a textual body intended for youngsters in the national literatures of Europe even before the emergence of a special literature for children. Translated literature is also included in this process. It is sufficient to mention the example of the translation of *Robinson Crusoe* by Campe, whose didactic inclination is particularly apparent. Not only did Campe deliberately make the text didactic, but also Germanized it.

A similar process called “bulgarianization” took place in Bulgaria during the Revival period (19th century). Most of translated texts came from sentimental readings of texts originally written in German, French, and Russian, which then were bulgarianized completely, so that they could be “recognized” as literature by the target recipients, still too “naïve” as far as reception of literature was concerned. This process continued well into the first quarter of the

twentieth century, when in Bulgaria specialized literature for children already functioned but it was primarily didactic and needed to “compensate” the lack of valuable literary texts through translations. We can mention here the significant case of the reception of the Ukrainian folk tale “Rukavichka”. It has been once “bulgarianized” by the Bulgarian classic writer Elin Pelin. Then he did a parodic transformation of it in such a way that the foreign folk tale became one of the most famous Bulgarian literary tales. Elin Pelin did the same also with other tales from foreign folklores – he bulgarianized them and turned into literary tales. This was a strategy consciously used by the authors at that time in order to make children’s literature more autonomous from the folklore, which was its important primary source together with literature for adults and translated literature. In the 1920s, the country demonstrated the most beautiful and avantgarde children’s literature to the world, while in the following decades isolated its writers and reading public from the cultural achievements of foreign cultures. Even if translations appeared in the 60s and 70s, they were actually belated free retellings of original texts. It was a practice to publish so called authors’ versions, with modifications of the plot, characters and ideas, which only remotely resembled the initial source material, while they actually were its disguised, rarely direct, remakes. Maria Nikolajeva claims that “several generations of Soviet children grew up without *Peter Pan*, or *Winnie-the-Pooh*, or *Mary Poppins*, or *The Lion, the Witch and the Wardrobe*”. She adds that „the writers were isolated from the current developments in children’s literature elsewhere, for the better and for the worse. The beneficial aspect was a relative freedom of expression, the freedom to experiment and seek one’s own ways. They could also imitate and plagiarize Western books, without being exposed. Thus, the most popular Russian children’s book ever, written in 1939, and reprinted in many million copies, is a slightly adapted version of *The Wonderful Wizard of Oz*. Russian versions of *Doctor Dolittle* and *Pinocchio* are better known than the original.”

Although translated editions of the Collodi fairy-tale novel were published in Russia as early as at the beginning of the twentieth century, the character of Pinocchio appeared there also as Buratino, a character invented by Aleksey Tolstoy. At first, while still an immigrant, he edited the translation of *The Adventures of Pinocchio* done by Nina Petrovska. The book was published in Berlin in 1924 and its title page noted that it was “Translated by N. Petrovska. Remade and remastered by Aleksey Tolstoy”. Ten years later, when he was already in his own country, he returned to *Pinocchio* but this time presented it not just as a remastered translation, but “in his own way”, as he himself described it in a letter to Maxim Gorky in 1935. The foreword to his version states the following:

When I was young I used to read a book: It was called Pinocchio or the Adventures of a Wooden Puppet... I would often tell my friends about the interesting adventures of Buratino. But as the book got lost, I would tell the story every

time in a different way, making up such adventures as there never were in the book. Now, after so many years, I recalled my old friend Buratino and want to tell you, boys and girls, the unusual story about this wooden boy.

The mystification made by the author actually justifies the direct remake he wrote and liberates him from the need to consider the source character. This is why the scholars of literature in Russia agree that Buratino is not a plagiarism, but a new version based on the Collodi's text, yet very different from the original.

When, however, the question of Tolstoy's plagiarism became more topical, the contrastive analysis showed both similarities and differences between the two works. For example, Sergei Kurii recalls the artistic origin of the fairy tale by Tolstoy and compares the characters of the two texts. His conclusion is that "unlike Collodi, Tolstoy did not want to turn the naughty, humorous braggart into a boring, well-behaved boy. Instead of remastering the puppet (we might say "the new person") in image and likeness, and depriving it of its puppet features, he further developed and improved the inbred qualities of Buratino, and turned the disadvantages into advantages. *The Golden Key* is not a "novel of education" but rather "a novel of becoming" – becoming in effect, which is much more efficient reading of morality. The critic also points out the main new feature in the Tolstoy text – the golden key – which gives a new meaning to the plot and drives it in a new direction: "The key is a symbol of happiness due to which Buratino and his friends acquire their own puppet theatre, where they are going to be the masters of their own destiny and to act their own plays. They become the masters of their own lives instead of guided puppets."

And thus, if in Collodi's *Pinocchio* the entertaining and the adventurous still co-exist in certain moments with pure moralizing, and being human is a positive moral alternative to the puppet ways, in the literary remake by Aleksey Tolstoy the puppet is a funny and attractive mask of the human. Cleared of moralizing touches, we see here the "animated" puppet endowed with charming child's features and presented through action rich with obstacles and surprising outcomes. The stress here is not on the moral rebirth of the naughty wooden boy (as in Collodi's), but on the search for the golden key of happiness, which for the adventurous character proves to be a return to his home and a discovery of human benevolence in his own heart. Buratino is not just Pinocchio's Russian brother, but a new attempt to shed more light on the children's world through that of the puppets, and to interpret in a new way one of the most universal human themes in literature: search for happiness.

It is in this spirit that we see the new interpretation of ideas in the classical plot. However, in some other analyses of Tolstoy's work, the researchers highlight various intentions visible in between the lines. In his close reading, M. Petrovsky discovers a satirical and parodic undercurrent, which corresponds on the one hand to the cultural realities and disputes in Russia of the 20s, and on the other with canonized text from the European literature. Apart from

this, the critic sees metatextuality in Tolstoy's adventurous fairy-tale novel, which clarifies what the children's fairy tale is, what stories for children should be, as well as from what material they are built and how it is all done. Furthermore, according to Petrovsky, the Russification of Pinocchio is due to the connection of Buratino as a character to the Russian carnivalesque culture and its popular character Petrushka. Buratino is similar but by no means equal to Pinocchio. He is particularly charming because he is an absolute and universal symbol of childhood with his naivety, curiosity, and spontaneity.

Although defined as the most "unprincipled" character in Soviet literature (in the sense that he was not connected to any social or ideological models), as a mediator between the Soviet and non-Soviet, official and non-official discourse, Buratino is, after all, committed to the political situation by Tolstoy himself through a play with the same plot written in 1938. The struggle of the puppets for their "bright future" increases, and at the end with the help of the "magic book" (implying the new Soviet constitution) they set forth for the "country of happy children". One may wonder how Buratino would have fared, and his author too, during the time of Zhdanov's censorship and purge, if Tolstoy had not started playing in unison with the authorities.

How did the adult recipients accept Buratino? Did they decipher the message embedded in the metatext? Actually, Tolstoy himself clearly defines the dual audience of his work in the manuscript by calling it "a new novel for children and adults". Missing in the printed edition, this definition stays embedded in the structure of the text and demands a "binocular" reading by readers. The opposition intellectuals started to refer to the Soviet Union as "the country of fools," whereas the metaphor "wonderfield" is used as a synonym for improper business relations of the present.

Buratino is not the only example in the Soviet literature for children of a message addressed to the adult audience hidden between the lines. The fairy-tale form has been used by authors as "the language of Aesop" by which they managed to evade the official censorship. And through translation retellings they cautiously opened the window to the foreign children's literature. Yet, even translations, let alone original works, always had to be restricted by the need of ideological correctness in the various editions.

This is why there are interesting cases in which the intention of the writer was to "dress" the official ideology in a fairy-tale form, while the result was a work ambiguous in its meaning; for example *The Three Fat Men* by Yuri Olesha or *The Kingdom of Crooked Mirrors* by Vitaliy Gubarev.

It is said that the development of the plot in Gubarev's work – the introduction of the pioneer Olya in a fairy-tale world of mirrors – is his original idea. Yet, the similarity to *Through the Looking Glass* is so evident that even if we refrain from accusing him of plagiarism, we may at least admit that this is a disguised remake of Lewis Carroll's fairy-tale novel.

Streszczenie: *Pinocchio jako Buratino czyli translacja jako remake opowieści w literaturze dla dzieci.* Artykuł podejmuje kwestie przekładu *Pinokia* na język rosyjski, interpretowanego w kategoriach *domestication* i *foreignization* w ujęciu Lawrence Venutiego. Próby „oswajania” innych kultur poprzez tłumaczenia utworów literackich oraz proces ich „udamawiania” widać wyraźnie m.in. na przykładzie germanizowanego *Robinsona Crusoe* Campego i w tłumaczonej na język bułgarski literaturze obcej (np. ukraińska opowieść ludowa *Rukavichka* w wersji bułgarskiego klasyka Elina Pelina). *Buratino* Alekseja Tołstoja to – wzorowana na wersji Collodiego udana próba stworzenia postaci chłopca – drewnianego pajacyka, który poszukuje złotego kluczyka i próbuje znaleźć szczęście. Wywód zmierza tu do porównania dwóch opowieści nie tylko na poziomie językowym, ale także kulturowym, ideologicznym (np. z perspektywy sowietyzacji literatury) oraz opisanie ideowego sensu utworu. *Pinokio* w wersji Collodiego oprócz niewątpliwych walorów artystycznych, jest przede wszystkim opowieścią o charakterze moralizatorsko – dydaktycznym, natomiast *Buratino* Tołstoja – jako zupełnie już nowa opowieść (a nie tłumaczenie) może posiadać także głębszy sens etyczny. Rosyjski pisarz zadbał tu o podwójnego adresata (dziecko i dorosłego) i stworzył wyjątkową historię o poszukiwaniu szczęścia przez człowieka.

MICHAŁ KOWALCZYK ♡ Uniwersytet Wrocławski

„Król Lew” na Broadwayu

Niniejsze opracowanie ma na celu przybliżenie inscenizacji broadwayowskiego spektaklu *Król Lew* (*The Lion King*), muzycznej produkcji firmy Walt Disney Theatrical Productions należącej do The Walt Disney Company. Szczególna uwaga poświęcona zostanie tym rozwiązaniom inscenizacyjnym, które korzystają z repertuaru środków charakterystycznych dla teatru lalek.

Spektakl oparty został na filmie wytwórni Disneya z 1994 roku pod tym samym tytułem z muzyką skomponowaną przez Eltona Johna i tekstami piosenek napisanymi przez Tima Rice’a. Na tej podstawie partytura musicalu skomponowana została przez Hansa Zimmera (aranżacje Lebo M i Mark Mancina). Reżyserem spektaklu, a także twórczynią kostiumów i autorką części tekstów piosenek jest Julie Taymor. Lalki zaprojektowane zostały przez duet Julie Taymor i Michael Curry.

Premiera musicalu odbyła się pierwotnie 8 lipca 1997 roku w Orpheum Theatre w Minneapolis, by – po ogromnym sukcesie – 15 października tego samego roku trafić na scenę broadwayowskiego New Amsterdam Theatre (oficjalna premiera 13 listopada 1997 r.). W dniu 13 czerwca 2006 roku musical przeniósł się na inną broadwayowską scenę – The Minskoff Theatre.

Król Lew stanowi obecnie najbardziej dochodowy (ponad 850 milionów dolarów zysku do kwietnia 2012 roku¹) i piąty najdłużej grany musical w historii Broadwayu, a statystyka może ulec jedynie dalszej poprawie, gdyż spektakl wciąż pozostaje na afiszu. Produkcja doczekała się również narodowych wersji w innych krajach m.in. w Kanadzie, Meksyku, Anglii, Hiszpanii, Francji, Niemczech, Holandii, Japonii, Tajwanie i RPA. W roku 2009 powstała specjalna, poszerzona inscenizacyjnie wersja musicalu w Mandalay Bay Theatre w Las Vegas. Łącznie show obejrzało już ponad sześćdziesiąt pięć milionów widzów na całym świecie.

W 1998 roku musical *Król Lew* nominowany został aż w 11 kategoriach do nagrody Tony uważanej za „musicalowego Oscara”. Zwyciężył w sześciu spośród nich: za najlepszy musical, reżyserię, kostiumy, choreografię, oświetlenie i dekoracje. Show uhonorowane zostało także ósmioma nagrodami Drama Desk Award oraz nagrodą Theatre World Award.

W trakcie pracy nad projektem reżyser Julie Taymor (artystka wielokrotnie nagradzana za swoje liczne produkcje teatralne, operowe i filmowe), stanęła

¹ <http://www.guardian.co.uk/stage/2012/apr/10/lion-king-broadway-highest-grossing-show?mobile-redirect=false> (12.12.2012).

przed dwoma głównymi wyzwaniami związanymi z przeniesieniem do teatru historii ukazanej w znanym filmie animowanym:

1. przedstawienie ogromnego bogactwa afrykańskiej sawanny na ograniczonej przestrzeni teatralnej sceny
2. przedstawienie typowo „ludzkiej historii”, opowiadającej o dojrzewaniu, odpowiedzialności i wkraczaniu w wiek dorosły – rozgrywającej się jednakże w „świecie zwierząt”²

Cel pierwszy osiągnięty został poprzez połączenie licznych zabiegów w zakresie scenografii, muzyki i choreografii spektaklu.

Szczególnie godna uwagi jest wyjątkowa skromność środków scenograficznych w zakresie „architektonicznej oprawy” widowiska. Julie Taymor przyświecała idea, iż w teatrze częstokroć wystarczy posłużyć się pojedynczym teatralnym znakiem, który sprowokuje wyobraźnię widza, by ta niejako „dopisała brakujące elementy krajobrazu”³. Przykładowo przedstawienie wschodzącego słońca w niemal magiczny, teatralny sposób tworzy wrażenie ogromnej przestrzeni afrykańskiej równiny. Podobnymi znakami są także wielka mechaniczna skała (pride rock), czy drzewo baobabu.

W muzyce napisanej do filmu przez Eltona Johna na potrzeby musicalu zastosowano wyraźne stylizacje afrykańskie w postaci nowych aranżacji z wykorzystaniem bębnow i chóru. Również choreografia spektaklu zawiera wyraźne, bezpośrednie zapożyczenia z tańca afrykańskiego. Podkreślić jednak należy, iż reżyser, która przez wiele lat mieszkała w Indonezji, pasjonuje się badaniem kultur całego świata i w wielu przypadkach odnaleźć można także inne podniety inspirujące artystkę. Za stosunkowo odważne uznać należy rozwiązania choreograficzne nie tylko o wielokulturowym rodowodzie, ale także łączące klasyczne style taneczne z nowoczesnymi.

Różnorodność teatralnych środków użytych w musicalu *Król Lew* dopełniona została przez bogato zdobione stroje bohaterów oraz ich makijaż. Także w tym przypadku zwraca uwagę mnogość źródeł inspiracji poszczególnych scenicznych rozwiązań. Twórcom spektaklu zależało, by kostiumy reprezentowały planetę ziemię i afrykańską sawannę. Z tego powodu starano się, by wykonane zostały z naturalnych materiałów lub przynajmniej takie „sprawiały wrażenie”. Posłużono się zatem m.in. dużą ilością jedwabiu i koralików oraz całkowicie uniknięto takich zdobień jak np. cekiny⁴. Zastosowana kolorystyka nasuwa niejednokrotnie skojarzenie ze słonecznymi plenerami Afryki. Kilkaset kostiumów użytych w spektaklu cechuje niezwykła – jak na produkcję teatralną – ilość detali (w większości wykonanych ręcznie), co wiąże się ze znaczącym podwyższeniem kosztów projektu i dodatkowymi utrudnieniami związanymi z właściwym utrzymaniem strojów

² <http://www.youtube.com/user/DisneyOnBroadway>, Wywiady z twórcami umieszczone na oficjalnej stronie wytwórni Disneya w serwisie YouTube (17.02.2011 r.)

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

wykorzystywanych niemal każdego wieczoru. Takich rozwiązań nie zwykło się raczej stosować w teatrze, gdyż detale stroju pozostają niezauważalne dla publiczności. W niektórych scenach (m.in. podczas wykonywania utworów *Grasslands Chant* i *Can You Feel the Love Tonight*) oryginalne, fantastyczne kostiumy odzwierciedlać mają poszczególne gatunki afrykańskich roślin (np. trawę). Gdy aktor wciela się niejako w element afrykańskiej flory, jego twarz pozostaje w pełni odsłonięta. Wykonawcy przemieszczają się i tańczą, ukazując w ten sposób żywe bogactwo afrykańskiej roślinności ulegającej naturalnym cyklom biologicznym.

Drugi cel osiągnięto głównie dzięki zastosowaniu interesującego środka teatralnego, który odróżnia musical *Król Lew* od większości produkcji wystawianych na Broadwayu. Posłużono się lalkami. Przedstawiona historia rozgrywa się wprawdzie w świecie zwierząt, jednak dotyczy uniwersalnych problemów dotyczących ludzi. Taymor postanowiła uniknąć dosłowności – przebijania aktorów i poruszania się postaci na czterech kończynach. Postanowiła, że jej bohaterowie nie będą ani ludźmi, ani zwierzętami, lub – jak kto woli – będą i tym⁵.

Zachowanie dualizmu pomiędzy bohaterem ludzkim i zwierzęcym stało się u podstaw filozofii, jaka towarzyszyła artystce przy tworzeniu lalek, masek, kostiumów, a nawet sposobu reżyserii spektaklu.

W większości przypadków aktor animujący lalkę zwierzącą lub noszący maskę pozostaje częściowo lub całkowicie widoczny dla publiczności i w tym zakresie swoim ciałem, specjalnym strojem oraz mimiką dubluje postać lalkową. Strój aktora wcielającego się w bohatera zwierzęcego nie zawsze bezpośrednio nawiązuje do wyglądu tego zwierzęcia. Zdarza się – jak w przypadku kostiumu niektórych lwów – że łamie on linie i kształty charakterystyczne zarówno dla ludzkiej, jak i zwierzęcej sylwetki. Ten typ animacji sprawiający, że widz przygląda się jednocześnie twarzy aktora i lalki, a także w pełni śledzi sposób jej ożywienia nazywany jest przez Taymor określeniem „double event”⁶.

Bohaterowie spektaklu *Król Lew* są zatem w równym stopniu zwierzętami jak i ludźmi, a widz łączy te dwa elementy w całość, niejednokrotnie „przenosząc” w swojej wyobraźni mimikę aktora na lalkę. Zdaniem autorki spektaklu odsłonięcie animacyjnych technik i samego animatora nie odbiera lalkarstwu „magii”, lecz ją wyzwala. W opinii Taymor: „gdy ludzki duch w widzialny sposób animuje obiekt, doświadczamy szczególnego, niemal życiowego połączenia. Zostajemy porwani zarówno przez samą historię, jak i przez sposób jej opowiadania”⁷.

Zgodnie z przyjętymi założeniami główni bohaterowie spektaklu w połowie wykorzystują gesty stylizowane, a w połowie naturalne dla człowieka. Peł-

⁵ Taymor Julie, Greene Alexis, *The Lion King: pride rock on Broadway*, Hyperion, 1997.

⁶ Bell John, *Puppets, masks and performing objects*, Cambridge, Mit Press. 2001.

⁷ <http://www.disney.co.uk/musicaltheatre/TheLionKing>, Oficjalna strona internetowa brytyjskiej wersji musicalu *The Lion King* (17.02.2011).

na stylizacja gry byłaby, zdaniem autorki, zbyt formalna i rodziłaby dystans wobec publiczności, która powinna utożsamiać się z bohaterami⁸.

Metoda „double event” przyczyniła się także do sposobu, w jaki dokonany został nabór obsady spektaklu. Twórcy wyszli z założenia, że korzystniejszym będzie zatrudnienie aktorów przyuczonych do animowania lalki niż lalkarzy przyuczonych do aktorstwa. Proces opanowania umiejętności animacyjnych trwał zazwyczaj (przy różnych produkcjach) od czterech do sześciu tygodni. Trzeba pamiętać, że na broadwayowskich scenach aktorzy dobierani są głównie według zdolności muzycznych. Do zadań wykonawcy należy nie tylko odegranie roli, ale także taniec i śpiew. W tym przypadku artyści poproszeni zostali o wykonanie czynności czwartej – animacji lalkowej. Dla wielu aktorów było to zadanie trudne – tym bardziej, że ożywienie lalki wymaga oddania przedmiotowi części uwagi widza skupionej zwykle na wykonawcy. Stąd niezwykle ważny okazał się etap castingu na którym sprawdzano, czy taka ilość zadań nie przerasta danego kandydata⁹.

Pierwszym z nasuwających się spostrzeżeń po obejrzeniu spektaklu *Król Lew* jest niezwykle różnorodność technik lalkowych zastosowanych w tej produkcji. Julie Taymor wykorzystała m.in. lalki Bunraku, lalki animowane czempurytami, lalki teatru cieni, lalki pełnorozmiarowe, kombinacje tych lalek, oryginalne animowane formy oraz maski. W doborze środków artystka kierowała się chęcią wykorzystania takiej techniki lalkowej, która najpełniej służyć będzie prezentacji charakteru konkretnego zwierzęcia. Autorzy projektu wyszli jednak z założenia, iż także w tym przypadku jednym z najważniejszych elementów jest wyobraźnia widza, która zasugerowana pewnymi teatralnymi znakami dopełnia resztę „obrazu” bogatej, afrykańskiej fauny.

Liczyby stanowiące statystykę dotyczącą spektaklu świadczą o jego niezwykle imponującym rozmachu w zakresie używanych technik lalkowych. Wskazać można m.in., iż w spektaklu wykorzystanych jest ponad 230 lalek różnego rodzaju prezentujących 25 gatunków zwierząt (w tym gazy, hieny, zebry, żyrafy, antylopy gnu, słonie, gepardy, nosorożce, ryby, 106 mrówek i 27 ptaków – latawców). Najwyższe z nich to mierzące ok. 550 cm lalki żyraf, które pojawiają się w piosence *I Just Can't Wait to Be King*. Najmniejszym zwierzęciem jest natomiast mysz (ok. 1,27 cm) w scenie ze Scar. Najdłuższym zwierzęciem jest słoń (długość – ok. 4 m.; wysokość – ok. 335 cm; szerokość mierzona w uszach – ok. 275 cm).¹⁰

Trudno byłoby w tym miejscu omówić całe bogactwo technik wykorzystanych w tym niezwykle, muzycznym przedsięwzięciu. Warto jednak przybliżyć przynajmniej część środków teatru animacji, którymi posłużyła się Julie Taymor w pracy nad spektaklem. W tym celu przedstawione zostaną podsta-

⁸ <http://www.youtube.com/user/DisneyOnBroadway>, Wywiady z twórcami umieszczone na oficjalnej stronie wytwórni Disneya w serwisie YouTube (17.02.2011).

⁹ Taymor Julie, Greene Alexis, op. cit.

¹⁰ <http://www.disney.co.uk/musicaltheatre/TheLionKing>, Oficjalna strona internetowa brytyjskiej wersji musicalu *The Lion King* (17.02.2011).

wowe informacje na temat najważniejszych bohaterów i sposobu ich prezentacji na scenie.

Aktorzy grający główne postaci – członków lwiej, królewskiej rodziny (Mufasa – władca krainy, Sarabi – partnerka Mufasy, Simba – syn królewskich rodziców, Nala – wybranka serca Simby, Sca – brat Mufasy, lwice) – zachowują specyfikę ruchu zwierzęcia. nie naśladując jednak, w sposób dosłowny jego czworonożnego chodu. Reżyser postanowiła, że lwi bohaterowie przedstawieni zostaną poprzez kostium z lwim ogonem oraz stosunkowo statyczną maskę założoną na szczycie głowy aktora. Takie umiejscowienie maski powoduje, iż nie przysłania ona twarzy, co stało się plastycznym odzwierciedleniem wspomnianego już dualizmu. Będąc symbolem danego zwierzęcia oraz wyraziście reprezentując charakter bohatera, maska współistnieje w tym przypadku z mimiką aktora wcielającego się w postać. Użycie w przedstawieniu masek jest ponadto nawiązaniem do afrykańskich tradycji w tym zakresie.

W spektaklu znajdują się również nieliczne sceny, w których bohaterowie pojawiają się bez masek. Taka sytuacja ma miejsce przykładowo w kilku scenach w początkowej części pokazu, kiedy to głównym znakiem zwierzęcego charakteru młodego Simby i młodej Nali pozostają ich długie ogony. Ta celowa różnorodność i „niekonsekwencja”, choć teoretycznie stanowiąca utrudnienie dla widza, w rzeczywistości w pełni sprawdza się na scenie i wzbogaca stylistykę przedstawienia.

Na potrzeby spektaklu maski wytworzono z mocnego i lekkiego materiału – włókna węglowego. Maski Mufasy waży zaledwie 312 gram, maska Scar 256 gram, a maska Sarabi 127 gram, jednak po nałożeniu kilku warstw farb i stylizacji sprawiają one wrażenie drewnianych, masywnych i ciężkich. Każda z masek wykonana została w wymiarach dostosowanych do głowy konkretnego aktora¹¹.

Najdroższą (ok. 40 tysięcy dolarów) i najbardziej skomplikowaną jest maska Scar. Jest ona zautomatyzowana i potrafi zmieniać swoją pozycję. Aktor zakłada na głowę rodzaj hełmu, na którym dopiero maska jest osadzona. Jej wykończenie to grzywa wykonana z indyjskich piór pokrytych etaminą. Skomplikowany strój Scar kryje w sobie liczne kable, pojemnik z bateriami oraz dwa silniczki. W prawej dłoni zainstalowane jest natomiast małe urządzenie, za pomocą którego aktor w dyskretny sposób, przy użyciu kciuka, steruje pozycją maski. Urządzenie to zawiera dwa przełączniki. Jeden z nich pozycjonuje maskę w górę lub w dół, a drugi ustawia kąt jej nachylenia¹². Zmiana pozycji maski – głównie w momentach wzburzenia – wiąże się często z chwilowym przysłonięciem twarzy aktora, co sugeruje dominację zwierzęcego pierwiastka postaci.

Założenie skomplikowanego stroju Scar ważącego (wraz z maską i urządzeniami) ok. 16 kilogramów trwa do dwudziestu minut i potrzebnych jest do tego od dwóch do pięciu asystentów. Najbardziej skomplikowana maska

¹¹ Ibidem.

¹² <http://www.youtube.com/user/DisneyOnBroadway>, Wywiady z twórcami umieszczone na oficjalnej stronie wytwórni Disneya w serwisie YouTube (17.02.2011).

wymaga pewnej wprawy w obsłudze, gdyż jest podatna na uszkodzenia. Dla instalacji przylegającej do ciała aktora niebezpieczny jest pot pojawiający się z czasem w trakcie spektaklu. Ponadto Scar to bohater, który wykonuje wiele dynamicznych ruchów, które mogą sprzyjać usterkom instalacji. Istnieje niewielkie niebezpieczeństwo, iż maska może ulec uszkodzeniu w pozycji przysłaniającej twarz aktora¹³.

Nieco inaczej wykonana jest maska Mufasy. Także w tym przypadku istnieje możliwość zmiany jej pozycji, jednak stopień automatyzacji jest mniejszy. W kontraście do lalki Scar – ma ona podłużny, ostry kształt – lalka Mufasy posiada kształt okrągły, co winno symbolizować zarówno słońce, jak i „koło życia”, o którym mowa jest w spektaklu. Grzywa Mufasy wykończona została przetworzonymi pawimi piórami i drewnem balsa. Ostatecznego charakteru nadaje masce pięć kolejno nałożonych warstw farby¹⁴.

Pozostałe maski nie są zautomatyzowane. Interesujące wrażenie wywołuje jednak wykorzystanie prostego środka w scenie żałoby po śmierci Mufasy. Z oczu w maskach lwic wysuwają się powoli tasiemki symbolizujące łzy po odejściu ukochanego władcy.

Postacią posiadającą najwięcej lalkowych inkarnacji jest Simba – główny bohater spektaklu. W pierwszej scenie, podczas piosenki *Circle of Life*, na szczycie wysokiej skały Rafiki trzyma nowo narodzonego Simbę (będącego w całości niedużych rozmiarów lalką), po czym obiema rękami unosi go w górę prezentując zebranym na dole zwierzętom. Aktor wcielający się w postać Rafiki trzyma Simbę tuż pod jego „rękami”, co umożliwia mu delikatne ruchy palcami animujące górne kończyny lwiątku. Z tyłu lalki znajdują się natomiast dwie malutkie dźwignie, obsługiwane kciukami tego samego aktora. Pierwsza wprawia w ruch kręcącą się głowę i nieznacznie poruszającą się prawą nogę, podczas gdy druga odpowiedzialna jest za ruch lewej nogi.

Kolejnym wcieleniem Simby jest lalka prezentująca go spacerującego po sawannie w okresie dzieciństwa. Ta częściowo zmechanizowana lalka animowana jest dwoma kijami. Tylny, przyczepiony do tułowia zwierzęcia, utrzymuje jego ciężar. Przedni, połączony z głową, spełnia dwie funkcje – określa pozycję głowy oraz, dzięki małej dźwigni obsługiwanej dłonią aktora, wprawia w nieznaczny ruch wszystkie cztery kończyny Simby. Na potrzeby tej sceny podobnie działającą lalkę wykonano dla postaci Mufasy.

Simba przedstawiony jest w spektaklu także za pomocą środków teatru cieni. Niewielka, zautomatyzowana, płaska lalka obsługiwana jest w tym przypadku aż przez pięć osób. Ponadto postać Simby prezentowana jest w spektaklu przez dwóch aktorów – małego chłopca i mężczyznę. Grzywa maski dorosłego Simby wykonana jest m.in. z końskiego włosia.

Szczególnie ciekawie przedstawia się lalka królewskiego majordomusa, dzioboroźca Zazu. Lalka tego ptaka dopełniona została przez strój aktora, któ-

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

ry ją animuje. W tym przypadku jest to kostium przypominający uniform brytyjskiego lokaja. Błękitna kolorystyka stroju kojarzyć się może z przestrzenią otwartego nieba, a poły fraka przywołują na myśl ptasi ogon. Interesującym pomysłem jest kilkukrotne wykorzystanie melonika na głowie aktora jako miejsca spoczynku ptaka.

Wprawdzie lalka Zazu – rozmiarem zbliżona do prawdziwego dzioboroźca – nie jest ciężka, to operowanie nią wymaga najwyższej wprawy i jest wyczerpujące fizycznie. Tony Freeman, jeden z odtwórców tej roli, porównuje animowanie ptaka do malowania sufitu. „Początkowo wydaje się to proste. Dziesięć minut później bolą cię ramiona i mówisz: Zabijcie mnie” – żartuje aktor, który tę rolę traktuje również jako swoistą metodę odchudzania¹⁵.

Freeman przed każdym spektaklem wykonuje rozgrzewkę polegającą na ćwiczeniach rozciągających ciało i usprawniających palce. Zabieg ten ma go przygotować do występu, który w kilku scenach wymaga jednoczesnego animowania lalki oraz tańca i śpiewu, co czyni rolę Zazu jedną z najbardziej złożonych i najtrudniejszych w sztuce¹⁶. Praca nad rolą opłaca się jednak, gdyż postać ptasiego majordomusa uważana jest za wyjątkowo zabawną i cieszy się ogromną sympatią wśród widzów.

Pióra ptaka (lalki) wykonane są ze specjalnego jedwabiu wykorzystywanego przy konstruowaniu spadochronów. Każde z piór farbowane jest indywidualnie. W długiej szyi Zazu znajduje się slinky – rodzaj dziecięcej zabawki przypominającej sprężynę. Dzięki temu rozwiązaniu szyja nabiera specyficznych, falistych ruchów oraz może się nieznacznie rozciągać¹⁷.

Lalkę animuje się obiema rękami. Lewa utrzymuje ciężar ciała ptaka oraz operuje niewielką dźwignią umiejscowioną pod jego korpusem. Po przyciśnięciu dźwigni skrzydła ptaka unoszą się. Prawa ręka obsługuje natomiast czempuryt wychodzący z głowy Zazu i decydujący o jej pozycji względem ciała. Zmechanizowany gabit również posiada dwie małe dźwignie. Palcem wskazującym aktor otwiera i zamyka usta, natomiast kciukiem decyduje o zamykaniu i otwieraniu komiksowo dużych, okrągłych oczu ptaka. Dzięki temu rozwiązaniu Zazu intensywnie „gra oczami”, gdyż można je w dowolnym stopniu przysłaniać powiekami. Daje to możliwość uzyskania takich stanów, jak zdziwienie czy senność. Jednoczesne mówienie i poruszanie skrzydłami jest bardzo trudnym zadaniem i porównywane jest przez aktorów do klepania się po głowie i głaskania po brzuchu jednocześnie. Z uwagi na fakt, iż czasem skrzydła zacinają się, podczas spektaklu zawsze przygotowana jest lalka zapasowa¹⁸.

Kolejnymi bohaterami wartymi przybliżenia jest nieodłączna para przyjaciół Timon i Pumba. Timon, surykatka, jest obok Zazu jedną z dwu postaci najtrud-

¹⁵ Mike Dunham, *What's behind those wild Lion King masks?* w: „Anchorage Daily News”, 04.09.2009.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ <http://www.youtube.com/user/DisneyOnBroadway>, Wywiady z twórcami umieszczone na oficjalnej stronie wytwórni Disneya w serwisie YouTube (17.02.2011).

¹⁸ Ibidem.

niejszych w animacji. Lalka waży ok. 6,8 kg, choć wraz z uprzężą i dodatkami waga ta dochodzi do ok. 9 kg. Wysokość surykatki wynosi w tym przypadku ok. 120 cm. Ponadnaturalnej wielkości zwierzęcy bohater przedstawiony został w postaci lalki (wzorowanej na japońskim stylu Bunraku) przyczepionej z przodu aktora. Wyjątkiem jest ogon podczepiony do tylnej części kostiumu. Ten typ lalki określany jest również anglojęzycznym określeniem „body puppet”.

Aktor odgrywający rolę Timona posiada na głowie obręcz, od której odchodzą dwie linki połączone z głową lalki. W ten sposób ruchy głowy aktora dublowane są przez surykatkę. Tułów lalki podtrzymuje – zakładany przez głowę – stelaż na barkach animatora. Stopy lalki animowane są natomiast stopami aktora, z którymi bezpośrednio są połączone. Do łokci surykatki dołączony jest mechanizm stanowiący swoiste przedłużenie przedramienia i służący do animacji rąk. Dźwignie umieszczone w mechanizmie operują ruchem dłoni w nadgarstku. Lewa ręka aktora animuje lewą rękę zwierzęcia, natomiast prawa służy zarówno do animacji ręki jak i mimicznych ust. W przypadku, gdy lalkowy bohater wypowiada tekst mechanizm prawej ręki podczepia się do prawej nogi aktora, która w tych momentach służy animacji zarówno górnej, jak i dolnej kończyny lalki.

Podobnie jak Zazu, Timon jest postacią niezwykle zabawną. Jego osobowość oraz gatunek zwierzęcia wymaga ruchu o szczególnej ekspresji. Są to głównie szybkie, dynamiczne działania z dużą ilością zatrzymań. W czasie chodu Timona animator wprawia głowę lalki w specyficzny, falujący ruch nadający poruszającej się lalce większej naturalności.

Przyjaciel Timona, guziec Pumba, to obszerna lalka noszona zarówno z tyłu, jak i z przodu aktora. Jego nogi stanowią przednie nogi zwierzęcia, podczas gdy tylne, znacznie mniejsze, swobodnie zwisają w tylnej części lalki. Aktor rękami animuje usta, język i ruszający się nos guźca.

Ciekawy zabieg zastosowany został podczas kreowania postaci przyjaciela królewskiego rodu – pawiana Rafiki. W tym przypadku reżyser nie posłużyła się lalką, lecz bardzo bogatym, kolorowym strojem. Pełen detali kostium nawiązuje do charakteru postaci, lecz w niewielkim stopniu kojarzy się z wizerunkiem zwierzęcia. „Małpiej natury” bohaterowi nadaje dopiero zachowanie i kontekst sytuacji.

W spektaklu pojawiają się również m.in. hieny (około trzydziestu), których kostium należy do najcięższych (waży ok. 16 kg). Z przodu aktora, mniej więcej na wysokości piersi, znajduje się lalkowa głowa hieny, a jego ręce zostały przedłużone tworząc przednie łapy, na których postać się podpira. W pozostałym zakresie ciało aktora jest jednocześnie ciałem zwierzęcia, dlatego niezbędne jest przyjęcie odpowiedniej pozycji – lekkiego rozkroku i pochylenia. Wykonywanie działań w tak zbudowanym kostiumie nie należy do łatwych, gdyż pole widzenia przysłonięte jest przez głowę lalki usytuowaną z przodu oraz przez specjalny kaptur (grzywę hieny) łączący głowę postaci z głową animatora. Zabieg ten nadaje sylwetce zwierzęcia charakterystycznego, zgarbionego kształtu.

Niezwykły efekt przyniosły środki wykorzystane przez Taymor przy kreowaniu pełnorozmiarowych lalek dużych zwierząt. Przykładowo aktor przybierający

postać żyrafy porusza się na czterech szczudłach przyczepionych zarówno do rąk jak i nóg. Jego ciało powleka specjalny kombinezon, a na głowie osadzona jest (za pomocą skórzanych pasków) długa szyja zakończona głową zwierzęcia.

Nauka wejścia na szczudła i właściwego poruszania się na nich zajmuje aktorowi zazwyczaj około dwóch tygodni intensywnego treningu. Przed spektaklem musi on skorzystać z drabiny, by dostać się na szczudła. W rezultacie, gdy znajdzie się już w pełnym kostiumie, nie może wyzwolić się z niego w każdym, dowolnie wybranym momencie¹⁹. Efekt jest jednak porażający, gdyż ostateczny wizerunek żyrafy jest niezwykle zbliżony do naturalnego.

W trakcie piosenki *I just can't wait to be king* pojawia się jeszcze inna, prostsza forma przedstawienia żyraf. Zabawnemu utworowi towarzyszą bowiem zwierzęta utrzymane w nieco innej niż w pozostałej części spektaklu, bardziej kolorowej stylistyce. Między innymi są to barwne strusie ujeżdżane przez młodego Simbę i młodą Nałę.

Kolejnym dużym zwierzęciem pokazanym w spektaklu jest słoń. Także w tym przypadku twórcom nie zabrakło rozmachu. W każdej z czterech nóg zwierzęcia znajduje się jeden animator. Lalka o długości około czterech metrów wymaga zatem harmonijnego współdziałania całej grupy ludzi. Istnieje przy tym możliwość animowania głowy słonia (wprawiając ją w nieznaczny ruch) oraz jego uszu.

W spektaklu pojawia się także słoniątko animowane przez jedno dziecko, którego nogi stanowią przednie nogi zwierzęcia. Również w tym przypadku istnieje możliwość poruszania uszami lalkowej postaci. Na słoniątku umieszczony został ponadto ptak, który w rzeczywistości przyczepiony jest do głowy animatora. Ptaki pojawiają się również na lalce nosorożca animowanego przez dwie dorosłe osoby „używające” zwierzęciu swoich nóg.

Niezwykle oryginalna jest także lalka geparda. Pełnorozmiarowa, czworo-nóżna lalka znajduje się z przodu lalkarza. Tylne nogi zwierzęcia połączone są z jego nogami, podczas gdy przednie animowane są za pomocą kijów. Głowa geparda kopiuje ruchy głowy aktora, a to dzięki połączeniu obu przy użyciu pary linek. Bardzo efektownie wypada ruch obliżywania łapy przez zwierzę oraz stawanie na dwóch łapach. W tym ostatnim wypadku aktor musi odchylić się w tył wykonując niemal pełny mostek. Sam animator porusza się z wielką gracją naśladując zmysłowy charakter kocich ruchów.

Inaczej skonstruowana została lalka zebry, która na specjalnym stelażu umocowana zostaje zarówno z przodu, jak i z tyłu aktora. W tym przypadku animator „używa” swoich nóg na kończyny przednie zwierzęcia, podczas gdy tylne animowane są długimi czempurytami (odwrotnie niż w przypadku geparda). Całości dopełnia czarno-biały strój i nakrycie głowy lalkarza.

Nieskomplikowane środki, przynoszące jednak w rezultacie bardzo spektakularne efekty, zastosowano przy przedstawianiu takich zwierząt, jak gazy

¹⁹ Egerton, Judith. *Peek Behind the Curtain at the Magic of 'The Lion King.'* w: „The Courier-Journal”, Louisville, KY, 12.04.2003.

i ptaki. Gazele to proste, nieruchome, lekkie figury przypominające drewnianą rzeźbę. Aktor ubrany w obcisły strój, który kolorystyką nawiązuje do wyglądu młodej antylopy, trzyma po jednej figurze w każdej ręce, podczas gdy trzecia figura przyczepiona jest nad jego głową. W efekcie uzyskana została teatralna, „ludsko-lalkowa” forma stada zwierząt składającego się z czterech osobników (wliczając człowieka). Animator z rozpostartymi na boki ramionami porusza się po scenie w pełnym zwinnych podskoków, charakterystycznym dla antylop biegu. Podobna multiplikacja, w której „zwierzę-człowiek” trzyma w rękach „zwierzęta-lalki”, zastosowano także m.in. w przypadku antylop gnu i ptaków. W spektaklu pojawia się ponadto powolnie pchany przez aktora trzykołowy wózek, który wyobraża stado gazeli. Niewielkie figury sześciu tych zwierząt połączone są z jego kołami w taki sposób, że przesuwanie się pojazdu wprawia antylopy w półkolisty ruch skoku.

Zwierzęciem, które reprezentowane jest w największej ilości form, są prawdopodobnie ptaki. Powyżej wspomniano już m.in. dzioborożca Zazu, strusie i ptaki umiejscowione na dużych ssakach. W spektaklu wykorzystano także ptaki – latawce. Animator trzyma w tym wypadku długi, elastyczny kij zwieńczony u góry linką, na której zawieszony jest latawiec w formie ptaka. Proste ruchy animatora wprawiające latawiec w ruch obrotowy, pozwala uzyskać imponujący, teatralny efekt. Istnieje ponadto grupa ptaków, których zwielokrotnienie dokonuje się w identyczny sposób jak w przypadku gazeli.

W spektaklu wykorzystano jeszcze inną, zwierzęco-ludzką formę multiplikacji ptaków. W tym przypadku na głowie animatora umieszczone zostały trzy lalki tych zwierząt – jedna nad drugą. Im wyżej umiejscowiony ptak, tym mniejsza rozpiętość jego skrzydeł. Aktor rozpościera na boki ręce przyozdobione niewielką liczbą piór i wykonuje powolne ruchy naśladujące manewry skrzydeł w locie. Jego ramiona w sztywny sposób połączone są ze skrzydłami kolejnych ptaków, co powoduje dublowanie tego działania przez wszystkie lalki.

Zamysł artystyczny, wedle którego główni bohaterowie (posiadający cechy zarówno zwierzęce, jak i ludzkie) kreowani są równolegle przez lalkę i przez jej animatora wydawać się może skomplikowany, jednak w praktyce efekt sceniczny okazuje się spójny i niezwykle łatwy w odbiorze. Pomimo wykorzystania wielu różnorodnych technik lalkowych omówione elementy składają się na interesującą, bajkową, iście „disneyowską” całość.

Przedstawione powyżej lalkowe formy nie wyczerpują animacyjnych pomysłów wykorzystanych w spektaklu. Opis ten ma jedynie na celu przybliżenie bogactwa środków zastosowanych przy jego produkcji. Nowatorskie połączenie tradycyjnych technik lalkowych z nowoczesnymi pomysłami inscenizacyjnymi przyniosło autorom musicalu międzynarodowy sukces komercyjny. Czy przeniesienie na teatralną scenę historii znanej z filmu animowanego jest w tym przypadku także sukcesem artystycznym? Warto wyrobić sobie własną opinię wykorzystując fakt, iż spektakl nadal grany jest na wielu scenach całego świata. Godną uwagi wydaje się choćby inscenizacja londyńska prezentowana, podobnie jak oryginał, w języku angielskim.

Abstract: The article deems staging Broadway musical *The Lion King* – produced by Disney Theatrical and directed by Julie Taymor. It was first shown in 1997 and it is still playing on Broadway as well as in many theatres around the world.

The article focuses particularly on the analysis of puppet techniques used in the show. The makers implemented various kinds of puppets, e.g. rod puppets, shadow puppets, Bunraku puppets, full size puppets, etc.

What is particularly impressive is the grandeur of the production. Some 230 puppets were used representing 25 species of animals with their size ranging from a few inches to several yards. Animation of larger puppets required cooperation of several people. Masks (some mechanized) were also used during the show.

The director in a very original manner combined traditional puppets with more modern staging ideas. Performers who animate the puppets are in full sight and a lot of times duplicate with their own acting what the puppets are playing. Julie Taymor calls this “double event”. There is a great variety of animation techniques used in the show – however, they all work together towards achieving author’s artistic vision.

AGNES BLÜMER ♡ University of Frankfurt/M

Visual Adaptation in Translation of Illustrated Children's Literature

1.

Translation can be seen as one special form of adaptation: translating means adapting a text from a source to a target language and to its specific structures. In addition to that, adaptation in translations can also more specifically mean the process of revising the text to meet the needs – or the supposed needs – of readers of the target culture. Adaptation in this sense would be a further step of cultural editing which takes place after the linguistic translation in the narrow sense. In this article the focus is on cultural adaptations that occur during translation processes of children's literature in the form of picture adaptations. Adaptation practices in the translation of children's literature in general have been researched quite extensively for example by Emer O'Sullivan (2000), Gillian Lathey (2010), and others. Picture books and their translations have been taken into account, too (for example by Riitta Oittinen 2003), but there has been considerably less research on the (visual) translation of illustrated children's novels, i.e. on texts where pictures play an important part, but are not as prominent as in actual picture books. These illustrations and their treatment in the translation process will be the main concern of this article.

2.

In the history of children's literature the process of translation has often led to abridging, altering, or otherwise adapting texts. Such adaptations during the translation process seem still more acceptable in children's literature than they are in adults literature. The main reasons for this have been summarized by Emer O'Sullivan who lists the specifics of children's literature and its translation, among them the asymmetry of children's literature, its double affiliation with the literary and the pedagogical system, and the focus on the assumed ability of understanding in young readers and the resulting adaptations of the text in question (cf. O'Sullivan, 1999:41ff.). Nowadays, a presumably lesser knowledge of the world – and of foreign cultures for example – might be the main reason for adaptation in children's literature. Some of these modifications have been summarized and analyzed by Klingberg in his influential study

Children's Fiction in the Hands of the Translators (1986). He calls these processes 'cultural context adaptations' as he links them to his concept of adaptation (that is: child suitability). According to Klingberg cultural context adaptations in translated texts serve as a means to achieve the same level of child suitability as in the source text.¹ As it can be assumed that child readers of the target culture are not as accustomed to some items of the source culture, leaving these items without adaptation would – in Klingberg's view – reduce the level of child suitability and increase the difficulty of the text. Cultural context adaptations in translations are introduced to make the translation as accessible to target culture child readers as it was to source culture child readers.

Klingberg lists some fields that are more culturally charged than others and will accordingly most likely be subject to cultural context adaptation, like "Literary References", "Foreign Languages in the source text", "References to mythology and popular belief", "Historical, religious and political background", "Building and home furnishings, food", "Customs and practices, play and games", "Flora and Fauna", "Personal names, titles, names of domestic animals, names of objects", "Geographical names", and "Weights and measures" (Klingberg, 1986:17f.). Among others, the main methods of adaptation according to Klingberg are to add explanation to the foreign element, to substitute it by an equivalent of the target culture or just to delete the item in question (cf. Klingberg, 1986:18). An example of cultural context adaptation in the category of flora/food using the strategy of substitution would be to replace a foreign type of tree by a better known equivalent in the target culture. If children in a story are picking bananas from a banana plant, the banana plant of the source text could be exchanged for an apple tree in the European translation. Equivalence of course is relative, but the point of comparison here would be that both trees bear fruit, and both fruits can be eaten, which might be important in the context.

3.

The underlying concept of such translations seems to be that a source text may be subject to change in order to make it less foreign to the target text's readers. This reminds us of one of the two main methods of translation Friedrich Schleiermacher presents in his famous speech "Ueber die verschiedenen

¹ Considering the terminological suggestions Hans-Heino Ewers makes in his *Fundamental Concepts of Children's Literature Research* (2009), this process of editing for a specific audience and the changes that are effected to establish child suitability could in fact be called cultural context 'accommodations' rather than 'adaptations', as they can be defined as "child-suitable textual characteristics [...] that are the result of diverging from the literary procedures regarded as 'normal'" (Ewers, 2009:143) or, in this case, diverging from translation procedures regarded as normal. As my concept of visual cultural context adaptation is so clearly indebted to Klingberg, I will nevertheless speak of "adaptation" to indicate the relation to his concept of cultural context adaptation.

Methoden des Uebersetzens" ("On the Different Methods of Translation"), delivered at the Berlin Royal Academy of Science in 1813. According to Schleiermacher the challenges of translation can be dealt with in two general ways: either by bringing the author's world closer to that of the reader or by bringing the reader closer to the author. The first way corresponds to translations using cultural context adaptation, because, as Schleiermacher would say, it presents the text as it might have been written if the author had written it in the target language: "Hier bringe ich dir das Buch, wie der Mann es würde geschrieben haben, wenn er es deutsch geschrieben hätte" (Schleiermacher, 1973:65). Schleiermacher ridicules this way of translation as a grave manipulation of the text when he says it is as useful as seeing a man's portrait painted to show what he would have looked like if he had had a different father: "Ich bin dir ebenso verbunden, als ob du mir des Mannes Bild gebracht hättest, wie er aussehen würde, wenn seine Mutter ihn mit einem anderen Vater erzeugt hätte" (Schleiermacher, 1973:65).

Cultural context adaptation clearly belongs to what Schleiermacher describes as the non-desirable method of translation. Klingberg seems to adopt a similarly critical view. When Klingberg says cultural context adaptation should be restricted to details, he is in fact quite close to Schleiermacher's 'good' method of translation (moving the reader towards the source text which is not to be manipulated). Klingberg writes: "In principle the source text must have the priority, and cultural context adaptation ought to be the exception rather than the rule. At all events it should always be borne in mind that the source text is to be manipulated as little as possible." (Klingberg, 1986:17).

4.

Klingberg refers only to the verbal, to the level of the text itself, but his concept of cultural context adaptation could easily be extended to the visual. Many children's books do not only consist of written word on page, but also of pictures. Accordingly, these pictures also become subject to adaptations when the books are translated. Scholars like Oittinen (2003), O'Sullivan (2000), Birgit Stolt (2006), Reinbert Tabbert (1998), and others have analyzed the interdependence of the verbal and the visual in original and in translated text, of source text and image as well as of translated text and image. They highlight the influence pictures may have on the translation and vice versa. Oittinen states: "The visual is the context of the words, and the other way round: when translating picture books, it is this totality of the verbal and the visual that is translated." (Oittinen, 2003:1) O'Sullivan points out how pictures can influence the translator's understanding of the text. This becomes apparent when translators add information to their translation that was only contained in the illustration (cf. O'Sullivan, 2000:280). She calls this an "interference between the media" (cf. O'Sullivan, 2000:280; "intermediale Interferenz" is the German term) and shows how the impression once made by the interaction of the ver-

bal and the visual cannot be revoked. Still, the verbal and the visual are not always translated together.

There seem to be two main ways of dealing with pictures in translation that are adopted in translations of texts with pictures. These may again be linked to Schleiermacher's two main methods of translation:

1. The pictures of the source text may be preserved in the translation – leaving the author's world visually unchanged and possibly asking the reader to come closer to the author/illustrator.
2. The source pictures may be substituted by different pictures for the target version, mostly by pictures especially made for the translated text – bringing the author's/illustrator's visual world closer to that of the reader.

When the second method is used and new illustrations are inserted to be part of the translated version, this often results in effecting an adaptation, that is: an adaptation to the target culture and its readers.² This change is very similar to the processes that Klingberg calls cultural context adaptations in that it is meant to (or at least leads to) reduce the level of foreignness and to maintain the same level of child suitability. Accordingly, I want to call this kind of adaptation by substituting pictures 'visual (cultural) context adaptation'.³ Which one of the main strategies will be applied seems to depend on various factors, not least marketing and economical considerations. But there are also some kinds of books where the connection between text and picture seems less separable than in others and where visual context adaptation will be applied rather reluctantly – picture books for example, especially those designed for the international market.

Both main strategies that are mentioned above can be observed for example when we consider books' covers in foreign editions: Most picture books keep their covers and internal pictures in translation, sometimes they are even designed as co-print packages: Two examples are Janosch's *Oh wie schön ist Panama* in the German version and the Polish translation both showing bear and tiger wandering among the trees with their belongings. Both editions feature the same cover pictures as well as internal pictures that go with the text. The same is true for the covers of *Where the Wild Things Are* by Maurice Sendak in the American and in German edition – both featuring a wild thing at the coast and a sailing boat on the front cover.

In contrast to the case of picture books, non-illustrated adults' and children's novels rarely feature the same cover in the translated version as in the source text. One example for such changes is the first volume in the *Harry Potter* series in the English, German and Polish version. While the English

² These adaptations may happen accidentally and be the result of the use of new pictures that might have been decided on for other reasons. The use of new pictures may also be the means to achieve adaptation which may have been decided on deliberately.

³ One possible visual cultural context adaptation would be to replace the drawing of the aforementioned banana plant by a drawing of an apple tree.

children's edition's cover features the Hogwarts express, the German cover shows Harry in front of a giant chess field and the Polish (like the American edition) has a picture of Harry on his broomstick. Each of these editions picks a different situation described in the text as worthy to make the book's cover, presumably according to what is judged to be an important scene of the book and what seems fit to appeal to possible buyers. It is interesting to note that in the course of crossover marketing adult editions of the *Harry Potter* books have been offered. They differ from the children's editions mainly in their covers – the text itself is unchanged. One might ask if a visual cultural context adaptation has taken place here as well. Although children and adults do not live in different countries, they may be used to different 'worlds' or 'cultures'. Accordingly, an adaptation to adult culture with its use of simpler and less colourful covers has been thought necessary to reach adult readers. This is true for both the British and the German market; they both offer children's and adult editions with considerably darker and less playful covers. The connection between the verbal and the visual seems to be less close in the case of novels without illustrations, as the cover picture will not recur in the body of the book and is thus even more subject to visual cultural context adaptation and marketing strategies.

The same applies to most illustrated novels. Even the interplay of the verbal and the visual in illustrated novels seems to be considered less inseparable than that of picture books. Many illustrated children's novels are provided with new illustrations and covers in their later or in their translated editions. Quite a lot of books come with new illustrations in their international versions, like for example Philippa Pearce's *Tom's Midnight Garden* (1958). While *Tom's Midnight Garden* in the original English edition is illustrated by Susan Einzig,⁴ the first German edition *Als die Uhr dreizehn schlug* (1961, translated by Wolfram Buddecke, published by Georg Westermann) is illustrated by Hanns and Maria Mannhardt.⁵ The covers are not the same either: the Eng-

⁴ Susan Einzig (1922–2009) is known today as „one of the 20th century's key British book illustrators, and a central figure in the post-war London art scene“ (Salisbury, 2010). The first English edition of *Tom's Midnight Garden* was published by Oxford University Press. The fact that it was published in this renowned publishing house and with illustrations by a famous illustrator may well have contributed to its success: „It made children's books important. Its very material presence in publishing by Oxford University Press, with Susan Einzig's fine illustrations drawn from family photographs, carried implicit assertions about quality and literary value.“ (Meek, 2003:77f.) Marcus Crouch praises Einzig's illustrations as well: „Outstanding among the achievements of the new generation of illustrators were the drawings for *Tom's Midnight Garden* [...]. Susan Einzig caught precisely the atmosphere [...], with the strange actuality of its Victorian sequences and the harshness of the present. Susan Einzig [...] used no tricks of style in this book; she simply thought herself into the story“ (Crouch, 1972:136).

⁵ Newer translations and editions in Germany feature different covers. The latest German translation by Klaus Fritz (known as the German translator of *Harry Potter*) has been

lish cover by Einzig depicts the protagonists Tom and Hatty in the enchanted garden in front of the old house, Tom wearing his pyjamas and Hatty wearing a dress and carrying a bow (cf. Fig. 1, on the left). All the important elements of the text appear in this cover illustration: the protagonists, Mrs Bartholomew's house which provides the backdrop to Tom's time travels, the garden in which he meets Hatty in the past, the trees which will give Tom the clue to his time

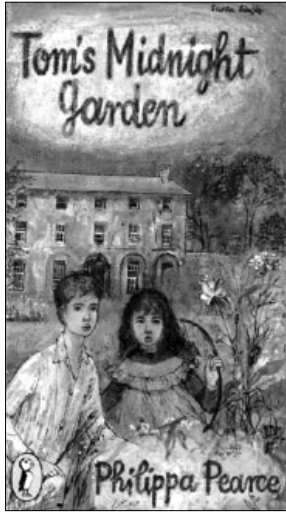


Fig. 1. On the left: Pearce/Einzig, 1958: front cover;
on the right: Pearce/Mannhardt, 1961: front cover.

displacement and the wall which they cross when they leave the garden during their final meeting. The German edition's cover (cf. Fig. 1, on the right) by the Mannhardts shows Tom in the dark foreground looking out into the bright garden. The German cover emphasizes the scariness of Tom's night-time adventures by showing the dark and the shadows (as well as an unrelated owl sitting on the

drawer on the right), and it lays stress on clocks: the German cover presents one small clock hanging on the wall and the big grandfather clock on the right. The focus on clocks may well be considered a visual cultural context adaptation triggered off by the German title of the book: *Als die Uhr dreizehn schlug*, which might be (re)translated into English as "When the clock struck thirteen".

In the German translations of *Tom's Midnight Garden*⁶ and of *The Borrowers*⁷ visual cultural context adaptation is also applied to the presentation of characters. Let us consider the first illustrations that show Hatty in the respective editions: While the English Hatty (drawn by Einzig) is on the move, rushing between some bushes that almost seem to blend into her dress and apron (cf. Fig. 2, on the left), the German Hatty (drawn by Mannhardt) is standing still like she was positioned for a painting or for her photograph taken, holding

published by Dressler in 1998 and in the weekly newspaper's ZEIT Fantasy Edition in 2008 with different covers.

⁶ As seen above, two German translations of *Tom's Midnight Garden* have been published in several editions; the first by Wolfram Buddecke is in question here.

⁷ Mary Norton's *The Borrowers* was published in 1952 by J. M. Dent & Sons and included illustrations by Diana Stanley. Several sequels were to follow it: *The Borrowers Afield* (1955), *The Borrowers Afloat* (1959), *The Borrowers Aloft* (1961), and *The Borrowers Avenged* (1982).

a twig in her left and an apple in her right hand (cf. Fig. 2, on the right). This change results in a slightly different characterization for the German edition-Hatty who seems to be less wild and less natural than her English counterpart.

In *The Borrowers* and its German translation several examples of textual as well as visual cultural context adaptation can be found. The first German translator Theresia Mutzenbecher moves the text closer to its target audience.



Fig. 2. On the left: Pearce/Einzig, 1958:61; on the right: Pearce/Mannhardt, 1961:76.

She substitutes „Bath Oliver Biscuits“ by a German brand of biscuits („Leibniz-Keks“) and instead of keeping „God Save the Queen“ as the song a music box plays, she changes the song's name to „Heil dir im Siegerkranz“, a song well-known and often sung for official occasions during the German Empire. Although both songs share the same melody and are obviously functional equivalents in praising the respective monarch, the change in name clearly suggests a German setting to the target reader.

Visual cultural context adaptation in the German translation of *The Borrowers* is applied to clothes, for example, and has consequences for the presentation of temporal setting. The protagonist Arietty in the English edition (drawn by Diana Stanley, cf. Fig. 3 on the left) is shown as dressed in a Victorian or Edwardian fashion, while the German one (drawn by C. Walter Rauh, cf. Fig. 3 on the right) wears a 1950ies skirt. The reader's (and viewer's) impression changes accordingly: while the English reader might place the story during the turn of

The first German translation of *The Borrowers* was published in 1955 by Herder. The translation was called *Die Borgmännchen* and was done by Theresia Mutzenbecher. Illustrations for this edition were by C. Walter Rauh. In 1993 there was a new German translation (*Die Borger*) by Christiane Jung published by Olaf Hille. I am focusing on the first German translation and its illustrations here.

the century, the German reader will believe it to be set in the middle of the 20th century due to the indications the protagonist's clothing gives.

Typography is yet one more element which may be subject to and contribute to adaptation. Typography as the visual appearance of the text is equally part of the verbal as of the visual component. It tends to be overlooked, but is quite an important part of the overall impression. A change of typefaces in



Fig. 3. On the left: Norton/Stanley, 1952:72; on the right: Norton/Rauh, 1955:58.

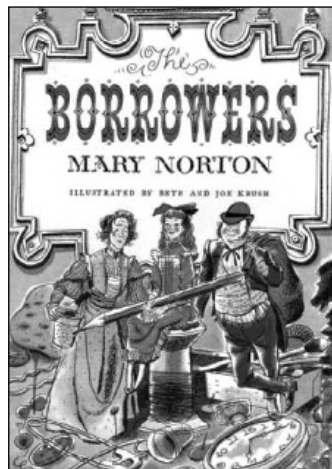


Fig. 4. Norton/Krush, 1953: front cover.

particular is seldom commented upon in a translation and its analysis, unless it is as striking as in *The Borrowers*. Although not a translation in the narrow sense, the American edition⁸ proves to be quite interesting: the American cover, in contrast to the British one, features a typeface which is reminiscent of saloon style and the Wild West. It moves the English Borrowers to an American setting (cf. Fig. 4).

5.

It may now seem that substituting pictures by different pictures is a quite strong form of adaptation, while keeping the original pictures would mean that no adaptation (or a kind of zero-adaptation) takes place. But even the method of retaining the original pictures turns out to be less innocent in terms of adaptation as one would think: Some translated versions, although they seem to keep original pictures, cause a high degree of visual adaptation in (maybe unintentionally) changing the relation between text and images.

⁸ In the USA *The Borrowers* is published in 1953 illustrated by Beth und Joe Krush. Apart from the cover and the illustrations some changes are made in this version, cf. Stott, 1994:54 and 59.

One example for this kind of adaptation effected by changing illustrations just very slightly is the French children's novel *Tistou les pouces verts* (*Tistou of the Green Thumbs*), written by Maurice Druon and published in France in 1957. The boy Tistou turns out to have magic green thumbs; when he touches something, flowers grow out of nowhere. By using this talent, he transforms a zoo into a paradise, and a prison into an enchanted flower castle, making the world a greener and a better place. Both the French source version and the German translation⁹ feature illustrations by the French artist Jacqueline Duhême, which might lead us to think there was no adaptation concerning the illustrations at all. Looking more closely one will notice that some of the original illustrations have been left out, and that some illustrations appear at slightly different positions in the text. For example two illustrations with very obvious religious connotations¹⁰ disappear in the German version. This results in a change of the relation between word and image compared to the French version.

The best example of this kind of hidden visual context adaptation can be found at the very end of the book, where the ambiguity of Tistou's identity comes to its full importance. Underneath lies the question if Tistou, the strange child, is an angel or not. The French text as well as the German translation tells the reader that the protagonist Tistou has just climbed up a ladder of flowers towards the sky and has disappeared. His friend, the Pony Gymnastique



Fig. 5. Druon/Duhême, 1957:200.

⁹ *Tistou mit den grünen Daumen* was published in 1959, translated by Hans Georg Lenzen, illustrated by Jacqueline Duhême.

¹⁰ One showing his mother as a Madonna-like figure, the other showing Tistou in a paradisiacal setting threatened by little devils.



Fig. 6. Druon/Duhême, 1959:103.

to the very end. It shows Tistou, very much alive and with his finger put to his mouth (cf. Fig. 6). This Tistou seems to tell the reader: I am fine, I am not dead. The repositioning of the illustration is clearly an adaptation which makes the ending less disturbing to child readers. While the words tell us the same in both versions, the visual signals differ quite a lot – although the original illustrations are used and although changes seem to be unremarkable at first.

6.

It is to be assumed that there may be a lot of other examples of foreign editions where original illustrations seem to be preserved, but visual cultural context adaptations are hidden in re-arranging the pictures or changing typography. Adaptation (be it in form of cultural context adaptation or visual context adaptation or hidden visual adaptation) is an issue that is highly influential for illustrated texts – sometimes even if the pictures seem to be unaltered and unadapted. The new concept of visual context adaptation may help to take these adaptations into account when analysing a translation of an illustrated children's book. Some adaptations may be necessary to make translations possible at all, but some may result in being as useful as seeing a man's portrait painted to show what he would have looked like if he had had a different father.

grazes a line into the grass which – quite unambiguously – spells out: "*Tistou était un ange*", Tistou was an angel (Druon, 1957:200). Nevertheless, the reader will also wonder if this ending, this ascension, is perhaps to be understood as Tistou's death. In the German version, this ambivalence is subdued and the question is answered by a canny repositioning of an original picture. In the French version, the reader is left with the unbelievable message of the pony and no Tistou to be seen – all there is as a very last image in the book is the illustration showing the pony and its words (cf. Fig. 5). In the German version an illustration that appeared at an earlier stage of the book in the original edition is moved

BIBLIOGRAPHY

- Druon, Maurice, 1957, *Tistou les pouces verts*. Ill. by Jacqueline Duhême, Del Duca: Paris.
- Druon, Maurice, 1959, *Tistou mit den grünen Daumen*. Transl. from French by Hans Georg Lenzen, ill. by Jacqueline Duhême, Karl Rauch: Düsseldorf.
- Norton, Mary, 1952, *The Borrowers*, ill. by Diana Stanley, J.M. Dent: London.
- Norton, Mary, 1953, *The Borrowers*, ill. by Beth and Joe Krush, Harcourt Brace: New York.
- Norton, Mary, 1955, *Die Borgmännchen*. Transl. from English by Theresia Mutzenbecher, ill. by C. Walter Rauh, Herder: Freiburg.
- Norton, Mary, 1997: *The Complete Borrowers Stories*, Puffin: London.
- Pearce, Philippa, 1958, *Tom's Midnight Garden*. Ill. by Susan Einzig, OUP: Oxford
- Pearce, Philippa, 1961, *Als die Uhr dreizehn schlug*. Transl. from English by Wolfram Buddecke, ill. by Klaus and Maria Mannhardt, Westermann: Braunschweig.
- Secondary Literature*
- Crouch, M., 1972, *The Nesbit Tradition. The Children's Novel in England 1945–1970*. Benn: London.
- Ewers, H.-H., 2009, *Fundamental Concepts of Children's Literature Research*. Transl. From German by W.J. McCann, Routledge: New York and London.
- Lathey, G. (ed.), 2006, *The Translation of Children's Literature: A Reader*, Multilingual Matters: Clevedon.
- Lathey, G., 2010, *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers*, Routledge: New York and London.
- Meek, M., 2003, Philippa Pearce. In: Meek, M. and Watson, V., *Coming of Age in Children's Literature*, Continuum: London, 45–84.
- O'Sullivan, E., 1999, Der implizite Übersetzer in der Kinder – und Jugendliteratur. In: *JuLit* 4/99, 41–53.
- O'Sullivan, E., 2000, *Kinderliterarische Komparatistik*, Winter: Heidelberg.
- Oittinen, R., 2003, Where the Wild Things Are: Translating Picture Books. In: *Meta: Translator's Journal*, vol. 48, nr 1–2, 128–141.
- Salisbury, M., 2010, Susan Einzig Obituary. In: <http://www.guardian.co.uk/artanddesign/2010/jan/05/susan-einzig-obituary>.
- Schleiermacher, F., 1973, Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In: Störig, H. J. (ed.), *Das Problem des Übersetzens*, WBG: Darmstadt.
- Stolt, B., 2006, How Emil Becomes Michel. On the Translation of Children's Books. In: Lathey, 2006, 67–83.
- Stott, J. C., 1994, *Mary Norton*, Twayne: New York.
- Tabbert, R., 1998, Swimmy, The BFG und Janne min vän: Bücher aus fremden Sprachen, ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis. In: Hurrelmann, B. and Richter, K. (ed.), *Das Fremde in der Kinder – und Jugendliteratur: Interkulturelle Perspektiven*, Juventa: Weinheim and München, 93–113.

Streszczenie: Adaptacje książek dla dzieci stanowią temat, który w znacznym stopniu odnosi się do tekstów ilustrowanych – niekiedy nawet w przypadku, gdy ilustracje wydają się niezmienione i nieprzetworzone. Niniejszy artykuł traktuje o ilustrowanych tekstach dla dzieci i stara się odpowiedzieć na pytanie, jak elementy wizualne są tłumaczone. By umożliwić analizę i kategoryzację zmian zachodzących w ilustracjach, wprowadzony zostaje koncept 'wizualnego kontekstu adaptacji' (zaczepnięty od Göte Klingberg – wizualny kontekst adaptacji).

AGNIESZKA KUNICZUK-TRZCINOWICZ ♡ Uniwersytet Wrocławski

Współczesna młodzież u króla Dawida. Wokół „Wojownika trzech światów” Roberta Kościuszki

„Dzięki eksploatowaniu obrazu odległa przeszłość odpowiada echami i niepodobna przewidzieć, na jakiej głębokości echa te będą rozbrzmiewać i cichnąć”¹. Słowa Gastona Bachelarda, wciąż aktualne i inspirujące zarazem, pobudzają do zastanowienia nad kwestią wręcz podstawową w badaniach literackich – kręgiem wzajemnych powiązań i inspiracji. Inspiracje, jak wiemy, bywają bardziej lub mniej oczywiste, chętnie lub rzadko wykorzystywane. W kręgu tych pierwszych z całą pewnością znajduje się Biblia, będąca wciąż niewyczerpanym źródłem budzących zaciekawienie historii i niecodziennych bohaterów. Rozważając temat adaptacji w literaturze dla dzieci i młodzieży, a w szczególności stawiając pytanie, czy są one szansą czy degradacją literatury, warto zwrócić uwagę na ich stosunek do Świętej Księgi i sposoby przybliżania młodemu czytelnikowi treści tam zawartych.

Wśród ogromu adaptacji i nawiązań biblijnych interesującym przykładem może stać się seria zatytułowana *Wojownik trzech światów* rozpoczęta przez Roberta Kościuszkę w 2008² roku. Inspiracją dla autora stała się postać Dawida, syna Jessego, którego życie opisane zostało w starotestamentowych Księgach Samuela. Kościuszko opowiada biblijną historię psalmisty – od namaszczenia w wieku młodzieńczym na króla Izraela, do śmierci Saula i objęcia tronu Izraela przez Dawida. Czytając tekst oryginału – dostrzegamy, że życie Dawida było skomplikowane, akcentowane przez kilka spektakularnych wydarzeń. I choć dla przeciętnego czytelnika Biblii Dawid znany jest przede wszystkim jako mityczny wręcz pogromca Goliata, to opisanie historii jego życia mogłoby stanowić kanwę niejednego filmu przygodowego. To prawdopodobnie stało się dla współczesnego autora impulsem do pisania. Jak zauważa Grażyna Lewandowicz:

Niektóre treści oryginału są w adaptacjach pomijane, inne zaś mocno eksponowane. Trudno jednak wyłonić jakąś ogólną zasadę rządzącą tym zjawiskiem.

¹ G. Bachelard, *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism*, wybór H. Chudak, tłum. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1975, s. 15.

² Na cztery części cyklu *Wojownika trzech światów* składają się: cz. I *Elezar*, cz. II *Pościg* oraz cz. III *Tata*, cz. IV *Strażnicy*.

Prawdopodobnie zależy to od celu adaptacji. Jeżeli autorzy chcą pokazać walory literackie Biblii, wybierają z jej treści atrakcyjne wątki o szczególnych walorach narracyjnych, np. opowiadanie o Józefie egipskim. Jeżeli natomiast adaptacji przyświeca przede wszystkim cel dydaktyczny, katechetyczny, wówczas eksponowane jest to, co cenne i istotne dla historii zbawienia³.

Cenne to rozróżnienie i porządkujące, jednak w przypadku wielu utworów literackich nie jest możliwe tak jasne wytyczenie celów. Zdarza się, że eksponowanie tego, co istotne dla historii zbawienia, stapia się w jedno z walorami literackimi, wykorzystując jakieś atrakcyjne, szczególne zjawisko. Można powiedzieć, że w *Wojowniku* oba cele, a zatem i sfery poznawcze, przenikają się, co wynika w pewien sposób bezpośrednio z doboru tekstu – wzorca. Dawid jako nieprzeciętny wojownik, barwna i wielowymiarowa postać, jest także istotnym ogniwem rodu, który wyda na świat Zbawiciela. Jednocześnie wczytując się w tekst podstawowy – pierwszą i drugą Księgę Samuela – łatwo dostrzec, że ich język, klarowność wyводу, a także konsekwencja w prowadzeniu narracji sprzyjają zaciekawieniu i głębokiemu wtapianiu się czytelnika w tekst. Historia Dawida właśnie może być pierwszym krokiem do zaangażowanej, pasjonującej lektury Biblii, ma szanse spełniać postulat Jana Pawła II, który w *Liście apostolskim do biskupów, duchowieństwa i wiernych* apelował, aby „powrócić z odnowionym zapalem do Biblii”⁴.

Zanim tak się stanie, należy pomóc młodzieży w przejściu od postrzegania Biblii jako archaicznego, nieciekawego zbioru opowieści o nudnych, starych ludziach z brodą (taki wzorzec utrwała w nas ikonografia), przemierzających biernie kilometry pustyni. Zatem, jak postuluje Lech Isakiewicz:

Oprócz katechizmów potrzebna jest także literatura beletrystyczna uwzględniająca potrzeby każdej grupy wiekowej i pisana językiem, poprzez który dziecko będzie mogło przyswoić sobie trudne religijne treści⁵.

To stało się priorytetem dla autora *Wojownika*. Skorzystał on z utrwalonych już w literaturze sposobów zaciekawiania młodych czytelników treściami ważnymi, inspirującymi, ale trudnymi do odbioru w swoim podstawowym kształcie. Biorąc za tekst podstawowy Biblię, wypełnia jednocześnie luki, które można wytyczyć w opowieści biblijnej – dialogi osób postronnych, kulturowy i historyczny obraz świata. Pozostawienie opowieści w tym kształcie zrobiłoby jednak z *Wojownika* kolejną opowieść o Dawidzie, wzorowaną na przeróbkach i opowieściach biblijnych dla dzieci i młodzieży. Robert Kościuszko idzie w swoim pomysle dalej. Wykorzystuje elementy znane z literatury popularnej, służące zaciekawieniu czytelnika, wciąganiu go w akcję utworu tak mocno,

³ G. Lewandowicz, *Adaptacje Biblii dla dzieci w Polsce w XX wieku. Bibliografia*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2003, s. 62.

⁴ Jan Paweł II, *List apostolski Tertio millennio adveniente. Do biskupów, duchowieństwa i wiernych w związku z przygotowaniem jubileuszu 2000 roku*, s. 40.

⁵ L. Isakiewicz, *Kopciuszek w świecie wartości*, [w:] „Tygodnik Powszechny” nr 9, 1985, s. 5.

by nie chciał przerwać lektury. Jak stwierdził Michaił Bachtin – „istnieć – to dialogowo z kimś obcować”⁶. W tym przypadku dialog polega na łączeniu tekstu kanonicznego z rzeczywistością świata współczesnego, a także na grze konwencjami literackimi.

KANON A INSPIRACJA

Biblijne księgi Samuela to między innymi barwna opowieść o przyjaźni, odrzuceniu, miłości, dochodzeniu do władzy przez Dawida, syna Jessego, znanego także jako twórca psalmów biblijnych. Początek jego obecności na kartach Biblii wiąże się ze wskazaniem jego osoby, jako przyszłego króla nad Izraelem. W tekście oryginalnym czytamy między innymi takie słowa:

Pokój! Przyszedłem, aby złożyć ofiarę Panu. Poświęćcie się, aby móc pójść ze mną na ucztę ofiarną. Poświęcił też Isajego wraz z jego synami i zaprosił ich na ucztę ofiarną. A gdy przyszli, zobaczył Eliasa i pomyślał: Zapewne ten jest pomazańcem Pana. Ale Pan rzekł do Samuela: Nie patrz na jego wygląd i na jego wysoki wzrost; nie uważam go za godnego. Albowiem Bóg nie patrzy na to, na co patrzy człowiek. Człowiek patrzy na to, co jest przed oczyma, ale Pan patrzy na serce⁷.

W tekście Roberta Kościuszki nie znajdziemy podobnego wstępu (choć i tam przywódcy miasta obawiają się, że przybycie Samuela może oznaczać dla nich niemiłą przyszłość). Jednak w wersji dla młodzieży cel wizyty proroka zostaje na samym początku wyjawiony:

Przybywam do was, bo Król Królów wybrał jednego spośród synów Jessego do niezwykle ważnego zadania. Stoję tu przed wami, aby wskazać tego, który wkrótce zostanie wyniesiony ponad wszystkich tu obecnych. (...) Grupa siedmiu mężczyzn nie mogła ustać spokojnie z podekscytowania. Wszyscy patrzyli na najstarszego brata. Sprawa była już właściwie jasna. Wystarczyło na niego spojrzeć, górującego wzrostem nad resztą rodziny. Był wysoki, szerokie ramiona zdradzały niezwykle siłę, a z oczu biła pewność siebie. Budził niemały podziw pozostałych braci (...)

– Czy to jego wybrałeś, mój Ojczy?

Po chwili, jakby sam zaskoczony otrzymaną z góry odpowiedzią, zwrócił się do stojącego przed nim młodzieńca:

– To nie ciebie wybrał Elohim. On mówi, że choć masz wspaniały wygląd, twoje serce jest niegodne, byś podjął się tego zadania. [Wojownik, cz. I., s. 8–9]

Pomimo różnic – sens zostaje zachowany, tylko z dialogu wewnętrznego między Samuelem a Bogiem, Kościuszko tworzy rozmowę między prorokiem a Jessem i jego synami. Podobne zabiegi stosuje autor wielokrotnie – jakby

⁶ M. Bachtin, 1972, s. 392.

⁷ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*. Opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńskich, wyd. 3 poprawione, Poznań-Warszawa 1980, *Pierwsza Księga Samuela*, 16, 5–7.

chcąc uprościć biblijną składnię, czy też w jaśniejszy sposób przekazać biblijne sensy. Służą temu także wypowiedzi wkładane w usta biblijnych bohaterów. Mają one zazwyczaj większy ładunek emocjonalny, co sprzyja jednoznacznej ocenie sytuacji.

Wymiana zdań między Dawidem i Goliatem w Biblii wygląda następująco:

Rzekł tedy Filistyńczyk do Dawida: Podejdź do mnie, a dam twoje ciało ptactwu niebieskiemu i zwierzynie polnej. Wtedy Dawid odpowiedział Filistyńczykowi: Ty wyszedłeś do mnie z mieczem, z oszczepem i z włócznią, a ja wyszedłem do ciebie w imieniu Pana Zastępów, Boga szeregów izraelskich, które zelżyłeś. Dziś wyda cię Pan w moją rękę i zabiję cię, i odetnę ci głowę, i dam dziś jeszcze trupy wojska filistyńskiego ptactwu niebieskiemu. [I Ks. Samuela, 17, 44–46]

Dawid i Goliat wypowiadają się językiem zrozumiałym, z małą ilością słów trudnych czy archaicznych. Jednak obecność zwrotów typu „zelżyłeś”, czy „wyda cię Pan w moją rękę” może zaburzać pełne rozumienie tekstu. Współczesny pisarz stara się uwspółcześnić język wypowiedzi, jednocześnie też wkłada w usta bohaterów słowa o jednoznacznym, powszechnie zrozumiałym wydźwięku. Warto też podkreślić, że ta sama scena, opisywana słowami Kościuszki, nabiera większej dynamiki, każdy z wojowników staje się bardziej drażliwy i czytając ich dialog ma się wrażenie, że niemal skaczą sobie do gardeł, pobudzając się wzajemnie przed walką:

No, dosyć już tych żartów. Zaraz rzucę twoje zmasakrowane zwłoki na żer dla dzikiej zwierzyny, chociaż takim malcem to nawet para ptaków by się nie najała. Dawid wcale się nie przestraszył. Teraz on skierował swój kij na olbrzyma i zawołał:

– Słuchaj, duży nieobrzezańcu! Myślisz, że wygrasz walkę zaostrzonym drągiem albo wielkim mieczem? Nie masz pojęcia, przeciwko komu wychodzisz do walki! To potężny Elohim cię pokona! On wyda cię za chwilę w moje ręce, a ja utnę ci ten włochaty leb, żeby się przekonać, jaki jest pusty! Jeśli zaś ptaki i zwierzęta są głodne, to dam im na śniadanie całą waszą armię! [*Wojownik*, t. I., s. 49]

Trzeba przyznać, że wypowiedź młodego przecież jeszcze Dawida, jest utrzymana w stylu wypowiedzi młodzieżowych, lekkich, zdradzających kpiący stosunek do przeciwnika. Śledząc te i inne odwołania do prototekstu należy zauważyć, że choć Kościuszko nie stosuje dosłownych cytatów biblijnych, to traktuje tekst kanoniczny bardzo poważnie. I choć Wojciech Burszta uważa, że:

Upada utrwalone w kulturze edukacji przekonanie, że istnieją teksty „pierwsze” i „wtórne”, oryginały i kopie. Tekst oryginalny to ten tylko, do którego mamy w danym momencie dostęp, ten skupiający naszą uwagę...⁸

⁸ W. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji* [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, pod red. W. Burszty, A. de Tchorzewskiego, wyd. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 42.

Prawo to nie dotyczy propozycji zawartej w tej współczesnej powieści dla młodzieży. „Pierwszeństwo” biblijnego tekstu wydaje się dla autora niepodważalne, a „wtórność” powieściowego przekazu jest akcentowana choćby tym, że niejednokrotnie postaci współczesne, fikcyjne, odsyłane są w książce do tekstu podstawowego, kanonicznego. Tak dzieje się na przykład w momencie powrotu Tomasza do rodzinnego domu. Elezar radzi chłopcu:

– Znajdź w swoim świecie Księgi Samuela. Tam dowiesz się wszystkiego
[*Wojownik*, cz. II, s. 159]

I choć zdawać się może, że w powieści przygodowej słowa te brzmią infantylnie, to jednak wydaje się, że przekonują.

WIELOŚĆ ŚWIATÓW

Pomysł urozmaicenia akcji utworu, a także sposobu tłumaczenia prawd biblijnych opiera się na wprowadzeniu bohaterów z innego – w tym przypadku nam współczesnego – świata do rzeczywistości starotestamentowej. Świat głównego bohatera, nazywanego przez autora przyjaźnie „naszym bohaterem” (nadanie mu nazwiska Polak dodatkowo go „oswaja”) jest zwyczajny, nie wyróżniający się niczym szczególnym – zatem może być utożsamiany z domem, otoczeniem każdego z czytelników:

Wraz ze swoją rodziną mieszkał w domu z ogrodem, na jednej z wielu mieszkalnych dzielnic dużego, nowoczesnego miasta, w którego centrum piętrzyły się wysokie szklane wieżowce⁹.

Samo stwierdzenie, że jest to jedna z wielu dzielnic sugeruje, że niczym szczególnym się nie wyróżnia, a co za tym idzie, Tomek staje się bohaterem przeciętnym i pospolitym, w zamian za którego mógłby być wpisany każdy z czytelników. Dzieląc (za Bachtinem¹⁰) przestrzeń na swoją i obcą, z całą pewnością można stwierdzić, że ta opisana wyżej należy do swojej – czyli bezpiecznej i znanej.

Zupełnie inny jest świat, do którego bohaterowie zostają przeniesieni. Choć historia biblijna wytycza niejako *a priori* przebieg wydarzeń, to wprowadzenie do izraelskiej rzeczywistości osób zupełnie do niej nieprzystających, znajdujących się tam po raz pierwszy, w dodatku przeniesionych w sposób nadprzyrodzony z zupełnie innych czasów, może stanowić sugestię, że akcja wykraczająca poza fakty biblijne, będąca niejako dopowiedzeniem czy uzupełnieniem, będzie rozgrywała się z dodatkowymi komplikacjami.

Odległy czasowo i geograficznie świat Dawida jest na tyle atrakcyjny, by mógł pozostać przestrzenią, w której rozgrywać się będzie większa część wydarzeń. Wszelkie realia kulturowe oraz sytuacje, w których uczestniczy bo-

⁹ R. Kościusko, *Wojownik trzech światów*, cz. I *Elear*, Starlight, Warszawa 2008, s. 14.

¹⁰ Patrz: M. Bachtin, *Czas i przestrzeń w powieści*, [w:] *Wokół problemów realizmu*, przedm. A. Lam, Warszawa 1977.

hater ksiąg Samuela pozostały autentyczne. Do historii legendarnego króla Izraela nie zostały wprowadzone żadne przekłamania, on sam też odpowiada charakterologicznie biblijnemu wzorcowi. Młodzi bohaterowie dostają ponadto jasny sygnał, w jakim kraju i rzeczywistości się znajdują:

- Gdzie ...gdzie jesteśmy? – zapytał Tomek z niepokojem w głosie.
- W kraju o nazwie Izrael. Prawie trzy tysiące lat przed twoimi urodzinami. Tu nauczysz się odwagi! (...)
- Znajdujemy się w Dolinie Terebint, to znaczy w Dolinie Dębów, niedaleko wojsk Izraela, który właśnie toczy wojnę z narodem Filistynów. Za chwilę weźmiemy udział w decydującej bitwie¹¹.

Oba światy są dość szczegółowo charakteryzowane, a sposób, w jaki bohaterowie przemieszczają się z jednego do drugiego, zdradza odczytanie autora i znajomość konwencji literackich. Podobnie bowiem jak w powieściach *Małgosia kontra Małgosia*, *Opowieści z Narnii* czy *Godzina pąsowej róży*, tak w *wojowniku trzech światów* Tomek Polak przenosi się do przeszłości i musi w niej funkcjonować. Przemieszczenie się w czasie następuje w sposób zupełnie niezaplanowany i nagły dla młodego bohatera:

Poczuł, że został jakby przeniesiony do jakiegoś pradawnego, magicznego świata. (...) Nagle wszystko, co było dookoła: ściany magazynu, jakieś graty w kącie, wielkie stalowe regały, sufit – przy odgłosach miażdżonego metalu, wśród zgrzytów i stuków – zaczęły zapadać się pod ziemię, jakby nagle stanęły na ruchomych piaskach. (...) Nagle, w tej niezwyklej pustce zaczęły się pojawiać, jak pośród opadającej mgły, wielkie bujne drzewa porośnięte płachtami mchu, gęste krzewy i trawa pod stopami. Tomek wdychał przyjemny zapach starego lasu. Zrobiło się ciepło, a słońce grzało bardzo mocno. Polak aż usiadł z wrażeń na ziemi. Bał się przyznać, ale nogi miał jak z waty. Tak gwałtowna zmiana otoczenia była dla niego niezłym szokiem¹².

Sam komentuje to słowami:

- Ale przecież podróże w czasie zdarzają się tylko w filmach albo książkach fantasy.

Ta wypowiedź ma najwyraźniej uświadomić czytelnikowi, że fakt, iż jest zdziwiony obrotem sytuacji stanowi zupełnie oczywiste odczucie, skoro nawet sam bohater odczuwa z tego powodu pewien dyskomfort. Tomek jest zaskoczony podobnie, jak wielu przeniesionych w czasie dziecięcych bohaterów książek. To powielanie schematów sytuuje *Wojownika trzech światów* wśród utworów skonwencjonalizowanych, wykorzystujących raczej to, co znane i oswajone, a unikających rozwiązań trudnych. Krystyna Kulickowska upatruje źródeł takiego postępowania w chęci pozyskiwania czy też utrzymywania czytelników. Jej zdaniem:

¹¹ R. Kościuszko, dz. cyt., s. 30, 33.

¹² J.w., s. 23, 30.

W świadomości, zwłaszcza niedorośłego odbiorcy, najszybciej utrwalają się zbanalizowane już konwencje, utarte schematy, które gładko dają się wchłoniąć jako sprawdzające się w potocznym doświadczeniu banały życiowe. Pisarze w większości przypadków akceptują ten stan rzeczy, przekazując czytelnikom obraz świata niewiele szerszy niż ten, który nosili już przedtem w świadomości, prawdy potoczne w konwencjonalnym ujęciu, gdyż wówczas są pewni, że nie stracą czytelnika, odrzucającego książkę jako trudną¹³.

I rzeczywiście, ocena ta byłaby idealnie dopasowana do powieści Kościuszki, gdyby nie fakt, iż oprócz banalnego zabiegu przeniesienia postaci w zamierzchłe czasy, pojawia się w niej element dodatkowy, rozszerzający pole oddziaływania na czytelnika. Obok dwóch światów – współczesnego i historycznego, autor wprowadził do powieści także trzeci, duchowy świat, którego rzeczywistość jest równoległa do naszej, ludzkiej rzeczywistości. To właśnie dzięki ingerencji Wielkiego Elohima Polak może dostać się do starotestamentowej rzeczywistości. I tak, jak świat realny dzieli się w powieści na dwa: współczesny i historyczny, tak ten duchowy dzieli się na dobry (poddany Bogu) oraz zły (sprzyjający Lucyferowi). Odkrycie tego jest zaskakujące nawet dla Polaka, który przecież ma już za sobą nadprzyrodzone niemal doświadczenie przeniesienia w czasie:

– Elearze! Kim ty właściwie jesteś? Czy jesteś człowiekiem? (...)

– Nie! Nie jestem człowiekiem! – tu ponownie zrobił przerwę, aby zebrać myśli i najlepiej to wyjaśnić. – Mówiłem ci już, że pochodzę z innego świata. Wojska księcia Michała również. Elohim umożliwił nam przemieszczanie się tam i z powrotem. Gdy jesteśmy w waszej rzeczywistości, przybieramy postać ludzi. Po naszej stronie wyglądamy zupełnie inaczej¹⁴.

Wraz z objaśnieniami dotyczącymi świata duchowego zaczyna dominować w powieści dodatkowo przekonanie o tym, że świat duchowy jest naturalny, w oczywisty sposób obecny w życiu śmiertelników. Tomek Polak, a także drugi z chłopców przeniesiony wraz z nim do Izraela, choć początkowo nie rozumieją zasad rządzących światem duchowym, to właściwie wcale nie są zdziwieni istnieniem takiego wymiaru. Powoli i systematycznie zdobywają informacje na temat funkcjonowania i zasad sfery duchowej, a po pewnym czasie zaczynają ją dobrze rozumieć i rozpoznawać. Dla czytelnika staje się jasne, że nie tylko przygody Tomka i Józefa są istotne w tej opowieści. Ich działania, choć interesujące i spektakularne niekiedy, mają być tylko pretekstem do mówienia o wielkości Boga i niebezpieczeństwach płynących z poddania swego życia pod władzę Lucyfera. Rozmowy z przewodnikiem po świecie duchowym – Elezarem, oficerem Armii Zwierzchności – mają za zadanie objaśnienie zasad funkcjonowania tego trzeciego, często niewidocznego, ale jakże intensywnie oddziałującego na ludzi świata:

¹³ K. Kuliczowska, *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983, s. 40.

¹⁴ R. Kościuszko, *Wojownik...*, dz. cyt., s. 57.

Na początku wszyscy wojownicy byli dobrzy, bo taki jest Elohim. Potężny, groźny, ale i dobry. Wszyscy zawsze słuchaliśmy rozkazów Elohima, nie znaliśmy nieposłuszeństwa. Był pośród nas największy i najwspanialszy wojownik. Był także strażnikiem, jak ja, a jednak nie mógłbym się z nim równać. Był najpotężniejszy, najsilniejszy i najmądrzejszy spośród wszystkich stworzeń jakie kiedykolwiek zaistniały. (...) Elohim nazwał go Synem Jutrzenki, co w innym języku tłumaczy się Lucyfer.

– O kurczę! – jęknął Tomek. – Już gdzieś słyszałem to imię. Myślałem, że występuje tylko w opowieściach.

O nie! On istnieje naprawdę.[*Wojownik*, s. 59–60].

Wraz z tym stwierdzeniem rozpoczyna się w powieści kolejny etap przygód chłopców, na którym obaj będą poddawani próbom, gdyż świadome opowiedzenie się po którejkolwiek ze stron świata duchowego intensywnie wpłynie na ich dalsze życie.

CZAS PRÓBY

Już w starożytnej powieści awanturniczo-przygodowej bohaterowie byli wystawiani na próby, mające udowodnić ich niewinność, lojalność, wierność, czystość itp. Motyw ten, przekazywany przez literaturę w wielu wariantach, wciąż wydaje się aktualny i atrakcyjny. Oczywiście wręcz wydaje się zatem, że w powieści, w której dokonywanie właściwych wyborów i potwierdzanie swojej tożsamości, poddanej Bogu, jest głównym przesłaniem, stawianie bohaterów przed wieloma decyzjami będzie jednym z głównych sposobów dynamizowania i dramatyzowania akcji. Już sam początek powieści sugeruje obecność tego problemu – Tomek zmuszony jest do zmierzenia się z bandą młodocianych przestępców, specjalizujących się w wyludzaniu pieniędzy od uczniów. Mógłby dać im oczekiwany haracz, a nawet przyłączyć się do chuliganów. Jednak od samego początku kreowany jest na bohatera pozytywnego, co pozwala sądzić, że nigdy nie podda się bandzie opryszków. Jednak zanim stanie się bohaterem wzorcowym, musi zetknąć się z wieloma problemami i trudnościami. Taki sposób rozwijania historii jest zgodny z ustaleniami Bruno Bettelheima, który zauważył, że:

jeśli opowieść ma naprawdę przykuć uwagę dziecka, musi je zabawić i obudzić w nim ciekawość¹⁵.

W prezentowanym utworze zarówno warstwa słowna, jak i sposób rozwijania akcji są temu podporządkowane. Bohater „z naszego świata” ma sen, który przywołuje scenę namaszczenia Dawida na króla Izraela. Sen, już na pierwszej stronie, zostaje nazwany „tajemniczym” – zatem czytelnik otrzymuje sygnał, że nie jest to przypadkowe i zapewne będzie miało znaczenie w dalszej części

¹⁵ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1985, t. II, s. 248.

powieści. Wyobraźnia czytelnicza, raz poruszona, otwarta zostaje na dalsze doświadczenia, które rozwijają się w *Wojowniku trzech światów* systematycznie i precyzyjnie. Józef i Tomasz konfrontowani są ze światem ludzkim, ale także z tym pozazmysłowym. Muszą dokonywać wyborów i opowiadać się zdecydowanie po jednej z walczących stron. U Kościuszki dzieje się to zgodnie z zaleceniami Bettelheima, zakładającego, że dobrze skomponowana opowieść nie tylko bawi i zaciekawia, ale także uczy radzenia sobie z problemami. Jego zdaniem:

Jeśli jednak [opowieść] ma wzbogacić jego [dziecka] życie, musi pobudzać wyobraźnię, pomóc dziecku w rozwijaniu inteligencji i porządkowaniu uczuć, musi mieć związek z jego lękami i dążeniami oraz umożliwić mu pełne rozpoznanie własnych trudności, a zarazem poddać sposoby rozwiązywania nękających go problemów¹⁶.

W baśniach, postaci stawiane są przed trudnymi problemami, niejednokrotnie też zmuszane są do potwierdzania własnych uczuć czy przekonań. Prawidłowe rozwiązanie zagadki, okazanie serca i współczucia, a także nieuleganie siłom zła pozwala bohaterom znaleźć się w wymarzonej miejscy, osiągnąć coś, czego pragnęli lub zdobyć miłość ukochanego. Podobnie w *Wojowniku* chłopcy uczą się rozpoznawać nieprzyjaciela oraz jego podstępne działania. Ponieważ wciąż znajdują się z dala od domu, rodzin i najbliższych, ich podświadomym, a niekiedy nawet wypowiedzianym pragnieniem staje się powrót do własnego czasu i przestrzeni. Aby jednak tak mogło się stać, muszą być spełnione warunki:

– Tomiaszu! Dziś w nocy wielki Elohim wyjaśni ci, jakie zadanie musisz wykonać, abyś mógł wrócić do domu. To będzie coś w rodzaju egzaminu, którym udowodnisz, że masz w sobie Jego siłę i odwagę.

Tymi słowami Elezar informuje chłopca, że próba jest konieczna. W przeciwieństwie jednak do baśni czy nawet powieści awanturczo-przygodowych, w których postaci są przekonywane o tym, że próba jest naprawdę trudna i niewielu udaje się przez nią przejść, w powieści Kościuszki młody chłopiec od początku utwierdzany jest w przekonaniu, że jeśli tylko odda się pod władzę Elohima, ma szansę przejść próbę pozytywnie:

– A jeśli będzie za trudne? – znowu zaczął chłopak. – Co wtedy zrobię? Zostanę tu na zawsze?

– Nie martw się – pocieszał go Elezar. – Elohim cię lubi. On chce, abyś zdał ten egzamin, abyś był silny i odważny. Przygotuje cię wcześniej do wszystkiego. [Wojownik, s. 76]

Okazuje się jednak, że nawet z pomocą wszechmocnego Boga pewne zadania wydają się niewykonalne:

¹⁶ B. Bettelheim, dz. cyt., s. 248.

- Twoje pierwsze zadanie: musisz zaprzyjaźnić się ze Skinołem!
- Z tym zbirem?! Nigdy! – wybuchnął Tomek. – Przecież to diler narkotyków (...).
- Drugie zadanie jest takie – ciągnął Elear. – Musisz naprawdę pokonać olbrzyma, który ci się przyśnił.

To zmaganie nie znajduje swojego odpowiednika w Biblii. O ile autor bardzo wyraźnie trzyma się tekstu kanonicznego, nie wychodzi poza jego treść, opisując zdarzenia rzeczywiste opowiedziane w Biblii, o tyle opisując bohaterów fikcyjnych, popuszcza wodze fantazji. Chłopcy, przechodząc próbę, walczą z postaciami świata duchowego, jednak tak, jak w klasycznych walkach, muszą pokonać zmęczenie, strach i niepewność:

Tajemnicza postać rosła coraz szybciej. W końcu naprzeciw Tomasza stanął wielki, przygarbiony, skrzydlaty potwór, przypominający na pierwszy rzut oka gigantycznego nietoperza, górującego wyraźnie nad spalonymi zabudowaniami. Bestia spojrzała na chłopaka i wyciągnęła w górę swą szyję (...)

– Zabiję cię, Polak! Pożrę cię żywcem, ty ludzki szczeniaku! Wraz z charczącymi słowami z paszczy potwora wyleciał obrzydliwy smród, jakby gnił od wewnątrz.

Zaskoczony i przerażony Tomasz zaczął zbierać się do ucieczki, ale w tym momencie dobiegło go z tyłu Wołanie rannego Elezara:

– Stój! On się trzęsie ze strachu przed tobą, ale chce, abyś ty bał się jeszcze bardziej! (...) To jest ten twój olbrzym. Zabij go!

Na te słowa jakiś odważny duch znowu wypełnił Tomasza. Odwrócił się twarzą do gigantycznego przeciwnika i wznosząc miecz, ruszył z okrzykiem do ataku. (...) zawołał tak głośno, jak tylko potrafił:

– Eloooohiiim!

Następnie ruszył biegiem na potwora, który stał w miejscu jak sparaliżowany. [Wojownik, cz. III, s. 155–157]

Wyczerpująca walka dobiega końca, a dzielny wojownik zostaje nagrodzony:

– Elearze – płakał chłopak – co teraz z nami będzie?

– Tomaszu, zdałeś drugi egzamin. Musisz wracać do swojego świata. [Wojownik, cz. II, s. 158]

Próba, jakiej został poddany chłopak, przebiegła pomyślnie. Pełne zwycięstwo, choć okupione wcześniejszym strachem i zmaganiem, tak jak w wielu innych utworach awanturniczo-przygodowych oraz baśniowych, stało się najważniejszą nagrodą. A przeniesienie we współczesną rzeczywistość ukoronowaniem wysiłków.

Robert Kościuszko, jak łatwo zauważyć, tutaj właśnie najchętniej posiłkuje się utartymi, znanymi z literatury popularnej, schematami. Ponieważ jego założeniem jest nie tylko dawanie przyjemności, ale także pobudzanie do rozmów i dyskusji, edukacja młodego czytelnika i zachęta do stawiania pytań, należałoby zadać pytanie, czy wykorzystuje taki sposób edukowania świadomie?

Czy jest w tym konsekwentny? I czy konfrontuje go z systemami o określonej, ukształtowanej strukturze, gdyż, jak sugeruje Wojciech Burszta:

Mówiąc o związku edukacji z kulturą popularną musimy zdawać sobie sprawę, że uwzględnianie treści tej drugiej w programach kształcenia zmusza nas do przyjęcia opcji fundamentalistycznej (...) dlatego, że kultura ta nie formuje żadnego systemu, ale jest rodzajem dyskursu o wydarzeniach i procesach¹⁷.

Drogę prób trudno jednoznacznie zakwalifikować do wątków literatury popularnej – wszak obecna jest już w tekstach antycznych, a jedynie jej ogromna żywotność sprzyja utożsamianiu ich z kulturą popularną. Wydaje się jednak, że nie proveniencja tego wątku, a celowość jego wykorzystania jest tutaj najważniejszym zagadnieniem. Autor przekonuje od pierwszych słów powieści, że to relacja z Bogiem i kształtowanie pozytywnych postaw są dla niego najważniejsze. Dlatego też wydaje się oczywistym stwierdzenie, że utwór ten, choć wykorzystujący wielokrotnie motywy i schematy literatury popularnej, nie może być z nią utożsamiany. Będąc jednak specyficznym połączeniem beletrystycznego przekazania biblijnej historii o Dawidzie i królu Saulu z fikcyjną opowieścią o przygodach chłopców żyjących w XXI wieku, zapoznających się ze specyfiką świata biblijnego i duchowego, wymagałaby też dogłębnej analizy teologicznej, zgodnej z postulatami Mirosławy Ołdakowskiej-Kufłowej, która uważa, że:

W dobie teoretycznych refleksji nad pograniczem religii i literatury należałoby sformułować następujący wniosek: głęboka analiza niektórych dzieł literackich dokonywana przez teologów staje się pilnym postulatem¹⁸.

Zapewne wśród analizowanych w ten sposób utworów literackich powinien znaleźć się *Wojownik trzech światów*.

WNIOSKI

Na koniec należałoby jeszcze odpowiedzieć na pytanie zasadnicze: czemu taka adaptacja służy? Wybór historii biblijnej opowiadającej o królu Dawidzie raczej obala tezę, że jest to wynik pragnienia upowszechnienia tekstu biblijnego wśród nastoletnich czytelników. Postać Dawida jest bowiem jedną z najlepiej znanych i jednocześnie lubianych, a wręcz podziwianych przez młodzież. Dodatkowo obraz walczącego z Goliatem Dawida jest niezmiernie często przywoływany, także w kontekście szerszym, niż biblijny. Należałoby zatem założyć, że autor chciał w szerszym kontekście opowiedzieć po raz kolejny tę ciekawą historię, rozszerzając jednocześnie wiedzę na temat świata pozazmysłowego oraz przekazując prawdy uniwersalne, wpływające wprawdzie z tej opowieści,

¹⁷ W. J. Burszta, dz. cyt., s. 41.

¹⁸ M. Ołdakowska-Kufłowa, [w:] *Obraz Boga Ojca w kulturze*, pod red. M.O-K, U.M. Mazurczak, Lublin 2000, s. 261.

ale wymagające do pełnego zrozumienia większego doświadczenia i wiedzy. Wypada tutaj jednak powtórzyć za Derekiem Attridge, że:

nie chodzi o sugerowanie, że odpowiedzialna lektura jest niemożliwa bez zaplecza w postaci szerokiego odczytania i dużego naukowego wysiłku: czytelnik dysponujący tego rodzaju wiedzą i wyrobieniem może jednak tak blisko związać się z dziełem, że będzie mógł intuicyjnie wyczuć wiele trafnych okoliczności i zrozumieć jego znaczące elementy¹⁹.

Pozostaje zatem mieć nadzieję, że obcowanie z Dawidem poprzez lekturę trzech (wkrótce czterech) tomów powieści, przekazywanie w różnych formach prawd biblijnych i stawianie króla Izraela za wzór mężności, zdecydowania i oddania Bogu, zaowocuje zarówno lepszą znajomością tego biblijnego bohatera, jak i przekonaniem, że dzisiejszy świat nie jest tak odległy od biblijnego, jakby na to wskazywały daty w kalendarzu. Przyjmując zaś szerszą perspektywę – tego rodzaju adaptacja ma szansę rozbudzić ciekawość na tyle, by sięgnąć do tekstu podstawowego, kanonicznego.

Abstract: *Modern Youth at King David's: Robert Kościuszko's 'The Warrior of Three Worlds'.* This paper addresses the problems of Biblical adaptations in a series of young adult books by Robert Kościuszko inspired by the story of David, the son of Jesse. The multiple meanings of adaptations in the series published under the title *The Warrior of Three Worlds* are dealt with on three levels: the comparison of the canonical texts with the novelistic narratives, the representation of their diverse words, and the mechanisms of hero testing. The analysis of these problems shows that the intention of the series is the expansion of the context in which David and his times are presented.

¹⁹ D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, tłum P. Mościcki, Universitas, Kraków 2007, s. 124.

DOROTA MICHUŁKA ♡ Uniwersytet Wrocławski

Rapped School Readings

THE NEW SHAPE OF OBLIGATORY SCHOOL READINGS

This collection of Polish literary classics, both epic prose and drama, recreated in verse, is a unique publication on the Polish market of educational books. The anthology (*PKS, czyli przegląd książek szkolnych* [trans. *OSR, or Overview of School Readings*], Warsaw, 1997) by Grzegorz Wasowski¹, who is a satirist, journalist, poet, humorist and a composer, contributes to the discussion of the classic literary masterpieces and their role and presence on the obligatory read-

¹ Grzegorz Wasowski, the son of Jerzy Wasowski (co-author of the Kabaret Starszych Panów comedy group), is an extraordinary person. He was born in 1949 in Warsaw. During the 80's and 90's, he actively contributed in the productions by Polskie Radio Program III, creating spoken and musical satirical programs, e.g. *Samouczek* [trans. *Tutorial*], *Nie tylko dla orłów* [trans. *For Dummies*] and performed in children's programs (he was known as the "Mushroom Man" and "Disgusting Crab"). Moreover, Wasowski voiced Garfield in the film *Garfield and Friends*. He was a pop music expert on the radio, and hosted popular programs such as *Lista przebojów dla Oldboyów* [trans. *Hit Charts for Seniors*], *Radio Mann* and *Radio Retro*. Additionally, he wrote popular songs, e.g. *Ja to się cieszę byle czym* [trans. *I Can Enjoy Anything*] or *Blues to zawsze blues* [trans. *Blues Is Always Blues*]. Wasowski worked in television as an actor and satirist on shows *Za chwilę dalszy ciąg programu* [trans. *The Show Will Return Momentarily*] and *Komiczny Odcinek Cykliczny* [trans. *Periodical Episode of Comedy*].

His performances and texts for the satirical hip-hop band – "T-raperzy znad Wisły" [trans. "T-rappers from Poland"] (representing comedic hip-hop), – of which he was a co-author and later a leader, brought him to prominence. To the band belonged respected musicians, such as: Sławomir Szczęśniak, Lucyna Malec and Andrzej Butruk. The band released six albums, of which the most popular was *PKP, czyli Poczet Królów Polskich* [trans. *LPK, or the List of Polish Kings*], a collection of Polish kings' rapped biographies, with the famous song about Mieszko I, known for its chorus: "Mieszko, Mieszko, nasz koleżko" [trans. "Mieszko, Mieszko, our buddy"]. On November 20th, 2009, after several years of inactivity, the band released a new album called *Ekshumacja 2* [trans. *Exhumation 2*] with songs from *PKP* updated with new beats. Apart from that, it includes a new song "Startest". T-raperzy collaborated on the album with the following artists: Edyta Geppert, Stanisław Soyka, Aga Zaryan, Fisz, Kasia Nosowska, Łona, Anna Maria Jopek, Muniek Staszczuk, Dorota Miśkiewicz, Lech Janerka and Marek Kondrat." In 2009 Grzegorz Wasowski was awarded a "Silver Medal for Merit to Culture – Gloria Artis" by Bogdan Zdrojewski, Minister of Culture and National Heritage". Source: http://pl.wikipedia.org/wiki/T-raperzy_znad_Wis%C5%82y.

ing lists. *PKS* as a voice in the debate concerning modern interpretations of said classics, especially the issue of “pleasure and responsibility of a reading”².

What is the purpose of summaries, rewritings and adaptations, which are *bowdlerized* for the educational context? Should poetry be taught through play³, and school follow the principles of Enlightenment and teach while entertaining a student, as Julian Tuwim noted in *Pegaz dęba* [trans. *The Oak's Pegasus*], and later Stanisław Barańczak in a collection of examples representing the literary play called *Pegaz zdębiał*⁴ [trans. *Pegasus Went Dumb*]? The question seems rhetorical. Tuwim and Barańczak, poets, translators and literary scholars, seem to be correct, and it is crucial to mention two great representatives of the Enlightenment concept of literary education – Hugo Kołłątaj and Ignacy Krasicki (Kołłątaj co-created Polish school system, while Krasicki wrote fables in verse).

Let us get back to the modern school reception of literature. Note that directives of the new curriculum (2009) take civilization transformations into serious consideration, and suggest examining new interpretations of literary

² A book written by Anna Janus-Sitarz of the same title: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* [trans. *Pleasure and Responsibility of a Reading*], Kraków 2009, is another voice in this debate.

³ Grzegorz Leszczyński notes that “due to the research led by Erik H. Erikson, the notion of “play” is a form of human activity well described from the psychological and pedagogical perspective; the analysis of the issue from the perspective of cultural studies was done by Johan Huizinga and Philippe Ariés, and also Roger Caillois and Hans-George Gadamer. There are no studies, however, from the perspective of the ethnography of childhood. The need for such analysis was noted by Jerzy Cieślowski, who also conducted preliminary research, but the issue (except for few cases) has not been described at all.” See: Leszczyński, Grzegorz. *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i XX wieku* [trans. *The Cultural Image of a Child and Childhood in the Literature of the Second Half of the 19th and 20th Century*]. Warsaw, 2006. 132.; Erikson, Erik H. *Dzieciństwo i społeczeństwo* [Childhood and Society]. Trans. P. Hejmej. Poznań, 1997; Huizinga, Johan. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* [Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture]. Trans. Maria Kurecka, Witold Wirpsza. Warsaw, 1985.; Ariés, Philippe. “Przyczynek do historii zabaw i gier” [“A Modest Contribution to the History of Games and Pastimes”]. *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. [Centuries of Childhood. A Social History of Family Life]. Trans. M. Ochab. Gdańsk, 1995.; Caillois, Roger. *Gry i ludzie* [Man, Play and Games]. Trans. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska. Warsaw, 1997.; Gadamer, Hans-George. *Aktualność piękna: sztuka jako gra, symbol i święto* [The Relevance of Beauty]. Trans. Krystyna Krzemieniowa. Warsaw, 1993.; Cieślowski, Jerzy. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. [trans. *Great Fun. Children's Folklore, Child's Imagination and Poetry for Children*]. Wrocław, 1967.

⁴ Barańczak, Stanisław. *Pegaz zdębiał. Poezja nonsensu a życie codzienne. Wprowadzenie w prywatną teorię gatunków* [trans. *Pegasus Went Dumb. Nonsense Poetry and Everyday Life. Introduction to Private Theory of Genres*]. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2008. See: Kolbuszewski, Jacek. “Konwencje ludyczne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego” [trans. “Ludic Conventions in the School Analysis of Literary Texts”]. *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej. Cz. 2. Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*. [trans. *The Issue of Teaching Polish Language and Literature. Pt.2. Shaping the Literary Consciousness of Students*]. Ed. Mieczysław Inglot. Wrocław, 1979.

works (*retelling stories, rereading literary works, etc.*)⁵ – recreated in various semiotic structures⁶ (intersemiotic relations and translations). The element of pictorial culture is introduced, e.g. comic book versions of literature, satirical illustrations (e.g. in Andrzej Mleczko's version), film adaptations of literary works, classic and puppet theatrical versions, musical interpretations (including opera, songs and musical)⁷. Another genre which has been popular in Polish language education for years is sung poetry. Performances by Ewa Demarczyk, who sings poems by Norwid and Białoszewski, by Czesław Niemen, who musically arranged Asnyk's poetry, by Marek Grechuta, who sings poems by Mickiewicz, and by Anna Szałapak from the comedy group "Piwnica pod Baranami" [trans. *The Cellar under the Rams*], and many more, are rooted in Polish literary culture.

In the history of Polish language education there have never appeared such creatively constructed school excerpts as the aforementioned Wasowski's collection. It contains precise and faithful summaries in verse of canonical works of Polish literature. According to the author, they are intended for students from junior high school or high school (where they may serve as a "cheat-sheet"), but they may also be rapped (melodeclamation). However, their dominant function is satirical.

I THE PROSE REWRITTEN IN VERSE

The tradition of rewriting prose to verse has a long history and many of the attempts were motivated by cognitive and didactic functions such as popularising knowledge and providing fun. Obviously, most of the rewrites (versed adaptations and simplifications) were aimed at specific readers: uneducated people, young students, children and adolescents.

Many of these rewrites became summaries, as they significantly shortened lengthy texts, and some of them drew attention to mnemonic techniques and

⁵ These terms are explained by, among others, Beckett, Sandra. *Recycling Red Riding Hood*. New York: Routledge; or Beckett, Sandra. "Retelling Pinocchio for Contemporary Audiences". *Adaptation as a Strategy of Children's Literature*. Ed. Margarita Slavova. Plovdiv, 2005. They also appear in an essay *Approaches to Teaching Collodi. Collodi's "Pinocchio" and its Adaptations*. Ed. Michael Sherberg, 2006.

⁶ Here we invoke the phenomena of intertextuality, intersemiotic translations and relations. See: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* [trans. *How to Prepare a Student to Analyze Various Texts of Culture*]. Ed. Anna Janus-Sitarz. Kraków, 2004.; Bajda, Justyna. "Słowo a obraz. Typy relacji intersemiotycznych" [trans. "A Word and an Image. Types of Intersemiotic Relations"]. *Metodyka a nauka o języku i nauka o literaturze* [trans. *Methodology and Teaching the Language and Literature*]. Ed. Kordian Bakula, Dorota Michułka. Wrocław, 2005.

⁷ See: *National Core Curriculum with Commentary*. Vol. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum* [trans. *Polish Language Lessons in Primary School, Junior High School and High School*] on the basis of Minister of National Education ordinance of December 23rd, 2008, published in *Dziennik Ustaw Nr 4* on January 15th, 2009. Point 17, p. 47.

helped learn texts by heart. One of the examples could be Lucretius' poem *De Rerum Natura Liber Tertius* [*On the Nature of Things*]. Contemporary Lucretius' researcher, Grzegorz Żurek, notes that the philosopher, who adores Epicurus and his hedonistic and eudaimonistic vision of life, describes in verse Epicurus' theory called "The four-part cure" (Tetrapharmakos) – remedy for the existential human disease (Epicurus wrote "1. Don't fear god; 2. Don't worry about death; 3. What is good is easy to get; 4. What is terrible is easy to endure")⁸. "Two centuries after Epicurus, his Roman follower expanded this succinct formula to six volumes of passionate poetic treaty, of seven and a half thousand lines in length"⁹. It is like drinking from "the cup with honey spread on its rim" – it is possible, according to the philosopher's theory, to talk about difficult and bitter issues in a simple, beautiful and straightforward manner¹⁰. Furthermore, in antiquity the verse was considered to be superior to prose.

Large collections of rhyming literary texts were also used as a material to learn by heart (e.g. in Jesuit schools)¹¹. The issue of mnemonic poems (texts which have to be remembered) also ought to be taken into consideration during the discussion. A mnemonic poem, as Julian Tuwim noted, was known in the ancient India, and scholastic poetics created a rhythmic catalog of the Books of the Old Testament, tetrastich of the Ten Commandments, and monostich of the Stations of the Cross. Nowadays, easy to read, amusing collections of rhyming poems explaining complicated rules of grammar and orthography are available, as well as rhyming lists of grammatical exceptions, e.g. Witold Gawdzik's *Gramatyka na wesolo* [*Grammar is Fun*] and *Ortografia na wesolo* [*Orthography is Fun*]¹². Tuwim wrote that even Goethe (*Aus meinen Leben*) mentioned a rhymed Latin textbook, from which he learned the language of Horatio and Cicero. "Hadn't it been for rhymes, I would have failed" – "doch diesel trommelte sang ich mir vor".

⁸ Carus, Titus Lucretius. *De Rerum Natura Liber Tertius* [*On the Nature of Things*]. Ed. Adam Krokiewicz. Lublin, 1921. Qtd. in Krokiewicz, Adam and Grzegorz Żurek. *Lukrecjusz. O naturze rzeczy* [trans. Lucretius. *On the Nature of Things*]. Ed. Grzegorz Żurek. Warsaw, 1994.

⁹ Ibidem, Żurek, Grzegorz, p. 19.

¹⁰ See: *O trudnym łatwo. Materiały z sesji poświęconej popularyzacji nauki* [trans. *To Make Difficult Easy. Materials from the Session Aimed at Popularizing Science*]. Ed. Jan Miodek and Monika Zaśko-Zielińska. Wrocław, 2003.

¹¹ Teaching in Jesuit schools was based on principles and suggestions of the Jesuit Superior General Claudius Acquaviva, collected in a textbook, which was slowly, but consistently updated – *Ratio et institutio studiorum Societas Jesu*. Since 1599 uniform curriculum applied in Jesuit schools. It recommended learning by heart. See: Krzyżanowski, Adryan. *Dawna Polska* [trans. *Poland of the Past*]. Vol.1. Warsaw, 1857, p. 35.

¹² Gawdzik, Witold. *Gramatyka na wesolo i na serio* [trans. *Fun Grammar, Serious Grammar*]. Warsaw: Oświata, 2001; Kwaśna, Katarzyna. *Ortografia na wesolo czyli o nietypowych metodach zapamiętywania pisowni ortografów* [trans. *Orthography is Fun, or Unusual Methods of Remembering Orthographical Rules*]. Katowice: Publikacje nauczycieli, gimnazjum). See: <http://www.edukacja.edux.pl/p-170-ortografia-na-wesolo-czyli-o-nietypowych.php>.

What is more, Goethe studied rhyming geography: "Ober – Yssel, viel Morast/ Macht das gute Land Verhasst"¹³.

Calendars, which were used in houses of nobility, were often rhymed (e.g. one couplet for each month)¹⁴. Additionally, fr. Benedykt Chmielowski in *New Athens* put Ten Plagues into a verse: "Water with blood, frogs, lice, air and flies/boils, hail, locust, darkness and a first child dies"¹⁵.

Tuwm wrote: "shortness, brevity, precision and memorability, which is what we demand from mnemonic poems. Unfortunately, this genre decayed over time and assisted in creation of terrible graphomania":

A prawdę mówiąc, na co te łamane sztuki?/ Jeżeli co mądrego zakresie nauki/
Chcesz powiedzieć nareszcie po długim namyśle/ Powiedz obywatelu, wyraźnie
i ściśle./ Na co się przyda ściągać równobrzmiące słowa/ Jeżeli w nich rozumu
utonie połowa?/ piszcie więc poemata, sceniczne utwory/ Lub dla rozweselenia
dowcipne humory/ Lecz gdzie trzeba dowodów, jak dwa a dwa cztery,/ Radzę
wam strzec się rymu, strzec się jak cholery¹⁶.

[Frankly, why do we need these rhymes? If you have something smart to say in the field of science, say it clearly and concisely. There is no need to find rhyming words, if you are going to lose half the sense. Write poems, plays, and jokes to laugh at, but when you need proof, like two plus two is four, be sure to avoid rhyming as plague].

Educational works popularizing science, knowledge and history of Poland were also written in verse: "one of the most horrifying scribblers in Polish history – Dr. Wincenty Krasiński – published a 600 pages long volume *Dzieje narodu polskiego* [trans. *The History of Polish Nation*] (Wrocław, 1859)" – notes Tuwim. *Popularna historia wierszowana* [trans. *History in Rhyme*] (Poznań, 1904) by Florentyna Czaplicka and *Poloniada. Dzieje Polski wierszem do r. 1413* [trans. *Poloniada. History of Poland in Verse until 1413*] (Nowogródek 1927) by S. Dąbrowski were of better quality¹⁷. Another example of the genre

¹³ Tuwim, Julian. *Pegaz dęba* [trans. *The Oak's Pegasus*]. Kraków, 1950, p. 68–80.

¹⁴ In the Old Polish era, church calendars in verse for the use of clerics were known as "cyzozjany". Many modern calendars print poetry, e.g. Jan Twardowski's poems are combined in connection to particular month, time of year, catholic or secular holidays (e.g. January – *Śnieg* [trans. *Snow*]: "Dlaczego chciałbyś rozplakać się w śniegu/ cieszyć się nagle/ jak gąsior wśród gęsi/ deszcze – to swojak rodak od nieba do ziemi/ śnieg przychodzi do nas ze świata innego/ lecz nerwy za darmo/ lepi z ciotki anioła/ nie pamięta złego" [trans. Why would you like to cry in the snow/ enjoy yourself suddenly/ like a gander among geese/ rain – it is our countryman from sky to earth/ snow comes to us from a different world/ it heals your nerves for free/ it builds a snowman/ does not remember evil]). See: "Kalendarz z księdzem Twardowskim" [trans. "Calendar with Father Twardowski"]. Wydawnictwo Diecezjalne, 2009.

¹⁵ Tuwim, op. cit., p. 74.

¹⁶ Ibidem, p. 74–75.

¹⁷ See: Tuwim, Julian. *Pegaz dęba*. Kraków, 1950. 68–80. See: several articles concerned with popularizing science in the publication *O trudnym łatwo* [trans. *To Make Difficult Easy*]. Ed. Jan Miodek and Monika Zaśko-Zielińska. Wrocław, 2002.

were *Pogadanki rolnicze wierszem* [trans. *Farmers' Talks in Rhyme*] by Ksawery Bartkowski (Warsaw, 1925), which were addressed to a young reader interested in a specific vocation – farming¹⁸. Further instances are suggested by the scholars of textbooks for the beginner stages of learning a language¹⁹.

Interesting examples of rhyming recreations of the cultural and literary masterpieces are undoubtedly editions of the Bible, e.g. *Nowe niebo duchowne, słońcem, miesiącem i wielu różnymi gwiazdami jasnie oświecone, a nabożnym wierszopiskiem piórem wyraźnie podane* [trans. *New Spiritual Sky, with Sun, Moon and Various Stars Enlightened, and in Religious Rhymes Written*] (1692), or the Bible rewritten by Stanisław Leszczyński, who wrote *Historia Starego i Nowego Testamentu z tłumaczeniem dla zbudowania napisaną* [trans. *History of Old and New Testament with Translation*] for his daughter (Nancy, 1761)²⁰.

When discussing rhyming school readings, it is worth looking at the writings of Jan Stanisław Jabłonowski²¹ and his translations of texts from the literature of French classicism, e.g.: *The Adventures of Telemach* by Fenelon and Aesop's *Fables* (*Ezop nowy polski* [trans. *New Polish Aesop*] in Jabłonowski's versions).

The full title of Jabłonowski's version, which explains the sense and content of the piece, is as follows:

¹⁸ Other publications popularizing knowledge that Tuwim wrote about are: "a rhyming list of kings from Lech to Sigismund III, *Ziemiopisarstwa początek o okręgu ziemnym i o Europie w stu wierszach zawarty* [trans. *The Knowledge of the Earth and Europe in One Hundred Lines*] and *Prawidła do czytania po francusku służące w stu wierszach zawarte* [trans. *Rules of Reading in French in One Hundred Lines*] (published by an anonymous author in 1775). Mikołaj Wolski wrote patiently yet uninterestingly in rhyme about astronomic works of Marcin Poczebout ("Pamiętnik Warszawski" [trans. "The Diary of Warsaw"] 1804); Antoni Albertandy wrote five songs about the art of painting (1790); A. Podhorski Okołów wrote *Wyobrażenie o architekturze* [trans. *The Notion of Architecture*] (1808) in verse; there is a rhymed Wawel guide (Zygmunt Stęczyński, *Świątynia Polaków, czyli Katedra na Wawelu* [trans. *The Temple of Poles – Wawel Cathedral*] 1865); a grammar book of international Esperanto language (Leo Belmont); there are rhymed herbaria, textbooks of geometry, chess, whist and even *ABC des omnibus ou l'alphabet qui Cort les rues* (1856)". See: Tuwim, op. cit., p. 79.

¹⁹ Pilarczyk, F. *Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej* [trans. *Polish ABC-Books Since their Beginnings in 16th Century until the Beginning of the Second World War*]. Zielona Góra, 2003.

²⁰ See: Lewandowicz, Grażyna. "Adaptacje Biblii dla dzieci w Polsce w XX wieku" [trans. "Adaptations of the Bible for Children in Poland in the 20th Century"]. *Bibliotekarz Podlaski*. 2, 2001. A separate chapter could be written here about the European tales of folk origin, fables in prose which were rewritten by authors from various countries into verse, e.g. *Puss in Boots* by Charles Perrault from the first version of Giovanni Straparola, and, in Poland the rhyming musical version by Jan Brzechwa.

²¹ Baczewski, Sławomir, "Epika wierszowana Jana Stanisława Jabłonowskiego" [trans. "Prose in Verse by Jan Stanisław Jabłonowski"]. *W kręgu Kaliopie. Epika w dawnej literaturze polskiej i jej konteksty* [trans. *In the Circle of Calliope. Prose in the Old Polish Literature and Its Contexts*]. Ed. Aleksandra Oszczerda and Jacek Sokolski. Wrocław, 2010.

Historia Telemaka, syna Ulissesa, króla greckiego Itaki, który ojca swojego spod Troi błędzacego szukał. Drogi, ekspedycje, awantury jego, dziwne i różne przez jednego wybornego autora w języku francuskim mądrym conceptem solute wypisane i drukowane, a zaś polskim wierszem w książkę dziesięć przetłumaczone przez Jana Jabłonowskiego, wojewodę ruskiego [*The Adventures of Telemach, Son of Ulysses the Greek King of Ithaca, Who Searched for his Father Lost on a Way from Troy. His Travels and Adventures of Strange Kind Written Smartly and Published by a French Author, and Translated into Ten Volumes of Polish Verse by Jan Jabłonowski, Russian Governor*] (Sandomierz 1726)²².

The stories of rewritten works often contain explanation of literary and publishing intentions of the author and include clues on how to read and interpret the piece, especially when it is addressed *ad usum Delphini*.

Jabłonowski also presents his reasoning behind the translation of *The Adventures of Telemach*...:

It is harder to find a smarter and better book to study, for all the social classes, than *The Adventures of Telemach*, which was inspired by the epic about the Trojan War authored by ancient Greek poet Homer – *Odyssey*. The book was written by Fenelon, a great and noble man, an Archbishop of Cambrai, who came from a great family, which provided him with good education and wits. The king Louis XIV appointed him as a tutor for his oldest grandson, the Dauphin of France. Fenelon wanted to inspire the young prince to be a good, virtuous king who loves his people, therefore he wrote a fable smarter than other books. Dauphin read the book and gained wisdom that a king needs, which is a recommendation enough.”²³

“Jabłonowski admired the didactic intention of *The Adventures of Telemach*. He stressed it at the beginning of the foreword, widely discussing the moral sense of ‘fables,’ a term that he seems to have used for works of fiction. The confidence in the didactic purpose of translating *The Adventures of Telemach* appeared once again at the end of the foreword. Jabłonowski wrote that it was his friends who convinced him to ‘give Poland the fun and knowledge of this book²⁴’, claims Baczewski.

It is worth remembering that *The Adventures of Telemach* were written to be used as a textbook in the education of the future king – Louis, the prince of Burgundy, a grandson of Louis XIV. Scholars analyzing the book claim that it is a satire on Louis XIV, because the character of Mentor, who appears in the book, advises on how to improve the country. The intended function of the original piece is to be an instruction on how to raise a perfect monarch. Jabłonowski went further in his adaptation – his version of *The Adventures of*

²² “He wrote them in extraordinary conditions... in the Königstein fortress where ‘to kill time, he was writing poetry’”. Baczewski, Sławomir. Op. cit., p. 178.

²³ Jabłonowski, Jan Stanisław. “Do łaskawego czytelnika” [trans. “To Dear Reader”]. *The Adventures of Telemach*. Sandomierz, 1726.; qtd. in Baczewski, Sławomir. Op. cit., p. 179.

²⁴ Baczewski, Sławomir. Op. cit., p. 179.

Telemach is a textbook for all citizens who would like to get information on how to “be virtuous regardless of the position in the society.”²⁵ In the eyes of Jabłonowski, Fenelon’s book was an example of “moralistic allegory, didactic adaptation of mythology (...) a fantastical novel”, fable²⁶.

Many of the cited rhyming examples fit the tendency of popularizing knowledge (philosophy of Epicurus in Lucretius’ treaty, history of Poland, geographical knowledge, the Bible for children), help in memorizing texts and have mnemonic functions (they help in remembering), e.g. rhyming grammatical and orthographic rules. As for the *Telemach* by Fenelon, apart from its didactic function (“moralistic allegory, didactic adaptation of mythology”) Jabłonowski’s rhyming version was supposed to serve as evidence for poetry being better than prose.

II SUMMARIES OF POLISH LITERARY CLASSICS IN RAPPED STYLE

Wasowski’s anthology (*PKS, czyli przegląd książek szkolnych*) ranges from Romanticism to modernity and consists of canonical texts from Polish literary classics, mainly epic, but there are also dramas and a few works originally written in verse (e.g. *Pan Tadeusz*, *Grażyna* and *Konrad Wallenrod*). Additionally, there are: *Śluby panieńskie* [*Maidens’ Vows*], *Zemsta* [*The Revenge*], *Baladyna*, *Ogniem i Mieczem* [*With Fire and Sword*], *Potop* [*The Deluge*], *Pan Wołodyjowski* [*Fire in the Steppe*], *Nad Niemnem* [*On the Niemen*], *Lalka* [*The Doll*], *Quo Vadis*, *Faraon* [*Pharaoh*], *Krzyżacy* [*The Teutonic Knights*], *Popioły* [*The Ashes*], *Moralność pani Dulskiej* [*The Morality of Mrs. Dulski*], *Chłopi* [*The Peasants*], *Noce i dnie* [*Nights and Days*]. Each of the aforementioned titles is of great length, therefore the biggest changes in Wasowski’s adaptations are: conversion of the artistic form (prose to verse), and shortening the texts. Each of the rewrites takes up no more than 4–5 pages. The author took care of maximal condensation of the content of the works, simultaneously preserving their essence and main ideas. The anthology’s main function is cognitive-informative, but it is also satirical. In this way, it fulfils Enlightenment principles of learning through play. Wasowski “narrates literature” in a manner one might tell a story. Subsequent sequences are written like a ballad, focusing on events in a logical order, retaining clear composition, e.g. at the beginning of each text, there is a short introduction familiarizing the reader with the main idea of the text and protagonists. The author presents the most characteristic, recognizable quotes from the texts (e.g. from *Potop*, when Wołodyjowski fights Kmicic: “Gdy wciąż w pustkę trafiał ostrzem,/Rzekł więc: ‘kończ..waść! Wstydu... oszczędź...” [“When he hit the air with a sword/ He said: ‘Finish it, Sir! Spare me the shame”]) (57), or modernized versions of phraseological units from the texts e.g. *Faraon* “Rusza Ramzes z animuszem/ W drodze

²⁵ Ibidem, p. 179–180.

²⁶ Ibidem.

dwa skarabeusze/ Spotykają ‘Te owady/Święte wszak są. Nie ma rady’ – Rzecz Herhor – ‘Tędy chodzić/Wzbraniam by ich nie uszkodzić!’ Tak więc Ramzes czas mitręży/Wybierając szlak okrężny?” [“Ramses starts lively/On his way there are two scarabs/ ‘These insects are sacred. We must take the other way/ Not to hurt them!’ – says Herhor/Thus Ramses wastes time/by choosing the roundabout way”] (95). Rhyming stories aim to emphasize conflicts, sensations, climaxes and are consistent in the rhythmical shape of poems. In each case it is an accentual-syllabic verse with an equal number of syllables in each line and with fixed number of stresses (on every second syllable). It is called a trochee tetrameter²⁷.

Apart from the plot, in the world of the text, the protagonists stand out and the whole story is constructed around them. Characters and their descriptions are precise and crisp, which makes learning and repetition easier. Simplification occurs in the cutting of longer descriptive parts of the text (e.g. descriptions of nature), wider historical and political contexts and reducing the amount of figures of speech which judge and comment on characters. For instance, if there are epithets in the text, they are schematic and specific – Bogumił from *Noce i dnie* is respected and loved, while Dulska: “Kim jest postać tytułowa?/ To rodziny Dulskich głowa/ Chciwa skąpa i obłudna/ zaniedbana oraz brudna/” [“Who is the title character?/She’s the head of Dulski’s family/Greedy, mean and cunning/ sloppy and dirty”]. The interior of Dulski’s flat was treated in the same informative and clear manner:

Kiedy nie ma u niej gości./ Salon jej o zamożności/ Świadczyć ma, bo w złotych ramach./ Są obrazy w nim na ścianach/ I zasłony efektowne/ Są na oknach i szykowne/Meble, palmy i dywany/, Zaś stoliczek jest usłany,/ Zdjęć rodzinnych całą masą/Ci co przyjdą niech zobaczą [...] Kiedy jechać ma tramwajem/ Aby tańszy bilet córce/ Kupić, mówi do niej : „Skurcz się”/ Do teatru uczęszczanie/ Czy pism prenumerowanie,/ To gorszące dla niej zbytki,/ No, bo pieniądź przede wszystkim...

[When the guests are not invited/The living room is for show/Because it has paintings in golden frames/And impressive curtains/Furniture, palms and carpets/And on the table there are/lots of pictures of the family/Those who come will see [...] When Dulska is supposed to go by tram/to buy a cheaper ticket for her daughter/She tells her to shrink/Going to the theatre/and subscribing magazines/are waste of money for her/because the money is the most important] (119–120)

In the anthology there is no room for sophisticated figures of speech and complicated metaphors. Regular rhyming and rhythm become dominant artistically. Because of them, while reading aloud, it is clearly noticeable that the

²⁷ See: Chrzastowska, Bożena and Seweryna Wyślouch. *Poetyka stosowana* [trans. *Practical Poetry*]. Warsaw, 1978, p. 184. See: Dłuska, Maria. “Wiersz meliczny-wiersz ludowy” [trans. “Melodic Poetry and Folk Poetry”]. *Studia i rozprawy* [trans. *Studies and Essays*]. Vol. 1. 1970.

texts are intended for melodeclamation and rapping (not singing) – and may be even for chanting. Chanting is:

the delivery of the text, especially rhyming one, in a manner which emphasizes its rhythmic regularity (the position of stresses, borders of poem's units, and rhymes) without introducing voice modulation, changes of tone, loudness, pace and other phonic signals of the semantic organization of the text.²⁸

Some scholars of the theory of Polish poetry, e.g. Danuta Urbańska, still claim that "the thesis that a poem is still mostly a part of an oral tradition and live speech, encourages analyzing its structure for qualities that prove that a poem was intended for listening (and discussing its intonational qualities as primary for the text)."²⁹ From the educational perspective, such a point of view on analyzing poems and vocal presentation of the text is supposed to aid repetition of the content and points out its mnemonic function. Wasowski's anthology is a good example for this discussion.

The rhythmic order of the texts from the anthology is sometimes "broken" and at the same time enriched by enjambments³⁰ and displaced accents, e.g. from *Ogniem i mieczem* "wiernych druhów pozyskuje/ Nieco później podróżuje/ W stronę Łubniów i kolaske/ Napotyka, a w niej laskę/ Piękną Helkę z Kurcewiczów" ["he gathers loyal companions/ then travels a bit/ in a direction of Łubniów/ and he encounters a cart with a lady in it/ a beautiful Helena Kurcewiczówna"] (49) or from *Faraon* „Na ten folwark w Memfis, tam gdzie/ Uwił gniazdko z Sarą Ramzes,/ Napadnięto. Kiepsko z Sarą/ Byłoby, Ale na szaro/Zrobił typów rozbójniczych/Jakiś kapłan tajemniczy” [„The ranch in Memphis/ where Ramses lived with Sarah was assaulted/ It would be bad for Sarah/ but a mysterious priest/ defeated the attackers"] (97), or from *Moralność Pani Dulskiej* „Że ma z synem flirt służąca/ Dulska wie, lecz się nie wtrąca-/ „Lepiej w domu, niż poza nim/ Się wyszumieć z dziewczętami”/ [“That her son flirts with the maid/ Dulska knows, but ignores/ ‘It's better that he flirts with girls at home/ rather than outside”] (121). The stylistic function of enjambments is to emphasise the smooth flow of speaking and emulate the everyday speech, therefore they may appear in narrative poems and such is the case with Wasowski's anthology.

Wasowski's works also have the didactic and educational function; the moral points in the conclusion of *Faraon*: "Gdy lud ciemny, a kapłani/ Mają szmal,

²⁸ *Słownik terminów literackich* [Glossary of Literary Terms]. Ed. Janusz Sławiński. 3rd ed. Wrocław, 1998, p. 511.

²⁹ Adam Kulawik claims that juxtaposing elements of prosody based on the opposition of orality/visuality is not appropriate. Kulawik, Adam. *Wersologia. Studium wiersza, metru i kompozycji wersyfikacyjnej*. [trans. *Science of Verse. A Study of Poetry, Meter and Composition in Verse*]. Kraków, 1999. 13. See: Urbańska, Danuta. *Wiersz wolny. Próba charakterystyki systemowej* [trans. *Free Verse. An Attempt at Systematic Classification*]. 1995, p. 142.

³⁰ Chrzastowska, Bożena and Seweryna Wysłouch. *Poetyka stosowana*. Warsaw, 1978. 199. See: Barańczak, Stanisław. *Pegaz zdębiał. Poezja nonsense a życie codzienne. Wprowadzenie w prywatną teorię gatunków*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2008.

to jest do bani/ ["When the people are dumb/ And the priests have money/ Life is good for nothing"] (102), or *Moralność Pani Dulskiej*: "Bo żelazna to zasada,/ Że być świnia nie wypada./ Ale tylko poza domem – / W domu wszystko dozwolone" ["It's the most important rule/ Not to be a pig outside/ But when you are at home/ Everything is permitted"] (123), or summaries emphasizing the greatness of the rewritten texts, e.g. *Chłopi*: „Jesień”, „Zima”, „Wiosna”, „Lato”-/ Cztery tomy dzieło ma to/ I choć dostać rzecz nie prosta/ Reymont Nobla za nie dostał/ ["Fall", "Winter", "Spring", "Summer"/ Four volumes of this work/ And even though it is not easy/ Reymont received a Nobel prize for it"] (130), or questions for a further discussion, e.g. *Popioły*: „Lecz czy walka z nim pospół/ Dźwignie Polskę znów z popiołów?”/ ["Will the constant fighting/ revive Poland from the ashes?"] (115), or concise conclusions, e.g. *Potop*: "Wraca Jędrzek ciężko ranny/ Do stóp pada swojej panny,/ Wszystko pięknie się wyjaśnia/ Jak to w tego typu baśniach,/ Potem ślub, a w epilogu/ Pewnie dojdzie do połogu/" ["Jędrzek comes back badly hurt/ falls to his lady's feet/ everything is explained as it usually is in fables like this/ then a wedding, and in the epilogue/ there will probably a baby"] (62) and *Lalka*: "To nie wszystkie jeszcze klęski,/ Bo mrą Rzecki oraz Łęcki,/ Izka gna zaś za granicę/ Robić tam za zakonnicę"/ ["These are not all disasters/ Rzecki and Łęcki die/ Isabella runs away abroad/ and she becomes a nun"] (81).

There is a framing device in the anthology – the introductions to each text are written in the motto convention, a funny quip that intends to show the greatness of the masterpiece, and encourages reading the whole work. ("Potop! Potop! Bez Potopu/ Byłbyś tym, czym wieś bez chłopów" ["The Deluge! The Deluge! Without The Deluge"/ You would have been empty like a village without villagers"]); "Lalka Prusa! Lalka Prusa! Ma dużego u nas plusa!" ["The Doll by Prus! The Doll by Prus! We give it a big plus!"]; "Nie da tego nawet matka/ Co Reymonta 'Chłopi' Władka" ["You won't get from your mother/ what you can get from Władka from *The Peasants*"]; "Z *Moralności Pani Dulskiej*/ Płynie więcej niż w mazurskiem" ["You will learn more from *Moralność Pani Dulskiej*/ Than you would from school"]; "Balladyna! Balladyna! To klasyczny już kryminał!" ["*Balladyna! Balladyna!* It is a classic crime story!"). Each part starts with direct words to the reader. They are in the style of 19th century tales narrated by adults near a fireplace. Wasowski's texts often include didactic clues suggesting emphasis on the specific elements of structure or information about the style of a school reading (understood here as the manual for reading), e.g. "drogie dzieci, chcę wam streścić,/ Co w komedii *Zemsta* zmieścił,/ Alek Fredro. Oto macie/ Główne sztuki tej postacie" ["Dear children, I want to tell you/ what Alek Fredro put in *Zemsta*/ Here are the protagonists of the play"], or "Drogie dzieci, chcę wam streścić,/ Co się u Zapolskiej mieści/ W *Moralności pani Dulskiej*/ – uważajcie i notujcie!" ["Dear children, I want to tell you/ what Zapolska wrote in *Moralność pani Dulskiej*/ pay attention and take notes!"], or introducing the protagonist in the first stanza, e.g. "Drogie dzieci, chcę wam streścić,/ Co w powieści *Chłopi*

zmieścił/ Władek Reymont. To wyczyny/ Gospodarza są Boryny”. [“Dear children, I want to tell you/ what Władek Reymont put in *Chłopi*/ these are the deeds of farmer Boryna. The language is conversational (sometimes even colloquial) and the context and the lexicon often modernized, e.g. in *Baladyna* “Lecz co oznacza/ Nie mająca wywabiacza/ Krwawa plama w czoła centrum” [“What does the blood stain/ that cannot be cleaned/ in the middle of the forehead mean?”] or in *Chłopi* “Informując Antka żonę,/ Gdzie ukrytą ma mamonę,/ Co ma użyć w sposób taki,/ By wykupić Antka z paki.” [“He informed Antek’s wife/ where he hid the money/ that she should use/ to bail Antek out of jail”] (129). What is more, diminutive forms of names appear (e.g. author’s names: Alek [Aleksander] Fredro, Władek [Władysław] Reymont, Heniek [Henryk] Sienkiewicz etc.), which is supposed to replace the official and high-brow form of narration to more familiar, direct and friendly. According to Jerzy Cieślowski’s theory, the function of authoritative, adult narrator – mentor is replaced by a narrator who is a partner in dialogue, and who adopts “the structure of a colloquial manner of contact between themselves and the addressee”, and who becomes an adult, who is also a friend³¹.

³¹ See: Cieślowski, Jerzy. Wstęp do *Antologia poezji dziecięcej* [trans. Introduction to *Anthology of Children’s Poetry*] and Cieślowski, Jerzy. *Literatura i podkultura dziecięca* [trans. *Children’s Literature and Subculture*]. Wrocław, 1975. See also comments concerning the evolution of the function of the sender and addressee in texts for young readers in: Ługowska, Jolanta. “Stare i nowe we współczesnej poezji dla dzieci. W perspektywie komunikacyjnej” [trans. “Old and New in the Modern Poetry for Children. In the Communication Perspective”]. *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży* [transl. *Old and New in Literature for Children and Adolescents*]. Ed. Bożena Olszewska. Opole, 2010. Ługowska claims that “from the communicative perspective, which is of interest to us, this model was characterized by the inequality in information potentials for the sender and the addressee of the literary message. The result of this inequality was a privileged position of the figure of adult sender, who was showing the world from their own point of view to the young reader. What is more, there was a characteristic arbitrariness in the formulated values and postulated rules and norms of participating in the social life for the young person. Independently from the historical roots of the model, the characteristic structure of sender-addressee roles is highly general, one may say that even universal, because it is connected to the objective conditions in which the upbringing process takes place, as well as the socialization of the young person, where regardless of the educational experiments, the element of the domination of an adult over a child, and even a certain kind of “symbolic violence”, expressed in the rules of an etiquette of the sphere of language communication is essential to achieve the educational goal. Jerzy Cieślowski is right when he writes: “the construction of a poem by Jachowicz such as *Pan kotek był chory* [trans. *Mr. Cat Was Ill*] or *Swawolny Tadeuszek* [Playful Little Teddy] will have its followers to this day” (Cieślowski, wstęp do *Antologii poezji dziecięcej*, s. X [trans. Introduction to *Anthology of Children’s Literature*, p. X]). The “obviousness” of the educational model is connected to the variety of genres and rhetorical models used to construct a literary message: from referring to the strategies of pedagogical discourse, where the norms and values of various forms of children’s self education are explicitly determined, through Jachowicz’s fables and tales, especially productive social satire, to sayings and riddles which originate in folklore, by which the pedagogical persuasion present in these types of works is enriched by the substantial, from the perspective of a reader, component of ludicity.”

Because the reader is usually young, Cieřlikowski separates the roles of a poet and claims that:

The narrator ‘poet-jokester’, contrary to ‘poet-lyricist’, has the right to act like *enfant terrible*. He can tease, and so he does. This is a convention from *Dwa wiatry* [*Two Winds*] by Tuwim, and continuation of the character of ‘uncle’ from *fin de siecle* and from the time of the ‘Zielony Balonik’ comedy group [trans. ‘The Green Balloon’]. Favorite subjects to mock and make fun of are didacticism and moralizing. This attitude comes from two sources. The first one is the memory of boring educational models of Jachowicz and Belza, which inspired to ‘love the homeland’ (...). The second source of deviation was the discrepancy between the didactic ideals of parents and the reality of children³².

Wasowski’s texts with their satirical tone, written with a distance to stiff moralizing, confirm this process of changes and fit in the discussion on the subject of the new model of narrator, who is also a partner in dialogue for a modern reader.

Each of the rhyming readings consistently ends with a point – encouragement to read the whole, original text: “nic juř nie ma do dodania,/ pora zasiąść do czytania” [“there is nothing to add/ time to start reading”]. In the educational communication situation, it means that the rhyming version of the literary work from the anthology is not a replacement for the original text, but rather a special, amusing, satirical supplement, addendum, “pre-introduction” to reading, or its summary.

The anthology described here draws attention to the fact that the texts have the shape and function of summaries – “one of the traditional forms of processing information”³³. Few essays from the theory of literature have been written on the subject of summaries – most of them have been discursive and scientific. It is worth organizing the theoretical assumptions and clues which may be useful in the Polish language education in schools, also while discussing the notion of literary adaptation.

Besides the usable aspect of the summary, also worth noting is the didactic aspect,” claims Witold Marciszewski. “Summarizing is an activity that serves greatly as an exercise and test for many intellectual skills at the same time: concentration, the skill of selecting the most important points, the ability to notice the construction of the text and, finally, the skill of paraphrasing and formulating concise thoughts.”³⁴

According to the definition from the *Glossary of Literary Terms* the summary is a:

³² Cieřlikowski, Jerzy. *Literatura i podkultura dziecięca*. Op. cit., p. 259–260. According to Cieřlikowski, a protest against moralizing and didacticism first appeared in *Słówka* [trans. *Words*] by Tadeusz Boy-Żeleński, and in contemporary poems of Ludwik Jerzy Kern. See: Cieřlikowski, Jerzy. Op. cit., p. 260.

³³ Marciszewski, Witold. *Metody analizy tekstu naukowego*. [trans. *Methods of Analyzing Scientific Texts*]. Warsaw, 1977, p. 150.

³⁴ Marciszewski, Witold. Op. cit., p. 150.

Presentation of the content of the work in a shortened manner, with maintaining some of the work's structure: its most important issues, ideas and plot threads, etc. Particular methods of summarizing depend on the character of summarized work (different for the literary piece, scientific essay and journalistic commentary) and the aim of the summary (e.g. documentation, didacticism, interpretation)³⁵.

The understanding of the term "summary" suggests a couple of solutions. One of them is a classification made by Marciszewski in *Sposoby streszczania i odmiany streszczeń* [trans. *The Ways of Summarizing and Varieties of Summaries*]³⁶. It mainly refers to discursive and scientific texts, assuming, as Danuta Danek puts it, that "the operation of summarizing seems almost omnipresent in a various kinds of intellectual works", therefore it may be partially used in the research on the summaries of literary works.

According to the logical discourse, Marciszewski uses the term "text" in his works, (...) and he introduces a basic term – the adaptation of the text. Adaptation consists of 'every change that adds or subtracts something from the text', but the author narrows the term down and suggests that we should not call so 'every change, but only such that changes the shape or sound of the text with the intention to maintain the specific quality of the text, e.g. its meaning, stylistics, emotional values and something that is not exact, but significant – the main idea of the text'³⁷.

Marciszewski points out three models of a summary, which may be described in three operations: the creation of the image of the text (by analysis of the text's components along with enumeration of its most important issues and subjects; it may be compared to the construction of a map), the selective extraction (e.g. omission of information, or author's summary of the new terminology). As Danuta Danek claims, "a specialist from a discipline of science dif-

³⁵ "Summaries written in a language different to the one of the text, which are published at the end of a book, are called *resume* (see: *abstract, reader digest*)". See: *Słownik terminów literackich*. Ed. Janusz Sławiński. Warsaw, 1998. 525; Marciszewski, Witold. *Metody analizy tekstu naukowego*. Chapter V. Warsaw, 1977; Danek, Danuta. *Dzieło literackie jako książka* [trans. *Literary Work as a Book*]. 1980; Trzęsicki, Kazimierz. "Streszczenie jako operacja nad semantyczno-rematyczną strukturą tekstu" [trans. "Summary as an Operation on the Semantic and Rhematic Structure of a Text"]. *Teoria tekstu* [trans. *Theory of a Text*]. 1986. Bartmiński, Jerzy. "Streszczenie w aspekcie typologii tekstów" [trans. "Summary in the Field of Text Typology"]. *Typy tekstów* [trans. *Types of Texts*]. 1992; Makowski, Adam. "Funkcje streszczeń w dyskursie krytycznym Piotra Chmielowskiego" [trans. "Role of Summaries in the Critical Discourse of Piotr Chmielowski"]. *Pamiętnik Literacki* [trans. *Literary Diary*]. 1994.; Wojtasiewicz, Olgierd. "Próba formalnej definicji pojęcia streszczenia" [trans. "The Attempt to Formally Define the Term 'Summary'"]. *Studia Semiotyczne* [trans. *Semiotic Studies*], 1970.

³⁶ "Studia Semiotyczne". Warsaw, 1970, p. 151–167. qtd. in. Danuta Danek. *Dzieło literackie jako książka. O tytułach i spisach rzeczy w powieści*. Warsaw, 1980, p. 119–120.

³⁷ Marciszewski, Witold. *Sposoby streszczania i odmiany streszczeń* [trans. *The Ways of Summarizing and Varieties of Summaries*]. *op.cit.* *Studia Semiotyczne*, p. 153.

ferent than that of the summarized text can only touch on some of the issues from the text” (Marciszewski 155). There are just as many criteria on what to put in the summary of the text as there are points of view from which the texts are analyzed. These criteria may be divided into quantitative and qualitative. The example of a qualitative criterion is the frequency of the usage of words (useful, when the summary needs to be mechanical). An instance of a qualitative criterion is the summary where one:

selects from the original only these phrases which are relevant from the formal point of view, e.g. theorems, definitions or proofs [as for literary works: descriptions of protagonists, main threads of the plot – D. M.]. This is a special case of a more general procedure of distinguishing literary genres (...) other instances of the selective criteria while summarizing are omitting subjective elements of the text, such as digressions, and omitting parts of the texts that constitute the inner structure of the text, e.g. the preview of a subject³⁸.

It seems that, when a literary text is concerned, it may be, e.g. omission of nature descriptions, author’s commentary, etc.

The third way to summarize is to focus on writing in metalanguage, used most often in academic abstracts and in documentation. This may reflect the sense of the text, and allows the outside point of view, which may be noted in phrases like “the aim of this essay...” or “as it was proved...”

Wasowski in his rhyming summaries uses the first two operations – he creates the image of the text (a map of issues and subjects of a particular work)³⁹ and selective extractions (because of the reduction of the volume of the text, there is a noticeable selection of the content from the summarized work). One may distinguish three functions in Wasowski’s summaries: didactic (aids the understanding and remembering the texts), interpretative (the educational goals of the text, e.g. writing in verse intended for melodeclamation (rapping), drawing attention to the greatness and significance of the text and, as it appears in many summaries, a modern perspective on the text), and ludic and satirical, e.g. the juxtaposition of the shape, structure, composition and language of nursery rhymes with the “serious” form of great Romantic dramas suggests the comic perspective. Mockery of some of the characters’ behavior and elements of parody help have an objective interpretative distance and avoid pathos.

Wasowski’s texts are detailed and informative, and they usually point out the relevant content or issue by referring to the main theme of the text (main idea)⁴⁰ and not distorting it. Kazimierz Trzęsicki claims that “for a summary,

³⁸ Danek, Danuta. Op. cit., p. 122.

³⁹ Bereza, A. “Obrazy tekstów” [trans. “The Images of Texts”]. *Literaria IX*. Ed. Jan Trzynadlowski. Wrocław, 1977, p. 15–32.

⁴⁰ For this discussion, the definition of the word “theme” comes from Jerzy Pelc. (*O pojęciu tematu* [trans. *On the Definition of Theme*]. Wrocław, 1961), therefore the theme is “a reference to the subject of a given text”. Qtd. in: Marciszewski, Witold. *Metody analizy tekstu naukowego*. Warsaw, 1977, p. 153.

one only selects those sentences, which are also topic sentences (...). The basis for a summary is always a subset of topic sentences (...) summary ought to be an image of the summarized text"⁴¹.

The rhyming summaries from Wasowski's anthology are concerned with the main issues of the texts, focusing on the plot and characters. They do not judge the value of the texts and do not attempt to reinterpret them – they refer to a model, academic analysis and commentary. Wasowski approaches the texts in a very "school manner", but also presents the literary world very competently, and what is the most important thing from the perspective of Polish language education, encourages reading the original text⁴².

The texts may become attractive for students due to their musical interpretations – their rapped versions. Rapping is an element of hip-hop culture, a type of vocal expression characterized by the rhythmical declamation of words and rhyming. Comedic hip-hop is used by artists as a mean of parody⁴³. It seems that Wasowski's anthology, as a collection of satirical texts, fulfils the aforementioned criteria, while at the same time fulfilling the principles of learning through play. It does not, however, create a new form of "cheat-sheets" – quite the opposite, it encourages reading.

⁴¹ Trzęsicki, Kazimierz. "Streszczenie jako operacja nad strukturą tekstu". *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. ed. Teresa Dobrzyńska. Wrocław, 1986, p. 51.

⁴² It is also worth to note an opposite situation, as it appears more often in Polish language education. It was described by Władysław Dynak in his essay *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej* [trans. *School Readings. On the Issues of Literary Communication*] (Wrocław, 1978. 62–71) about school "cheat-sheets". They are, e.g. prose summaries of poetry texts (such as longer poems and verse novels of Romanticism) and dramas. Dynak, while writing about "cheat-sheet" summaries, emphasizes the phenomenon of equivalence on the level of composition, on the level of style and semantics, and claims: "(...) if we assume that every text contains a project of a future life in society, a certain vision of culture, where the existence of the text and its presentation to others is justified, necessary or even vital, for instance as goods to sale, in the case of 'cheat-sheets' this last instance seems the most significant." (Dynak 64) See: Werner, A. "Wokół funkcji społecznych powieści dwudziestowiecznej (Na przykładzie 'Doktora Faustusa') [trans. "Social Functions of the 20th Century Novel (On the Example of 'Doctor Faustus')"]. *Społeczne funkcje tekstów literackich i paraliterackich* [Social Functions of Literary and Quasi-literary Texts]. Ed. Stefan Żółkiewski, Maryla Hopfinger and Kamila Rudzińska. Wrocław, 1974. 211–212. See: Mazanowski, Antoni and Mikołaj Mazanowski. *Podręcznik do nauki dziejów literatury polskiej* [trans. *A Textbook of the History of Polish Literature*]. Kraków, 1901.

⁴³ "Comedy hip-hop is a subgenre of hip-hop music, which was shaped in the 90's in Detroit, USA. Songs from this genre are often soundtracks to comedy films (*Scary Movie 3*, *Meet the Spartans*, *How High*). This type of music is also connected to comic performances, for instance sketches of an African-American comedian Katt Williams. Rappers who are associated with the comedy hip-hop genre (e.g. Afroman or Katt Williams) usually experiment with form and satirically portray the hip-hop reality (drugs, gang wars, prostitution)." Source: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Hip-hop>. See: Kołodziejek, Ewa. *Człowiek i świat w języku subkultur* [trans. *Humans and the World in the Language of Subcultures*]. Szczecin 2005.

Satirical works of Grzegorz Wasowski and his band “T-raperzy znad Wisły” [“T-rappers from Poland”], e.g. *Lektury literatury, czyli bryki z towarzyszeniem muzyki* [trans. *School Readings, or Cheat-sheets with the Accompaniment of Music*] (with music by D. Musiałkowski) or other examples of parody of the Polish literary classics (e.g. an obvious reference to the part II of *Dziady* [*Forefathers’ Eve*] in a song *Baranek* [trans. *A Lamb*] by Kazik Staszewski (a front-man of “Kult”), and his polemics with the Romantic fantasy existing in the Polish mentality – the imagination split into the reality and the dream; the rapped version of *Ordon’s Redoubt* by Mickiewicz, a satire *Świat zepsuty* [trans. *A Corrupted World*] by Krasicki, a poem *Lechoń* by Mochnecki from the album “Poets”, a hip-hop version of *Book of Revelation*⁴⁴, a rapped biography of Karol Wojtyła by the band Lolek (song “Magda Anioł”), and songs by “Kaliber 44”⁴⁵ are only instances of consistently realized in Polish language education “literary play”. They are not, however, a part of the official school curriculum, have not been analyzed from the didactic perspective, have not been reviewed, and have not appeared on the lists of “recommended readings”, but they are very popular among young people, and have been sporadically used by the Polish teachers during lessons.

⁴⁴ See: Kuniczuk-Trzciniowicz, Agnieszka. “Przekłady Pisma Świętego w wydaniach dla dzieci i młodzieży. Rekonesans badawczy” [trans. “Translations of the Bible for Children and Adolescents. Introductory Research”]. *Questiones Selectae. Zeszyty Naukowe*, Rok XVI, 23. Wrocław, 2009. 24–25. The author analyzes a rapped version of *Book of Revelation* entitled *Dobra czytanka wg św. zioma Janka*. [trans. *A Good Reading by your Homie Saint John*] (on the basis of *Biblia Warszawska*, *Bibla Gdańska* and *Biblia Tysiąclecia*. Translation by Joanna Rafał, Barbara Sieradz and Beata Lasota. Warsaw, 2006) and quotes: “Pojawił się koleś – Jan, którego przysłał Bóg” [trans. “A guy appeared named John, who was sent by God”], and claims: “in the European culture, which promotes Christian way of living, accustomed to treating The Word of God with piety, this and other parts of the Gospel of St. John (or homie John, according to the translators) may seem blasphemous.” Kuniczuk-Trzciniowicz, Agnieszka. p. 24. However, “in translation of texts from the Bible, as it is noted by Marek Lis, the most important part is the message: it means that radical departure from the formal structure is not only allowed, but sometimes even necessary”. See: Lis, Marek. *Audiowizualny przekład Biblii. Od translatio do transmeditatio*. [trans. *Audiovisual Translation of the Bible. From Translatio to Transmeditatio*]. Opole, 2002, p. 39.

⁴⁵ The game of “rapping the literature” organized in schools seems to be a popular form of “ludic recapitulation” of school readings. The internet sites for junior high schools organize competitions called “Rapping about Literary Characters” (e.g. in Słupia Jędrzejowska). There are also subjects for oral Matura examinations, such as “What kinds of rhetorical devices are used in lyrics of rap songs? Analyze several examples”. Wanda Chotomska, a poet writing for children, also showed a fondness for rapping on many meetings with young readers. Its trace may be found on the internet sites of Primary School in Złoczewo and Public Libraries in Izabelin and Żabno. Sources: <http://gimslupia.szkolnastrona.pl/>; <http://www.sciaga.pl/tekst/>; <http://www.bibliotekazabno.tarman.pl/>; <http://www.bibliotekaizabelin.pl/pl/events/>; <http://www.spzloczew.pl/biblioteka4.html>.

Maria Jędrzychowska notes the “dark side” of Wasowski’s works and classifies his rhyming summaries as “cheat-sheets”, and writes about their “ambiguous charm”. She claims: “the summarizing ‘cheat-sheet’, once a shaming socio-cultural phenomenon, now is very popular in school reality and stopped being something reprehensible”.⁴⁶ It seems, however, that Wasowski’s work is much more than just a “cheat-sheet”. Jędrzychowska appreciates the charm of satire and parody, and mentions other examples of literary play, e.g. *Święta miłości kochanej szklenice* [trans. *My Lovely and Adorable Glass*] by Ignacy Krasicki, numerous pastiches by Julian Tuwim published in *Pegaz dęba* (Kraków 1950), opinions of scholars, e.g. Kazimierz Wyka – *Duchy poetów podsłuchane* [trans. *Eavesdropping on the Poets’ Spirits*] (Kraków 1962) or Henryk Markiewicz’s *Zabawy literackie* [trans. *Literary Plays*] (Kraków 1998). Jędrzejowska also discusses the rock-opera version of *Romeo and Juliet*.⁴⁷

Just as other instances of such endeavors, Wasowski’s works are appreciated mostly by students, who not only are able to repeat and memorize the texts more easily, but they also enjoy themselves. These works support the Polish language education in school, and the knowledge of literary classics. Jędrzychowska suggests that they may become a form of “ludic recapitulation.”⁴⁸

Streszczenie: *Zrapowane lektury*. Dzięki twórczości satyrycznej Grzegorza Wasowskiego (syna Jerzego, współtwórcy Kabaretu Starszych Panów) młodzi czytelnicy w sposób niebanalny mogą zapoznać się z historią dziejów Polski i historią literatury. Formacja „T-raperzy znad Wisły” zyskała niebywały rozgłos, a jej wkład w propagowanie wiedzy, dzięki zabawie i inteligentnemu tekstowi, jest trudny do przecenienia. Więcej o tym fenomenie w publikacji: Dorota Michułka, *‘Ad usum Delphini’. O szkolnej edukacji literackiej — dawniej i dziś*, Wrocław 2012 [IV. Nowoczesne perspektywy porównawcze, 3. Zrapowane lektury].

⁴⁶ Ibidem, p. 224.

⁴⁷ Ibidem, p. 222–223.

⁴⁸ Jędrzychowska, Maria. “O ‘godziwych’ i ‘niegodziwych’ sytuacjach obcowania uczniów z literaturą (w szkole i poza szkołą)” [trans. “On the ‘Appropriate’ and ‘Inappropriate’ Manner in which Students Ought to Read Literature (In School and Outside School)”]. *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury* [trans. *A Sketch for an Axiological Landscape. Problems of Teaching Literature*]. Kraków, 2010, p. 226.

Ponadczasowość adaptacji Hayao i Goro Miyazakich

PRÓBA ODCZYTANIA NA PRZYKŁADZIE „RUCHOMEGO ZAMKU HAURU” I „OPOWIEŚCI Z ZIEMIOMORZA”

Zachodnie kultury, historia i mitologia przechodzą z powodzeniem przez filtr i kulturę Japończyków. Świadczyć może o tym duża ilość japońskich animowanych adaptacji zachodniego dziedzictwa kulturowego. Na przykład: cykl *Rycerze Zodiaku* był inspirowany grecką mitologią, *Ulisses* – wiadomo – *Odyseuszem*, *Baśnie Braci Grimm* i *Czarnoksiężnik z Krainy Oz* europejskimi baśniami *Rodzina Trappów*, *Frankenstein* i *Romeo i Julia* to adaptacje zachodniej klasyki literackiej a *Muminki* to wynik zachwyty dla wyobraźni Tove Jansson.

Charakterystyczną cechą wszystkich tych adaptacji jest adiekcja-dodawanie wątków, postaci, prawdopodobnych zdarzeń. O ile adaptacje Disney’a (np. *Księga dżungli* Rudyarda Kiplinga) dążą do maksymalnego uproszczenia fabuły-detrakcji, gdyż kierowane są do najmłodszego odbiorcy i mają przede wszystkim bawić to japońskie adaptacje są skomplikowane, z permutacjami (inwersją) głównego wątku. Np. niedawną, z 2007 roku, adaptację *Romea i Juliet*¹, Japończycy umieścili w alternatywnym świecie fantasy w napowietrznym mieście Neo-Verona. Romeo, syn dyktatora, spotyka Julię przebraną za chłopca o imieniu Odin-dopiero później dowiaduje się, że jest dziewczyną, córką zabitego przed 14-laty władcy. Próbuje one trafić do jak najszerzej pojętego widza – w każdym wieku. Nie wynika to tylko z chęci marketingowych, co jest przecież oczywiste, mają one zadania dydaktyczne i umoralniające przeznaczone nie tylko dla najmłodszych.

Eco, który analizował znak ikoniczny, wykazał, że rozpoznanie ikonu jako znaku zależy od wiedzy odbiorcy i umiejętności „czytania” znaków tzn. od wykształconych w naszej kulturze kodów postrzeżeniowych i rozpoznawczych. Seweryna Wysłouch mówi o dwóch systemach prymarnych: werbalnym i wizualnym. Literatura jest wtórnym systemem prymarnym bazującym na języku. Swoistość filmu – dodałabym tutaj również animowanego, polega na ruchomości obrazów i wielokodowości, rozumianej, jak pisze Wysłouch, jako korzystanie z innych kodów (np. języka czy muzyki), które wcale nie są równorzędne i równouprawnione, bowiem dominuje kod podstawowy – wizualny.

¹ *Romeo x Juliet*, 2007, reż. Oizaki Fumitoshi.

Cytowana przez ww. autorkę inna badaczka – Hanna Książek-Konicka, opierając się na badaniach Umberto Eco, twierdzi że „słowniki znaków ikonicznych są niepotrzebne, gdyż każdy człowiek posiadający zdolność i umiejętność percepcji ma je w mózgu, w „polu gnostycznym” i dzięki temu nieograniczona możliwość wariantów fakultatywnych wzorca nie zagraża ich rozpoznawalności². W dialogu międzykulturowym dominuje kod wizualny dlatego nieograniczona, wydawałoby się, niczym nieskrępowana wyobraźnia japońskich twórców czerpie pomysły z kultur całego globu. Nie związani nadmiernie z religiami³ i historią Zachodu, ciekawi świata, z otwartymi umysłami dokonują detrakcji, permutacji, substytucji i adiekcji dorobku wszystkich kultur świata.

W języku anime i mangi istnieje termin *dojinshi*⁴. Najczęściej są to utwory stworzone przez fanów danego utworu, w tym profesjonalistów. Wokół twórców popularnych mang i anime tworzą się tzw. *kojin sākuru* – osobiste koła naśladowców danego autora. *Dojinshi* to czasami bardzo odległe wariacje na temat głównego wątku mangi czy anime, czyli substytucje. Postaci są te same, ale nie zawsze takie same. Np. w *Vision of Escaflowne*⁵, autentyczna książeczka Millerna Aston w telewizyjnej wersji tego anime – w wersji kinowej jest kobietą-piratem o takim przezwisku z powodu urody i swoich wielkopańskich manier. Różne są również losy bohaterów, inne motywacje ich działań. Czasami to zupełnie odrębna historia.

Niektóre anime powstały na bazie wcześniej napisanych opowiadań, a dopiero po zrealizowaniu anime stworzono mangę *Magiczni Wojownicy Slayers*. Bywa i odwrotnie: po emisji anime powstają książki, których atrakcją są oryginalne rysunki autorów mangi – *Tajemnica Przeszłości – Fushigi Yuugi*. W dodatku anime wcale nie trzyma się sztywno treści mangi, więc w rezultacie często są one różnymi wersjami tych samych wydarzeń. Książki, mangi lub fanowskie *dōjinshi*⁶ służą japońskim twórcom tylko do inspiracji, kierunkowi, bazie, kanwie, na której budują swoje uniwersalistyczne wzorce moralne i etyczne, mówiące o pozytywnych uczuciach jak miłość, wybaczenie, szlachetność, przyjaźń. Są pacyfistyczne i ekologiczne⁷. Nie pozbawione dydaktyzmu napominają, że zło rodzi zło, a ponadczasowa, wieczna miłość istnieje naprawdę. Uczą wartości życia, „bo wszystko co żyje łączy się ze sobą. Życia nie można gromadzić można je tylko ofiarować[...]. Każdy boi się śmierci”⁸.

² Wysłouch S.: *Literatura a sztuki wizualne*, s. 157–164.

³ Odsyłam do mojego artykułu o religii w mandze i anime, „Literatura i Kultura Popularna”, t. 16, 2009.

⁴ <http://translate.google.pl/translate?hl=pl&langpair=en|pl&u=http://en.wikipedia.org/wiki/D%25C5%258Djinshi>

⁵ *Vizion of Escaflowne*, 1996, reż. Kazuki Akane.

⁶ Amatorskie wersje losów bohaterów ulubionych mang i anime.

⁷ Cała twórczość Hayao Miyazakiego to przede wszystkim filmy propagujące pacyfizm i ekologię.

⁸ Tak mówi Arren do Coba w jednej z ostatnich scen w *Opowieściach z Ziemiomorza*.

Ta świadomość o naszej przemijalności jest najważniejsza, bo mamy wpływ na nasze życie, nasze decyzje – uczy nas, że należy żyć świadomie.

Swobodę czyli substytucje i adiekcję w tworzeniu obrazów animacji wiadać również w adaptacji książki *Howl's Moving Castle* Diany Wynne Jones *Ruchomym zamku Hauru*, dokonanej przez Hayao Miyazakiego i w *Opowieściach z Ziemiomorza* Urszuli K. Le Guin, pierwszym dziele syna Hayao Miyazakiego – Goro Miyazakiego. Bardziej przypominają one *dojinshi* – czyli fanowską wersję oficjalnej wersji danego utworu, czyli krótko mówiąc: „co by było gdyby...”.

Nie da się tutaj zastosować skrupulatnej metody Proppa 35 punktów bajki magicznej ani innej formy porównawczej. To nowa jakość na nowej bazie ze starymi wątkami. Nie ma podziału na dobro i zło, losy są splątane, a motywy działań tak samo zawikłane jak w życiu. U Grimmów zła macocha za karę zostaje obuta w żelazne buciki i wyprawiona w świat – w anime nikt nie jest do końca zły ani dobry. Zło udaje się wprawdzie opanować, ale widzowi żadnemu zemsty pozostaje pewien niedosyt. Bohaterowie dojrzewają w trakcie snucia wątków danej fabuły. Wychodzą na jaw prawdziwe motywy działania bohaterów i nagle stwierdzamy, że zły bohater to np. tylko egoistyczny człowiek, który boi się śmierci-tak jak każdy z nas. Bardzo ciężko jest identyfikować się tylko z jednym bohaterem jak np. w anime i mandze *Death Note*⁹. Każdy z nas chciałby, aby świat był bezpieczny i szczęśliwy, ale czy mamy prawo do ferowania wyroków śmierci? Co jest ważniejsze świat bez przestępców czy sprawiedliwość? A czym właściwie jest sprawiedliwość?

HAYAO MIYAZAKI – OJCIEC

KSIĄŻKA

Dzieło Diany Wynne Jones pochodzi z 1986 roku i w oryginale nosi tytuł *Howl's Moving Castle*¹⁰. Jest to opowieść o Sophie, osiemnastoletniej dziewczynie z warsztatu kapeluszniczego, zamienionej w staruszkę a potem dobrowolnie pełniącej rolę służącej w ruchomym zamku czarodzieja o trzech imionach – Hauru, Jenkins i Pendragon. Czarodziej ten pochodzi z równoległej rzeczywistości – w książce jest to współczesna Anglia. Zabiera tam Sophie i Michaela (pomocnik czarodzieja, w anime ma na imię Marek). Poznają jego rodzinę i Panią Angorian, z pozoru piękną i subtelną, która potem okazuje się wiedźmą. Sophie posiada czarodziejską moc, której nie do końca jest świadoma. Dopiero po pewnym czasie zauważa pewne jej przejawy. Naprawiona jej rękami peleryna czarodzieja Hauru ma wpleciony czar. Niechcący zwiększa zainteresowanie nim ze strony kobiet, co zresztą jest Hauru na rękę, bo chce

⁹ *Death Note*, 2006, reż Tetsuro Araki.

¹⁰ Polskie wydanie pochodzi z 2005 roku i wyszło pod tym samym tytułem co film Miyazakiego – *Ruchomy Zamek Haru*.

on uchodzić za „kobieciarza”. Dzięki tej mocy może pomóc Kalciferowi – demonowi ognia i Hauru rozdzielić się, bezpiecznie dla nich obu.

Sophie ma jeszcze dwie siostry, które – odmiennie niż ich matka – widzą swoją przyszłość. Zamieniają się więc praktykami zawodowymi, które dla nich wybrała. Wynikają z tego różne komplikacje, które dodatkowo gmatwają wystarczająco trudną sytuację Sophie. Książka jest pełna zdarzeń, zaczarowanych przedmiotów (np. dobrze znane z bajek europejskich siedmiomilowe buty) i ludzi, którzy wpływają na tok głównych wątków. Strach na wróble, którego Sophie bardzo się obawia, jej wiecznie swarzące się z matką siostry, Megan – kłótniwa siostra Hauru, pani Angorian (w anime odpowiednik Wiedźmy z Pustkowia) i sam Kalcifer, demon z paleniska w domu Hauru, wypełniają karty tej książki, czyniąc wiele hałasu i zamieszania. Trudno nie dostrzec dalekiego echa baśni braci Grimm, czy czarodziejskich historii Tolkiena i C. S. Lewisa. Autorka studiowała zresztą w Oksfordzie u obu tych uczonych akademików¹¹.

Adaptacja tej książki przez Japończyka w kooperacji z państwem Hewitt to dowód, że wartości wyznawane przez kultury Wschodu i Zachodu wcale nie są tak odmienne.

ANIME

Adaptacja książki Dianę Wynne Jones dokonana przez Miyazakiego jest – zgodnie z definicją adaptacji – „subiektywnym przekładem zawsze deformującym pierwowzór”¹².

Oglądając film na DVD byłam jednak zaskoczona, że jak zwykle genialnie dobrani seiyu¹³ nie pasowali mi brzmieniem do scen oglądanych na ekranie. Jakby język japoński był mało odpowiedni do kreowanych obrazów.

Jest to jedyny słaby punkt adaptacji, w której jedną z głównych dominant stanowi fascynacja historią Europy. Szczególnie „wiekiem pary” – to chyba efekt słabości Hayao Miyazakiego do wszelkich konstrukcji i maszyn latających. Jego ojciec, Katsuji Miyazaki (1915–1993), był dyrektorem fabryki, produkującej stery do samolotów wojskowych, gdzie często zabierał syna. Kraj, w którym żyje Sophie jako kapeluszniczka, do momentu przemiany w staruszkę, wygląda jak Niemcy z czasów Bismarcka. Bardzo dobrze oddany klimat epoki pełnej plakatów z wojenną propagandą okresu sprzed i lat I Wojny Światowej. Czas rozkwitu fabryk Kruppa przemieszany z dobą rozkwitu Daimlera & Benza oraz domieszką fantazji, czyli niezwykłych maszyn latających i czarów. Wprawdzie nie odpowiada to historycznym faktom, ale przecież nie ma znaczenia dla akcji filmu. Sam ruchomy zamek wygląda jak wytwór dziecięcej wyobraźni z początków ery pary.

¹¹ Informacja ta pochodzi z recenzji Antoniego Garbaczewskiego: <http://www.onet.pl/10962.33771.recenzje.html>, 29.11.2008.

¹² Tadeusz Miczka: *Adaptacja*. W: *Słownik pojęć filmowych* pod red. Alicji Helman, t.10, Kraków 1998, s. 20.

¹³ Seiyu to japońscy lektorzy, znani, podziwiani i kochani nie mniej niż inne gwiazdy świata kultury. Często pracują również w filmach lub jako piosenkarze.

Nic więc nie dziwi. W ruchomym zamku zaczarowane drzwi otwierają się na cztery różne wymiary przestrzeni. W tym samym czasie zamek przebywa w powietrzu (gdy Hauru wychodzi otwierając drzwi z czarnym kolorem), na pustkowiu, w stolicy przypominającej Wiedeń i w portowym miasteczku, równie dobrze mogącym być we francuskiej Bretanii. Wybuch wojna. Smukły, długowłose Hauru¹⁴, bierze w niej czynny udział, wyfruwając z zamku jako olbrzymi czarny ptak. Wraca często skrajnie wyczerpany, ale młoda-stara Sophie czule się nim zajmuje, mając do pomocy Marka – ucznia czarnoksiężnika i Kalcifera urzędującego na palenisku, który swoją mocą sprawia, że zamek się porusza. „Fabuła tylko pozornie porządkuje przebieg procesu, bo nie ma w niej żadnych reguł, każde kolejne wydarzenie jest niespodzianką, zdarzyć się może wszystko. Wiele jest w tej adaptacji tropów prowadzących donikąd.”¹⁵

Wróćmy jednak do uniwersalnych treści, które nie powinny być trudne do wysłedzenia. Sam wybór książki i elementy, które posłużyły do adaptacji świadczą o głębokiej przenikliwości Hayao Miyazakiego. To jakby wyciągnięcie ręki poprzez przestrzeń i czas i chęć transferu najważniejszych dla każdego człowieka wartości. Film, prócz scen wojennych przepełniony jest umiejętnie budowaną obrazami fabułą, ale pozbawiony dłużyzn¹⁶.

Zacznijmy od pacyfistycznych treści. Wojna w przypadku tego anime przebiega dość enigmatycznie. Nie wiemy kto i dlaczego ją rozpoczął. Widzimy raczej jej skutki i ludzi, którzy wciągnięci w tę maszynę reagują różnie. Zwykłemu człowiekowi dokładna wiedza, dlaczego wojna wybuchła, nic nie pomoże. I tak jest ofiarą przepędzaną z miejsca na miejsce, jak to widzi Sophie i Marek. Radość z tego faktu czerpie chyba tylko cesarz, który zachowuje się jak chłopiec podczas zabawy nie zdający sobie sprawy, że gra idzie o ludzkie życie. „Ale bomba to bomba, gdzieś spaść musi[...] dzięki armii czarodziejów spadają nie na zamek tylko na okoliczne miasta i wsie” – jak mówi Hauru podczas audiencji u *madame* Saliman. A ona, nobliwa, nie wydająca się złem, jest zakulisową postacią, która aby „uporządkować te nieczyste układy pomiędzy czarodziejami i demonami” (ma tu na myśli szczególnie Hauru i Kalcifera), jest najprawdopodobniej główną sprawczynią wybuchu tej wojny. To przecież ona podstępnie zwabia Wiedźmę z Pustkowia do pałacu i pozbawia ją mocy, to z jej sługami walczy Hauru, to ona ma możliwość zakończenia wojny w każdym momencie. Widać to w ostatnich scenach – kiedy wysłała jednego ze swoich młodych sług do kanclerza, bo „czas zakończyć tę bezsensowną wojnę”.

¹⁴ Typowy *bishonen* z charakterystyczną dla nich cechą zarozumiałstwa co do swojej urody. Wg Wikipedii *bishonen* to specyficzny japoński koncept estetyczny idealnie pięknego młodego mężczyzny.

¹⁵ Recenzja Antoniego Garbaczewskiego, dz. cyt.

¹⁶ Klasyczne japońskie filmy mają dla Europejczyka nielogiczne dłużyzny. Tak jest np. w filmach Akiry Kurosawy choćby w *Sobowtórze*. To zjawisko przesycenia buddyjskim, zenowskim podejściem do rzeczywistości. Zen zabudowuje pustą przestrzeń, to pole dla wyobraźni widza, czas na wypowiedzenie sobie reszty nie namalowanej obrazem.

Sophie staje się bohaterką, gdyż udaje jej się nie tylko pozbyć czaru, jaki na nią rzuciła Wiedźma z Pustkowia, ale też odczarowała „księcia z sąsiedniego królestwa”, którego okrutnie przemieniono w stracha na wróble, jak również pomogła ukochanemu Hauru utrzymać człowieczeństwo. Czas wojen zna takich bezimiennych bohaterów, dzięki którym losy wojny zmieniają swój bieg. Nie bez powodu też akcja filmu rozgrywa się między innymi w kraju bardzo przypominającym Niemcy. Japonia była przecież podczas II wojny światowej jednym z państw Osi. Po tak tragicznym zakończeniu, jak Hiroshima i Nagasaki, wielu Japończyków czuło się zobowiązanych przeprosić za to cały świat. Robią to zresztą do dziś. Stąd spektakle typu *Bosonogi Gen*, będący adaptacją mangi Nakazawy Keiji pt. *Hiroszima*. Pokazuje ona w bardziej bezpośredni sposób losy ludzi, będących ofiarami systemu totalitarnego. Losy ludzi, będących całkowicie bezsilnych wobec maszyny propagandy wojennego sukcesu.

Miyazaki ukazuje nam, że różnice kulturowe nie są aż tak wielką barierą wobec przeżyć jednostki w tym okrutnym, wojennym czasie.

Przyjaźń, jaka zawiązuje się między Markiem a Sophie, a nawet między Hihnem (psim szpiegiem *madame* Saliman) i Sophie, jest dowodem na to, że warto ufać w czyjeś dobre intencje, gdyż uczciwe serce znajdzie uczciwych przyjaciół.

Sophie wybacza Wiedźmie z Pustkowia, biorąc ją pod swoją opiekę, czym udowadnia, że szlachetnością serca można pokonać nawet nienawiść.

Najpiękniejszy wątek opowieści to ponadczasowa miłość Hauru i Sophie. Dopiero zaczarowane drzwi zamku uświadomiły Sophie, że wszystkie działania Hauru wobec jej osoby były świadome. Że pierwsze spotkanie wcale nie było przypadkowe. Nawet opinia „pożeracza kobiecych serc” mogła poniekąd wynikać z jego poszukiwań Sophie. Zapamiętał ją przecież jako jasnowłosą piękność, która znikła w szczelinie czasu. „Jakie masz piękne włosy, błyszczą jak miliony gwiazd” mówi jej w jednej z ostatnich scen.

Jednak najważniejszym przesłaniem tego anime jest apel o zaakceptowanie istnienia starości. Społeczeństwo Japońskie, podobnie jak i cała reszta ludzkości, starzeje się. Ale obecnie w Japonii można zaobserwować ogromną niedojrzałość społeczną, niechęć do bycia starym, strach przed tym nieuniknionym etapem w życiu. Powstanie w Japonii subkultury „*Kawaii – ślicznej*” jest tego najlepszym przykładem. *Kawaii* oznacza miłe, fajne, słodkie, a także bezbronne, małeńkie oraz odrobinę żałosne – i właśnie takie są nie tylko nastolatki, ale również dojrzałe kobiety w stylu *Kawaii*. Mundurki uczennic są *kawaii* i stanowią niejako kwintesencję kompleksu Lolity. Pojawiło się również zjawisko *otaku*¹⁷ – miłośnik, wielbiciel. Nie wnikając głębiej w znaczenie tego terminu, oznacza on m.in. dorosłe już dzieci, najczęściej mężczyźni, będących na utrzymaniu rodziny. Są oni zagorzałymi fanami jakiejś mangi lub anime, jakiejś idolkę, sportu, dziedziny sztuki, filmu, komiksu itp. Japońscy rodzice są dumni z możliwości utrzymywania dorosłych dzieci, bo jest to oznaką dobro-

¹⁷ <http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Otaku&oldid=1532690>, 31.12.08.

bytu. Jednak to zjawisko zaczyna być niebezpieczne wobec ogólnoświatowego kryzysu.

Reżyser kultowego anime *Ewangelion* Hideaki Anno twierdzi: „Nawet dla mojego pokolenia 40-latków, a także dla ludzi starszych, nie istnieje rozsądny model dorosłego człowieka. Wielu intelektualistów i artystów podziela teorię, że klęska wojenna pozbawiła kraj niepodległości i doprowadziła do powstania kraju wiecznych dzieci, zmuszonych żyć pod ochroną amerykańskiego tatusa. To także motyw przewodni wielu filmów animowanych, w których sprawiedliwy rząd okazuje się tylko fasadą kryjącą złowrogie, potężniejsze siły np. anime *Ghost in the shell*. [...] Nie widzę tu w Japonii żadnych dorosłych [...]. Jeszcze 30 lat temu nie spotkałby pan w metrze ludzi w drodze do pracy czytających mangę i pornografię bez żadnego skrępowania. Dawniej wstydziłoby się wyciągnąć książkę z komiksami czy świńskimi obrazkami. Jesteśmy krajem dzieci¹⁸”. Anno, zanim stworzył owo kultowe anime, przeszedł przez czteroletni okres depresji, spędzany najczęściej samotnie w zamkniętym pokoju¹⁹. Epoka dobrobytu wyprodukowała w Japonii „duże dzieci”, które mają być przyszłością japońskiego narodu, a nie są na to kompletnie przygotowane.

Taka sytuacja pozwala na odradzanie się wątków nacjonalistycznych, które budzą obawy Japończyków.

Jest to bardzo złożona kwestia. Adaptacja Miyazakiego sugeruje jedynie istnienie tego problemu. W jak najbardziej przystępny sposób próbuje prze-myć proste ogólnoludzkie wartości moralne. Przecież Sophie nie została stara na zawsze. Tylko siwe włosy wskazywały na jej doświadczenie życiowe. Recepta Miyazakiego na lęk przed starością, który pożera współczesną kulturę Japonii, jest banalnie prosta: starość też potrafi być piękna, jeżeli kochasz i nie użalasza się nad sobą. Ważne jest piękne wnętrze, dzięki któremu Hauru i tak kochał Sophie, pomimo jej wyglądu. Hayao Miyazaki sam już wie, czym jest starość. Dlatego można mu wierzyć, gdy mówi ustami Sophie: „Starość ma jedną zaletę – niewiele rzeczy człowieka dziwi” lub, gdy rozmawia ona z Hauru o przyszłości na pięknych łąkach jego pustelni pełnych wielobarwnych kwiatów: „Jak się jest starym to niewiele ma się już do stracenia”, albo, gdy wspina się pod górę na pustkowiu: „Nie wiedziałam, że im człowiek starszy, tym mniej ma sił”.

O ile książka Wynne Jones jest po prostu ciekawą bajką o dziewczynie zamienionej w staruszkę, o tyle anime, powstałe na podstawie tej książki, jest opowieścią o miłości, pełną kontekstów oraz wielokulturowych, moralnych a nawet politycznych odniesień i pacyfistycznych treści.

W tym filmie pustkowia to nie tylko odludne niebezpieczne miejsca, to również schronienie, gdzie Sophie po raz pierwszy w życiu, jeśli wierzyć jej słowom, odczuła prawdziwy spokój. Obrazy pustkowia, Jeziora Gwiazd,

¹⁸ Dopisek aut.

¹⁹ <http://7dni.wordpress.com/2007/07/23/zbiorowe-samobojstwo-w-japonii-epidemia/>, 29.12.08.

pustelni Hauru są pełne piękna i spokoju w przeciwieństwie do sztucznego i groźnego piękna cywilizacji miast pokazanych w tym anime.

Cały film jest dojrzałym przesłaniem niemłodego już twórcy, aby zwrócić uwagę na wartości ukryte w nas. Gdyby nie kilkadziesiąt lat różnych tradycji literackich i dzielących Polskę od Japonii kilometrów – można by to przesłanie opatrzyć mickiewiczowskim hasłem: „Miej serce i patrzaj w serce”.

GORO MIYAZAKI – SYN

PRZESŁANIE

Tylko w milczeniu słowo,
tylko w ciemności światło,
tylko w umieraniu życie:
na pustym niebie
jasny lot sokoła.

*Pieśń o stworzeniu Éa*²⁰

Głównym przesłaniem filmu Miyazakiego jest zachęta do poszanowania życia. Właśnie na tym postawił największy akcent.

W Japonii samobójstwa stanowią duży problem. W latach 2003–2005 odnotowano 61 przypadków grupowych samobójstw umówionych poprzez Internet. Straciło w nich życie 180 ludzi²¹. Według danych Narodowej Agencji Policyjnej liczba targnięć na własne życie zaczęła szybko rosnąć od 1998 roku, osiągając szczyt w 2003 – blisko 35 tysięcy przypadków. Łączna ich liczba jest bliska tej w Stanach Zjednoczonych, kraju z dwukrotnie większą liczbą ludności. Obrazując to jeszcze inaczej – w Japonii co 15 minut odbiera sobie życie jeden człowiek²².

W swoim klasycznym studium francuski socjolog Emile Durkheim przeprowadził wyraźne rozróżnienie między pozbawieniem się życia w Europie a dominującymi – jego zdaniem – w Japonii altruistycznymi formami samobójstwa. Ponure wcielenie koncepcji Durkheima stanowili podczas II Wojny Światowej piloci kamikaze. Trzech największych japońskich pisarzy II połowy zeszłego wieku – nobliści Yasunari Kawabata i Kenzaburo Oe oraz uczeń Kawabaty Yukio Mishima – często zajmowali się tematem samobójstwa. Kawabata i Mishima zginęli z własnej ręki²³.

Ten wątek jest często wplatany w fabułę anime czy mang. W anime *Experimental Lain* główna bohaterka, Lain, dostaje e-mail od koleżanki, która popełniła samobójstwo. W mandze *Mars*, samobójstwo jest jednym z epizodów

²⁰ Cytat ze wstępu U.K.Le Guin, *Tehanu*, przeł. Stanisław Barańczak, Warszawa 1991.

²¹ <http://7dni.wordpress.com/2007/07/23/zbiorowe-samobojstwo-w-japonii-epidemia/>, 01.12.08.

²² http://wiadomosci.onet.pl/1221794,2678,1,kraj_wiednacej_wisni,kioskart.html, 01.12.08.

²³ <http://7dni.wordpress.com/2007/07/23/zbiorowe-samobojstwo-w-japonii-epidemia/>, 29.12.08.

wielkiego miasta, w anime *Paranoia Agent* cały odcinek poświęcono trzem przypadkowo poznanym przez Internet osobom w różnym wieku chcącym popełnić samobójstwo. Na szczęście w ich przypadku więź zrodzona podczas wspólnie spędzonych chwil „ostatniego dnia” daje nadzieję do podjęcia decyzji o – przynajmniej chwilowym – odroczeniu momentu śmierci.

KSIĄŻKA

Goro Miyazaki zakłada, że potencjalny widz zna cały cykl Ursuli K. Le Guin. Ale to i tak przybliżyłoby jedynie prawa, jakimi rządzi się świat Ziemiomorza, a nie świat idei, jakie sam chciał przekazać potencjalnym widzom. Tu konotacje pomiędzy dziełem adaptowanym a jego adaptacją są tak niewielkie, że „jedyną płaszczyznę styku między nimi można odnaleźć na styku kulturowym” jak stwierdza Krystyna Laskowicz²⁴.

Łącznikami pomiędzy cyklem a adaptacją są postacie. W książce *Tehanu*, Arren jest jedynie wspomniany na początku, jako towarzysz Geda w jego ostatniej przygodzie. Przez prawie cały cykl książkowy Ged albo ucieka, albo goni swoje usamodzielnione, złe *alter ego*, które chce nad nim zapanować. Udaje mu się go pokonać w *Grobowcach Atuanu*. Tenar (Goha) jest miłością jego życia. Nie zostają parą, ona pozwala mu na wykonywanie trudnego zajęcia głównego Arcymaga. Ostatnia książka cyklu *Tehanu* skupia się bardziej na Gedzie i Tenar, ich schyłkowym okresie mocy i życia oraz na łączącej ich miłości, która dopiero przy końcu ich życia będzie spełniona.

Główne przesłanie cyklu Ursuli K. Le Guin to ostrzeżenie przed złem, czającym się w każdym z nas. Nie należy go lekceważyć, a tym bardziej bać się go. Idea imion, w tym tego sekretnego, będącego kluczem do naszej osobowości, jest charakterystyczna dla wielu starych kultur – między innymi chińskiej i japońskiej.

ADAPTACJA

Opowieści z Ziemiomorza są całkiem odmienną adaptacją od *Ruchomego Zamku Hauru*. Widać w niej wielki talent Goro Miyazakiego, ale i pewną niedojrzałość oraz nieznajomość człowieka Zachodu. To jednak tylko dowodzi jego czystych intencji przy tworzeniu filmu. Nie zrobił go dla zysku, chociaż dla masowego odbiorcy. Przestrzeń budowana przez Goro jest rozległa, daje widzowi wiele czasu na własne dopowiedzenia i domysły. Wychowani na hollywoodzkim kinie akcji młodzi odbiorcy anime uznali ten film po prostu za nudny. Mniej uważnemu widzowi adaptacja Goro bardziej przypomina jakieś OVA książki U. K. Le Guin, niż zwykłą adaptację. Nic dziwnego zatem, że pierwszą nagrodę jaką ten film otrzymał była *Raspberry Award* – „Nagroda

²⁴ Tadeusz Miczka: *Adaptacja*. W: *Słownik pojęć filmowych* pod red. Alicji Helman, t.10, Kraków 1998, s. 20–21.

Malinki” dla najgorszego reżysera i najgorszego filmu roku²⁵. Jednak Japończycy potrafili docenić jego kunszt, gdyż *Opowieści z Ziemiomorza* zostały nominowane w 2007 roku do nagrody *Japan Academy Prize for Animation of the Year*²⁶.

W anime *Opowieści z Ziemiomorza* postać Arcymaga Geda – Krogulca – jest tylko symbolem możliwości pokonania w sobie destruktywnych mocy.

Głównym bohaterem anime jest Arren, książę Enlandu. Pod wpływem cienia zatrującego strachem jego duszę zabija własnego ojca i kradnie mu czarodziejski miecz, symbol władzy. Potrafi zamienić się *Beserka*²⁷. Naraża się przez to Therru, dziewczynce z zabliznioną połówą twarzy, przygarniętej przez Tenar. Wprawdzie uratował jej życie, ale w tej walce było widać tyle pogardy dla samego życia, że wyrzuciła mu to jako powód niechęci do jego osoby. Wiadomo jednak, że blizny na jej twarzy są wynikiem tragedii jaką przeżyła. W książce została wrzucona do ogniska przez własnego ojca, w anime nie ma żadnego wytłumaczenia. Stąd Therru żyjąc na odludziu z Tenar leczy też psychiczne rany.

Arren ucieka przed swoim cieniem, a właściwie światłem, które stało się cieniem, gdyż w ciemności jaka go wypełniła zabrakło dla niego miejsca. Przypadek²⁸ łączy Geda i Arrena. W trakcie podróży mijają opuszczone domy i pola. Świat nosi znamiona upadku. Przybywają do miasta Hort. W tym mieście wszystko jest na sprzedaż, łącznie z ludzkim życiem. Samotne osoby wpadają w łapy handlarzy niewolników. Przytrafia się to również Arrenowi i Therru. Łatwo jest stracić wolność nie tylko popadając dosłownie w niewolę. Ged ratuje Arrena również przed niewolą narkotyków. „Weź sobie jeden, pozbadź się lęku i smutku. Nie będą cię już trapić problemy tego świata” – mówi handlarz korzenia hazii. Krogulec pokazuje mu osoby leżące jak półmartwe, będące już w szponach nałogu. Pierwsza dawka jest za darmo, „człowiek czuje się jak w raju. Potem jego duch opuszcza ciało by wędrować bez celu w ciemności. Kiedy wróci, potrzebuje więcej hazii, a wiedz, że ten korzeń jest trujący” ostrzega Ged. W końcu Cob – zły czarodziej, wykorzystał niepewność i rozdarcie chłopca i przepędził światło Arrena wydobywając podstępem jego ukryte imię Lebannen. Właśnie dlatego Arren ostatecznie stracił sens życia. Gdy Krogulec przybywa mu na ratunek spotyka Coba, który nie potrafi zaakceptować własnego przemijania. „Życie bez śmierci traci sens. Odrzucając

²⁵ <http://www.animenewsnetwork.com/news/2007-02-20/tokikake-wins-animation-of-the-year-at-japanese-academy>, 30.12.08.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Są to postacie z mitologii skandynawskiej. Berserkowie ubierali się w zwierzęce skóry, a w czasie walki zachowywali w sposób sugerujący, że nie ma siły, która może ich powstrzymać. Często byli bezkarni, ponieważ uważano, że nie odpowiadają za swoje czyny. Także tytuł mangi Kentaro Mury i anime Naohito Takahashi.

²⁸ W ramach religii buddyzmu zen nie ma przypadków są to karmiczne zależności. Karma oznacza zamierzone działanie, które stanowi przyczynę: korzystne lub szkodliwe i które przyniesie określony skutek. (Wikipedia).

śmierć – odrzucasz życie! Żadna rzecz ani żaden człowiek na tym świecie nie trwa wiecznie, ale tylko nam dana jest wiedza o tym – to bezcenny dar” przekonuje Coba.

Arrena z opresji ratuje Therru. W zimnej komnacie, połączyła go z odrzuconym cieniem-światłem, który ją przeniknął. Gdy Therru przekonuje Arrena, że Tenar i Ged zginą a oni utracą najcenniejszą rzecz na świecie, czyli życie, ten zadaje jej pytanie „po co walczyć o coś co i tak utracimy?” Therru odpowiada, że „życie jest cenne ponieważ wiemy, że czeka nas śmierć”, że warto jest żyć właśnie dlatego, że jako jedyne żyjące stworzenie mamy świadomość jego znikomości. „Ty nie boisz się śmierci tylko życia, boisz się przeżyć jedyne życie jakie jest Ci dane”, mówi Arrenowi. A dalej stwierdza – „myślisz, że twoje życie należy do ciebie? Tenar dała mi życie. Dlatego ja muszę żyć, żeby dać je komuś innemu – tylko w ten sposób możemy żyć wiecznie”²⁹. Marzenie o zapanowaniu nad śmiercią może zrodzić tylko monstra³⁰. Cob jest takim monstrem, bo przecież według niego śmierć jest bolesna i straszna. „Jesteś taki jak ja, Cobie. Odwracasz się od światła i widzisz tylko ciemność” mówi Arren w jednej z finałowych scen.

To brzmi prawie jak antyczna tragedia.

PONADCZASOWE PRAWDY

Obie adaptacje przekazują podejście do życia zgodne z filozofią i religią zen, uczą akceptacji śmierci i intensywności życia w jego przeżyciu. Przeciwdziałają się samobójstwu jako aktom nie prowadzącym do żadnych rozwiązań. Karma tylko odwlecze się do następnego wcielenia, raz zadana lekcja musi być przyswojona, zrozumiana, przeżyta. Wieczna miłość istnieje.

I ojciec i syn są idealistami, podobnie jak wielu ludzi na świecie. W przypadku tak odmiennych mentalności jak Wschód i Zachód nie jesteśmy w stanie wychwycić wszystkich konotacji bez głębszego poznania, odmiennej od naszej, kultury. Jednak nie dotyczy to uniwersalnego przesłania, jakie zawarte jest w adaptacjach zachodnich powieści, dokonanych przez – wywodzących się z Japonii – ojca i syna: Hayao Miyazakiego i Goro Miyazakiego. Pozwólmy więc tym anime samym przemawiać. Bowiem, jak napisał o sztuce obrazu Zdzisław Beksiński:

To są obrazy, czyli rzeczy do oglądania, a nie do interpretacji słownej, podobnie jak muzyka jest do słuchania, a czekolada do jedzenia. Owa powszechna artykulacja, każde przeżycie duchowe naprawdę wielkie, ściąganie do poziomu pełnego prostactwa³¹.

²⁹ Ta scena przypomina scenę rozmowy Froda z Gandalfem w Morii z filmu *Drużyna pierścienia* wg cyklu *Władca pierścieni* R.R.Tolkiena.

³⁰ Wolfgang Sofsky, *Traktat o przemocy* (*Traktat über die gewalt*).

³¹ Zdzisław Beksiński: <http://www.pacyfka.xemantic.com/texty/katedra-recenzja.html>, 30.11.2008.

BIBLIOGRAFIA

- Le Guin Ursula K. *Tehanu* Gdańsk 1991, 190 s.
Jackiewicz Aleksander *Niebezpieczne związki literatury i filmu* Warszawa 1971, 422 s.
Jones Diana Wynne *Ruchomy zamek Hauru* Warszawa 2005, 238 s.
Michalek Bolesław *Film sztuka w ewolucji* Warszawa 1975, 238 s.
Słownik Pojęć filmowych pod red. Alicji Helman, t. 10, Kraków 1998, 134 s.
Sofsky Wolfgang : *Traktat o przemocy* Wrocław 1999, 228 s.
Waksmund Ryszard [hasło] *Adaptacja* W: *Słownik literatury popularnej* pod red. Tadeusza Żabskiego, wyd.2 popr. I uzup., Wrocław 2006 s. 8–9.
Wysłouch Seweryna *Literatura a sztuki wizualne* Warszawa 1994, 217 s.

FILMOGRAFIA

- Rycerze Zodiaku – Saint Seiya*, 1986–1989; reż.: Kozo Morishita – dzieło inspirowane grecką i skandynawską mitologią.
Ulysses – Uchu Densetsu Ulysses 31, 1981; reż. B. Deyries, Tadao Nagahama, Kazuo Tarada, Kyosuke Mikuriya.
Baśnie Braci Grimm – Grimm Meisaku Gekijoo-Shin Grimm Meisaku Gekijoo, 1987–1988; reż. Hitoshi Saito, Shigeru Omahi, Kozuyosuki Yokota, Takayoshi Suzuki, Jitro Saito, Fumio Kurokawa, Nobuya Hamai.
Czarnoksiężnik z Krainy Oz – Oz –No Maho Tsukai, 1986, reż. Naisho Tomogawa.
Notes śmierci – Desu noto, 2006, manga Tsugumi Oba, reż. Tetsuro Araki.
Rodzina Trappów – Trapp Ike Monogatari, 1989, reż. Kozo Kuzuba.
Frankenstein – Kyofu Densetsu Kaiki Frankenstein, 1981, reż.: Yugo Serikawa.
Muminki – Tanoshii Muumin Ikka Boken Nikki, 1991, reż. Takeyuki Kanda, Tsuneo Tominaga.
Romeo i Julia – Romeo x Juliet, 2007, reż. Fumitoshi Oisaki, scenografia Masami Saito, muzyka Hitoshi Sakimoto.
Ruchomy zamek Hauru – Hauru no ugoku shiro, 2004, reżyseria Hayao Miyazaki, scenariusz Hayao Miyazaki, Cindy Davis Hewitt, Donald H. Hewitt, muzyka Joe Hisaishi.
Opowieści z Ziemiomorza – Gedo senki, 2006, reż Goro Miyazaki, scenariusz Goro Miyazaki, Keiko Niwa muzyka Tamiya Terajima.

LINKI

- <http://www.animenewsnetwork.com/news/2007-01-25/earthsea-wins-raspberry-award>, 30.11.08
<http://www.animenewsnetwork.com/news/2007-02-20/tokikake-wins-animation-of-the-year-at-japanese-academy>, 30.12.08
<http://7dni.wordpress.com/2007/07/23/zbiorowe-samobojstwo-w-japonii-epidemia/>, 1.12.08
http://wiadomosci.onet.pl/1221794,2678,1,kraj_wiednacej_wisni,kioskart.html, 1.12.08
<http://www.onet.pl/10962.33771.recenzje.html>, 29.11.2008
<http://www.nausicaa.net/miyazaki/earthsea/blog/blog112.html>, 29.01.10
<http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Otaku&oldid=15326901>
<http://translate.google.pl/translate?hl=pl&langpair=en|pl&u=http://en.wikipedia.org/wiki/D%25C5%258Djinshi>, 16.11.10

Abstract: *Timeless adaptation of Hayao and Goro Miyazakich. For example, attempt to read "Howl's Moving Castle" the and "Tales from Earthsea".* The author analyzes the phenomenon of a comprehensive way to create art Japanese comic book variety, which is the manga and anime animation guru Hayao Miyazaki in this area, comparing his achievements to the chosen example of the achievements of his son – Goro Miyazaki. Comparative approach Concerns adaptation of the two well-known books of Diana Wynne Jones and Ursula K. Le Guin on purely Japanese way: original base remains, however extensive or processed by threads Often associated with the culture of the East, closer to the point of view of the artist of the Rising Sun country, than the original.

The study contains a number of references to Japanese culture, current style and way of life, acting in an unusual explanation of the popular genre of manga and anime subculture.

BOGUMIŁA STANIÓW ♡ Uniwersytet Wrocławski

Przekłady polskich książek dla dzieci i młodzieży w latach 2005–2009

Sytuacja literatury dla dzieci i młodzieży z zasady w każdym kraju jest nieco gorsza niż literatury dla dorosłych. Często zarówno jej tworzenie jak i tłumaczenie pozostaje na marginesie zainteresowań środowiska literackiego, jest traktowane jako zajęcie dodatkowe, gorsze, mniejszej wartości. Trudny jest również jej „eksport” na obce rynki wydawnicze.

Literatura polska, również ta przeznaczona dla młodego odbiorcy, w wymiarze międzynarodowym postrzegana jako „mała”, „słaba”, „peryferyjna” zawsze z trudem przebijała się w przekładach na rynki zagraniczne. Przyczyniły się do tego również podejmowane przez nią często lokalne problemy i przedstawianie rodzimych realiów oraz służebność względem wychowania patriotycznego, a także naturalna, trwająca od XIX wieku łatwość asymilowania obcych wątków i wzorców.

Mimo to niektórym polskim twórcom literatury dziecięcej udawało się publikować na obcych rynkach wydawniczych. W XIX w. w tłumaczeniach na języki obce ukazały się m.in. wiersze Władysława Bełzy (po czesku), powieści dla dziewcząt Klementyny z Tańskich Hoffmanowej (po francusku i czesku), fantastycznonaukowe utwory Władysława Umińskiego (po rosyjsku). Również w XX w. niewiele tytułów miało szansę zaistnieć w świadomości zagranicznych czytelników, tak naprawdę liczyć na to mogły tylko te, które miały co najmniej kilka wznowień. Przed II wojną światową sporą popularnością u zagranicznych wydawców cieszyła się powieść polskiego noblisty – Henryka Sienkiewicza pt. *W pustyni i w puszczy*, wydawana w języku niemieckim, rosyjskim, czeskim, słowackim, słoweńskim, szwedzkim, włoskim i węgierskim. Jej pojedyncze edycje pojawiły się też w języku hebrajskim, litewskim, francuskim, niemieckim i esperanto. Znani za granicą byli m.in.: Maria Konopnicka, Ferdynand Antoni Ossendowski, Kornel Makuszyński, Janusz Korczak, Waław Gąsiorowski, Helena Bobińska.

Najbardziej popularną książką w latach 1945–1989 było *W pustyni i w puszczy*, obecne w tym czasie w 14 językach i 99 wydaniach. Największy zasięg językowy miały natomiast powieści: *Król Maciuś Pierwszy* Janusza Korczaka (29 języków), *Cztery pancerni i pies* Janusza Przymanowskiego i *Chłopiec z Salskich Stepów* Igora Newerlego (po 18). W tym czasie literatura polska dla młodych odbiorców przekładana była przede wszystkim na język

niemiecki, słowacki i czeski, a państwem, w którym ukazywała się najczęściej był Związek Radziecki. Łączna liczba języków, na jakie przełożono dzieła polskich autorów to – wedle moich szacunków – aż 53, liczba wszystkich zagranicznych samoistnych edycji wyniosła w tym okresie blisko 1700. Przeważały wśród nich powieści przygodowe i podróżnicze (ponad ¼ wszystkich edycji), chętnie tłumaczono też książki obyczajowe, utwory dla najmłodszych i baśnie (Staniów, 2006).

Lata 90. XX w. to czas zasadniczych zmian politycznych w krajach byłego obozu socjalistycznego. Implikowały one również przemiany w polityce kulturalnej tych państw, funkcjonowaniu firm wydawniczych, które w różny sposób przechodziły proces transformacji, a także w polityce przekładów, z jednej strony uwolnionej z ideologicznego gorsetu, z drugiej zaś – niejednokrotnie w warunkach rynkowych ograniczonej z powodów finansowych. I tak w latach 1990–2004 nieoczekiwanie na pierwsze miejsce wysunęły się tłumaczenia na język rosyjski. Ich liczba była równa łącznej liczbie przekładów z następnych trzech języków w tym rankingu, czyli słowackiego, czeskiego i niemieckiego; stanowiła zarazem 1/3 wszystkich edycji polskiej literatury przekładowej dla młodych, jakie się w tym czasie ukazały. Na państwa postkomunistyczne (i te, które powstały w miejsce ich rozpadu) przypadało wówczas aż ok. 80% wszystkich wydań, czyli więcej niż w okresie 1945–1989 (wtedy blisko 25% przekładów ukazało się z adresem wydawniczym państw kapitalistycznych). Średnio rocznie publikowano w latach 1990–2004 za granicą ok. 22 przekładów książek dla młodych czytelników, tj. znacznie mniej niż w całym okresie 1945–1989 (wtedy było to średnio ok. 37 wydań rocznie), są to wielkości porównywalne raczej z pierwszą połową lat 50. ubiegłego wieku. W rankingu najczęściej wydawanych w przekładach książek na przełomie wieków prym wiodły uznane dzieła autorów dawniejszych (Henryk Sienkiewicz, Janusz Korczak, Jan Brzechwa) oraz takich, którzy byli popularni po wojnie (Alfred Szklarski, Ludwik Jerzy Kern). Tylko powieści kryminalne Joanny Chmielewskiej reprezentowały najnowszą literaturę współczesną, szczególnie *Nawiedzony dom* i *Wielkie zasługi*, które łącznie z edycjami współwydanymi doczekały się publikacji 10 razy. Książką najczęściej wydawaną, tak jak i do 1989 r., była powieść Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*. Ukazała się ona w latach 1990–2004 w 12 językach i była wciąż książką o najszerszym zasięgu językowym. Najwięcej edycji tego dzieła przypadło – tak jak i we wcześniejszym okresie – na język serbochorwacki – 15 (Staniów, 2008: 163–179).

Przedstawione poniżej refleksje dotyczące transferu dzieł polskich autorów na zagraniczne rynki zostały oparte o analizę bibliograficzną tytułów zarejestrowanych przez „Polonika Zagraniczne” w ostatnich pięciu latach (2005–2009). Możliwe, że omawiany tu zbiór przekładów nie jest kompletny, Biblioteka Narodowa dąży bowiem do pełnej rejestracji wydań dzieł polskich za granicą, ale jest to zadanie niezwykle trudne. Omawiany przedział czasowy – mimo że najkrótszy z przywołanych powyżej – jest z wielu względów wart podsumowania właśnie w tej chwili, wyłania się bowiem z bibliografii owych

przekładów ciekawy obraz najnowszych tendencji w wyborze dzieł transponowanych na inne rynki czytelnice.

Nie uległa radykalnej zmianie liczba przekładów, wynosiła ona w omawianym okresie około 25 wydań rocznie, czyli podobnie jak w latach 1990–2004. Zmienił się natomiast ich rozkład terytorialny i obszar językowy. W tym czasie najwięcej tłumaczeń ukazało się w języku słoweńskim (33) i litewskim (29), zdecydowanie słabiej w porównaniu do poprzednich okresów prezentuje się literatura polska w języku rosyjskim (15) i niemieckim (6). W tabeli 1 zestawiono kraje, w których w ostatnich pięciu latach ukazywały się utwory dla dzieci i młodzieży polskich autorów w tłumaczeniach.

Tab. 1. Liczba edycji przekładów z języka polskiego w poszczególnych państwach (w układzie malejącym).

Państwo	Liczba edycji	Państwo	Liczba edycji
Słowenia	33	Serbia	3
Litwa	29	Estonia	2
Rosja	15	Węgry	2
Chorwacja	11	Włochy	2
Niemcy	5	Białoruś	1
Francja	4	Bułgaria	1
Japonia	4	Czarnogóra	1
Słowacja	4	Szwajcaria	1
Ukraina	4	Wielka Brytania	1
Czechy	3	Wietnam	1

Słoweńskie przekłady to przede wszystkim edycje, które ukazały się w firmie „Koleda”. Nadmienmy, że wcześniej Ljubljana była miejscem, gdzie funkcjonowało wydawnictwo Mladinska Knjiga, które w czasach byłej Jugosławii opublikowało wiele tytułów z literatury polskiej (Staniów, 2006: 229–235). Współczesne słoweńskie tłumaczenia w znacznej mierze zapoznawały czytelnika zagranicznego z najnowszą polską literaturą, właściwie tylko jedna edycja – wznowienie *W pustyni i w puszczy*¹ reprezentuje literaturę dawniejszą (za to z nowymi ilustracjami Mikego Mustera). Znaczną część (ponad 1/3) przekładów stanowią pozycje dla dzieci najmłodszych, są to m.in. zbiór baśni-bajeczek² oraz edukujące przez przygodę i afirmację dobrych emocji opowiadania dla najmłodszych o Kasi i Kubusiu Ireny Landau, a także ambitne i pięknie ilustrowane (obrazy zostały przejęte do przekładu) opowiadania Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel wydane w Gdańskim Wydawnictwie Psychologicznym: *Gębolud*³ i *Królewna*⁴, poruszające ważne problemy najmłodszych.

¹ *V puščavi in goščavi*, Ljubljana: „Delo”, 2006.

² M. Szyszko, *Velika knjiga pravljic*, Ljubljana: „Grahovac”, 2008.

³ *Čudoljud*, Ljubljana: „Koleda”, 2008.

⁴ *Kraljičina*, Ljubljana: „Koleda”, 2007.

Połowa edycji wśród książeczek dla najmłodszych wydanych po słoweńsku to bajki filmowe – przygody Reksia oraz Bolka i Lolka. Wśród opowiadań dla młodszych dzieci przyswojonych dla słoweńskiego czytelnika znajdujemy jednak również uznane przez krytykę terapeutyczne historie Barbary Gawryluk (*Kaktus, dobry pies*⁵, *Kaktus szukaj*⁶! i *Dżok: legenda o psiej wierności*⁷), także z polskimi ilustracjami. Przełożone zostały też m.in. przygody detektywa Pozytywki – sympatycznego właściciela i jedyne go pracownika agencji detektywistycznej „Różowe Okulary” autorstwa Grzegorza Kasdepke⁸, pełne przygód opowieści Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby (*Bery, gangster i góra kłopotów*⁹ oraz *Wakacje z krową, czołgiem i przestępcą*¹⁰), a także mądre i pełne humoru utwory Anny Onichimowskiej¹¹, Beaty Ostrowickiej¹², Ewy Nowak¹³ i Klary Maciejewskiej (cykl pt. *Upiorna rodzinka*¹⁴). Dla młodzieży przeznaczona była obyczajowa powieść inicjacyjna Pawła Boręsewicza pt. *Na przykład Małgośka*¹⁵. Warto zwrócić uwagę, że większość tych tytułów to jednak tłumaczenia utworów młodych lub bardzo młodych twórców.

Niezwykle ciekawym miejscem na mapie najnowszych przekładów jest Litwa, która bardzo zintensyfikowała zainteresowanie polską książką dla dzieci i młodzieży i zajmuje drugie po Słowenii miejsce w rankingu liczby wydań. Jednak litewskie tłumaczenia to – jak się okazuje – w blisko 60% książeczki poznawcze dla najmłodszych, najczęściej o przyrodzie. Wydano też dwa zbiory baśni Anny Sójki-Leszczyńskiej pt. *Niezapomniane baśnie dzieciństwa*¹⁶ i *Bajki po polsku i po angielsku*¹⁷ z oryginalnymi ilustracjami z polskich edycji. Starsza literatura reprezentowana była powieściami: Henryka Sienkiewicza (wznowiono po 15 latach *W pustyni i w puszczy*¹⁸), Kornela Makuszyńskiego (*Szatan z siódmej klasy*¹⁹, *Awantura o Basię*²⁰) i Arkadego Fiedlera (*Mały*

⁵ *Dobri pes Kaktus*, Ljubljana: „Koleda”, 2008.

⁶ *Išči, Kaktus!*, Ljubljana: „Koleda”, 2008.

⁷ *Džok: legenda o pasji zvestobi*, Ljubljana: „Koleda”, 2008.

⁸ *Detektiv Iskra, Nove tease detektiva Iskre, Spominki detektiva Iskre*, wszystkie wydane w Ljublanie w wydawnictwie „Koleda” w 2007 r.

⁹ *Beri, gangster in kup težav*, Ljubljana: „Koleda”, 2009.

¹⁰ *Počitnice s kravo, tankom in prestopnikom*, Ljubljana: „Koleda”, 2009.

¹¹ *Matiček in lovci na duhove (Maciek i łowcy duchów)*, Ljubljana: „Mladika”, 2008; *Dolga pot (Daleki rejs)*, Ljubljana: Koleda, 2007; *Kje si, očka? (Gdzie jesteś, tatusiu?)*, Ljubljana: „Koleda”, 2007; *Duh stare hiše (Duch starej kamienicy)*, Ljubljana: „Mladika”, 2006.

¹² *Alpak jaz tako hočem! (Ale ja tak chcę!)*, Ljubljana: „Koleda”, 2008.

¹³ *Peter Repek (Piotruś Kita)*, Ljubljana: „Koleda”, 2009.

¹⁴ Cztery części pod wspólnym tytułem *Strašljiva družina*, Ljubljana: „Koleda”, 2006.

¹⁵ *Na primer Marjetka*, Ljubljana: „Koleda”, 2009.

¹⁶ *Nepamiřtamos vaikystės pasakos*, Vilnius: „Mūsū Knyga”, 2008.

¹⁷ *Populiariausios pasaulio pasakos lietuviškai ir angliškai*, Kaunas: „Vaiga”, 2008.

¹⁸ *Dykumose ir giriose*, Kanas „Norekso Valdos”, 2008. Ciekawostką jest, że powieść ta w latach 1945–1989 nie ukazała się w żadnym z języków republik radzieckich. Dopiero w 1991 ukazał się przekład łotewski, w 1993 litewski, w 1994 estoński.

¹⁹ *Šėtonas iš septintos klases*, Vilnius: „Gimtasīs Žodis”, 2005.

²⁰ *Sumaiřtis dėl Basios*, Vilnius: „Gimtasīs Žodis”, 2007.

*Bizon*²¹). Z nowszego repertuaru przetłumaczono tylko pojedyncze utwory Hanny Ożogowskiej (*Chłopak na opak, czyli z pamiętnika pechowego Jacka*²², Małgorzaty Musierowicz (*Noelka*²³), Beaty Ostrowickiej (*Świat do góry nogami*²⁴) i Doroty Terakowskiej (*Córka czarownic*²⁵). Dwóch wydań doczekały się zbiory bajek terapeutycznych dla dzieci Marii Molickiej²⁶.

Trzecia w kolejności grupa przekładów – tłumaczenia rosyjskie – charakteryzuje się podobną strukturą. Połowa z nich to tytuły dla najmłodszych i są to tylko bajki filmowe – przygody Bolka i Lolka oraz Reksia. Wydano również baśń *O krasnoludkach i sierotce Marysi*²⁷ Marii Konopnickiej. W bibliografii rosyjskich przekładów widać reminiscencje fascynacji twórczością Joanny Chmielewskiej, której utwory ukazywały się niezwykle często we wcześniejszych latach (była to autorka najczęściej wydawana w przekładach w latach 1990–2004 i niemal wszystkie przekłady jej powieści ukazały się wtedy w języku rosyjskim!). Dwukrotnie wydano *Ślepe szczęście*²⁸ i raz *Las Pafnucego*²⁹. Klasyka dla starszych dzieci reprezentowana była tylko dylogią powieściową Janusza Korczaka (*Król Maciuś Pierwszy i Król Maciuś na wyspie bezludnej*³⁰) z oryginalnymi ilustracjami Jerzego Srokowskiego. Swoistym ewenementem jest nieustające zainteresowanie powieścią wojenną Janusza Przymanowskiego pt. *Cztery pancerni i pies*. Wydano ją w języku rosyjskim dwukrotnie w roku 2006 w łącznej liczbie 10 tysięcy egzemplarzy!³¹ Powieść ta ukazała się również w omawianym okresie w języku czeskim³² i niemieckim³³.

Wydano również antologię literatury polskiej, warto tu zwrócić uwagę na niezwykle oryginalną białoruską antologię poezji (*Kalârovaâ karova*³⁴) oraz

²¹ *Mažasis Bizonas*, Vilnius: „Alma Littera”, 2007.

²² *Berniukas atžagariukas*, Vilnius: „Alma Littera”, 2008. W poprzednim wydaniu z 1962 roku wykorzystano rysunki Bohdana Butenki, w tym zamieszczono nowe ilustracje Sigitų Nanartavičienė.

²³ *Kalėdukė*, Vilnius: „Vaga”, 2006.

²⁴ *Pasaulis aukštyn kojom*, Vilnius: „Gimtasis Žodis”, 2007.

²⁵ *Raganu duktė*, Vilnius: „Gimtasis Žodis”, 2006.

²⁶ *Terapinės pasakos*, Vilnius: „Vaga”, 2007 i 2008.

²⁷ *O gnomach i sirote Maryse*, Samara: „Eksmo”, 2006.

²⁸ *Slepoe sčast’e*, Ekaterinburg: „U-Faktoriâ”, 2005 oraz Moskwa: „Fantom Press”, 2005.

²⁹ *Novye priključeniâ Pafnutiâ*. Moskwa: „Fantom Press”, 2007.

³⁰ *Korol’ Matiuš Pervyj*, Moskwa: „Zaharov”, 2005.

³¹ *Četyre tankista i sobaka*, Moskwa: „Veče”: „Veče 2000”, 2006.

³² *Čtyři z tanku a pes*, Praha: „XYZ”, 2006.

³³ *Vier Panzersoldaten und ein Hund*, Berlin: „Neues Leben”, 2005.

³⁴ Minsk: „I. P. Logvinaŭ”, 2007. Antologia ta zawiera wiersze Ignacego Krasickiego, Franciszka Dzierżykraj-Morawskiego, Kazimierza Brodzińskiego, Aleksandra Fredry, Stanisława Jachowicza, Adama Mickiewicza, Józefa Ignacego Kraszewskiego, Teofila Lenartowicza, Władysława Syrokomli, Władysława Bełzy, Juliana Tuwima, Jana Brzechwy, Hanny Januszewskiej, Anny Kamieńskiej, Ludwika Jerzego Kerna, Jerzego Ficowskiego, Wandy Chotomskiej, Doroty Gellner, Adama Asnyka, Janusza Korczaka, Kazimierzy Iłłakowiczówny, Józefa Czechowicza, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Jana Twardowskiego, Joanny Papużyńskiej, Marii Konopnickiej, Bolesława Leśmiana, Janiny Por-

chorwacką antologię utworów dramatycznych (*Poljska čitanka*³⁵) i ukraińską baśni (*Kazki Starogo Leva*³⁶)³⁷. W języku bułgarskim ukazał się wybór sztuk dla dzieci i młodzieży Liliany Bardijewskiej (*Zad osem planini* w adaptacji Slavčo Malenova i Jerzego Rochowiaka³⁸), utwór Anny Świrszczyńskiej *Mały Łatek i duży Barabasz* zamieszczono natomiast w słoweńskim zbiorze pt. *Tri čebelice*³⁹. Szczególnie ciekawy zestaw utworów występuje w pierwszej z wymienionych antologii polskiej poezji dziecięcej. Pomijając fakt współobecności dawnych i najmłodszych twórców dla dzieci, umieszczono tam również teksty, które nie były i nie są intencjonalnie adresowane do młodych odbiorców (zob. przypis 37). Zresztą jeden i drugi zabieg był celowy. Tłumaczka, Inesa Kur'an w przedmowie uzasadniła, że jest to książka również dla dorosłych, a raczej do wspólnego czytania, fantazjowania, dobrej zabawy, refleksji, wzruszeń. Oczywiście dobór autorów i utworów jest w tej antologii zdecydowanie autorski i subiektywny. Jest więc dawna literatura, nie pisana intencjonalnie dla dzieci, ale często wykorzystywana w tym celu przez dorosłych lub zaanektowana przez same dzieci (np. bajki Krasickiego), są też utwory pisane dla dzieci, ale już dziś nie funkcjonujące w dziecięcym obiegu czytelnictwa (np. utwory z polskiej wersji *Złotej Rószczki*). Liczne wiersze reprezentują klasykę polskiej literatury dziecięcej, wydawaną również współcześnie (np. wiersze Jachowicza, Bełzy, Konopnickiej, Brzechwy, Tuwima). Przedstawicielami współczesnej poezji dla dzieci najlepszego gatunku są m. in. Danuta Wawiłow, Dorota Gellner, Joanna Papużyńska. Zamieszczono tam również utwory nie przeznaczone dla młodego odbiorcy, np. *Nagrobek obywatelowi D. O. M.* Władysława Syro-

zińskiej, Marii Kownackiej, Ewy Szelburg-Zarembiny, Magdaleny Samozwaniec, Joanny Kulmowej, Józefa Ratajczaka, Danuty Wawiłow.

³⁵ Zagreb: „Theatre Epicentre”, 2009. Równoległe w języku chorwackim i angielskim zamieszczono tam siedem utworów dramatycznych: Liliany Bardijewskiej, Krystyny Chołoniewskiej, Moniki Milewskiej, Macieja Wojtyski, Izabeli Degorskiej, Marty Guśniewskiej i Michała Walczaka. Informacje z WWW: *Glas Dalmacije.hr* [dokument elektroniczny] <http://www.glasdalmacije.hr/?show=0&article=18650> [dostęp: 27 07 2010].

³⁶ L'viv: Vizdaletsvo Starogo Leva, 2006. Zawiera m. in. baśnie M. Konopnickiej (*Jak nadworny kronikarz króla Błystka rozpoznawał wiosnę* – fragment baśni *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*) i K. Makuszyńskiego (*Szewc Kopytko i kaczor Kwak*). W 2004 r. wydawnictwo to opublikowało również w serii *Kazki Starogo Leva* pełny przekład baśni Konopnickiej z 30 kolorowymi ilustracjami Kateriny Sztanko (*Pro krasnoljudkiv ta siritku Marisju*, przekł. Łarisa Andrijevskaja). W czasie, gdy opracowywałam tekst pt. *Polska książka literacka dla dzieci i młodzieży w przekładach w latach 1990–2004... książka ta nie była jeszcze zarejestrowana przez „Polonika Zagraniczne”*.

³⁷ Te antologie, które zawierały tylko polskie utwory w przekładach wliczono do ogólnej liczby tłumaczeń na inne języki i przedstawiono w tabeli 1.

³⁸ Stara Zagora: „Litera Print” AD, 2009. Zawiera wybór z oryginału pt. *Za ósmą górą i inne sztuki dla dzieci i młodzieży* (*Tobolek złośliwego karła, Nareszcie ball!, Złodziej snów, Za ósmą górą, Bajka o najpiękniejszej bajce, Moje – nie moje, Pięć minut*).

³⁹ Ljubljana: „Mladinska Knjiga”, 2008. Te antologie, które zawierały tylko polskie utwory w przekładach wliczono do ogólnej liczby tłumaczeń na inne języki i przedstawiono w tabeli 1.

komli, *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego czy *Dusiołka i Urszulę Kochanowską* Bolesława Leśmiana. Wszystkie wiersze zostały podzielone w *Kalârovej karovie* nietypowo – nie chronologicznie, lecz według autorskiego pomysłu tłumaczki na cztery części: dydaktyka, zabawa, przemyślenia i zachwyt. We wszystkich znajdujemy zarówno dzieła dawniejsze jak i nowsze (poza dydaktyką – tu, ze zrozumiałych względów wynikających z ewolucji literatury dla dzieci znalazły się tylko utwory dawne).

Godnym podkreślenia zjawiskiem na rynku przekładów ostatnich pięciu lat jest sięganie przez tłumaczy do współczesnych utworów literatury polskiej, uznanych już przez krytykę za wartościowe. Takim tytułem był *Jeż* Katarzyny Kotowskiej przełożony na język chorwacki⁴⁰, *Ale ja tak chcę* Beaty Ostrowskiej na czeski⁴¹ i słoweński⁴², *Córka czarownic* Doroty Terakowskiej w wersji litewskiej⁴³, słowackiej⁴⁴ i włoskiej⁴⁵ oraz *Wierzbowa 13* Danuty Wawiłow w przekładzie słoweńskim⁴⁶ i wspomniane wcześniej słoweńskie przekłady utworów Anny Onichimowskiej. Za ewenement natomiast należy uznać sięgnięcie przez japońskiego wydawcę po latach do tekstu *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy⁴⁷ (wcześniejsze wydania: 1971 i 1980!) oraz do utworu pt. *Proszę słońca*⁴⁸ Ludwika Jerzego Kerna (wcześniejsze wydanie z 1974), a także publikację zbioru baśni Marii Kędziorzyny pt. *Za siódmą górą, za siódmą rzeką*⁴⁹, który – jak wynika z bibliografii – był pierwszym w ogóle tłumaczeniem tego dzieła w 65 lat po wydaniu oryginału. Swoisty renesans przeżywały też *Przypadki Sindbada Żeglarza* Leśmiana – po raz pierwszy, w dwóch edycjach ukazały się w ukraińskim przekładzie⁵⁰ (dzieło to do 1989 roku nie było wydawane w przekładach dla dzieci, dopiero w 1992 roku ukazało się w tłumaczeniu rosyjskim, a w 1993 w niemieckim). Nowością w porównaniu do wcześniejszych okresów jest pojawienie się polskiej literatury religijnej w przekładach. Zainteresowaniem cieszyło się życie św. Faustyny Kowalskiej⁵¹ oraz świętego Franciszka⁵².

⁴⁰ *Jeż*. Zagreb: „Naklada MD”, 2007.

⁴¹ *Ale já to tak chci!* Český Těšín: Sdružení Přátel Polské Knihy, 2007.

⁴² *Ampak jaz tako hočem*. Ljubljana: „Koleda”, 2008.

⁴³ *Raganu duktė*. Vilnius: „Gimtasis Žodis”, 2006.

⁴⁴ *Dcéra čarodejníc*. Bratislava: „Slovart”, 2006.

⁴⁵ *Le cronache del grande regno*. Milano: „Salani”, 2006.

⁴⁶ *Vrbova 13*. Maribor: „Aristej”, 2008.

⁴⁷ *Sobakasu sensei-no fushigina gakkō*. Tōkyō: „Gakushū Kankyūsha”, 2005.

⁴⁸ *Zō-no Dominiku*. Tōkyō: „Gakushū Kankyūsha”, 2005.

⁴⁹ *Utsukushi Hanna hime*. Tōkyō: „Iwanami Shoten”, 2008.

⁵⁰ *Prigodi Sindbada Moreplavcā*. L'viv: „Kaľvariā”, 2005 i 2007.

⁵¹ Czeski przekład książki Jolanty Sąsiadek pt. *Nadzwyczajnie zwyczajna: życie św. Faustyny Kowalskiej, apostołki Bożego Miłosierdzia* (*Faustyna neobyčejně obyčejná: příběh o setkání*). Kotelni Vydři: Karmelitánské Nakl., 2006) oraz niemiecki ze szwajcarskim adresem wydawniczym książki Krzysztofa J. Kopcińskiego pt. *Święta Faustyna* (*Heilige Faustyna*. Hauteville: Parvis-Verl., 2007).

⁵² Francuski przekład książki Anny Tyczyńskiej-Skowrońskiej pt. *Święty Franciszek* (*Saint Francis*. Hauteville: Ed. du Parvis, 2007).

Odnutować też należy przejmowanie w większej niż dotąd liczbie przekładów tekstów z rodzimymi ilustracjami. Te integralne, pełne przekłady zdarzały się w przypadku książek o uznanych, niemal kultowych połączeniach tekstu z warstwą ikoniczną (jak w przypadku niezapomnianych ilustracji Jana Marcina Szancera do *Lokomotywy* Brzechwy). Może to niejednokrotnie utrudniać tłumaczowi pracę, np. gdy przekładano z inicjatywy Instytutu im. Adama Mickiewicza na różne języki *Lokomotywę* zaistniała potrzeba zmiany zawartości wagoników oraz – za zgodą spadkobierców artysty – korekty w obrazach Jana Marcina Szancera⁵³. Zabieg ten pozwala jednak zachować w tym swoistym transferze całej książki nierozzerwalny związek treści i obrazu, zwłaszcza w książkach autorskich (np. *Jeż* K. Kotowskiej⁵⁴, *Przygody Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza⁵⁵) lub szczególnie docenionych przez krytykę, zwłaszcza ze względu na świetne ilustracje. Przejmowano więc obrazy książkowe również współczesnych zdolnych polskich artystów, np. Krystyny Lipki-Sztarbałło do niemieckiego przekładu książeczki pt. *Sen, który odszedł*⁵⁶ i słoweńskiego *Ale ja tak chcę*⁵⁷ Anny Onichimowskiej oraz Juliana Bohdanowicza do utworów *Daleki rejs*⁵⁸ i *Gdzie jesteś, tatusiu?*⁵⁹ tej samej autorki w przekładzie słoweńskim. Wydaje się, że zachowano oryginalną warstwę ikonograficzną zwłaszcza tam, gdzie ilustracje niosły swoją, dodatkową treść, tak jak np. w powieściach cyklu autorskiego pt. *Upiorna rodzinka* Klary Maciejewskiej z ilustracjami Katarzyny Leszczyc-Sumińskiej wydanych po słoweńsku. Zresztą słoweńska „Koleda” wyjątkowo często decydowała się na takie rozwiązania edytorskie – podobnie postąpiło z przekładami Pawła Boręsewicz (ilustracje Moniki Kanios-Stańczyk), Małgorzaty Strykowskiej-Zaremby (ilustracje Joanny Zagner-Kołat), Barbary Gawryluk (ilustracje Anety Krelli-Moch i Iwony Cały) oraz Grzegorza Kasdepke (ilustracje Piotra Rychla), Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel (ilustracje Agnieszki Żelewskiej), Ireny Landau (ilustracje Piotra Pardy). Ukazało się jednak za granicą również wiele udanych nowych przedstawień obcych ilustratorów w przekładach literatury polskiej, np. ilustracje Martiny Lubič do innych utworów Anny Onichimowskiej przełożonych na język słoweński, które wspinały oddawały ich atmosferę i przesłanie (*Duch starej kamienicy*⁶⁰,

⁵³ Pisze o tym np. Jacek Baluch – tłumacz *Lokomotywy* z języka czeskiego – w artykule pt. *Jedzie po czesku „Lokomotywa”*. „Przekładaniec” 2006 nr 16, s. 49.

⁵⁴ *Jeż...*

⁵⁵ *Prigodi capka Matolka*. L'viv: „Kamenâr”, 2005; *Le avventure del Capretto Scemetto*. Roma: „La Nuova Frontiera”, 2006.

⁵⁶ *Wo ist mein Traum?* Saarbrücken: Verl. Europ. Kinder – und Jugendbuchmesse, 2005. Ilustracje Krystyny Lipki-Sztarbałło zostały wpisane na Międzynarodową Listę H. Ch. Andersena przez Polską Sekcję IBBY oraz otrzymały medal na Międzynarodowym Biennale Ilustracji w Bratysławie.

⁵⁷ *Ampak jaz...*

⁵⁸ *Dolga pot*. Ljubljana: „Koleda”, 2007.

⁵⁹ *Kje si, očka?* Ljubljana: „Koleda”, 2007.

⁶⁰ *Duh stare hiše*. Ljubljana: „Mladika”, 2006.

*Maciek i łowcy duchów*⁶¹) czy ilustracje Mihajlo Ėvšina do ukraińskiej wersji *Przygód Sindbada Żeglarza* B. Leśmiana⁶². W obu przypadkach nowe ilustracje były również integralnie związane z nową wersją językową dzieła, dopowiadały bądź komentowały tekst poprzez system znaków nowego języka zastosowany wprost na ilustracji.

Najpopularniejszym dziełem – jeśli nie liczyć bohaterów dziecięcych kreskówek – pozostała w omawianym okresie powieść *W pustyni i w puszczy*. Cieszy się ona niesłabnącą popularnością od zawsze, a jej fenomen trudno wytłumaczyć, być może międzynarodowa sława Sienkiewicza rozciągnęła się skutecznie i na ten utwór dla młodzieży, być może pociągająca i ponadnarodowa okazała się tematyka mocnej przygody. Faktem jest, że w latach 2005–2009 bibliografie zarejestrowały siedem wydań tej powieści w przekładach: trzykrotnie ukazywała się ona w Serbii i raz w Czarnogórze (w znanym serbochorwackim przekładzie Dorde Živanovića)⁶³, a także raz w Słowenii (we wcześniejszym tłumaczeniu France’a Vodnika)⁶⁴, co świadczy o kontynuacji zainteresowań tym tytułem w państwach byłej Jugosławii (w latach 1945–1989 najwięcej wydań powieści, bo aż 41 ukazało się w Jugosławii). Pozostałe tłumaczenia przypadły, jak już wspomniano, na język litewski⁶⁵, a także węgierski⁶⁶ i wietnamski⁶⁷. To ostatnie było pierwszą próbą przybliżenia tekstu powieści w tym języku. To chyba swoisty rekord w dziedzinie literatury dziecięcej – dostarczanie przekładu w 95 lat po oryginale i to przeznaczonego nie dla historyków literatury, ale w celu włączenia go w obieg rodzimego repertuaru czytelniczego współczesnego czytelnika.

W większości nowych (tzn. powstałych po roku 1990) firm wydawniczych interesowano się raczej literaturą najnowszą, niestety, nie zawsze najbardziej wartościową, tzn. uznaną przez krytykę. Nieliczne tytuły reprezentowały klasykę, decydowały się na takie edycje na ogół wydawnictwa z tradycjami. Ale nawet w porównaniu do okresu wcześniejszych 15 lat – widać zdecydowanie mniejsze zainteresowanie utworami np. Brzechwy, Kerna, Korczaka, Szklarskiego, Tuwima. Trzeba też powtórzyć za Ireną Sochą, która analizowała repertuar wydawniczy polskich przekładów dla dzieci i młodzieży w latach 90. XX w., że obserwujemy obecnie znaczne zubożenie palety repertuaru oraz obniżenie jego poziomu (Socha, 2002: 205–215). Najczęściej bowiem wybierano łatwe utwory dla najmłodszych, z niewielką ilością tekstu oraz takie, które

⁶¹ *Matiček in lovci na duhove*. Ljubljana: „Mladika”, 2008.

⁶² *Prigodi Sindbada...*

⁶³ *Kroz pustinu i prašumu*. Beograd: „Novosti”, 2006 oraz Beograd: Zavod za Udbenike i Nastavna Sredstva, 2006 i Čačak: „Pčelica”, 2009. W Czarnogórze książka ukazała się w międzywydawniczej serii Biblioteka za Djecu i Škole (Podgorica: „Daily Press”; Madrid: „Medisat”, 2005).

⁶⁴ *V puščavi in goščavi*. Ljubljana: „Delo”, 2006.

⁶⁵ *Dykumose ir giriose*. Kaunas: Norekso Valdos, 2008.

⁶⁶ *Sivatagon és vadonban*. Szeged: Könyvmolyképző K., 2007.

⁶⁷ *Tren sa mac và trong rung tham*. H.: Kim Đông, 2006.

miały wcześniej odpowiedniki w formie medialnej, a więc, jak się można było spodziewać, zostaną bezbłędnie rozpoznane w witrynie księgarskiej przez młodego czytelnika. Potwierdza to obserwowane współcześnie, również na rynku przekładów, zjawisko obiegu, przenikania, krążenia dzieł w różnych wersjach medialnych, np. od bajki/baśni oryginalnej różnych autorów przez adaptację filmową W. Disneya, a potem przekład treści filmowego komentarza na język polski (wydawnictwo Egmont Polska), po wtórne przekłady tych tekstów na inne języki. W omawianym okresie ukazało się aż 9 wydań takich książek po chorwacku, a więc historię Kopciuszka, lampy Alladyna, Alicji w Krainie Czarów, Piotrusia Pana chorwaccy czytelnicy poznawali nie dość, że z adaptacji disneyowskiej produkcji, to dodatkowo poprzez tłumaczenie tekstu polskich autorek (m.in. Anny Niedźwieckiej i Renaty Stasińskiej-Soprych). Dochodzi wtedy do swoistej homogenizacji tekstu, ilustracji, przedstawień filmowych, które w efekcie kolejnych przyswojeń i adaptacji zacierają autorstwo oryginalnego dzieła (Socha, 2002: 205–215).

Innym zjawiskiem jest przekazywanie polskich baśni przez obcych autorów, co oczywiście przyczynia się do ich poznania, jednak do rozpatrzenia pozostaje wierność oryginałom i stopień adaptacji⁶⁸. Dużą trudność sprawia też badaczowi tego zjawiska dotarcie do ukrytych pod niewiele mówiącymi tytułami zbiorów baśni, w których takie utwory są zamieszczane. Do popularyzacji polskich utworów w świecie przyczyniają się też publikacje współczesnych polskich autorek tworzących za granicą – jednocześnie w języku polskim i obcym, które chętnie wykorzystują w swej twórczości tylko wybrane wątki z polskich baśni⁶⁹. Poza zasięgiem naszych zainteresowań pozostają przekłady literatury intencjonalnie nie kierowane przez autorów do młodego czytelnika, ale przez niego zaanektowane, takie, które stały się jego ulubioną lekturą. Do takich tytułów należała zapewne w pierwszej połowie minionego dziesięciolecia powieść *Panna Nikt* Tomka Tryzny, a w omawianym przez nas czasie *Ono* i *Poczwarka* Terakowskiej (przekłady wietnamskie obu tytułów) czy polskie bestsellery, za które trzeba uznać powieści Andrzeja Sapkowskiego i Joanny Chmielewskiej (również te pisane dla dorosłego czytelnika).

Wszystkie te zjawiska, w połączeniu z nie podjętymi w tej wypowiedzi, np. sposobami istnienia literatury w czasopiśmie, podręcznikach składają się na szeroko rozumiany sposób istnienia literatury obcej (w tym wypadku polskiej) na obcym terenie, w obcych przekładach – tekstowych i obrazowych. Można go badać w różny sposób, w niniejszej wypowiedzi skupiono się raczej na ilościowym przedstawieniu zjawisk niż na całościowym ukazaniu przenikania polisystemu literatury polskiej do innych literatur, różnych jego formach i przejawach, wątkach i tropach. Ten temat – w przypadku literatury dla dzieci

⁶⁸ Np. L. Nováková: *Šlěpěj královny Jadvigy: staré polské pověsti*. Třebíč: „Blok”, 2009. Tytuł na okładce i obwolucie: *Polské pověsti*.

⁶⁹ J. Konatowicz: *La petite sirène de Varsovie*. Paris: “l’Harmattan” (*Mała warszawska syrenka*, tekst równoległy w języku polskim i francuskim), 2005; E. A. Taras: *Lànec daurat*. Paterna, Palencia: „Ecir”, 2007 (*Złota kaczką*, tekst równoległy po polsku i po katalońsku).

i młodzieży – wydaje się szczególnie ciekawy i, jak dotąd, na gruncie polskim nie zbadany.

Czas po 2000 roku nazywa się w rozwoju polskiej literatury i książki dla młodych odbiorców czasem „po potopie”, okresem jej odrodzenia, zarówno jeżeli chodzi o treść jak i o formę (*Po potopie*, 2008). Niestety, repertuar dzieł przełożonych na obce języki i wydawanych poza Polską nie odzwierciedla (jeszcze?) tych zmian. Trzeba podkreślić, że, przyglądając się współczesnym tłumaczeniom, odnosi się nieodparte wrażenie przypadkowości ich doboru. Na liście przekładów znalazło się trochę utworów starszych, królowała mało wartościowa literatura współczesna, proporcjonalnie niewiele wydano dzieł z drugiej połowy XX wieku. Cechą charakteryzującą współczesny rynek przekładów był merkantylizm, wydawcom trudno było w warunkach rynkowych podjąć decyzję o kupieniu praw autorskich, przełożeniu i opublikowaniu obcych utworów nowszych, ambitniejszych, z oryginalnymi, artystycznymi ilustracjami, których popularność jest niepewna. Edycje takie trudno przecież wydać nawet na rodzimym gruncie. Utrudnione jest również nabywanie pełnych praw autorskich do wydawanych dzieł, gdyż polscy wydawcy na ogół nie handlują prawami autorskimi, tzn. nie kupują ich od autorów, w związku z tym agencje lub wydawnictwa obce stoją przed koniecznością pertraktowania z właścicielami „copyrightów” – nie tylko autorem, ale często również innymi twórcami książki. Do tego dochodzi oczywisty anglocentryzm rynków obszaru języka angielskiego i ich hermetyczność. Oznacza to niestety faktyczną nieobecność polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej w obiegu międzynarodowym.

Problemem jest od lat niedostateczna liczba kompetentnych tłumaczy zainteresowanych literaturą dziecięcą, sytuacja ta w wielu krajach pogłębia się m.in. na skutek kłopotów, jakie przeżywają tam wydziały polonistyki. Wybory dzieł do przekładu mają też związek z indywidualnymi upodobaniami autorów i tłumaczy oraz autonomicznymi decyzjami wydawców, jak również z osobistymi kontaktami tych wszystkich pośredników między tekstem oryginalnym a jego przekładem. Wielu z nich uskarża się na niedostateczną ilość informacji o tym, co warto tłumaczyć i wydawać. Tu pomocne mogą być listy książek nagrodzonych (zwłaszcza w konkursach na Książkę Roku Polskiej Sekcji IBBY oraz w Konkursie im. Kornela Makuszyńskiego)⁷⁰, choć jest sprawą oczywistą, że gust krytyków literatury nie zawsze jest tożsamy z upodobaniami młodych czytelników. Źródłem informacji o tym, co ciekawego dzieje się na rynku książki dziecięcej w Polsce są też strony internetowe wydawnictw oraz czasopisma o książce dla dzieci („Guliwer”, „Ryms”), niestety, często za granicą niedostępne. Instytut Książki jest instytucją, która inicjuje programy i projekty translatorskie oraz popularyzuje różnymi środkami literaturę polską na świecie. Prowadzona na stronie internetowej Instytutu baza danych o polskich autorach i książkach nie jest niestety bogata, jeśli idzie o współczesną literatu-

⁷⁰ Dodatkowych informacji na ten temat dostarcza na bieżąco strona internetowa Stowarzyszenia Przyjaciół Książki dla Młodych Polskiej Sekcji IBBY: <http://www.ibby.pl/>.

rę dla dzieci i młodzieży⁷¹. Jeśli już dojdzie do wydania przekładu za granicą, często sporym problemem jest jego dystrybucja i sprzedaż.

W końcu warto wspomnieć o sentymentach Polonii, która – jak się dowiadujemy z relacji tłumaczy – jest częstym nabywcą i odbiorcą przetłumaczonej literatury polskiej, niezapomnianych utworów ich dzieciństwa i młodości. Chodzi oczywiście o kupowanie właśnie takich książek swoim dzieciom i wnukom, często już nie posługującym się dość swobodnie językiem rodziców-emigrantów.

BIBLIOGRAFIA

- Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, 2008. Pr. zb. pod red. nauk. D. Świerczyńskiej-Jelonek, G. Leszczyńskiego i M. Zająca, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich: Warszawa.
- Socha I., 2002, *Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży w latach 90.* [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Pr. zb. pod red. J. Papuzińskiej i G. Leszczyńskiego, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej. Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego: Warszawa.
- Staniów, B., 2008, *Polska książka literacka dla dzieci i młodzieży w przekładach w latach 1990–2004*. „Studia Bibliologiczne” T. 17 *Centrum i pogranicze w polskiej kulturze wydawniczej i czytelniczej (Wybrane aspekty badań bibliologicznych i szkice historyczne)*. Pod red. E. Gondek oraz I. Sochy, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.
- Staniów, B., 2006, „Z uśmiechem przez wszystkie granice”. *Recepcja wydawnicza przekładów polskiej książki dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: Wrocław.

Abstract: Between 2005 and 2009 nearly 130 editions of translated Polish books for children and young people were published outside Poland. Those books were translated into 20 languages, with most translations being into Slovenian (mainly in “Koleda”) and Lithuanian. The most popular book was, similar to earlier periods, *W pustyni i w puszczy* by Henryk Sienkiewicz (7 editions). It is an example of popularity of classic literature – 95 years after issuing the first edition. The repertoire of foreign publishers was dominated by contemporary literature, not the best and rewarded, but this connected with films for children and their heroes or small books for the youngest children about the nature (animals, plants, seasons etc.). Some books were published with very good Polish, original illustrations. The choice of book that were translated and published is not entirely satisfying.

Polish literature for children and young adults was not an expansive type of literature, it is an example of “small literature”. In the period of 5 years (2005–2009) only one edition was published in English! The main problems are: lack of translators interested in literature for children and young people, lack of information about books which are worth the translation, problems with editors who want to edit books which will sell well and with people who choose only these books which they know from their childhood.

⁷¹ <http://www.instytutksiazki.pl/>