

Filozofická fakulta Univerzity Palackého

**Analýza dětské knihy *Five Minutes' Peace* od Jill Murphyové
v kontextu problematiky překladu dětské literatury**

(Bakalářská práce)

2023

Kateřina Ječmenová

Filozofická fakulta Univerzity Palackého

Katedra anglistiky a amerikanistiky

**Analýza dětské knihy *Five Minutes' Peace* od Jill Murphyové
v kontextu problematiky překladu dětské literatury**

(Bakalářská práce)

**The Analysis of the Children's Book *Five Minutes' Peace* by Jill Murphy
in the Context of Children's Literature Translation**

(Bachelor Thesis)

Autor: Kateřina Ječmenová

Studijní obor: Angličtina se zaměřením na komunitní tlumočení a překlad

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Zehnalová, Dr.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem úplný seznam citované a použité literatury.

V Olomouci dne 10. 5. 2023

.....

Ráda bych zde poděkovala vedoucí své práce Mgr. Jitce Zehnalové, Dr., která trpělivě zodpovídala mé otázky a poskytovala mi k textu cennou zpětnou vazbu.

V Olomouci dne 10. 5. 2023

.....

Obsah

Úvod	6
1 Literatura pro děti a mládež	8
1.1 Vymezení LPDM	8
1.1.1 Dítě jako čtenář	10
2 Překládání LPDM	11
2.1 Specifika překladu LPDM	13
2.1.1 Asymetričnost	13
2.1.2 Ambivalence – dvojí čtenář	14
2.1.3 Ilustrace	15
2.1.4 Didaktičnost – vzdělávací funkce	18
2.1.5 Humor	19
2.1.6 Domestikace	21
3 Překladová analýza knihy <i>Five Minutes' Peace</i> od Jill Murphyové	25
3.1 Seznámení s autorkou	25
3.2 Popis knihy	26
3.2.1 Základní informace	26
3.2.2 Vzhled a rozvržení	27
3.2.3 Děj a obsah díla	27
3.3 Analýza s návrhy překladových řešení	28
3.3.1 Jazykové prostředky	28
3.3.2 Vliv ilustrací na text	29
3.3.3 Aplikace kulturního filtru	34
3.3.4 Potenciálně humorná místa	36
3.3.5 Překládání pro dvojího čtenáře	41
3.4 Odpovědi na výzkumné otázky	44
Závěr	46
Přílohy	49

Summary.....	52
Použité texty.....	55
Bibliografie	55
Anotace.....	59

Úvod

Literatura pro děti a mládež (LPDM) je ve světě literatury poněkud problematickým odvětvím – příčinou je už fakt, že se začala formovat nesrovnatelně později než literatura pro dospělé, alespoň pokud mluvíme o literatuře záměrně psané pro děti (Peterka 2007, s. 278). Jak uvádí Allaová (2015, s. 15), byla pak LPDM dlouho vnímána jako podřadná. Její komplikované postavení však vyplývá i z dalších jejích charakteristik. Těmi jsou *asymetričnost*, kdy texty píšou dospělí pro děti (symetrický by byl text psaný dospělým autorem pro dospělého čtenáře); *dvojitý čtenářství* neboli *ambivalence* – cílovým čtenářem je jak dítě, tak i dospělý, který čte knihu s ním nebo ji dokonce předčítá; a *didaktičnost*, tedy větší důraz na to, že kniha má čtenáře vzdělávat (ibid., s. 16). Oittinenová (2003) se věnuje ještě dalšímu, neméně významnému rysu dětské literatury, kterým jsou *ilustrace*, zvláště v kontextu dětské obrázkové knihy. Všechna tato specifika dětské literatury se pak logicky přenášejí i do oblasti jejího překladu.

Práci překladatele neustále provází otázka, do jaké míry přizpůsobovat vznikající text cílové kultuře a cílovému jazyku. Vystihují ji Venutim zavedené termíny *domestikace* (*domestication*) a *zcizení* (*foreignization*), které vůči sobě stojí v opozici (Knittlová 2010, s. 37).

Strategie domestikace „minimalizuje cizost textu“ (ibid.), tedy eliminuje kulturní i jazykové odlišnosti textu a nahrazuje je prvky pro cílové čtenáře přirozenými. Dětská literatura má však ze své podstaty také didaktickou a socializační funkci (Peterka 2007, s. 276) – děti se z knížek učí nové věci jednoduše proto, že jsou v tomto vývojovém období k učení uzpůsobené. Z knih nejenom získávají informace nebo si vštěpují správnou gramatiku, ale také, a možná především, poznávají různost světa a lidí a přirozeně se učí obojí respektovat. Zde do přemítání o překladu vstupuje metoda *zcizení*, která „bere v úvahu jazykové a kulturní rozdíly cizího textu, takže čtenář si je stále vědom, že čte překlad“ (ibid.). Jde tedy o snahu, aby byly prvky výchozí kultury i jazyka v textu nezakrytě zachované.

Houseová (1997, s. 70) k této debatě přispívá svým pojmem *kulturní filtr* (*cultural filter*). Pro jeho vysvětlení používá metaforu o brýlích, které si má překladatel nasadit a díky nimž může na výchozí text pohlížet optikou příslušníka cílové kultury. Oprávněnost užití kulturního filtru však závisí na typu textu a na pečlivém zmapování kulturních rozdílů; vztahuje se jen na texty, které je potřeba do jisté míry domestikovat, i u nich ale sama Houseová doporučuje v jeho aplikaci zdrženlivost (ibid., s. 71).

Na překladateli tak leží zodpovědnost za rozhodnutí, kdy prvky cizí kultury poslouží k obohacení dětských představ o světě a kdy jsou natolik rušivé či matoucí, že by jejich ponechání v textu bylo spíše na škodu.

Tato práce se bude v teoretické části nejprve zabývat aspekty překládání LPDM. Shrnu v ní různé názory odborníků na to, jak vlastně LPDM definovat, a následně objasním, jaké důsledky tím vznikají pro překladatele: co všechno by měl překladatel od tohoto odvětví literatury očekávat a na co by si měl dát pozor vzhledem k odlišnostem dětského čtenáře od toho dospělého. Podrobněji se v této části zaměřím na zmíněná specifika dětské literatury a na otázku míry domestikace. Vzhledem k povaze textu, s nímž budu pracovat v praktické části, bude prostor věnován také otázce humoru pro děti a jejich rodiče.

Praktickým cílem je v této práci vytvořit překladovou analýzu dětské obrázkové knihy *Five Minutes' Peace* od Jill Murphyové a navrhnout možnosti překladu vybraných úseků textu. Během překládání budu věnovat pozornost vztahu ilustrací k textu, vizuálním nápovědám pro hlasité čtení a domestikaci, ale i humoru jakožto jedné z charakteristik této konkrétní knihy. Budu při tom sledovat následující výzkumné otázky:

- 1) *Jaké jsou možnosti a limity domestikace při překladu tohoto textu do češtiny?*
Podrobněji představím pojem *kulturní filtr* a způsoby jeho aplikace na překlad dětské literatury. U vybraných úryvků navrhnu různé možnosti překladu a popíšu jejich výhody či nevýhody.
- 2) *Jaký typ humoru se v textu objevuje a jaké jsou strategie jeho převodu do cílového jazyka?*

Při zodpovídání výzkumných otázek budu vycházet z publikace *Translation Quality Assessment: A Model Revisited* (1997), v níž její autorka Juliane Houseová analyzuje překlad knihy *Five Minutes' Peace* do němčiny.

1 Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež (dále LPDM) je v rámci literatury svébytným celkem, i když se s literaturou pro dospělé v mnohém prolíná. Následující kapitola má za úkol tento pojem vymezit a poukázat na jeho charakteristické prvky. Některé z nich je třeba zmínit spíše proto, aby bylo možné uvést ucelený popis LPDM, další jsou ale klíčové pro práci překladatele – těm se budu věnovat ve druhé kapitole podrobněji.

Věkové rozpětí čtenářů LPDM se pohybuje mezi 3 a 16 lety věku (Čeňková 2006, s. 12), tedy od raného dětství až po starší školní věk a pubertu. Vzhledem k zaměření praktické části této práce na obrázkovou knihu *Five Minutes' Peace*, která je určena mladším dětem, se budu i zde zabývat především obdobím předškolního a mladšího školního věku.

1.1 Vymezení LPDM

Chceme-li definovat pojem *literatura pro děti a mládež* či *dětská literatura*, velmi záhy vyjde najevo obtížnost takového úkolu. Allaová (2015, s. 15n) hned v úvodu svého článku parafrázuje názory několika odborníků na to, co všechno literatura pro děti je a zda vůbec existuje.¹

S jistotou lze říci, že je toto odvětví literatury velmi těsně navázané na svého předpokládaného čtenáře a jeho potřeby v daném věku – slovy Lesnik-Obersteinové na něm dokonce „zcela závisí“ (Lesnik-Oberstein 1996, s. 17; Peterka 2007, s. 276).² Za její těžiště Peterka (2007, s. 275, 278) označuje literaturu *intencionální* neboli záměrně psanou pro děti.³ V protikladu k ní stojí literatura *neintencionální*, která původně nebyla určena dětem, ale kterou si děti postupem času „přisvojily“ (i ve formě adaptací). Toto rozdělení vychází z historického vývoje a souvisí i s povinnou školní docházkou a šířením gramotnosti – až do konce 18. století děti poslouchaly stejné příběhy jako dospělí (lidová vyprávění, pohádky) a pro výuku se používaly klasické a náboženské texty. Knihy, které by cílily na dítě jako svého čtenáře, se vyskytovaly pouze ojediněle (ibid.; Alvstad 2019, s. 159n).

¹ Argumenty proti „existenci“ dětské literatury vycházejí především z jedné z jejích inherentních vlastností, asymetričnosti. Tou se budu podrobněji zabývat ve druhé kapitole.

² „[Children's literature] is a category of books the existence of which absolutely depend on supposed relationships with [...] children.“ Překlady z anglické literatury, u nichž je uvedeno originální znění, jsou moje.

³ Alvstadová (2019, s. 159) uvádí právě tuto záměrnost jako klíč k rozlišení dětské a „dospělácké“ literatury.

LPDM má oproti literatuře pro dospělé množství zvláštních rysů, které se odvíjejí právě od skutečnosti, že jejím příjemcem je dítě. Potřeby dětí se v závislosti na daném vývojovém období mění; tím spíše ale tyto rysy ještě více vyniknou. Allaová (2015, s. 16) představuje tři základní specifika dětské literatury, která lze rozšířit o další aspekty jmenované jinými autory:

- a) *asymetričnost*, tedy nerovný vztah mezi primárním příjemcem knihy (dítětem) a jejím autorem (Alla 2015, s. 16; O'Sullivan 2013 podle De Queiroga a Fernandes 2016, s. 70n), spojená s *manipulací* textu – ten je překladatelem upravován tak, aby odpovídal požadavkům dospělých v dané cílové kultuře (De Queiroga a Fernandes 2016, s. 73n);
- b) *dvojitý čtenářstvo/příjemce*, tedy skutečnost, že kromě dítěte knihu čte (resp. předčítá) i dospělý (Alla 2015, s. 16; Alvstad 2019, s. 160n; Oittinen 2003);
- c) *didaktičnost*, tedy předpoklad dospělých, že se má dětský čtenář z knížky něco naučit, např. si osvojit spisovný jazyk (Alla 2015, s. 16; Peterka 2007, s. 276);
- d) samotné *dětství*, období charakterizované poměrně rychlými změnami fyzickými i psychickými, jehož pojetí – ze strany dospělých – se zároveň mění v čase i napříč kulturami (Alla 2015, s. 16; Frimmelová 2010, s. 34n; O'Sullivan 2013 podle De Queiroga a Fernandes 2016, s. 70n). Konkrétní oblastí dětství, kterou se bude tato práce zabývat, je potřeba *domestikace* v překladu – úpravy textu na jazykové úrovni tak, aby odpovídal známé realitě;
- e) *multimodalita*, tedy různé způsoby sdělování obsahu (Alvstad 2019, s. 164); mezi nimi je nejvýraznější *ilustrace* (vytvoření nového uceleného sdělení pomocí kombinace obrazu a textu), a dále pak využití hlasu při předčítání (*readability*) a jakákoli další, i fyzická, interakce s knihou (ibid.; Oittinen 2003; O'Sullivan 2013 podle De Queiroga a Fernandes 2016, s. 70n); a
- f) *jazykové hříčky*, které sice nejsou výhradní doménou dětské literatury, ale objevují se v ní ve větší míře než v literatuře pro dospělé: slovní hříčky, rýmy, nonsens, onomatopoeie apod. (Alvstad 2019, s. 162; O'Sullivan 2013 podle De Queiroga a Fernandes 2016, s. 70n); a *humor*.

Ačkoli zde charakteristické rysy dětské literatury uvádím v jasně oddělených bodech, při hlubším zkoumání vyjde najevo, že jsou ve skutečnosti často úzce provázané a navzájem na sobě závislé.

1.1.1 Dítě jako čtenář

Jedním z faktorů (nebo spíše jakýmsi zastřešujícím faktorem), které na překladatele dětských knih kladou vyšší nároky, je samotná povaha období dětství. V poměrně krátkém úseku života se odehrává velké množství změn a dítě přijímá řadu podnětů, z nichž pak čerpá po celý zbytek života.

Popis konkrétních potřeb dítěte v jednotlivých obdobích jeho vývoje by byl příliš rozsáhlý a pouze by parafrázoval běžné přístupné poznatky psychologie.⁴ Pro potřeby této práce chci pouze upozornit na to, že je během analýzy knihy k překladu klíčové určit věk zamýšlených čtenářů. Dítě má totiž zpočátku velmi omezenou zkušenost se čtením (i „čtením“ obrázkových knih) a se světem; Allaová (2015, s. 16) k tomu parafrázuje Nela a Paulovou: „pojem ‚děti‘ čím dál tím častěji chápeme jako ‚poměrně nezkušení/neobratní čtenáři“.“⁵ Čtenářství je dovednost, kterou musí dítě postupně nacvičit. Jisté obsahové a jazykové zjednodušení (jakožto snaha o zpřístupnění reality člověku s teprve se rozvíjející znalostí světa) má tedy ze strany autora své opodstatnění. Překladatel by však neměl roli autora přebírat a vysvětlovat dítěti více, než je nutné k překonání kulturních rozdílů (k tématu vstupování překladatele do textu více v části 2.1.6).

Pozornost si také zaslouží fakt, že ačkoli žánrově je LPDM poměrně stabilní (Peterka 2007, s. 276), to, co se v průběhu času a prostoru proměňuje, je pohled na dítě a dětství (Alla 2015, s. 16). Dospělí vybírají dětem knihy podle toho, co si myslí, že děti potřebují; tím ale sami určují, co děti nadále vyhledávají, a v širším pojetí pak i samotnou povahu dětství. Knihy dětmi vyhledávané v minulosti tak nemusí být pro současné čtenáře aktuální.

⁴ Vhodnou publikací je např. ČAČKA, Otto, 1997. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: Sursum.

⁵ „[T]he term ‘children’ is increasingly being interpreted as ‘comparatively inexperienced/unskilled readers’.“

2 Překládání LPDM

LPDM je, jak už bylo popsáno výše, relativně mladým odvětvím literatury – záměrně se knihy pro děti začaly psát ve větším množství až v průběhu 19. století (Peterka 2007, s. 279; Ray 1996, s. 654). Zájem akademiků o LPDM jakožto literárněvědný obor je pochopitelně ještě mladší, Tabbert (2002, s. 303) uvádí, že patří mezi „nová pole akademického výzkumu“, která se utvářela v posledních několika desetiletích.⁶ I přesto je to obor již zavedený, zatímco překlad literatury pro děti jako akademické téma je s pouhými dvěma dekádami teoretického výzkumu stále ve svých počátcích (Alla 2015, s. 17; Oittinen et al. 2018, s. 3).

Už od svého počátku měla dětská literatura „tendenci překračovat hranice států i kultur“, vznikaly tak různé jazykové verze a knihovníci a nakladatelé projevovali o překladové knihy zájem (Tabbert 2002, s. 303).⁷ Další autoři (O’Connell podle Frimmelová 2010, s. 33; Oittinen et al. 2018, s. 2; Jobe 1996, s. 519) se shodují, že se dětská literatura již dlouho překládá velmi aktivně, že má zejména v Evropě dlouholetou tradici a že vysoké procento vydávaných dětských knih (cca 30–70 %) je překladových.⁸ Tabbert (2002, s. 311), Rambousek (2015, s. 21) a další pak poukazují na názory akademiků, že překladové knihy mají významný (pozitivní) vliv i na tvorbu domácích autorů. Z toho lze soudit, že překladatelská praxe v oblasti dětské literatury dlouhodobě vzkvétá.

Také na akademické půdě je dětské literatuře a jejímu překladu věnováno čím dál více prostoru. První, kdo ho podle O’ Sullivanové (2013, s. 454) začal systematicky zkoumat, byla v 80. letech Reissová, která vytyčila tři jeho zvláštní vlastnosti: asymetričnost, tlak na překladatele, aby text přizpůsobovali kulturním tabu a vzdělávací funkci, a omezené znalosti a vědomosti dětí. Klingberg vzápětí zveřejňuje svůj postoj ke změnám v průběhu překládání, které by podle něj měly být zcela minimální – autorův záměr je v díle to nejdůležitější (ibid., s. 454n). Shavitová na dětskou literaturu aplikuje teorii polysystému,

⁶ „In the course of the past 30 years new fields of academic research have been defined and established, two of which are Translation Studies [...] and Children’s Literature Studies [...]“

⁷ „[...] a type of literature that from its very beginnings in the 18th century has tended to cross national and cultural borders.“

⁸ Toto číslo ovšem podle Jobea (1996, s. 519) neplatí pro anglofonní země, kde je napříč všemi žánry vysoká produkce dětských knih a překlady proto nakladatelé nevnímají jako potřebné.

kteřou pro obecnou translatořii vytvořil Even-Zohar (ibid., 455).⁹ Z historických a sociálních důvodů (děti byly tradičně podřizenou menšinou) je Shavitová přesvědčena, že se dětská literatura nachází na okraji tohoto polysystému a spolu s překladovou dětskou literaturou jsou proto vnímány jako málo prestižní (Alla 2015, s. 15). Tento nedostatek respektu pak má za následek, že si překladatelé či nakladatelé mohou dovolit mnohem radikálnější zásahy do obsahu i formy textu než u literatury pro dospělé (ibid., s. 17; O'Sullivan 2013, s. 455).

Na základě této skutečnosti a kvůli jeho formálním omezením připodobňuje Alvstadová (2019, s. 165) překlad LPDM k překladu poezie, v němž se překladatelům obvykle přiznává více svobody, a upozorňuje tak mimo jiné na poněkud nejasné hranice mezi autorstvím a překladatelstvím.

Pozornost odborníků se postupně přesouvá k orientaci na cílový text a čtenáře, jejímž významným zastáncem je Oittinenová (O'Sullivan 2013, s. 455). Základním kamenem překladu je pro ni čtení, které po vzoru Bachtina vnímá jako neustále probíhající dialog autora a čtenáře. Čtenář není jen konzumentem textu, ale jeho aktivním spolutvůrcem v závislosti na konkrétních podmínkách daného okamžiku. To, co překladatel prožívá sám jako čtenář výchozího textu, pak zprostředkovává jako „autor“ cílového textu; ten v sobě následně ponese stopu svého překladatele (Oittinen 2006, s. 36n).

Novější výzkum reprezentuje Desmotová, která na základě dosavadních výzkumů sestavila přehled strategií využívaných při překladu dětské literatury: *omission and deletion strategies*, *purification strategies*, *substitution strategies*, *explication strategies* a *simplification strategies* (O'Sullivan 2013, s. 456).

Výzkum překladu LPDM pak také poukazuje na praktické překážky, kterými často bývají omezení a požadavky ze strany nakladatele. Nakladatel ovlivňuje už samotný výběr knih pro překlad a jedním z důvodů, proč knihu zvolí či ne, bývají její ilustrace (Alvstad 2019, s. 165). Když nakladatel z finančních důvodů přistoupí k tzv. co-printu – překladu jednoho díla současně do více jazyků –, ilustrace není možné nijak upravovat (domestikovat) a příliš kulturně specifické knihy tak výběrem pravděpodobně neprojdou (Oittinen 2003, s. 133). Rayová (1996, s. 659) proto vyzdvihuje jejich přínos zvláště ve skupině zemí, které

⁹ Podle teorie polysystému se jednotlivé literární subsystémy nacházejí buď v centru, nebo v různé vzdálenosti od centra polysystému. Ty centrální jsou považovány za významnější a daná kultura k nim má větší respekt než k těm okrajovým (Alla 2015, s. 17).

sdílejí kulturní a sociální rámec. Překlad tedy často neovlivňují jen překladatelovy dovednosti, ale také pragmatické aspekty celého procesu.

Z některých bodů tohoto stručného přehledu je patrné, že i když odborníci zakládají svůj přístup k překladu LPDM na různých premisách, klíčovou roli zde hraje otázka asymetrie a s ní úzce související strategie domestikace a zcizení.

2.1 Specifika překladu LPDM

V první kapitole této práce jsem krátce popsala body, v nichž se LPDM odlišuje od té pro dospělé. Uvedla jsem mezi nimi i několik aspektů, které nemají tak silný vliv na samotný proces překladu, překladatel by však i o nich měl mít jisté povědomí. Všechny spolu navíc velmi úzce souvisí, z toho důvodu zde alespoň z určitého hlediska představím podrobněji.

2.1.1 Asymetričnost

Pojem *asymetričnost* označuje v tomto kontextu nerovnost mezi autorem a čtenářem jakožto účastníky komunikační situace; přestože jsou primárními příjemci LPDM děti, jsou to dospělí, kdo ji produkuje (Alla 2015, s. 16; Oittinen 2006, s. 36). Asymetričnost je také příčinou mnoha dalších specifíků dětské literatury (O'Sullivan 2013, s. 452).

Do procesu tvorby vstupuje z autorovy strany rozsáhlejší znalost světa a jeho fungování i jeho zkušenosti v různých oblastech života (Alvstad 2019, s. 162). Dítě je v tomto vztahu vždy tím, jehož potřebám autor své dílo přizpůsobuje, zároveň však o kom autoritativně rozhoduje (např. co je pro něj vhodné, co se má z knihy naučit apod.). Situace ani nemůže být jiná, protože jak píše Alvstadová (ibid., s. 163), v důsledku své „mocenské“ převahy nese dospělý za dítě určitou zodpovědnost.

Tato nerovnováha se pak přenáší i na mnoho dalších úrovní: dospělí knihy jak píšou, tak ilustrují, překládají, upravují podle současných společenských norem, rozhodují o jejich vydání, kupují, dítěti předkládají a často i předčítají (např. De Queiroga a Fernandes 2016, s. 72; Oittinen 2003, s. 129, a 2006, s. 36).¹⁰ Vzniká tím zvláštní paradox – „bez [účasti]

¹⁰ De Queiroga a Fernandes (2016) používají výrazy *asymetrie* a *dvoji čtenářstvo* jako synonyma; vyplývá tak ještě jasněji na povrch fakt, že překladatelé netvoří své texty jen pro koncové čtenáře (ať už dětské nebo dospělé), ale jejich překlady musí obstát i, a možná především, před nakladateli, knihovníky či pedagogy. Rambousek (2015, s. 11n) ale upozorňuje, že v současnosti se děti alespoň ve výběru knih postupně osamostatňují – často mají vlastní peníze, přístup k internetu i větší svobodu od dospělých.

dospělých [na] tomto procesu by žádná literatura pro děti nebyla“ (O’Sullivan podle De Queiroga a Fernandes 2016, s. 72).¹¹

A právě to, že knihy pro děti nepíší samotné děti, ale dospělí, a děti tak nemají svoji „vlastní“ literaturu, je důvodem, proč Zipes popírá, že by šlo o „dětskou“ literaturu (Alla 2015, s. 15n). To, že se s každým čtenářem neustále mění hranice žánrů a že „knihy, která je dnes literaturou pro dospělé, může zítra být dětskou literaturou“, zase zdůvodňuje pochybnosti, které má o samostatnosti dětské literatury Oittinenová (ibid., s. 16).¹² Někteří autoři, mezi nimi právě i Oittinenová (2006, s. 41), tak raději mluví o překládání *pro určitou cílovou skupinu* (děti) než o překládání *určitého druhu literatury* (dětské).

Knihy pro děti čelí nelehkému úkolu – musí být zajímavé a hodnotné pro dětského čtenáře, současně ale i oslovit dospělé, kteří o knize v různých rolích rozhodují. V následující části se z této přitažlivosti pro dospělého čtenáře vyčlení ještě zvláštní případ, kdy má kniha promlouvat k dospělému jakožto plnohodnotné literární dílo a přinést mu pokud možno stejné potěšení z četby jako dítěti.

2.1.2 Ambivalence – dvojí čtenář

Alvstadová (2019, s. 160n) vysvětluje ambivalentní text¹³ jako takový, který v sobě nese více jakýchsi vrstev; každá z nich oslovuje jinou skupinu čtenářů, v tomto případě děti a dospělé. Autor pracuje s předpokladem, že dítě postrádá určité znalosti či zkušenosti a nepochytí v příběhu prvky jako „ironie, narážka, metafora, intertextovost, [či] ‚skrytý‘ [...] podtext“ (Rudvin a Orlati 2006, s. 163), které mají zpříjemnit četbu dospělému.¹⁴

Podle Metcalfové (2003, s. 323) se současná dětská literatura k dospělému čtenáři cíleně obrací čím dál tím víc (Alvstadová (2019, s. 160) dokonce tvrdí, že jen minimum textů LPDM tuto vlastnost nemá), což pro překladatele znamená „dvojité“ nároky na překlad. Pascua-Feblesová (2006, s. 111n) k tomuto tématu poznamenává, že je třeba využívat rozmanité překladatelské postupy, i kdyby byly v rozporu s překladatelovou předem stanovenou celkovou strategií; u každého problému mezi nimi hledat rovnováhu, která podpoří kohezi cílového textu.

¹¹ „[W]ithout the adult in this process there would not be children’s literature.“

¹² „It might therefore, well be that today’s adults’ literature is tomorrow’s children’s literature.“

¹³ Podle Alvstadové (2019, s. 160) se tento jev označuje také jako *multiple-reader address* či *dual/double/ambiguous reader*.

¹⁴ „irony, allusion, metaphor, intertextuality, and ‘hidden’ adult subtexts“

Předčítání

Ambivalence jako vlastnost LPDM není izolovaná. Těsně se váže k už popsané asymetričnosti – aby se kniha dostala k dítěti, musí se líbit jeho rodiči (Alvstad 2019, s. 162). Podobný vztah má ale i k multimodalitě, za jejíž složku se dá považovat (ibid., s. 164), protože některé texty jsou přímo určené k *předčítání* dospělou osobou.

Úvahy o předčítání se dají zakotvit v Bachtinově teorii o dialogičnosti čtení, jak ji představila Oittinenová (2006, s. 36n; viz kapitola 2). Dílo podle ní není vytvářeno pouze autorem, v okamžiku čtení ho totiž dotváří čtenář a veškeré momentální okolnosti. K těm patří nepochybně i dospělá osoba, která dítěti předčítá, a způsob, jakým při čtení využívá intonaci, tón a sílu hlasu, tempo a rytmus řeči, přízvuk či odmlky (ibid., s. 39; Alvstad 2019, s. 164). „Různí čtenáři, kteří [text] předčítají, nezdůrazní stejné prvky a to, jestli např. určitou pasáž přečtou smutně, nebo vesele, bude mít vliv na to, jak bude text vnímat posluchač“ (Alvstad 2019, s. 164).¹⁵ Jestliže si autor tuto roli předčítatele uvědomuje, může s ním spolupracovat a nabídnout mu v textu vizuální nápovědy, jak předčítat – i to je do jisté míry vrstva textu určená pouze dospělému. Jako příklady takových vodítek uvádí Oittinenová (2003, s. 132) např. velikost a tvar písmen nebo interpunkci.¹⁶

Se stejným očekáváním pak k textu přistupuje i překladatel, jehož úkolem je autorovy nápovědy transformovat tak, aby fungovaly i v cílovém jazyce. „Pomocí různých prostředků – opakování, větná struktura, zalomení řádků, rytmus a interpunkce – přivede překladatel svůj text v ústech předčítatele k životu“ (Oittinen 2006, s. 39).¹⁷ Snaží se tedy poskytnout čtenáři materiál, který pro něj bude snadné přednášet (tuto vlastnost textu nazývají Oittinenová (2003, s. 139) a O’Sullivanová (2013, s. 454) *readability*). Při práci zároveň bere v úvahu i odlišnosti jazykových systémů, které mohou mít jiné nástroje ke zdůraznění podstatných informací.

2.1.3 Ilustrace

Obrázky a ilustrace provázejí velké množství textů LPDM, převážně ale ty, které jsou cílené na mladší čtenáře v předškolním a mladším školním věku. Má to své opodstatnění

¹⁵ „Different readers who read aloud will not emphasise the same elements, and whether for example a happy or sad tone of voice is used for a specific passage will influence how the listener perceives the text.“

¹⁶ O vizuální stránce dětských knih podrobněji v následující části.

¹⁷ „Through various means – repetition, sentence structure, line breaks, rhythm, and punctuation – the translator makes her or his text live on the aloud-reader’s tongue.“

vzhledem k psychickému vývoji dítěte. Ačkoliv je překladatel nemusí nijak zpracovávat, musí je sám interpretovat ve vztahu k překládanému textu a zohlednit v textu cílovém.

Vedle komiksů a naopak těch knih, kde jsou ilustrace pouze doprovodným materiálem (jakkoli můžou dodat textu na poutavosti), stojí kategorie tzv. *obrázkové knihy* (Bilderbuch). Alexová (2018, s. 13n) ve své diplomové práci hledala definici pojmu obrázková kniha a na základě mnoha odborných názorů ji vymezila jako knihu, v níž ilustrace přebírají roli zprostředkovatele obsahu. Text jim do značné míry ustupuje, aby měl čtenář „prostor pro vlastní imaginaci“, nicméně „obraz a text jsou vzájemně provázány a společně tvoří celek. Děj knihy je realizován oběma složkami zároveň, a proto není možné jednu z nich oddělit“. Žánrové zařazení nehraje u obrázkové knihy roli, Oittinenová (2003, s. 130) zmiňuje dokonce knihu, která kombinuje pohádkový příběh o dracích s vegetariánskou kuchařkou.¹⁸

Právě rozdílnost médií (text a obraz) a způsob, jakým si vzájemně předávají hlavní roli – jakýsi dialog, do kterého vstupují –, poskytují každému čtenáři jedinečné podmínky pro jeho vlastní interpretaci, zároveň ale vyžadují zvýšenou pozornost překladatele. „Obraz je kontextem slov a naopak: to, co v obrázkové knize překládáme, je právě tato celistvost slov a obrazu“ (ibid., s. 130, 132).¹⁹ Ilustrace tak překladateli mnohdy přináší jistá omezení, která musí v zájmu ucelenosti cílového produktu respektovat. To se týká např. také vyobrazených kulturně specifických prvků, které jsou v cílové kultuře úplně neznámé, přesto se jim překladatel ve svém textu nemůže vyhnout. Překlad obrázkových knih tak do jisté míry není nepodobný audiovizuálnímu překladu.

Ačkoli jsou takováto místa pro překladatele obtížně řešitelná a bývají i důvodem odmítnutí knihy k překladu ze strany nakladatelství, Oittinenová (ibid., s. 133) zmiňuje i přínos, který ilustrace pro překladatelskou činnost může mít. Obraz v sobě totiž často nese informace, které v textu nejsou explicitně vyjádřené, a pro překladatele je pak zdrojem inspirace při výběru vhodných překladových protějšků, případně potvrzením správné interpretace textu.

¹⁸ BASS, Jules, 1999. *Cooking with Herb, the Vegetarian Dragon: A Cookbook for Kids*. Illustrovala Debbie HARTER. New York: Barefoot Books. ISBN 184148041X.

¹⁹ „The visual is the context of the words, and the other way around: when translating picture books, it is this totality of the verbal and the visual that is translated.“

Je ještě potřeba zmínit, že vizuální stránka knihy nejsou jen samotné ilustrace. Oittinenová (ibid., s. 132, 136) uvádí, že kromě jejich obsahu by si měl překladatel všimnout jejich uspořádání na stránce a jejich provázanosti s umístěním textu. Jeho úkolem je mimo jiné organizace cílového textu tak, aby se nacházel na stránce s odpovídající ilustrací. Neméně důležité jsou pak i formální aspekty textu jako interpunkce, změna velikosti či typu písma, jeho celková grafická úprava či délka vět. „Délka vět a interpunkce jsou vypravěčské nástroje a poukazují na obsah příběhu; jdou ruku v ruce s otáčením stránek a listováním, čímž ovlivňují rytmickou celistvost obrázkové knihy. Stejně jako rozvržení stránky se délka vět týká vyprávění a plynutí příběhu, což musí vzít překladatel v úvahu“ (ibid., s. 139).²⁰ To vše má napomáhat jak překladateli, tak posléze dospělému čtenáři, který knihu nahlas předčítá.²¹

Aby však svou roli dobře splnil, potřebuje mít překladatel obrázkových knih kromě běžné překladatelské zručnosti také jistý cit pro vizuální sdělení díla – neboli rozvinutou *vizuální gramotnost*. Podle Linhartové (2019, s. 15) se dá vizuální gramotnost popsat jako schopnost být vnímavý k vizuálním podnětům, chápat je, orientovat se v nich a umět je využívat ke komunikaci; může jít i o tak základní prvky jako např. dopravní značky. Fulková (2002, s. 12n), která ve svém článku připouští určitou neuchopitelnost tohoto pojmu a vysvětluje ho trochu více do hloubky, jako jednu z jeho mnoha vrstev jmenuje i „schopnost kritického myšlení (znalost různých vyjadřovacích prostředků vizuálního sdělení, rozpoznání intence, s níž bylo určité vizuální dílo vytvořeno, [...]), schopnost rozpoznat, jak dílo působí v určitém kontextu a kdo a proč je do tohoto kontextu umístil, jaký druh diváka má být dílem osloven a proč, [...]“²¹. Obě autorky tedy celkem přesně, ač poněkud obecně, popisují předpoklady pro práci překladatele obrázkových knih a úlohu, kterou na sebe bere. Oittinenová (2003, s. 139) má podobný přístup a předkládá i konkrétní nároky na překladatelskou praxi: nutnost „umět rozpoznat vztah závislosti mezi slovem a obrazem“,

²⁰ „The sentence length and punctuation are tools of narration and tell about the content of the story; they go together with page openings and turning the pages, influencing the rhythmic totality of a picture book. Like layout, sentence length is an issue of narration and the flow of a story, which are to be considered by translators.“

²¹ Narážíme zde na rys LPDM, pro který Alvstadová (2019, s. 164) používá výraz *multimodalita* – dítě jakožto čtenář/posluchač interpretuje knihu na základě celé škály jiných než verbálních prvků: ilustrací, rytmu textu, jeho vizuálního zpracování, možnosti si některé části ztvárnit gesty, tónu hlasu, hlasitosti, emoce, kterou předčítatel do svého provedení vloží apod. Multimodalitu tedy můžeme chápat jako pojem spojující některé výše jmenované body: ilustraci, předčítání (dvojitý čtenář) a jazykové hříčky.

rozdířovat vizuální projevy řznych kultur, rozhodovat o tom, „kdy využít strategii domesticace a přidat informace navíc a kdy nechat promlouvat obraz“, aby nedošlo k „nezáměrné a nežádoucí rozporupnosti“.22

2.1.4 Didaktičnost – vzdělávací funkce

Podle Peterky (2007, s. 276) u literatury pozorujeme tři funkce, *socializační*, *imaginativní* a *vzdělávací*, jejichž zastoupení se řzní podle charakteru jednotlivých řžnřů. Platí to jak pro literaturu pro dospělé, tak pro LPDM, ovšem u dětské literatury se obvykle klade větší (někdy až přehnaný) důraz na složku vzdělávací.

Vzdělávací funkce

Literatura (nejprve neintencionální, později už psaná přímo pro děti) se četla hlavně ve škole a měla jasný pedagogický a edukativní účel (Alvstad 2019, s. 160; De Queiroga a Fernandes 2016, s. 73).23 Je vcelku logické, že se tento rys v dětských knihách zachoval a je jejich nedílnou součástí i dnes. Problém nastává v okamžiku, kdy se stává centrální funkcí i v knihách, které by primárně vzdělávat neměly, a potlačuje tak ostatní složky.24 Alvstadová (2019, s. 160) upozorňuje také na to, že některé kultury preferují v dětské literatuře edukativní složku před estetickou (či naopak) a překladatelé můžou mít tendenci tomu dílo přizpůsobovat.

Albiňská (2013, s. 235), když mluví o *didaktičnosti* jako specifiku dětské literatury, má na mysli spíše jazykovou rovinu, snahu nepředkládat dětem nespisovné výrazy a obraty. Překladatelé tak někdy cítí potřebu takovéto konstrukce převádět do přijatelné, neutrální formy.

22 „[T]ranslators need to identify the type and kind of picture books they are translating as well as the indexical relationship of the verbal and the visual. They also need knowledge about visual cultural differences like the symbolism of colors and reading directions. They need to know when to domesticate and give additional information and when to leave it to the visual. Otherwise translators may either overinterpret or neglect some important details which may lead to an unintentional and unwanted inconsistency.“

23 I zde je vidět jistá asymetřičnost – jsou to opět dospělí, kdo rozhodují, co se má dítě z knihy naučit.

24 V současnosti je možné sledovat jisté oprostění od didaktické funkce LPDM např. i na faktu, že „s postupujícím časem mezi recenzenty a autory teoretických článků o L[P]DM ubývalo pedagogů [...] a přibývalo literátů, tj. literárních kritiků a často i samotných autorů“ (Rambousek 2015, s. 19). Rambousek však sám uvádí, že se zde nedá hovořit o směrodatném statistickém údaji.

Socializační funkce

Podle mnohých autorů je LPDM „účinným nástrojem v socializaci [dítěte] a její jazyk hraje klíčovou roli ve vývoji dítěte jakožto společenské bytosti“ (De Queiroga a Fernandes 2016, s. 73).²⁵ „Jazyk“ zde chápu jako styl, způsob vyjadřování, který, když je vhodný a „šitý na míru“, zpřístupňuje a ztraktivňuje dětskému čtenáři svůj obsah.

Socializační funkce může někdy hraničit se vzdělávací, jejíž součástí je i vštěpování morálních hodnot a schopnosti rozlišovat mezi dobrým a špatným chováním. Zatímco v didaktizujícím pojetí by však dítěti byly předloženy správné vzorce jako příklad (nebo špatné jako odstrašující příklad), socializační pojetí nutí čtenáře přemýšlet sám za sebe (Peterka 2007, s. 73n). Dítě poznává, že lidé mnohdy žijí odlišným způsobem (včetně kultury) a potýkají se s různými problémy; socializační složka literatury nabízí prostřednictvím postav možnosti řešení, ukazuje, jak se dá zachovat v neobvyklých situacích, nebo jak účinně komunikovat. Oittinenová (2006, s. 43) ještě připomíná názor, že svou roli v socializaci hraje i domestikující překlad, který může knihu o jistou kulturní jinakost ochudit.

Imaginativní funkce

Imaginativní složka v literatuře má za úkol rozvíjet kreativitu a představivost čtenáře, nabízet mu možnosti, jak si hrát s jazykem, a celkově podporovat fantazii. Její součástí je podle Peterky (ibid., s. 276) i humor, kterému se budu podrobněji věnovat v následující podkapitole.

2.1.5 Humor

Přestože je humor od 70. let předmětem bádání stále většího počtu teoretiků (McGhee 2016a, s. 1n), zdá se být tento koncept stále poněkud neuchopitelný. Chiarová (2012, s. 16) a Loizouová s Recchiaovou (2019, s. 1) se shodují, že i když má každý s humorem určitou zkušenost a většinou dokáže v projevu mluvčího rozpoznat vtíp či narážku, jde o intuitivní proces, který se jen těžko analyzuje. Z toho důvodu neexistuje univerzálně platná definice humoru (Chiaro 2012, s. 13); dá se pouze obecně popsat, že humor v člověku vyvolává (resp. může vyvolat) *veselí*, jehož obvyklým projevem je smích, a to převážně na základě

²⁵ „[C]hildren’s literature is a powerful socializing instrument and its language plays a key role in the development of children as a social being.“

*nesourodosti*²⁶ neboli „současném [...] výskytu běžně nekompatibilních prvků“ (Bariaud 2016, s. 17).²⁷ Takovými prvky mohou být např. dva různé významy vyřčeného nebo vyřčené a realita. Vtipnost textu ovšem bezprostředně závisí na mnoha faktorech: na osobnosti recipienta, na jeho momentálním rozpoložení, na celkové situaci, na typu humoru atd. Vzbudit veselí pak v člověku může z různých důvodů i text, který původně humorný být neměl (Chiaro 2012, s. 17n).

Humor má značný význam pro rozvoj dětské psychiky (Bariaud 2016, s. 15; McGhee 2016b, s. 249). McGhee (podle Bariaud 2016, s. 23n) však vysvětluje, že aby mohlo dítě vnímat situaci jako humornou, musí umět odhalit nesoulad mezi ní a normálním stavem věcí, a tedy musí mít i pevnou představu o tom, co je normální. To, co člověk považuje za vtipné (ať už na rovině situační nebo jazykové), se tedy pochopitelně mění s věkem, s rozvíjejícími se kognitivními schopnostmi a s rozšiřujícími se znalostmi o světě. Překladatel by si měl být vědom toho, jak rychle tyto změny probíhají, a že dítě nemá takové potěšení ze vtipu, který už vývojově překonalo (ibid., s. 37).

Při psaní knih pro děti myslí často autoři také na rodiče, kteří budou s dítětem knihu číst (Metcalf 2003, s. 323).²⁸ Komunikace autora s dospělým čtenářem se nevyhýbá ani oblasti humoru. Úloha překladatele je tak ještě o něco komplikovanější: musí humorné pasáže rozpoznat a následně i reprodukovat tak, aby čtenáře pobavil (Chiaro 2012, s. 21); vše se však odehrává v rámci dětské knihy.

Ačkoli kniha *Five Minutes' Peace* není primárně humorná – jejím cílem není dítě na každé stránce rozesmát –, objevuje se v ní jemný britský humor zamýšlený pro rodiče a obsahuje i prvky, které pro děti předškolního a mladšího školního věku vtipné budou. Často vycházejí z ilustrací, proto i k nim musí být překladatel zvláště vnímavý a v cílovém textu je svým překladem podpořit.

²⁶ V angličtině jsou zavedené termíny *exhilaration* = veselí, rozjařenost; a *incongruity* = nesourodost, rozpor (např. Chiarová 2012, s. 17n; Bariaudová 2016, s. 17). Peterka (2007, s. 291) uvádí jako možné zdroje komiky tři teorie: 1) teorii superiority (humorné je to, nad čím se můžeme povýšit); 2) teorii inkongruence (tedy zde vysvětlené nesourodosti); a 3) teorii relaxace (uvolnění, odpoutání od starostí, součástí je hravost).

²⁷ „Incongruity refers to the simultaneous, or almost simultaneous, occurrence of normally incompatible elements [...].“

²⁸ Jde o tzv. *ambivalenci* LPDM, viz část 2.1.2.

2.1.6 Domestikace

Jednou z klíčových otázek překladu je „přítomnost“ či „viditelnost“ překladatele v cílovém textu a jeho zodpovědnost vůči autorovi (např. Albińska 2013, s. 229n). Jde v zásadě o to, nakolik má překladatel právo zasahovat do výchozího textu a přetvářet ho podle svých představ o díle samotném nebo o dítěti a jeho dosavadních zkušenostech (tzv. *child image*, např. Oittinen 2006, s. 41). Ačkoli je toto dilema součástí každého překladatelského procesu, u dětské literatury se zdá jaksi palčivější. Jak poznamenává O'Sullivanová (2013, s. 453), překladatel se v ní vlastně snaží dosáhnout dvou protichůdných cílů – obohatit dítě cizími prvky a zároveň ho „chránit“ před nepochopením (např. narážek na kulturu) a jinakostí. Druhý z těchto cílů, a tedy potřeba domestikace, podle některých studií ustupuje s rostoucím věkem dětí (Palm Åsman a Pedersen 2013, s. 144). Klasická díla dětské literatury se podle těchto výzkumů také domestikují méně, zatímco knihy překládané z menší výchozí kultury do dominantní cílové kultury (tedy např. do angličtiny) domestikaci silně podléhají.

Jisté překladatelovy zásahy do integrity textu jsem zmiňovala už v podkapitole 1.1 pod pojmem *manipulace* textu. Tu bych ráda odlišila od *domestikace*, kterou vnímám jako úpravy na úrovni jazykové a jako nástroj pro uchopení odlišných realit. Překladatel jejím prostřednictvím staví mezi autorem (výchozím textem, výchozím jazykem, výchozí kulturou) a čtenářem v cílové kultuře (dítětem) jakýsi „most“, který čtenáři výchozí kultury nepotřebují. V závislosti mimo jiné na odlišnosti kultur a jazyků a na věku zamýšlených čtenářů rozhoduje o tom, jak radikální mají jeho zásahy do textu být, aby měl na dítě podobný účinek jako původní text. Do tohoto procesu zprostředkování textu nevstupuje skutečnost, že překlad budou hodnotit nakladatelé, vychovatelé a další dospělí, pro něž by mohl být nějakým způsobem společensky, kulturně či hodnotově nepřijatelný. Přizpůsobování překladu „náboženskému, pedagogickému, rodinnému a politickému nátlaku na nakladatele“ odpovídá právě výraz *manipulace*, jak ho na základě např. Klingberga nebo Shavitové vysvětlují De Queiroga a Fernandes (2016, s. 73n).²⁹

To, že dětská překladová literatura je předmětem více obsahových i stylistických změn než literatura pro dospělé, je objektivní skutečnost (Alvstad 2019, s. 162). Stanoviska k míře domestikace se však různí: oscilují mezi dvěma hlavními směry. Na jedné straně se má překladatel plně podřizovat autorovi a jeho stopa v překladu by měla být naprosto

²⁹ „religious, educational, family and political pressures by means of the publishers“

minimální, na straně druhé je tato stopa zcela legitimní součástí nové „verze“ díla, jehož je překladatel jakýmsi autonomním spoluvůrcem. Tabbert (2002., s. 338n) zmiňuje např. Klingberga, pro něhož je zásah do textu ze strany překladatele nepřijatelný, protože narušuje integritu původního díla; pro Shavitovou je zase takové zasahování znamením, že LPDM není považována za plnohodnotné odvětví literatury; a naopak Oittinenová ve jménu tvůrčí svobody překladatele některé zásahy připouští a odmítá tezi o *neviditelnosti* překladatele. Vyskytují se však i smířlivější postoje: „Steiner propaguje pojetí překladu jako ‚zrcadla, které světlo nejen odráží, ale také vytváří‘ [...], které v současnosti ve výzkumu překladu převládá. Překladatelé dětské literatury tak musí věnovat pozornost především předpokládaným příjemcům a nikoli autorovi“ (Albińska 2013, s. 231n).³⁰ Tímto přístupem ale, jak Albińska dále upozorňuje slovy Oittinenové, překladatel autora nezapírá; naopak, tím, že je jeho překlad pro cílového čtenáře přitažlivý a dobře „stravitelný“, lépe naplňuje autorův záměr a zajišťuje mu u publika oblibu (ibid., s. 232). Sama Oittinenová upozorňuje, že přílišné zcizení může dítě od knihy, potažmo čtení obecně, odradit, přílišná domestikace však zase může stírat kulturní rozdíly a připravit tak dílo o důležité funkce (2006, s. 43). Úkolem překladatele je tedy hledat mezi oběma strategiemi ideální poměr pro každé dílo.

Na jedné z možností, jak k překladu přistoupit prakticky, se shodují překladatelé Bellová a Polkowski: na překlad je potřeba se dívat s otázkou, co by napsal autor, kdyby tvořil přímo v cílovém jazyce (ibid., s. 230; Jobe 1996, s. 522). Tento způsob uvažování může překladateli pomoci propojit obě strany překladatelského procesu – zprostředkovává jím autorovo poselství a jeho styl, zároveň ale přenáší do popředí zájmu čtenáře a jeho potřeby, neboť autor nepochybně psal právě s myšlenkou na ně.

Kulturní filtr

Houseová (1997, s. 65n) obě strategie uznává a představuje pro ně vlastní termíny – *zjevný překlad* (*overt translation*) a *skrytý překlad* (*covert translation*).³¹ Zdůrazňuje ale, že nelze aplikovat jednu nebo druhou metodu plošně. Zda má být překlad

³⁰ „Steiner promotes the concept of translation as “the mirror which not only reflects but also generates light” (Steiner 1976 qtd in Oittinen 1993: 92), now dominating in research on translation. Thus, translators of children’s literature need first and foremost to pay heed to the putative recipients and not to the author[.]“

³¹ České výrazy pro *overt* a *covert translation* viz Zehnalová 2015, s. 75.

celkově zcizující, nebo domestikující vychází přímo z povahy a typu textu.³² Texty, které si žádají překlad zcizující, zjevný, jsou úzce navázané na svou dobu, kulturu, společnost a zamýšleného příjemce; jejich současný čtenář si proto musí být vědom toho, že není jejich primárním adresátem a že původní funkce textu pro něj není aktuální.³³

Texty vhodné pro skrytý překlad se, jak vysvětluje Houseová (ibid., s. 114), snaží o to, aby měl cílový text na své čtenáře stejný účinek, jaký měl originál na ty své; zachovává se v něm tedy striktně funkce a žánr. Aby ale této funkční ekvivalence dosáhl, musí do něj někdy překladatel vstoupit na úrovni jazyka/textu a registru. Takové zásahy provádí pomocí tzv. *kulturního filtru (cultural filter)*.

Kulturní filtr (dále KF) je nástroj, kterým překladatel zachycuje a porovnává odlišnosti ve výchozí a cílové kultuře, a to na úrovni jazykové i mimojazykové (House 2009, s. 38). Překladatel by ho měl používat jen u prvků, které jsou pro čtenáře cílové kultury natolik cizí, že by mu bez jejich domestikace způsobovaly problémy. Posouzení této potřeby by mělo vycházet z pečlivé analýzy obou kultur, avšak sama Houseová přiznává, že z důvodu rychle se měnících kulturních a komunikačních norem se jedná o velmi náročný úkol (ibid., s. 39).³⁴ Jako základní předpoklad použití KF udává důkaz o existenci takto problematických prvků; nemá-li ho překladatel, má považovat prvky obou kultur za vzájemně kompatibilní (ibid., s. 38).

Houseová (1997, s. 74) dále uvádí, že KF se může projevit na dvou úrovních, které se liší svou závažností. První je úroveň sémantická, obsahová, kdy překladatel usnadňuje cílovému čtenáři pochopení přidanými vysvětlujícími informacemi. Je vcelku zjevná a nezáludná. Náročnější je pak úroveň druhá, interpersonální, která reprezentuje vztah mezi autorem a příjemcem – použitím např. různých větných struktur může překladatel změnit čtenářovo uvažování či hodnoty a ovlivnit jeho vztah k autorovi.

Přestože se Houseová ve svých publikacích nevěnuje dětské literatuře teoreticky, jako jeden z příkladů hodnocení kvality překladu používá dětskou knihu *Five Minutes'*

³² Za určitých okolností ale může být každý text přeložen oběma způsoby; volba jednoho z nich navíc někdy může být jen individuální preference překladatele/zadavatele (House 1997, s. 74).

³³ Houseová vyčleňuje dva typy takových textů vzniklých v minulosti – jedny se vážou ke konkrétní historické události, druhé jsou nadčasové; v obou případech je však kvůli již neaktuálnímu kontextu doby namísto zjevný překlad (1997, s. 66n). Pro tuto práci není jejich rozlišení zásadní.

³⁴ Houseová o náročnosti takové analýzy mluví v kontextu hodnocení překladu a oprávněnosti použití KF, její komentář se však dá vztáhnout i na samotný proces překládání.

Peace, která bude v praktické části předmětem i mého zkoumání. Všimá si, že všech více než 50 dětských knih (překládaných mezi angličtinou a němčinou), které podrobila hodnocení kvality, je přeložených skrytě, a klade si otázku, proč měli překladatelé tak silnou potřebu text upravovat a nepřiklonili se k překladu zjevnému (ibid., s. 131). V praktické části se tedy zaměřím i na tento aspekt a na základě analýzy textu rozhodnu, který postup je pro tuto knihu vhodnější.

3 Překladová analýza knihy *Five Minutes' Peace* od Jill Murphyové

Výše uvedené teoretické poznatky nyní uplatním na konkrétní knihu. Zaměřím se na to, do jaké míry ovlivňují ilustrace text a jaké to s sebou nese důsledky pro překladatele. Budu posuzovat různé varianty zapojení domestikace a aplikace kulturního filtru. Popíšu autorčin humor a možnosti, jak ho zprostředkovat i v překladu. Budu se zabývat komunikací autora s dospělým čtenářem z pohledu vizuálních nápověd k předčítání. V závěru kapitoly okomentuji výzkumné otázky této práce a výsledky, k nimž jsem pomocí analýzy a návrhů překladových řešení došla.

Knihu k analýze jsem vybírala tak, aby šlo o knihu psanou pro děti, aby obsahovala celostránkové ilustrace a aby byla původně napsaná v angličtině. Fakt, že kniha *Five Minutes' Peace* (dále *FMP*) ještě nebyla přeložena do češtiny, mi poskytl příležitost pracovat s návrhy vlastních řešení. To, že si ji Juliane Houseová zvolila jako příklad pro svůj model hodnocení kvality překladu, je pro mě zase jakousi garancí jejího stabilního postavení v rámci dětské literatury.

3.1 Seznámení s autorkou

Jill Murphyová (1949–2021) byla britská spisovatelka a ilustrátorka knih pro děti. Ke kreslení a vyprávění příběhů tíhla už od útlého věku a hned její první kniha *Čarodějnice školou povinné* (*The Worst Witch*, 1974) se po počátečním váhání nakladatelů stala bestsellerem. Po ní následovalo dalších sedm dílů a filmové adaptace (nejnovější z roku 2017), díky nimž se s touto sérií seznámilo i české publikum. *Čarodějnice školou povinné* však zůstávají jedinými autorčinými knihami přeloženými do češtiny (poprvé 2009).

Kromě série obrázkových knih o sloní rodině (*The Large Family*, 1986–2005)³⁵ napsala Jill Murphyová také tři knihy o rodině medvědů (*Peace at Last*, 1980, byla její první obrázkovou knihou) a další samostatné příběhy. Mezi nimi pozornost upoutal zejména *The Last Noo-Noo* (1995) vyprávějící o malém monstře, které se nechce vzdát svého dudlíku. Vyдалa ale i několik knih pro čtenáře na hranici dospívání.

„Na otázku, kam na své příběhy chodí, [Jill Murphyová] vždycky odpovídala, že je nemusí hledat – všechno, o čem píše, vychází přímo z ní,“ píše se v jejím nekrologu

³⁵ Problematikou domestikaci či zcizení osobních jmen (zde Mrs. Large, Lester a Laura) se podrobněji zabývám v části 3.3.3. Rozhodla jsem se pro jejich převedení, v dalším textu už proto budu používat české varianty: paní Velká, Vilém a Viola.

v deníku *The Guardian* (Eccleshare 2021).³⁶ To je přesně případ i knihy *Five Minutes' Peace*, kterou začala Murphyová psát poté, co téměř identickou situaci zažila na návštěvě u své kamarádky, matky tří dětí. Že své postavy proměnila ve slony, komentuje v rozhovoru pro BBC takto: „a pak jsem si řekla, že z nich udělám slony, protože mi to přišlo zábavné“ (Murray, 2016).³⁷

Právě tato její schopnost nacházet v životě humorné okamžiky je nejspíš důvod jejího úspěchu u čtenářů. Na jejích obrázkových knihách oceňují zejména kombinaci realističnosti a okouzlenosti, s níž vyobrazuje dětství, a shovívavý nadhled, s nímž přistupuje ke každodenním strastem rodinného života. Svě dospělé čtenáře skrze knihy nesoudí ani nehodnotí, nevnucuje jim řešení (Eccleshare 2021).

Pro děti jsou knihy přitažlivé svou přímočarostí, jasnými ilustracemi a zvířecími hrdiny v lidských rolích, Murphyová však neklesá k infantilitě a přehnanému sentimentu (ibid.). Má tak ve svém díle co nabídnout jak dětem, tak jejich rodičům.

3.2 Popis knihy

3.2.1 Základní informace

Kniha *Five Minutes' Peace* vyšla poprvé v roce 1986 a stala se první ze základní pětidílné série. Po ní následující tituly se jmenují *All In One Piece* (1987), *A Piece of Cake* (1989), *A Quiet Night In* (1994) a *Mr Large in Charge* (2005), dále přišly ještě díly věnované jednotlivým dětským postavám a kreslený seriál. Za téměř čtyři dekády byla kniha přeložena do 19 jazyků (Murray 2016), několikrát znovu vydaná v různých formátech (jako paperback, v tvrdých deskách, s tvrdými stránkami pro nejmenší děti, jako kniha se zvukovým doprovodem, jako interaktivní kniha s puzzlemi), prodává se v kombinaci s CD či s plyšákem a inspirovala produkci samolepkových sešitů nebo knih omalovánek, vystřihovánek a dalších výtvarných aktivit. Podle údajů různých knihkupců je vhodná pro děti zhruba od dvou do pěti let.

³⁶ „When asked where her stories came from, she always said that she did not need to search for stories: everything she wrote about came from within her.“

³⁷ „and then I thought I'd make them elephants because it was fun.“

3.2.2 Vzhled a rozvržení

Jedná se o knihu středního, téměř čtvercového rozměru (v běžné edici cca 24 x 28 cm) se hřbetem na kratší straně. Po otevření je tedy poměrně široká, čímž vychází vstříc rodiči a dítěti, když při čtení sedí vedle sebe. Stejný cíl možná sleduje i rozložení obsahu na dvoustraně, text se totiž nachází výhradně na levé stránce, kde ho většinou doplňuje v prostoru neukotvená ilustrace (obrázek na bílém pozadí), zatímco pravou stránku zabírá celoplošná ilustrace v nenápadném rámečku.

Mnohé edice, kterými kniha prošla, ji vizuálně pozměnily. Původní verze z roku 1986 vyobrazovala na obálce paní Velkou ponořenou ve vaně, pozadí obrázku bylo tmavší, hnědošedé. V jiných edicích má kolem sebe paní Velká všechny tři děti, barva pozadí je někdy změněna na bleděmodrou.

Kniha má 32 nečíslovaných stran. Text o celkové délce 463 slov se objevuje na každé dvoustraně s výjimkou stran těsně u předsádek (které nejsou striktně součástí příběhu).

3.2.3 Děj a obsah díla

Příběh se odehrává jednoho rána v domě sloní rodiny Velkých. Paní Velká se snaží s novinami a podnosem se snídání vykrást do koupelny, protože doufá, že by si mohla na pár minut odpočinout od svých tří dětí. Jakmile se ale ponoří do bublinkové koupele, přicházejí postupně všechny děti a dožadují se její pozornosti. Obě starší děti jí předvádějí, jak splnily své povinnosti (cvičit na flétnu, učit se číst), nejmladší se s ní chce podělit o své hračky. Paní Velká vše trpělivě snáší, dokud k ní děti nenaskáčou přímo do vany. V ten okamžik odchází za trochou klidu zpátky do kuchyně, kde se k ní děti zanedlouho opět připojí.

Děj příběhu sice rozhodně není plný napětí, po volnějším začátku (paní Velká si připravuje snídání a koupel, dialog s dětmi – chce jen pět minut klidu) se však začíná budovat jisté očekávání. Třikrát za ní přijde některé dítě a na každé dvoustraně se opakuje podobná scénka. Následuje zhuštění děje, kdy má opět každé z dětí nějaký požadavek, vše už ale jen krátce na jedné dvoustraně. Dějová linka vrcholí v okamžiku, kdy děti vlezou do vany a paní Velká odchází. V tuto chvíli se také opakuje dialog ze začátku knihy (pět minut klidu), čímž se děj opět zpomaluje. Příběh uzavírá krátká chvílka samoty, kterou paní Velká stráví zpátky v kuchyni. Dějová linka tak tvoří jakýsi oblouk, který kopíruje pohyb rodiny po domě – z kuchyně v přízemí se postupně přesouvají do horního patra, sejdou

se všichni v koupelně, pak se postupně vrací dolů. Výrazným motivem je také trojí opakování jednotlivých scén.

Témata, která zde patrně budou dětem blízká, jsou touha po pozornosti rodičů, očekávání pochvaly, když splnily své povinnosti, sourozenecká rivalita (Viola na staršího bratra zjevně žárlí) a obecně dětské vztahy: zodpovědnost starších za toho mladšího či pocit nejmladšího sourozence, že už přece „není žádné mimino“. Příběh je pro ně také legrační, mimo jiné proto, že převádění prvků mezi kategoriemi (např. právě zvířata oblékající se a chovající se jako lidé) jsou jedním ze zdrojů humoru v předškolním věku (Bariaud 2016., s. 30).

Hodnota tohoto díla však nespočívá pouze v tom, co je určené dětskému čtenáři; a ani v tom, že si autorka uvědomuje, že knihu budou číst i dospělí. Jill Murphyová jde ve své práci ještě dál – dospělý čtenář je jejím druhým, zcela plnohodnotným publikem, pokud ne vůbec tím hlavním. Celý příběh totiž působí jako vyprávění zábavné anekdoty oděné do hávu dětské knihy – čímž se dětská složka nijak neznehodnocuje. Rodičům (a všem, kdo se starají o děti) kniha nepředkládá velká témata rodinného života a návod k řešení podobných situací, nepodsouvá jim určitou rodičovskou filozofii. Spíše jim nabízí pocit sounáležitosti, ujištění, že jsou takové chvíle normální, a pobavení nad podobnostmi s jejich vlastní domácností.

3.3 Analýza s návrhy překladových řešení

V analýze se zaměřím na témata, které jsem si určila jako oblast zájmu: roli ilustrací, míru domestikace, humor a nápovědy k předčítání. V textu budu hledat místa, která by mohla být z těchto hledisek pro překlad problematická či zajímavá, a budu navrhopvat jejich řešení.

Text knihy je přepsán v příloze. Základní jednotkou knížky jsou celé strany (potažmo dvoustrany); zalamování řádků v knížce nesleduje specifický záměr, pro zachování vizuálního působení textového bloku jsem ho však v přepise dodržela. Číslo stran, která v knize nejsou, jsem připojila za účelem snazší orientace v textu. Číslovala jsem pouze strany, které jsou součástí vlastního příběhu (tedy nikoli ilustrace z předsádek).

3.3.1 Jazykové prostředky

Na fonologické úrovni využívá autorka paralelismus, jména a příjmení celé rodiny začínají na stejné písmeno: Mrs Large, Lester a Laura. Toto pravidlo dodržuje i u dalších rodin, které se objeví v následujících dílech.

Lexikální jednotky jsem běžné, každodenní výrazy, které předškolní čtenáři budou znát. Objevují se slova se zvýšenou expresivitou (např. *stuffed, sneaked off, plonked on, beamed*), idiomatické výrazy (*keep an eye on*), frázová slovesa a stažené tvary (*I've*). Až na výjimky (*muttered*) jsou uvozovací výrazy zcela bezpříznakové (*said, asked*). I v dialozích postav autorka využívá paralelismus – opakování (*Can I...?*).

Z pohledu syntaxe je text také přizpůsoben dětem. Věty jsou spíš krátké, delší jsou jen v případě, že autorka něco vyjmenovává (snídaně, koupel). Vyskytují se zde však elipsy neboli vynechání části věty (*Downstairs. By yourselves.*), větné kondenzory (*flinging them all into the bathwater*) a příznakový slovosled (*off you go, in came Laura*), které navozují efekt mluvené řeči.

Na úrovni celého textu je paralelismus také velmi výrazný, třikrát se opakuje celý motiv vyrušujících dětí (flétna, kniha, hračky) a následně jejich žádosti v koupelně (noviny, dortík, koupel). Pouze dvakrát pak dialog při odchodu paní Velké (*Where are you going?*) a scéna s přípravou snídaně a koupele. To podporuje celkovou kohezi textu, při překladu je však vhodné doplnit některé kohezivní prostředky (*Why? A proč?; No, ... you can't. Ne, ... to nemůžete.*). Kniha je z velké části tvořena přímou řečí.

3.3.2 Vliv ilustrací na text

Text *FMP* by mohl jako vyprávění fungovat velmi dobře i samotný, ale bez přítomnosti obrazu by čtenář nedostal zásadní informaci – hlavními postavami nejsou lidé, ale antropomorfizovaní sloni. To slouží jako hlavní komický element, od něhož se pak odvíjí celá řada dalších ilustracemi podmíněných a převážně humorných prvků (viz část 3.3.4).

Obecně jsou ilustrace ve *FMP* spíše doprovodné, sama Murphyová přiznává, že obrázky ke knize vytváří až poté, co má napsaný příběh (Eccleshare 2021). Výjimku tvoří ilustrace u předsádek, které nejsou doprovázené textem, jisté sdělení však nesou – přebírají tedy na chvíli hlavní roli a můžou fungovat jako jakýsi prolog a epilog. Na začátku jde paní Velká s tácem a za ní děti v pyžamech doprava, směrem ke skutečnému začátku příběhu. Na konci jdou děti po koupeli zabalené v ručnicích doleva; směřují k paní Velké v kuchyni, kde se samotný děj uzavřel.

Oittinenová (2003, s. 133) zmiňuje, že obrázky můžou překladateli v práci pomoci, ale také ji někdy značně zkomplikovat. U *FMP* jsem si všimla obou případů a jejich příklady zde uvedu.

Omezení způsobená ilustrací

Ve *FMP* jsem nenarazila na případ, který by byl opravdu problematický a u něhož by překladatel musel hledat obzvlášť inovativní řešení. Obtíže by vyvstaly spíše z nepozornosti nebo z náhody, že by právě překladatelem vybraný protějšek nefungoval.

(1) *Cake* (s. 3, 17)

První obrázek je svým zařazením poněkud nejednoznačný – do jisté míry překladatele omezuje, na druhou stranu může být při hledání nejlepšího výrazu i pomocí. Autorka mluví o *cake*, jehož denotační význam je *dort, zákusek*; na obrázku však vidíme speciální druh zákusku, *cupcake* (případně *muffin*). Překladateli se tedy nabízí celá škála více či méně použitelných výrazů: *dort, dortík, zákusek, koláček*, ale i dnes už běžné, z angličtiny přejaté *muffin* či *cupcake*.

Nejméně vhodné protějšky jsou *dort* a *koláček*, protože pod nimi si český čtenář představí něco zcela jiného. *Zákusek* by se použít dal a díky své konotaci by možná v rukou slonice vyvolával podobné pobavení jako křehký šálek čaje, je ale zbytečně generalizující a pro dětského čtenáře jaksi odtažitý. Nejpřesněji obrázku odpovídá výraz *cupcake*, který by stejně jako *muffin* děti patrně znaly; u těchto slov ale vyvstává otázka transkripce do češtiny (*kapkejk, mafin*). Zvolila bych výraz *muffin*, protože obrázku odpovídá lépe než *dortík* a v české kultuře je už zcela běžný; *cupcake* jen v menší míře. Slovo bych nepočesťovala, protože se převážně používá v originálním tvaru a v případě, že by si dítě knihu četlo samo, mu nebude způsobovat velké potíže.



Obrázek 1: Cake

(2): *Little Red Riding Hood* (s. 13)

Druhý případ na s. 13 je však typickým příkladem ilustrace, která překladateli může „svázat ruce“. Viola čte paní Velké z knížky, která je u textu vyobrazená a jednoznačně odpovídá titulu uvedenému v textu: *Little Red Riding Hood*. Tato konkrétní situace má jednoduché řešení, protože pohádka je v obou kulturách dobře známá a není problém použít český název. V opačném případě by ale překladatel musel hledat kreativnější východiska.

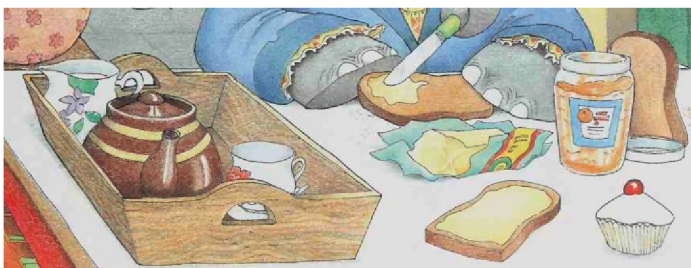


Obrázek 2: Little Red Riding Hood

Nápovědy v ilustraci

(3): *Toast* (s. 3–4)

Zde je zmíněn i vyobrazen *a plate of marmalade toast*. Protože *toast* je v Británii ekvivalentem českého chleba, bez obrázku by možná překladatel zvažoval, zda výraz domestikovat např. jako *pár krajíců chleba s marmeládou*. Pro tento typ chleba, toustový chléb, se ale i v češtině používá slovo *toast*, nikoli *chleba (chléb)*. V tomto případě bych k transkripci do češtiny přistoupila (*toust*).



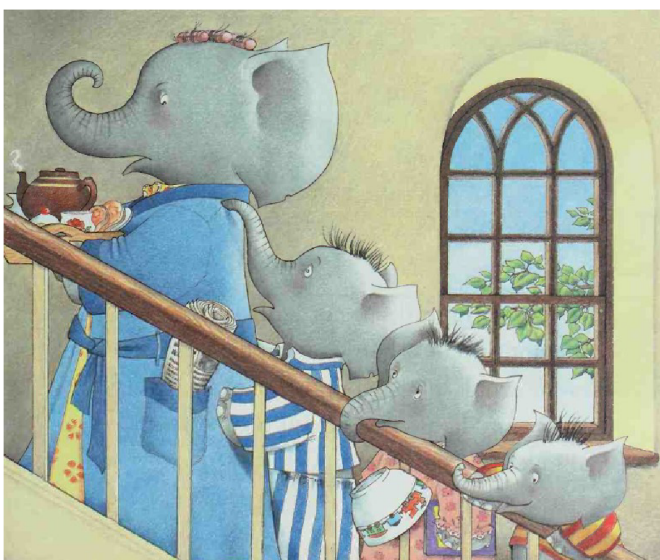
Obrázek 3: Toast

(4): *Trail behind* (s. 7)

Na obrázku jde paní Velká v čele průvodu, za ní tři slůňata jako vždy v pořadí od nejstaršího. Vypadají trochu zaraženě, že je maminka nechává, aby se zabavila sama. K výrazu *trail behind* ve (4) nabízí slovník dvě varianty podtrženého výrazu, *ploužit se* a *vléct se* za někým. Ačkoli obě obsahují jistou nerozhodnost, kterou vidíme na obrázku,

vyjadřují hlavně neochotu a negativní přístup. Můžeme místo nich zvolit nějaký neutrální výraz (*vydaly se za ní, šplhaly za ní po schodech, následovaly ji*) a o jemnějším významu nechat promluvit ilustraci, případně toto slovo vynechat úplně a situaci opsat jako v (4a). Tři za sebou jdoucí děti následující poněkud bezcílně svoji matku ale hned evokují představu kachny s batolícími se kachňaty. S použitím tohoto slova by překlad mohl vypadat např. jako (4b). Slovo zároveň humorně naráží na kontrast ve velikosti (slůně x kachně), s nímž pracuje i autorka (viz příklad 18). Z důvodu snazší výslovnosti bych ale nahradila *zatímco* slovem *jak*.

- | | | |
|-------------|---|--|
| (4)
s. 7 | ‘Can we come?’ asked Lester as they <u>trailed</u> up the stairs <u>behind</u> her. | (a) ‚A můžeme jít taky?’ ptal se Vilém <u>cestou</u> za ní nahoru. |
| | | (b) ‚A můžeme jít taky?’ ptal se Vilém, zatímco se za ní <u>batolili</u> po schodech nahoru. |
| | | (c) ‚A můžeme jít taky?’ ptal se Vilém, jak se za ní <u>batolili</u> po schodech nahoru. |



Obrázek 4: Trail Behind

(5): Flétna (s. 11)

Obrázek flétny dodává překladateli potřebné informace k přeložení věty „Can I play you my tune?“. Bez něho by pravděpodobně text přeložil odpovídajícím způsobem („Můžu

ti zahrát písničku?“), nemohl by ale vyloučit, že měl autor na mysli např. nějaké přehrávací zařízení (CD přehrávač, v současnosti i mobil). V takovém případě by bylo nutné použít slovo *pustit*, nikoli *zahrát*. Druhou možností překladu je u této věty „Můžu ti zahrát na flétnu?“, došlo by tu ale ke zbytečnému, autorem nezamýšlenému paralelismu s ilustrací.



Obrázek 5: Flétna

(6): *Trunkful* (s. 15)

Matoucí by bez ilustrací (a tedy informace, že se jedná o slony), mohl být i výraz *trunkful*, kde přinese malý sloník paní Velké plný chobot hraček. Se slovníkem, ale bez vizuální podpory, by mohl překladatel *trunkful* snadno interpretovat jako *plnou bednu*, *truhlu* či *kufř*. I když ale význam odhalí, není toto slovo snadné uspokojivě přeložit. Jako základ pro překlad se nabízí české *plná náruč*, když se ale převede na *přišel [...] s plným chobotem hraček*, může čtenáři v první chvíli podsunout nepříjemnou představu, že má slon rýmu. Tomuto problému může pomoci výměna dvou slov: *přišel [...] s chobotem plným hraček*. Jinou možností je slovo opsat: *přišel [...] a v chobotu nesl spoustu (hromadu, náklad) hraček*. Tato varianta však narušuje spád věty, proto bych zvolila poměrně uspokojivou možnost *přišel [...] s chobotem plným hraček*.



Obrázek 6: Trunkful

Případů, kdy obraz ovlivnil proces překladu (pozitivně či negativně) skutečně není ve *FMP* mnoho. To však neznamená, že jsou zde ilustrace postradatelné. Autorčina schopnost imaginace a smysl pro detail vykreslují pro čtenáře/posluchače celý nový fantazijní svět a poskytují mu informace, které samotný text nikdy neobsáhne.

3.3.3 Aplikace kulturního filtru

Funkce cílového textu je stejná jako funkce výchozího textu, což implikuje strategii skrytého (*covert*) překladu. Podle doporučení Houseové (např. 2009, s. 38) však pracuji s předpokladem, že jsou britská a česká kultura v zásadě kompatibilní a že se ve *FMP* nevyskytují reálie, které by čtenáři způsobovaly opravdu závažný problém v porozumění (jazyku i sdělení). Ani prvky, které se v české kultuře tolik neobjevují, nejsou pro českého čtenáře zcela neuchopitelné, celkově tedy za vhodnou strategii považují překlad zjevný (*overt*). Podívám se ale na text „brýlemi“ kulturního filtru a místa, která by mohla být pro cílového čtenáře svou cizostí rušivá, domestikují.

Prvním velkým tématem je překlad jmen (7). Jména celé rodiny nejsou náhodná, přímo souvisí s jedním z humorných prvků knihy (sloni mají příjmení *Large*), křestní jména pak začínají stejným písmenem (*Lester, Laura*). V tomto případě je domestikace namísto ze dvou důvodů: jméno *Large* se v češtině špatně přechyluje a skloňuje, může pak působit problémy i při čtení (ač rodiče, kteří neovládají angličtinu, jsou už nejspíš v menšině), a bez domestikace by čtenář přišel o celý vtip založený na fenoménu *nomen omen*. Rozhodla jsem se pro překlad příjmení na *Velkých*. Vyplývá z toho ale potřeba změnit i jména dětí, aby začínala na V. Kdyby se nechala v původním znění, opět by kniha ztratila jednu vrstvu významu. Protože se děj nesnažím zasadit do čistě českého prostředí, z výběru jsem vyloučila typická česká jména jako *Vašek, Vavřinec, Vladka* apod. a hledala jsem mezi celkově méně obvyklými jmény, která navíc zhruba odpovídají délkou. Nakonec jsem zvolila jména *Vilém* (i kvůli jeho původu v anglickém *William*) a *Viola*.

U názvů písničky (8) a knížky (9) je situace trochu jiná. Oba názvy vyžadují domestikaci, zatímco u (9) však stačí použít český název stejné pohádky, u (8) je třeba nahradit cizí prvek podobným prvkem cílové kultury. Na základě informací o písničce (zlidovělá, dobře známá ukolébavka s jednoduchým nápěvem) jsem zvolila píseň *Halí belí*.

(8)	So Lester played. He played	A tak Vilém hrál. Zahrál tři a půlkrát
s. 11	‘ <u>Twinkle, Twinkle, Little Star</u> ’ three	<u>Halí belí</u> .
	and a half times.	

(9) s. 13	So Laura read. She read four and a half pages of ' <u>Little Red Riding Hood</u> '.	A tak Viola četla. Přečetla čtyři a půl stránky <u>Červené Karkulky</u> .
--------------	---	---

Další místa, u nichž může překladatel uvažovat o domestikaci, jsou výrazy *morning paper* (10) a *baby* (11). U (10) jde spíše o časovou aktualizaci – noviny už se čtou spíše online, pokud vycházejí papírově, pak pouze jednou denně, a to samozřejmě ráno. Možnost je zachovat výraz (*ranní noviny*) jakožto dobové zcizení, nebo domestikovat na obecnější *noviny*. Ani jedna není problematická; přikláním se k té první, protože nijak nenarušuje plynutí textu (naopak ho podporuje) a odpovídá principu použití KF (neměnit to, co není problematické). (11) je na překlad náročnější, protože slovo *baby* (*miminko*) se dá na rozdíl od češtiny v angličtině použít i pro děti starší než kojence. Zcizující překlad *miminko* by tedy byl matoucí. Tato část textu ale vyžaduje komplexnější řešení než najít odpovídající protějšek. Zvolila jsem takové, které umocňuje pobouření „miminka“ nad tím, že se o něj mají starší sourozenci postarat.

(10) s. 3	She stuffed <u>the morning paper</u> into her pocket and sneaked off towards the door.	Nacpala si do kapsy <u>ranní noviny</u> a vykradla se ke dveřím.
(11) s. 7	‘And keep an eye on <u>the baby</u> .’ ‘ <u>I’m not a baby</u> ,’ muttered the little one.	„A dávejte pozor na <u>brášku</u> .“ „ <u>Nejsem přece mimino</u> ,“ zamumlal ten nejmenší.

U (11) jde o jazykovou domestikaci. Podobné případy jsou struktura *the little one* (s. 7, 15 a 19), která využívá substituční zájmeno *one*. Čeština ho postrádá, může ho však nahradit pomocí zájmena *ten* (*ten nejmenší*) nebo použitím substantiva (*nejmenší z dětí, nejmenší bratr*). První možnost navozuje žádoucí dojem familiárnosti. Domestikace na úrovni jazyka pomůže přirozenosti vyjádření také v případě převodu anglických verbo-nominálních struktur (*run a bath, be in a hurry,*) na česká plnovýznamová slovesa (*napustit vanu, spěchat*) nebo při vyjádření průběhového času (*The children were having breakfast.*) pomocí adverbia *právě* (*Děti právě snídaly.*). Nutná je však domestikace přivlastňovacích

zájmen (*play my tune, read from my book*), která čeština nevyužívá v takové míře (*zahrát písničku, přečíst kousek knihy*).

Další příklady jsem kvůli omezením v použití KF (malé „cizosti“) i kvůli vlastní preferenci (nesnažit se příběh přenést do českého prostředí) posoudila jako kulturní prvky, které mají potenciál zařadit se přirozeně do existujících myšlenkových schémat dítěte a obohatit je. Jsou to *cup of tea* (*šálek čaje*; jeho změna např. na *hrnek kafe*, který je Čechům kulturně bližší, je naprosto zbytečná); *muffin* a *toast* (komentář k nim viz část 3.3.2); fakt, že se koupelna nachází v horním patře a obecně že rodina bydlí v domku (kvůli ilustracím se ale konkrétně ve *FMP* tento prvek zapřít nedá); nebo *cartoons in the paper* (*komiksy v novinách*), které ostatně nejsou nijak výjimečné ani v českém tisku.

3.3.4 Potenciálně humorná místa

Autorka v knize nehýří bujarými žerty, zapojila zde však typický suchý britský humor (House 1997, s. 122), s nímž zdánlivě nezaujatě komentuje komické situace, a jemné narážky na některé lidské (a sloní) vlastnosti. Hlavním zdrojem humoru je fakt, že protagonisty běžné domácí scénky jsou sloni v lidských rolích. Překladatel tedy nemusí být velký komik. Jeho úkolem je ale cílový text nepřipravit o přidanou hodnotu, kterou autorčinou lakoničností získal originál.

Na první stránce vidíme paní Velkou, která se snad v hrůze zastavila, když spatřila, co děti vyvádějí u snídaně (příklad (12)). Její pocity čtenář snadno pochopí při pohledu na celostránkovou ilustraci na vedlejší straně. Autorka však obraz zkázy komentuje jedinou krátkou větou, která situaci očividně podhodnocuje. Tím vzniká nesourodost mezi obrazem a textem, která má za následek komický efekt. Češi v komunikaci také hojně využívají ironizující prvky a překlad tak může těsně sledovat původní větu.

Varianta (12a) byla mým prvním návrhem, protože v ní však už vnímám jistý posun v komunikaci vypravěče se čtenářem (spíš spiklenecké sdílení než suché konstatování), posunula jsem zájmeno *to* na druhou pozici. Slovo *pleasant* lze přeložit denotativně, *příjemný*, nebo přeneseně, *pěkný*. Obě možnosti považuji za funkční; ke druhé jsem se přiklonila proto, že je v češtině uzuální, používá se často v ironickém smyslu, obsahuje významovou složku *dívání se*, která ho propojuje se slovem *pohled*, a příjemněji se ve větě vyslovuje (s ohledem na dospělého čtenáře a *readability*).

(12) s. 1	The children were having breakfast. This was not a pleasant sight.	(a) Děti právě snídaly. To nebyl příjemný pohled. (b) Děti právě snídaly. Nebyl to příjemný pohled. (c) Děti právě snídaly. Nebyl to pěkný pohled.
--------------	---	---

Na podobném principu staví i další příklady. (13) a (14) jsou téměř totožné výstupy se dvěma z dětí a obsahují dva humorné okamžiky: krátkou větu plnou rezignace na začátku a obdivuhodně přesný údaj o délce Vilémova hraní (Violina čtení). Tato preciznost se vyskytuje i v (15). V (13) je kvůli funkční větné perspektivě nutné přesunout jméno písničky na konec věty. Aby se dal klíčový moment věty (*tři a půlkrát*) nechat na pozici rématu, musel by se zobecnit předmět, a to pouze na *písnička (píseň)*. Ačkoli řešení je funkční, ztratilo by se bezprostřední opakování (*hrál – zahrál*) i paralelismus s Violiným čtením. Vhodnější je proto varianta (13a).

(13) s. 11	<u>So Lester played</u> . He played 'Twinkle, Twinkle, Little Star' <u>three</u> <u>and a half times</u> .	(a) <u>A tak Vilém hrál</u> . Zahrál <u>tři a půlkrát</u> Halí belí. (b) <u>A tak Vilém hrál</u> . Písničku jí zahrál <u>tři a půlkrát</u> .
---------------	--	---

(14) s. 13	<u>So Laura read</u> . She read <u>four and a</u> <u>half pages</u> of 'Little Red Riding Hood'.	<u>A tak Viola četla</u> . Přčetla <u>čtyři a půl</u> <u>stránky</u> Červené Karkulky.
---------------	--	---

(15) s. 23	And off she went downstairs, where she had <u>three minutes and forty-five</u> <u>seconds of peace</u> before they all came to join her.	A vydala se dolů, kde měla <u>právě tři</u> <u>minuty a čtyřicet pět vteřin klidu</u> , než za ní všichni zase přišli.
---------------	---	--

V příkladu (16) je více zajímavých míst, hlavní jsou však dva kontrasty: nadšení malého slona, když se dělí o své hračky, s následky, které tento čin má; a ironická (ovšem ne negativní) reakce paní Velké. Sloveso *flinging* je poměrně expresivní a překladatel se proto nemusí obávat, že ve výběru protějšku zajde příliš daleko. Naopak u *said weakly* může větší expresivitou příběhu pomoci, proto uvozovací slovo nepřekládám jako *řekla*.

(16) s. 15	In came the little one with a trunkful of toys. 'For <i>you!</i> ' <u>he beamed, flinging them all</u> into the bath water. 'Thank you, dear,' said Mrs Large <u>weakly</u> .	A už dorazil i nejmenší s chobotem plným hraček. „Pro tebe!“ <u>rozzářil se a vyklopil je všechny</u> do plné vany. „ <u>Děkuju, miláčku,</u> “ <u>vydechla slabě paní Velká</u> .
---------------	---	--

Dalším zdrojem humoru je spojení rodiny slonů s příjmením Large – Velkých. Už samotná popisnost tohoto jména stačí, autorka ho však staví do kontrastu s činnostmi a předměty, s nimiž si ho obvykle nespojujeme. Tak si paní Velká na ták připravuje křehký šálek a konvičku na mléko, snaží se nenápadně vykrást z kuchyně (17) a nasazuje si koupací čepici s květinovým vzorem. Vzápětí ale do vany vyprázdní půl lahve pěny do koupele (18) a do jedné vany si k ní vlezou tři další sloni. Při tom všem ze sebe vyzařuje jakousi důstojnost, s níž i komunikuje s dětmi.

V příkladu (17) se nabízí opět několik překladových protějšků: *(od)plížila se, (vy)kradla se, proklouzla, vytratila se*, můžeme použít i modifikátory *tiše, nenápadně, kradmo, nepozorovaně, po špičkách* v kombinaci s neutrálním slovesem, např. *vydala se*. Tuto možnost nepovažuji za ideální právě proto, že máme k dispozici jednoslovné výrazy, které lépe odpovídají spádu anglické věty. Kromě slovesa *plížila se*, které má silné konotace se zápornými postavami dobrodružných příběhů, není žádný výraz problematický, výběr tedy zůstává na preferenci překladatele. Zvolila jsem možnost *vykradla se* v perfektivní formě, protože imperfektivní *kradla se* evokuje až přehnanou snahu o nenápadnost.

(17) s. 3	She stuffed the morning paper into her pocket and <u>sneaked off</u> towards the door.	Nacpala si do kapsy ranní noviny a vykradla se ke dveřím.
--------------	--	---

V příkladu (18) je spíš než vybrat vhodné slovo z nabídky potřeba nebát se použít to základní (*vyprázdnila*). Ačkoli zní trochu neohrabaně a překladatel může mít tendenci hledat něco neutrálnějšího (*nalila, přidala*), má stejný efekt jako následující *plonked on* (*narazila si*) – přesně vyjadřuje, v jakém je paní Velká rozpoložení a vytváří pak i kontrast k následujícím řádkům (19).

(18) s. 9	Mrs. Large ran a deep, hot bath. <u>She emptied half a bottle of bath-foam into the water</u> , plonked on her bath-hat and got in.	Paní Velká si napustila plnou vanu horké vody. <u>Vyprázdnila do ní půl lahve pěny do koupele</u> , narazila si koupací čepici a ponořila se.
(19) s. 9	She poured herself a cup of tea and lay back with her eyes closed. It was heaven.	Nalila si šálek čaje a se zavřenýma očima se uvelebila. Cítila se jako v nebi.

Humorně působí i typická situace, kdy si rodič něco naplánuje a děti mu to „překazí“. To se ve *FMP* opakuje celkem třikrát – příprava snídaně a dětské otázky u dveří (20), příprava koupele a návštěvy dětí (21), a závěrečný únik do kuchyně jen na pár minut. Situace (20) a (21) jsou si formálně velmi podobné a při překladu je to dobré zohlednit. Jejich podobnost spočívá v tom, že obě začínají krátkou větou (uvedení činnosti, kterou se paní Velká snaží vykonat) a pokračují výčtem jejích konkrétních kroků. Kdyby překladatel měnil hranice vět a narušil tak paralelismu na textové úrovni, tento pěkný moment by se vytratil.

(20) s. 3	Mrs Large took a tray from the cupboard. She set it with a teapot, a milk jug, her favourite cup and saucer, a plate of marmalade toast and a leftover cake from yesterday. She stuffed the morning paper into her pocket and sneaked off towards the door.	Paní Velká vytáhla ze skříňky ták. Postavila na něj čajovou konvici, konvičku s mlékem, svůj oblíbený šálek s podšálkem, na talířku pár toustů s marmeládou a muffin od včera. Nacpala si do kapsy ranní noviny a vykradla se ke dveřím.
--------------	---	--

(21)	Mrs. Large ran a deep, hot bath.	Paní Velká si napustila plnou vanu
s. 9	She emptied half a bottle of bath-foam into the water, plonked on her bath-hat and got in. She poured herself a cup of tea and lay back with her eyes closed.	horké vody. Vyprázdnila do ní půl lahve pěny do koupele, narazila si koupací čepici a ponořila se. Nalila si šálek čaje a se zavřenýma očima se uvelebila.
	It was heaven.	Cítila se jako v nebi.

Podobně je potřeba všimnout si i opakování větných struktur, které ilustrují typické dětské chování: (22) *Where...? Why...? What...?* a (23) *Can I...?*. Autorka staví na tom, že takovéto otázky kladou všechny děti a rodiče v nich jistě poznají i ty své. Nabízí se několik překladových variant, vybírala jsem tak, aby co nejvíce odpovídaly reálným dětským promluvám – proto v češtině např. v (22c), (22d) a (22e) přidávám před otázky spojku *a* (která navíc zvyšuje kohezi textu), v (22d) přidávám hovorové příslovce *taky* nebo v (23e) vynechávám *get in* a naopak přidávám *do vany*. Důležité ale také je, aby se otázky v knížce opakovaly co nejpodobněji.

(22)	‘Where are you going with that tray, Mum?’	(a)	„Kam jdeš s tím tácem, mami?“
s. 5,	‘Where are you going <i>now</i> , Mum?’	(b)	„Kam jdeš <i>ted’</i> , Mami?“
s. 7,	‘Why?’	(c)	„A proč?“
s. 21	‘Can <i>we</i> come?’	(d)	„A můžeme jít <i>taky</i> ?“
	‘What shall <i>we</i> do?’	(e)	„A co máme teda dělat <i>my</i> ?“
(23)	‘ <u>Can I</u> play you my tune?’	(a)	„Můžu ti zahrát písničku?“
s. 11	‘Can I read you a page from my reading book?’	(b)	„Můžu ti přečíst kousek knížky?“
s. 13	‘Can I see the cartoons in the paper?’	(c)	„Můžu si prohlídnout komiksy v novinách?“
s. 17	‘Can I have the cake?’	(d)	„Můžu si vzít ten muffin?“
	‘Can I get in with you?’	(e)	„Můžu za tebou do vany?“

Humor založený na kontrastu sloních postav v lidských situacích autorka hojně využívá i pomocí detailů v rovině ilustrace: postavy nosí lidské oblečení (paní Velká má pod koupací čepicí i natáčky, děti mají v pyžamu díru na ocásek), přebírají lidské zvyky (hračky a obrázky znázorňují slony), ale chovají se jako opravdoví sloni (chodí v zástupu, ve vodě po sobě stříkají choboty a ke všem činnostem používají chobot). Tyto prvky se však většinou neodrážejí přímo v textu a pro překladatele tak mají spíše informativní hodnotu o tom, co může v textu od autorky očekávat.

3.3.5 Překládání pro dvojího čtenáře

Kniha *FMP* přináší čtenáři-rodici hlavně pobavení nad situací, která se jistě v nějaké podobě odehrála i v jeho domácnosti, pocit sounáležitosti s ostatními rodiči a také jisté odlehčení. Autorka naráží na témata z běžného rodinného života: děti chtějí všude chodit s rodičem, vyžadují pozornost, věčně se na něco ptají, žárlí na své sourozence, když se nudí, chtějí, aby je zabavil rodič – a obecně je všechno jinak, než to rodič plánoval. Nejsou to však klíčová témata, která by se v textu více řešila a nedají se proto považovat za příklad „skrytého významu“, který by musel překladatel zpracovávat. Jedinou rovinou, k níž je třeba takto přistupovat, je humor, jehož vliv na překlad jsem popsala v předchozí části.

Vyskytuje se zde ale jiná forma komunikace autora s dospělým čtenářem „za zády dítěte“: jeho vizuální nápovědy k předčítání a obecně uzpůsobení textu skutečnosti, že se má číst nahlas.

Nápovědy k předčítání

Jill Murphyová používá kurzívu ke zdůraznění slov a navádí tak čtenáře, jak by měl využít sílu, tón či melodii hlasu k tomu, aby daná věta zněla „správně“. Různé využití suprasegmentálních fonologických prvků totiž, podobně jako ilustrace, zabarvuje význam textu do různých nálad a pozměňuje jeho interpretaci.

Dvě varianty překladu (24) dobře ilustrují, jak zvýrazněný text pozmění význam věty. V (24a) je hlavním sdělením odpočívání, v (24b) to, že v něm paní Velké brání děti. V rozhodování, kterou možnost zvolit, pomůže přečíst si originální větu bez důrazu. Přirozeně zdůrazníme slovo *peace*, jemuž odpovídá *odpočinout*. To je v češtině na pozici rématu, aby se tedy zdůraznila jiná část věty (*od vás*), je třeba dát čtenáři vizuální podporu jako v (24b).

(24) s. 5 s. 21	‘Because I want five minutes’ peace from <u>you</u> lot,’ said Mrs Large. ‘That’s why.’	(a) „Protože si <u>od vás</u> chci na pět minut odpočinout,“ odvětila paní Velká. „Proto.“ (b) „Protože si <u>od vás</u> chci na pět minut odpočinout,“ odvětila paní Velká. „Proto.“
-----------------------	--	--

V příkladu (25) je zvýrazněné slovo *all*; k jeho zdůraznění v češtině stačí funkční větná perspektiva, která ho přesune na rématickou pozici. V následující větě je ale možné přidat oproti originálu důraz na slovo *tak* a následně spojku *že* změnit na *až*. Výsledný text podněcuje k většímu prožití předčítání.

(25) s. 19	In the end they <u>all</u> got in. The little one was in <u>such</u> a hurry that he forgot to take off his pyjamas.	(a) Nakonec si k ní vlezli <u>všichni</u> . Ten nejmenší <u>tak</u> spěchal, <u>že</u> si zapomněl sundat pyžamo. (b) Nakonec si k ní vlezli <u>všichni</u> . Ten nejmenší <u>tak</u> spěchal, <u>až</u> si zapomněl sundat pyžamo.
---------------	--	--

Příklady (26)–(30) prohlubují prožívání přednesu, proto v nich kurzívu zachovávám i přesto, že někdy pracují s rématickou pozicí.

(26) s. 7	‘What shall <u>we</u> do then?’ asked Laura.	„A co máme teda dělat <u>my</u> ?“ chtěla vědět Viola.
(27) s. 7	‘You can play,’ said Mrs Large. ‘Downstairs. By yourselves. And keep an eye on the baby.’ ‘I’m <u>not</u> a baby,’ muttered the little one.	„Můžete si hrát,“ odpověděla paní Velká. „Dole. Sami. A dávejte pozor na brášku.“ „Nejsem přece <u>mimino</u> ,“ zamumlal ten nejmenší.

(28) s. 11	‘I’ve been practising,’ said Lester. ‘You told me to. <u>Can</u> I? Please, just for <u>one</u> minute.’ ‘Go <u>on</u> then,’ sighed Mrs Large.	„Cvičil jsem ji,“ řekl Vilém. „Tos mi přece řekla. <u>Můžu</u> ? Prosím, jen <u>jednu</u> minutu.“ „No <u>dobře</u> ,“ vzdychla paní Velká.
(29) s. 13	‘ <u>No</u> , Laura,’ said Mrs Large. ‘Go on, <u>all</u> of you, off downstairs.’ [...] ‘Oh, don’t be silly, Laura,’ said Mrs Large. ‘Go <u>on</u> then. Just <u>one</u> page.’	„ <u>Ne</u> , Violo,“ řekla paní Velká. „Jděte pryč, <u>všichni</u> , šup dolů.“ [...] „Neříkej hlouposti, Violo,“ odvětila paní Velká. „No tak <u>dobře</u> . Jen <u>jednu</u> stránku.“
(30) s. 21	‘Where are you going <u>now</u> , Mum?’ asked Laura.	„Kam jdeš <u>ted</u> , mami?“ ptala se Viola.

Přebírat důraz na *you* z příkladu (31) by bylo v češtině kontraproduktivní, protože přízvuk má správně být na předložce. Kdyby byl na *tebe*, došlo by k posunutí významu – hračky jsou pro *tebe* a nikoho jiného. Vykřičník za promluvou a následné *rozzářil se* je pro čtenáře dostatečným vodítkem. Podobně i zdůraznění v (32) by nežádoucím způsobem posunulo význam.

(31) s. 15	In came the little one with a trunkful of toys. ‘For <u>you</u> !’ he beamed, flinging them all into the bath water.	A už dorazil i nejmenší s chobotem plným hraček. „Pro <u>tebe</u> !“ rozzářil se a vyklopil je všechny do plné vany.
(32) s. 7	‘Can <u>we</u> come?’ asked Lester as they trailed up the stairs behind her.	„A můžeme jít taky?“ ptal se Vilém, jak se za ní batolili po schodech nahoru.

3.4 Odpovědi na výzkumné otázky

1) *Jaké jsou možnosti a limity domestikace při překladu tohoto textu do češtiny?*

Ačkoli by podle funkce textu, která je stejná pro obě kultury, mělo jít jednoznačně o skrytý překlad, ukázalo se, že to není ani možné, ani žádoucí. Možné proto, že aby kniha mohla „předstírat“, že byla napsána v cílové kultuře, musely by se okolnosti příběhu změnit takovým způsobem, že by už byla jinou knihou. Žádoucí proto, že podle socializační a vzdělávací funkce LPDM mají cizí prvky v literatuře schopnost zprostředkovat dětem poznávání světa, o což by při zcela skrytém překladu kniha přišla. Domestikace pak není možná ani tam, kde by cílový text odporoval ilustracím. Zároveň beru v úvahu podmínky kulturního filtrování: kultury považujeme za kompatibilní, pokud nenarazíme na konkrétní případ nekompatibility, a KF aplikujeme zdrženlivě, jen u prvků, které by bránily porozumění. Tak jsem také postupovala a domestikovala jsem jen v případě, že by zcizení mělo negativní dopad na účinek textu na příjemce, tj. na pochopení, ale i požitek z četby. Celková strategie pro překlad *FMP* se tedy kloní k překladu zcizujícímu, protože překladatel by neměl děti podceňovat; neměl by ale ani četbu záměrně ztěžovat, proto se jako v každém textu domestikace zapojuje, když je to podle uvážení překladatele nutné. Obecně k ní ve větší míře dochází na jazykové úrovni.

2) *Jaký typ humoru se v textu objevuje a jaké jsou strategie jeho převodu do cílového jazyka?*

Humor ve *FMP* je založený na vztahu textu a ilustrací, na rozporu mezi vzhledem protagonistů-slouňů a jejich lidským chováním a na narážkách na život v domácnosti plné malých dětí. Všechny tyto roviny autorka prezentuje nenápadně s použitím suchého humoru hraničícího s laskavou ironií. Hlavním překladatelovým úkolem je na tento styl humoru se naladit, být k němu vnímavý a citlivě ho převést do cílového jazyka. Základním nástrojem je pro překladatele zachování krátkých vět pouze komentujících situaci bez zvlášť výrazné emoce. Nechá-li se strhnout snahou zprostředkovat význam humorného sdělení, např. ve snaze vysvětlit ho dítěti, má to spíš opačný efekt. Dalším prostředkem je expresivita některých sloves, kterou by překladatel neměl zmírňovat či neutralizovat (např. z obavy, že jimi sníží úroveň a kvalitu textu). Nakonec by měl překladatel pro zachování komického efektu dodržovat formální aspekty opakujících se situací a frází. Když se mu to podaří,

humor už z jejich podobnosti a z jejich propojení s reálnou rodičovskou zkušeností vyplyne sám.

Závěr

Tato práce se zabývá aspekty překladu literatury pro děti a mládež. Ač se překlad LPDM zdá být tématem přímočarým, při bližším zkoumání zjišťujeme, že je to velmi komplexní fenomén. Vyplývá to už z jisté nedefinovatelnosti LPDM, jejíž obraz je závislý na momentální představě dospělých o tom, co je dětství a co dítě jako čtenář potřebuje. Dalším faktorem je podle některých odborníků to, že jak překlad, tak LPDM jsou na akademické půdě poměrně novými oblastmi a nemají ještě tak ustálenou tradici. Obě tyto skutečnosti staví překladovou i dětskou literaturu na okraj literárního polysystému, což je zase příčinou velké volnosti v úpravách textu, s níž k dětským knihám přistupují jak překladatelé, tak nakladatelé.

Překlad dětské literatury provází stejné otázky jako literaturu ostatní. Je to hlavně míra využití strategie *domestikace* (oproti *zcizení*), ke které Hauseová (1997) přispívá svým konceptem kulturního filtru, a způsob převodu *humoru* mezi jazyky a kulturami. Kromě těchto témat se však překladu LPDM týkají ještě další, která vycházejí přímo z její povahy: *asymetričnost*, nerovný vztah mezi dospělým (autorem, nakladatelem, pedagogem, knihovníkem, rodičem...) a dítětem jakožto příjemcem knihy; *ambivalence*, jejíž podstatou je zaměření textu na dvě rozdílné skupiny příjemců, děti a rodiče, kteří jim předčítají; *ilustrace*, které hrají v dětských (obrázkových) knihách zcela zásadní roli nositele významu; a *didaktičnost*, jakýsi předpoklad, že dětská kniha musí být pro svého čtenáře také nástrojem vzdělání (ve sféře vědomostí, jazyka či mezilidských vztahů). Tyto oblasti však nestojí osamocně, ale vzájemně se prolínají a ovlivňují.

V teoretické části této práce jsem se věnovala všem výše zmíněným otázkám překladu LPDM – každou z nich jsem na základě odborné literatury popsala a shrnula jsem, co to znamená pro překladatelovu práci. Snaha zpracovávat tato témata odděleně v přehledných kategoriích jenom potvrdila, jak úzce spolu všechna souvisí a jak křehké je postavení dítěte ve světě dospělých, a to i v té oblasti lidské činnosti, která by měla na dítě myslet přede vším ostatním.

Předmětem praktické části této práce je dětská obrázková kniha *Five Minutes' Peace* od Jill Murphyové vydaná poprvé v roce 1986 a u britských čtenářů stále oblíbená. Kniha zatím v češtině nevyšla, při jejím zkoumání z hlediska výše jmenovaných oblastí překladu LPDM jsem tedy vyhledávala překladatelsky podnětné úseky textu a navrhovala vlastní překladatelská řešení.

Z pohledu překladatele jsem se zde zaměřila na vztah ilustrací a textu. Ilustrace v obrázkových knihách obvykle nesou alespoň část významu, text buď dokresluje, doplňuje o přidané informace, tvoří s ním nové významy nebo ho dokonce plně nahrazují. Ani kniha *Five Minutes' Peace* není výjimkou, ačkoli míst, kde je překlad ilustrací zcela podmíněn, je v ní minimum. Jsou ale nositelem další výrazné složky této knihy, humoru, a nejsou proto pro překladatele vůbec bezvýznamné.

S ilustracemi souvisí také grafická úprava textu a další způsoby, jakými autor navádí dospělého čtenáře, který čte knihu nahlas. Na případech zdůraznění textu kurzívou jsem zkoumala, jak způsob čtení naznačit českému čtenáři. Došla jsem ke zjištění, že v češtině je obecně potřeba takového zvýraznění nižší než v angličtině, zejména proto, že překlad využívá funkční větnou perspektivu, která automaticky zdůrazní potřebný element. Zároveň ale i v češtině zdůraznění napomáhá prožívání přednesu a v místech, kde neposouvá význam, je žádoucí ho zachovat (případně kompenzovat jinde).

Kromě těchto oblastí jsem si stanovila také dvě výzkumné otázky, které pokrývají otázku domestikace a humoru: 1) *jaké jsou možnosti a limity domestikace při překladu tohoto textu do češtiny?* a 2) *jaký typ humoru se v textu objevuje a jaké jsou strategie jeho převodu do cílového jazyka?*

Odpověď na tu první jsem založila na konceptu kulturního filtru Juliane Houseové (1997), podle nějž má být převod kulturně specifických prvků v překladu umírněný a má reagovat na reálné a závažné rozdíly mezi kulturami. Z mé práce s textem vyplynulo, že na knihu *Five Minutes' Peace* se podle této teorie více hodí zjevný (zciuzující) překlad, který strategii domestikace uplatní pouze na konkrétní opodstatněné případy kulturních odlišností (zde např. jména). Nadměrně domestikovat text – možná ve snaze jít vstříc dětskému čtenáři – znamená zasahovat, možná destruktivně, do autorova záměru, a tedy do toho, co měl čtenář podle autora prožít. Překladatel by měl mít v autora důvěru, že má pro svá slova důvod a dokáže svůj text čtenáři přizpůsobit. Čtenář je pak v centru pozornosti překladatele, protože je v centru pozornosti autora. Na jazykovou rovinu má však domestikace silnější vliv, a to za účelem přirozenosti textu v češtině.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku jsem pak hledala přímo v textu. Určila jsem, jaké jsou ve *Five Minutes' Peace* zdroje humoru a popsala jsem strategie, které překladateli pomůžou v jeho zachování. Komika v této knize vychází z několika rovin. Hlavní je fakt, že běžnou situaci v lidské domácnosti prožívá rodina slonů; od ní se pak odvíjejí další prvky

(směšnost slonů nosících lidské oblečení a vykonávajících lidské činnosti, kontrast velikosti slonů a drobných lidských předmětů). Další rovínou je v ilustracích zakotvené zobrazení sloního chování (vše dělají chobotem, chodí v řadě za sebou). Celá kniha zároveň všímavě reflektuje typické dětské chování („věčné otázky“, potřeba pozornosti rodičů, sourozenecká rivalita). Překladačovým úkolem je hlavně „nepokazit“ humor, který se autorce podařilo do knihy vložit, k čemuž využívá jazykové prostředky dostupné v cílovém jazyce: nebojí se používat expresivní slovesa, následuje strukturu textu i vět, zejména paralelismus, a vše komentuje suše a lakonicky.

Tato práce v teoretické části shrnula současná témata překladu LPDM a některá z nich zkoumala v praktické části na konkrétním textu. Z množství postojů, které k překladu LPDM zaujímají různí odborníci, je zřejmé, o jak komplexní téma se jedná. Moje práce s knihou *Five Minutes' Peace* pak ukázala, že ať už překladatel tíhne k jakékoli teorii, jeho práce bude vždy velmi individuální a bude se skládat z nekončící řady rozhodnutí; ta bude totiž vyžadovat nejen každý text, ale i každý jednotlivý překládaný prvek.

Přílohy

Jill Murphy: *Five Minutes' Peace*

- 1–2 The children were having breakfast.
This was not a pleasant sight.
- 3–4 Mrs Large took a tray from the cupboard.
She set it with a teapot, a milk jug, her favourite cup and saucer, a plate of marmalade toast and a leftover cake from yesterday. She stuffed the morning paper into her pocket and sneaked off towards the door.
- 5–6 ‘Where are you going with that tray, Mum?’ asked Laura.
‘To the bathroom,’ said Mrs Large.
‘Why?’ asked the other two children.
‘Because I want five minutes’ peace from *you* lot,’ said Mrs Large.
‘That’s why.’
- 7–8 ‘Can *we* come?’ asked Lester as they trailed up the stairs behind her.
‘No,’ said Mrs. Large, ‘you can’t.’
‘What shall *we* do then?’ asked Laura.
‘You can play,’ said Mrs Large. ‘Downstairs. By yourselves. And keep an eye on the baby.’
‘I’m *not* a baby,’ muttered the little one.
- 9–10 Mrs. Large ran a deep, hot bath.
She emptied half a bottle of bath-foam into the water, plonked on her bath-hat and got in. She poured herself a cup of tea and lay back with her eyes closed.
It was heaven.
- 11–12 ‘Can I play you my tune?’ asked Lester.

Mrs Large opened one eye. 'Must you?' she asked.

'I've been practising,' said Lester. 'You told me to.

Can I? Please, just for *one* minute.'

'Go *on* then,' sighed Mrs Large.

So Lester played. He played 'Twinkle, Twinkle,

Little Star' three and a half times.

13–14 In came Laura. 'Can I read you a page from

my reading book?' she asked.

'No, Laura,' said Mrs Large. 'Go on, *all* of you,

off downstairs.'

'You let Lester play his tune,' said Laura.

'I heard. You like him better than me. It's not fair.'

'Oh, don't be silly, Laura,' said Mrs Large.

'Go *on* then. Just *one* page.'

So Laura read. She read four and a half pages

of 'Little Red Riding Hood'.

15–16 In came the little one with a trunkful of toys.

'For *you!*' he beamed, flinging them all

into the bath water.

'Thank you, dear,' said Mrs Large weakly.

17–18 'Can I see the cartoons in the paper?' asked Laura.

'Can I have the cake?' asked Lester.

'Can I get in with you?' asked the little one.

Mrs. Large groaned.

19–20 In the end they *all* got in. The

little one was in such a hurry that

he forgot to take off his pyjamas.

21–22 Mrs. Large got out. She dried herself,

put on her dressing-gown and headed

for the door.

'Where are you going *now*, Mum?'

asked Laura.

‘To the kitchen,’ said Mrs. Large.

‘Why?’ asked Lester.

‘Because I want five minutes’ peace
from *you* lot,’ said Mrs. Large.

‘That’s why.’

23–24 And off she went downstairs,
where she had three minutes
and forty-five seconds of peace
before they all came to join her.

Summary

This thesis is aimed at aspects of children's literature translation. Although children's literature translation seems straightforward enough, closer examination reveals the complexity of this phenomenon. It stems from a certain indefinability of children's literature, the image of which depends on the adults' momentary idea of what childhood is and what a child as a reader needs. Another factor, according to some experts, is the fact that both translation and children's literature are fairly new academic fields, and their tradition is therefore not so well-established. Both issues place translated and children's literature in the periphery of the literary polysystem, which in turn accounts for the great liberty in adapting a text adopted by translators and publishers.

Children's literature translation faces the same issues as other types of literature. These are mainly the extent to which apply the domestication strategy (as opposed to foreignization), which House (1997) enriches with her concept of a cultural filter, and a way of transferring humour between languages and cultures. In children's literature translation, however, other aspects are present which are implied in its nature: *asymmetry*, the unequal relationship between the adult (author, publisher, teacher, librarian, parent...) and the child as the recipient of the book; *ambivalence* the essence of which is targeting two different groups with a text, the children and the parents who read aloud to them; *illustrations*, which play a crucial part in children's (picture) books as carriers of meaning; and *didacticism*, an assumption that a children's book must be a tool of education to its reader (concerning general knowledge, language or interpersonal relations). These areas, however, are not strictly divided; they are interwoven and influence one another.

In the theoretical part of this thesis, I addressed the above-mentioned issues of children's literature translation – I described each of them based on the literature and I summarized their effects on translators' work. Trying to treat these topics separately in clear categories only confirmed how closely related they all are and how fragile the child's position is in the world of adults, even in the area of human activity that should give priority to children before all else.

The object of the practical part is a children's picture book *Five Minutes' Peace* by Jill Murphy, first published in 1986 and still well-loved by British readers. The book has not yet been published in Czech; while examining it from the perspective of the above-

mentioned aspects of children's literature translation, I looked for translationally challenging sections of the text and suggested my own translation solutions.

I looked at the relationship of the text and illustrations from the perspective of the translator. Illustrations in picture books usually carry at least a part of the meaning; they either add information to the text, or create new meanings together with it, or even fully replace it. *Five Minutes' Peace* is no exception, even though there are few parts where the illustrations determine the translation completely. They do, however, carry another distinctive component of the book, humour, and are therefore not negligible for the translator.

To the illustrations is also related the graphic design of the text and other ways in which the author guides the adult aloud-reader. Using the cases of italics in the text, I explored ways of indicating the reading pattern to the Czech reader. I concluded that the need for such visual hints is generally lower in Czech than in English, mainly because the translation uses functional sentence perspective which automatically emphasises the necessary element. However, the emphasis helps to enliven the presentation in Czech, too, and unless it shifts the meaning, retaining it (or compensating for it elsewhere) is welcome.

In addition to these areas, I set two research questions that cover the topics of domestication and humour: 1) *what are the possibilities and limitations in translating this text into Czech?* and 2) *what type of humour is used in the text and what are the strategies for its transfer into the target language?*

The answer to the first of them is based on Juliane House's concept of the cultural filter (1997) according to which changes of culturally specific elements should be moderate and should reflect the real and serious differences between cultures. Working with the text, I determined that according to this theory, *Five Minutes' Peace* is better suited with the overt (foreignizing) translation which only uses domestication for specific, well-justified instances of cultural differences (e.g., names in this book). Domesticating excessively – possibly to accommodate the child reader – means interfering, perhaps destructively, with the author's intent and thus with what the reader is meant to experience. The translator should trust the author to have a reason for their words and to be able to adjust the text for their readers. The reader is then in the forefront of the translator's mind because he or she

is in the forefront of the author's mind. Domestication is, however, much more frequent on the linguistic level due to the need to make the text sound natural in Czech.

To answer to the second research question, I looked directly in the text. I identified the sources of humour in *Five Minutes' Peace* and described the strategies that would help the translator to preserve it. The comic in this book comes from several sources. The main one is the fact that a common situation in a human household is experienced by a family of elephants; other elements (the ridiculousness of elephants wearing human clothes and performing human activities, the contrast in size between elephants and small human objects) then derive from this. Another level is the depiction of elephant behaviour embedded in the illustrations (they use their trunks for every activity, they walk in a line behind each other). At the same time, the whole book is an observant reflection of typical childhood behaviour (the unending questions, the need for parental attention, sibling rivalry). The translator's task is mainly to "not spoil" the humour that the author has managed to put into the book. For that they use the linguistic resources available in the target language: they are not afraid to use expressive verbs, they follow the structure of the text and sentences, especially parallelism, and comments on everything in a dry and laconic way.

In the theoretical part, this thesis has summarized the current themes of children's literature translation and explored some of them in the practical part on a specific text. From the many positions taken by different scholars on children's literature translation it is clear how complex a topic it is. My work with *Five Minutes' Peace*, then, has shown that whatever theory a translator gravitates towards, their work will always be highly individual and will consist of a never-ending series of decisions; they are required not only for each text but also for each individual element to be translated.

Použité texty

MURPHY, Jill, 2019. *Five Minutes' Peace*. 1. vyd. 1986. London: Walker Books. ISBN 9781406386738.

Bibliografie

ALBIŇSKA, Karolina, 2013. Nothing but the best is good enough for the young: Dilemmas of the Translator of Children's Literature. *Przekładaniec. A Journal of Literary Translation*. Č. 22–23, s. 227–248 [cit. 31. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.ejournals.eu/Przekladaniec/English-issues/Issue-22-23-english-version/art/1861/>.

ALLA, Aida, 2015. Challenges in Children's Literature Translation: A Theoretical Overview. *European Journal of Language and Literature* [online]. 1(2), s. 15–18 [cit. 31. 12. 2021]. Dostupné z: doi.org/10.26417/ejls.v2i1.p15-18.

ALVSTAD, Cecilia, 2019. Children's Literature. In: WASHBOURNE, Kelly a Ben VAN WYKE, eds. *The Routledge Handbook of Literary Translation*. Abingdon, Oxon: Routledge, s. 159–180. ISBN 9781138699298.

BARIAUD, Françoise, 2016. Age Differences in Children's Humor. In: MCGHEE, Paul E., ed. *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. 1. vyd. 1989. London: Routledge, s. 15–45. ISBN 978-1-138-99228-3.

ČEŇKOVÁ, Jana, 2006. Vznik a vývoj žánrové struktury literatury pro děti a mládež. In: *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, s. 11–21. ISBN 80-7367-095-X.

DE QUEIROGA, Marcílio Garcia a Lincoln Paulo FERNANDES, 2016. Tradução de literatura infanto-juvenil. *Cadernos de Tradução* [online]. 36(1), s. 62–78 [cit. 17. 3. 2023]. ISSN 2175-7968. Dostupné z: doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n1p62.

ECCLESHARE, Julia, 2021. Jill Murphy obituary. *The Guardian* [online]. [cit. 27. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/books/2021/aug/22/jill-murphy-obituary>.

FRIMMELOVÁ, Kateřina, 2010. *Translating Children's Literature* [online]. Brno [cit. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/hi56n/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavel DOLEŽEL.

FULKOVÁ, Marie, 2002. Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, **42**(4), s. 12–14. ISSN 1210-3691.

HOUSE, Juliane, 1997. *Translation quality assessment: a model revisited*. Tübingen: Narr. ISBN 3-8233-5075-7.

HOUSE, Juliane, 2009. *Translation*. Oxford: University Press. ISBN 978-0-19-438922-8.

CHIARO, Delia, 2012. Translation and Humour, Humour and Translation. In: *Translation, humour and literature*. London: Continuum, s. 1–29. ISBN 978-1-4411-0114-3.

JOBÉ, Ronald, 1996. Translation. In: RAY, Sheila a Peter HUNT, eds. *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge, s. 519–529. ISBN 0415088569.

KNITTLOVÁ, Dagmar, 2010. Současná teorie překladatelského procesu. In: *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, s. 27–37. ISBN 978-80-244-2428-6.

LINHARTOVÁ, Kristýna, 2019. Vizuální gramotnost – nutnost pro 21. století. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, **122**(33), s. 15. ISSN 0139-5718.

LESNIK-OBERSTEIN, Karín, 1996. Defining Children's Literature and Childhood. In: RAY, Sheila a Peter HUNT, eds. *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge, s. 17–31. ISBN 0415088569.

LOIZOU, Eleni a Susan L. RECCHIA, 2019. Young Children's Humor. In: *Research on young children's humor: theoretical and practical implications for early childhood education*. Cham: Springer, s. 1–8. ISBN 978-3-030-15201-7.

MCGHEE, Paul E., 2016a. Introduction: Recent Developments in Humor Research. In: *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. 1. vyd. 1989. London: Routledge, s. 1–12. ISBN 978-1-138-99228-3.

MCGHEE, Paul E., 2016b. The Role of Humor in Enhancing Children's Development and Adjustment: Chapter Commentary. In: *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. 1. vyd. 1989. London: Routledge, s. 249–274. ISBN 978-1-138-99228-3.

METCALF, E.-M., 2003. Exploring Cultural Difference Through Translating Children's Literature. *Meta* [online]. **48**(1–2), s. 322–327 [cit. 16. 3. 2023]. Dostupné z: doi.org/10.7202/006978ar.

MURRAY, Jenni, 2016. Author and Illustrator Jill Murphy. In: *Woman's Hour* [rozhlasový pořad] [online]. BBC – Radio 4, 25. 2. 2016 [cit. 27. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/b0717gdv>.

O'SULLIVAN, Emer, 2013. Children's Literature and Translation Studies. In: MILLÁN, Carmen a Francesca BARTRINA, eds. *The Routledge Handbook of Translation Studies*. London: Routledge, s. 451–463. ISBN 978-1-138-21146-9.

OITTINEN, Riitta, 2003. Where the Wild Things Are: Translating Picture Books. *Meta* [online]. **48**(1–2), s. 128–141 [cit. 31. 12. 2021]. Dostupné z: doi.org/10.7202/006962ar.

OITTINEN, Riitta, 2006. No Innocent Act: On the Ethics of Translating for Children. In: COILLIE, Jan Van a Walter P. VERSCHUEREN, eds. *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. London: Routledge, s. 35–46. ISBN 978-1-900650-88-5.

OITTINEN, Riitta, Anne KETOLA a Melissa GARAVINI, 2018. *Translating picturebooks: revoicing the verbal, the visual, and the aural for a child audience*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-08251-9.

PALM ÅSMAN, Thea a Jan PEDERSEN, 2013. How Bert got into Ned's head: domestication in the translation of literature for young readers. *Perspectives* [online]. **21**(2), s. 143–155 [cit. 17. 3. 2023]. ISSN 0907-676X. Dostupné z: doi.org/10.1080/0907676X.2011.592202.

PASCUA-FEBLES, Isabel, 2006. Translating Cultural References: The Language of Young People in Literary Texts. In: COILLIE, Jan Van a Walter P. VERSCHUEREN, eds. *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. London: Routledge, s. 111–121. ISBN 978-1-900650-88-5.

PETERKA, Josef, 2007. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment. ISBN 978-80-239-9284-7.

RAMBOUSEK, Jiří, 2015. *K počátkům a vývoji českého překladu dětské literatury z angličtiny* [online]. Praha [cit. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/82637>. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav translatologie. Vedoucí práce Renata KAMENICKÁ.

RAY, Sheila, 1996. The World of Childrens' Literature: An Introduction. In: *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge, s. 653–662. ISBN 0415088569.

RUDVIN, Mette a Francesca ORLATI, 2006. Dual Readership and Hidden Subtexts in Children's Literature: The Case of Salman Rushdie's 'Haroun and the Sea of Stories'. In: COILLIE, Jan Van a Walter P. VERSCHUEREN, eds. *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. London: Routledge, s. 157–184. ISBN 978-1-900650-88-5.

TABBERT, Reinbert, 2002. Approaches to the translation of children's literature: A review of critical studies since 1960. *Target. International Journal of Translation Studies* [online]. **14**(2), s. 303–351 [cit. 31. 12. 2021]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.8403&rep=rep1&type=pdf>.

ZEHNALOVÁ, Jitka, 2015. *Kvalita a hodnocení překladu: modely a aplikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4792-6.

Anotace

Práce se zabývá aspekty dětské literatury (LPDM), které mají vliv na její překlad. Shrnuje základní informace o LPDM, představuje teoretické postoje k překladu LPDM a popisuje několik inherentních vlastností LPDM a jejich dopady na překladatelskou práci: asymetrii (dítě-čtenář je vůči dospělému-autorovi ve společensky podřízené pozici), ambivalenci (dětská kniha je určena pro dítě i pro dospělého, který ji s ním čte), ilustrace (obrázky často v dětské literatuře nesou velkou část významu) a didaktičnost (dětská kniha je zamýšlena jako nástroj vzdělávání). Kromě nich se blíže zaměřuje i na otázky překladu obecně: míru zapojení domestikace či zcizení a převod humorných prvků do cílového jazyka. Těmto dvěma tématům je věnována velká pozornost i z praktického hlediska, na příkladech z dětské knihy *Five Minutes' Peace* (1986) od Jill Murphyové byl objasněn zcizující přístup k jejímu překladu a způsob zachování jejího humoru v překladu.

Klíčová slova: LPDM, dětská literatura, překlad dětské literatury, domestikace, kulturní filtr, humor, asymetrie, dvojí čtenář, didaktičnost, obrázková kniha, ilustrace

Annotation

The thesis deals with aspects of children's literature that influence its translation. It summarizes basic information about children's literature, outlines theoretical approaches to the translation of children's literature and describes several inherent characteristics of children's literature and their implications for translators' work: asymmetry (the child-reader is in a socially subordinate position to the adult-author); ambivalence (the children's book is intended for both the child and the adult who reads it with them); illustrations (in children's literature, pictures often carry a great deal of the meaning) and didacticism (a children's book is intended as an educational tool). In addition to these, some issues of general translation are considered in more detail: the degree of domestication or foreignization involved and the translation of humorous elements into the target language. These two topics are also given considerable attention from a practical point of view; Jill Murphy's children's book *Five Minutes' Peace* (1986), was used to illustrate the foreignizing approach to its translation and methods of preserving its humour in translation.

Keywords: children's literature, children's literature translation, domestication, cultural filter, humour, asymmetry, double readership, didacticism, picture book, illustrations