

## PRZEKŁAD W NAUCZANIU LITERATURY W SZKOLE

W interpretacji szkolnej tekstów literackich oprócz pierwotnej, tzw. „oryginalnej” twórczości ma częściowy udział również literatura przekładowa. Radykalne postępy teorii przekładu i przemiany jakościowe w praktycznej działalności przekładowej<sup>1</sup> czynią bardziej aktualną możliwość wykorzystania przekładu w systemie szkolnego nauczania literatury. Problemem tym dotychczas prawie się nie zajmowano w edukacji literackiej. Programy nauczania języka słowackiego i literatury dla gimnazjów i średnich szkół zawodowych traktują dziedzinę przekładu tylko w sposób marginesowy. W programach przedłożonych do dyskusji w „Języku Słowackim i Literaturze w Szkole” w roku szk. 1981/82 przekład jako specyficzny, „autonomiczny” fenomen występuje tylko jeden raz, w związku z P.O. Hviezdoslavem, przy którym, poza jego własną twórczością, wspomina się o „znaczeniu jego twórczej działalności przekładowej”. Poza tym wzmianki, które w ten czy inny sposób zwracają uwagę na problematykę przekładu w nauczaniu literatury, można zaledwie rejestrować. O przekładzie nadmienia kilka razy S. Cenek we *Wstępie do teorii nauczania literatury*<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Rola przekładu literackiego znacznie się podniosła w ostatnim okresie rozwoju literatury słowackiej — jeżeli nie w całej rozciągłości, to przynajmniej w wysoko cenionych utworach — wzięwszy pod uwagę tradycje przekładowe na Słowacji, można śmiało powiedzieć, że ten olbrzymi skok w rozwoju przekładu jest skokiem bez precedensu. M. Valek napisał np. w związku z tym, że „jest to pierwszy przypadek w historii literatury słowackiej, żeby przekłady poezji znalazły tak dobry grunt, i byłoby szkoda, gdyby przedstawiciele tej szkoły nie znaleźli kontynuatorów” (*Przekłady*. Bratislava, Slovenský spisovateľ 1977, s. 497). Na koniunkturę przekładu słowackiego zwraca również uwagę i V. Mihálik, który stwierdza, że „w żadnej innej dziedzinie nasza literatura nie zanotowała w okresie ostatnich trzydziestu lat takiego wyraźnego wzrostu, jak w dziedzinie przekładu literackiego” (cytuje za: Š. Feldek, *Homo scribens*. Bratislava, „Smena” 1962, s. 104).

<sup>2</sup> S. Cenek, *Wstęp do teorii nauczania literatury*. Praha, SPN 1979, s. 138.

Ponieważ chodziło o poezję, i to o poezję słowacką<sup>3</sup>, nauczyciel łączył analizę tekstu z jego powtórnym głośnym odczytaniem; łączył w ten sposób spontaniczną percepcję z analizą. Słuchanie przekładu czeskiego stworzyło nie tylko możliwość głębszego oswojenia się z tekstem oryginału, ale stało się aktualną podniętą do dyskusji nad potrzebą i adekwatnością przekładu poezji słowackiej dla czeskich czytelników.

Rozważania nasze nad rolą przekładu w nauczaniu literatury nie dotyczą poszerzenia objętości treściowej przedmiotu nauczania. Przeciwnie, chodzi tu o możliwość wykorzystania przekładu o charakterze metatekstowym<sup>4</sup> do efektywniejszej realizacji celów, jakie literatura powinna spełniać w kształceniu i wychowaniu.

Analiza procesu przekładowego z punktu widzenia komunikacji językowej w znacznym stopniu przyczyniła się do poszerzenia i pogłębienia badań naukowych nad twórczością przekładową. Wzgląd na aspekt komunikacyjny w pełni respektuje włączenie przekładu w zespół nowych uwarunkowań kontekstowych (zmiany w sytuacji realnej i w tradycji literackiej, resp. uwzględnienie nowego odbiorcy), a przeciwstawia się redukcji przekładu do płaszczyzny językowej. Z chwydami, które w tekście przekładu rozstrzygają o napięciu między komunikacją pierwotną i wtórną, należy liczyć się w trakcie interpretacji tekstów przekładowych w szkole, jeśli mamy się stosować do wymagań programów nauczania, a mianowicie do tego, „aby szkolna interpretacja w jak najmniejszym stopniu przyczynia się do upraszczania i schematyzacji rzeczywistości artystycznie przedstawionej w dziele”<sup>5</sup>. „Zacieranie” metatekstowego charakteru przekładu w trakcie interpretacji szkolnej prowadzi nie tylko do niedialektycznego pojmowania procesów komunikacji pierwotnej i wtórnej, ale ostatecznie umożliwia przypisanie autorowi oryginału takich poglądów, które w komunikacji pierwotnej nigdy nie istniały, a czasami są wręcz nie do przyjęcia.

Problem ten można przybliżyć na przykład na tle sposobu ukazania piękna kobiecego w przekładzie słowackim liryki dworskiej Walthera von der Vogelweide. W wierszu *Si wundervol gemacht wir*<sup>6</sup> Walther funkcjonalnie wykorzystuje w strofie czwartej podwójne znaczenie średnio-niemieckiego wyrazu *küssen* — *das Kissen* lub *das Küssen*. W przebiegu strofy na planie powierzchniowym (ten dwuznaczny wyraz zbliża

---

<sup>3</sup> Chodzi tu o szczególny przypadek nauczania literatury słowackiej w ramach godzin lekcyjnych z języka czeskiego i literatury.

<sup>4</sup> O problematyce przekładu jako metatekstu szczególnego rodzaju zob. prace A. Popoviča, przede wszystkim jego *Teoria przekładu literackiego*, Bratislava, Tatran 1975.

<sup>5</sup> Programy nauczania języka słowackiego i literatury opracowane i przedłożone do dyskusji. „Język słowacki i literatura w szkole” R. 28, 1981/82, nr 2, s. 60.

<sup>6</sup> Walther von Vogelweide, *Lieder und Sprüche*. Verlag Philip Reclam jun. Leipzig 1970, s. 98—101.

się do *Kissen* (poduszka), natomiast w podtekście funkcjonuje jako *Küssen* (zsubstantywowany czasownik *küssen* w znaczeniu 'całować').

Stosując tego typu grę słów w połączeniu z kompozycją całego wiersza poeta dworski oscyluje na granicy konwencji epoki: w podtekście w „ukryty sposób” ją przekracza, natomiast na zewnątrz zacięra. Dlatego też w zakończeniu wiersza pozwala sobie podsunąć podniętą ukazania magiej kobiety — ale czyni to w sposób umotywowany, nie mając na myśli schadzki miłosnej, lecz tylko kobietę w kąpeli: „Monża sobie wyobrazić, co musieli odczuć słuchacze z towarzystwa dworskiego słysząc ten powabny zwrot”<sup>7</sup>. Dla nas rzeczą zasadniczą jest tu tylko stwierdzenie, że średniowieczny *minnesänger* — chociaż tylko pozornie, to jednak wiążąco — respektuje normy społeczności rycerskiej. W pełni służy to również i do ukazania piękna kobiecego. Świat średniowieczny podporządkowany jest surowej hierarchii, świat ziemski jest tylko odbiciem wartości nadprzyrodzonych, boskich. Z chwilą kiedy wytworzy się jakaś spoiłość pomiędzy światem ziemskim i boskim, nie śmie być naruszona skala wartości. Piękno i cnoty kobiety średniowiecznej można mierzyć z dwojakiego punktu widzenia: z dołu (z ziemi) i z góry (z punktu widzenia wartości absolutnych, boskich). W przypadku pierwszym dochodzi do „uwielbiania” kobiety, przypadek drugi określa ewentualne granice tego „uwielbiania”.

Z takim właśnie sposobem ukazania kobiecego piękna spotykamy się w wierszu Walthera: *Ob ichz vor sünden tar gesagen, / sô saehe ich si iemer gerner an / dan himel oder himelwagen. // Och, nie zgrzeszyłby, mówię wam, / gdyby dłużej na nią patrzył / jak na słońce czy kopulę z gwiazd*<sup>8</sup>. W oryginale występują *himmel* (= niebo) i *himmelwagen* (Gwiazdozbiór Wielki Wóz i Mały Wóz) jako symbole wiecznej szczęśliwości, a więc wartości absolutne. Ziemskie piękno kobiety w zestawieniu z wieczną szczęśliwością musi zostać podporządkowane prawom światopoglądu teocentrycznego. Jego naruszenie jest równoznaczne z grzechem i zgubą. Piękno kobiece może konkurować z symbolami wieczności tylko wówczas gdyby nie chodziło tu o grzech. Dlatego też wypowiedź Walthera dotyczy tylko płaszczyzny potencjalnej, faktycznie przecież piękno kobiece znajduje się w cieniu symboli wiecznej szczęśliwości.

Przekład słowacki J. Lenki zacięra średniowieczne proporcje w nowej sytuacji komunikacyjnej — symbole świata nadprzyrodzonego autor skierowuje ku płaszczyźnie bardziej realnej (słońce, sklepienie z gwiazd), a problem „grzechu” rozwiązuje zupełnie odmiennie; również zaś kobiecego piękna w nowym kontekście przesłania „nieprzemijające”,

<sup>7</sup> Cytuję za przypisami do tekstu Walthera von Vogelweide, op. cit., s. 183.

<sup>8</sup> Walther von Vogelweide, *Śpiewak pod fortami*. Przekład J. Lenki. Bratislava, SVKL 1965, s. 92.

„wieczne” światło słońca i gwiazd. Różnica pomiędzy oryginałem i przekładem ukazanego odcinka wiersza tkwi w tym, że Walther, mając na względzie konwencje społeczności dworskiej i średniowieczny światopogląd teocentryczny przekracza kontury swojej epoki tylko w ramach koniunktywu (gdyby to nie było grzechem), natomiast tłumacz upraszcza zasięg wypowiedzi autora i w sposób dosyć jednoznaczny przypisuje aureolę kobiecemu pięknu. To, co u *minnesängera* oscylowało na granicy konwencji epoki (konstrukcyjna dwuznaczność tekstowa) w tłumaczeniu oddane zostało całkowicie jednoznacznie. Biorąc pod uwagę zmiany kontekstowe, należy stwierdzić, że Lenkowie „ściągnięcie” oryginału, mówiąc wprost, na ziemię motywowane jest głównie odrzuceniem barier średniowiecznych<sup>9</sup>.

Dla szkolnej interpretacji tekstów przekładowych wypływa z tego wniosek, że podstawą interpretacji szkolnej stanowi interpretacja przekładu, a nie średniowieczny oryginał, w którym doszło tylko do prostej zamiany języków pierwszego stopnia. Chociaż napięcie pomiędzy komunikacją pierwotną i wtórną bywa różne i nie zawsze musi osiągać stopień przypadku „przykładowego”, należy jednak zawsze się z nim liczyć w trakcie interpretacji szkolnej. Fakt ten stanowi jedną z przyczyn, dla których interpretacja szkolna — jak i interpretacja w ogóle — powinna z zasady uwzględniać metatekstowy charakter przekładu, o ile — oczywiście — mamy dotrzymać wspomnianych wymagań programów nauczania, aby interpretacja w jak najmniejszym stopniu upraszczała i schematyzowała problematykę w literacki sposób uformowanej rzeczywistości.

Mówiąc o wykorzystaniu metatekstowego charakteru przekładu w interpretacji szkolnej literackich tekstów przekładowych, nie mamy na myśli akurat żadnego sformułowanego wywodu. „Komunikacyjne otwarcie” tekstu przekładu może bowiem w znacznym stopniu przyczynić się do zdynamizowania samego procesu nauczania. Tradycyjnym słabym punktem w interpretacji szkolnej jest często już sam jej punkt wyjściowy — brak dostatecznych bodźców, które „porwałyby” ucznia już przy pierwszym kontakcie z tekstem. Jednym słowem, brakuje tu głębszego „uświadomienia sobie problemu, sytuacji problemowej”, która „jest zaczątkiem

---

<sup>9</sup> Dzięki dwuznaczności konstrukcji wiersza podstawę „iskrzenia się” poetyckiego w wierszu Walthera stanowi napięcie pomiędzy antykonwencyjnymi znaczeniami podtekstowymi i ich zacieraniem przy pomocy środków konwencjonalnych. Należy podkreślić, że tłumacz osiągnął również napięcie w tekście sekundarnym (w kontekście tym problem ów pozostawimy jednak na marginesie), chociaż realizuje się ono w inny sposób niż w oryginale (jeżeli chodzi o stronę jakościową napięcia, w przekładzie, w porównaniu z oryginałem, dochodzi do całkowitego zniwelowania efektu).

wszelkiego procesu myślenia”<sup>10</sup>. Oczywiście fakt ten odnosi się i do interpretacji tekstu literackiego, która poza wszystkim, musi zawierać w sobie i „problematyzowanie” dzieła literackiego: „Interpretacja wnosi sama w sobie sprobematyzowanie tekstu i formułuje jego podstawowe problemy. Bez wyszczególnienia problemów tekstu, interpretacja nie mogłaby pełnić swej funkcji poznawczej”<sup>11</sup>. A właśnie w początkowej fazie formułowania podstawowych problemów zawartych w tekście (w fazie tworzenia odpowiedniej „hipotezy”) tkwi zazwyczaj słaby punkt interpretacji szkolnej. Chyba nie można oczekiwać, że uczeń potrafi zinterpretować dzieło literackie wówczas, gdy nie widzi i nie znajduje w nim żadnego problemu, gdy wydaje mu się ono prostym, bezproblemowym zjawiskiem. W takiej sytuacji, interpretacja zamienia się w najlepszym przypadku w opis zewnętrzny zastosowanych przez autora środków artystycznych (język poetyki opisowej), ewentualnie w powierzchowne opowiedzenie przez ucznia „treści” utworu literackiego. Jednym słowem — jeżeli zastosujemy aparat pojęciowy problemowej metody nauczania, to stwierdzimy, że przy interpretacji szkolnej brakuje sytuacji problemowych, jako wyjściowego punktu aktywności uczniów. Przy tym sytuacja problemowa „nie jest żadną sytuacją z wielkościami nieznanymi”, ale jest sytuacją specyficzną, która „powstaje dopiero przy wytworzeniu się odpowiednich proporcji znanego i nieznanego i w momencie, kiedy człowiek uświadomi sobie to nieznanne oraz odczuje potrzebę poznania i ochotę wzięcia w tym poznaniu bezpośredniego udziału”<sup>12</sup>.

Obiektywnie nieuniknione „przesunięcie” przekładu w stosunku do oryginału ma z metodycznego punktu widzenia tę zaletę, że w przestrzeni pomiędzy oryginałem a przekładem (taka sytuacja komunikacyjna może zaistnieć w pełni przy przekładzie wewnątrzliterackim, dalej przy przekładach z języka czeskiego czy rosyjskiego na język słowacki, ewentualnie częściowo i przy przekładach z innych literatur, w zależności od tego, jakich języków obcych uczy się w danej szkole), lub pomiędzy dwoma albo kilkoma przekładami tego samego utworu przy zachowaniu bezpośredniej więzi z oryginałem dochodzi do dwustronnego napięcia interferencyjnego, które potrafi już swoją własną „immanentną” energią dynamizować stosunek interpretatora do obiektu interpretacji. Jeżeli z jednej strony interwał wartości na osi oryginał — przekład, ewentualnie przekład — przekład oddziałują na odbiorcę problemotwórczo,

---

<sup>10</sup> J. Skalková, *Aktywność uczniów w procesie nauczania*. Praha 1971, s. 105.

<sup>11</sup> A. Popovič, *Teoria interpretacji tekstu literackiego* w: A. Popovič, P. Liba, P. Zajac, T. Zsilka: *Interpretacja tekstu literackiego*. Bratislava, SPN 1981, s. 34.

<sup>12</sup> Zobacz przedmowę D. Tollingerowej do książki A. M. Matuškina, *Sytuacje problemowe w myśleniu i nauczaniu*. Bratislava SPN 1973, s. 8.

to z drugiej strony teksty te wzajemnie się przenikają. „Podwojona”, czy „wzmózona” praca w trakcie interpretacji szkolnej tekstów przekładowych odpowiada w pewnym sensie korzyściom wynikającym z literacko-historycznego studium wariantów<sup>13</sup>, które stanowi, jak to klasycznie sformułował J. Mukałowski — „środek użyteczny w poszukiwaniu strukturalnych zasad stylu poety; zasady te uwidaczniają się bowiem przy poprawkach i zmianach tekstu jako aktywne tendencje, wskazujące na kierunek poprawek o wiele wyraźniej niż w gotowym, wykończonym dziele, gdzie występują w stanie chwiejnym i statycznym”<sup>14</sup>.

Jak widać, wprowadzenie aspektu przekładowego do interpretacji szkolnej odpowiada nie tylko współczesnym wymaganiom dydaktycznym, akcentującym rolę aktywności, twórczego podejścia i samodzielności uczniów, ale stawia jednocześnie ucznia w pozycji, która jest jak gdyby analogiczna z pozycją profesjonalnego odbiorcy — badacza naukowego literatury. W ten sposób w interpretacji tekstów przekładowych „symuluje się” przejście do konkretnej praktyki naukowo-literackiej, jako najbardziej kompetentnej płaszczyzny odbioru dzieła literackiego. Konfrontacja interpretacyjna na osi oryginał — przekład lub przekład — przekład przybliży się częściowo swoim „transformacyjnym” charakterem do tego, co E. Balcerzan nazywa eksperymentem w interpretacji dzieła literackiego i co wydziela jako „operację intelektualną, w trakcie której gotowe dzieło literackie poddaje się pewnej deformacji, która pozwala potwierdzić lub odrzucić określoną tezę interpretacyjną”<sup>15</sup>. Mimo że przekład literacki nie jest sztuczną, „na siłę dokonaną” deformacją oryginału, to jako realizacja wariantowa inwariantu stanowi twórczość eksperymentalną, i w tym sensie przestrzeń pomiędzy oryginałem i przekładem, lub pomiędzy dwoma czy większą ilością przekładów tego samego dzieła może zostać wykorzystana w twarzeniu hipotez interpretacyjnych. Niezauważalna rama interpretacyjna stwarza poza tym możliwości bardziej obiektywnego „definiowania” dzieła literackiego w zgodzie z osiągnięciami współczesnej teorii tekstu, według której sens tekstu „nie zawsze jest tak po prostu obiektywnie ewidentny. Sens ten można uważać za naukowo dowiedziony tylko w relacji dwóch tekstów. Jeśli istnieją dwa

---

<sup>13</sup> C przekładzie jako o wariacie oryginału wypowiada się F. Miko: „Warianty przekładowe nie stanowią później w rzeczywistości niczego innego, jak nowych wariantów oryginału. Są nową wariacją inwariantyjnego sensu dzieła pierwotnego”, w: F. Miko. *Od praktyki przekładowej do teorii przekładu*. „Literatura słowacka” R. 25, 1978, nr 4, s. 475.

<sup>14</sup> J. Mukałovský, *Rozdziały z czeskiej poetyki I*, Praha, Svoboda 1948, s. 210.

<sup>15</sup> E. Balcerzan, *Eksperyment w interpretacji dzieła literackiego*, w: *Wyraz, znaczenie, dzieło. Antologia polskiej nauki o literaturze*. Redaktor A. Popovič, Bratislava, Slovenský spisovateľ 1972, s. 491.

mniej lub bardziej różne teksty, które obowiązuje wymóg tożsamości sensu, ekwiwalencja tych tekstów stanowi wówczas kryterium obiektywności znaczenia”<sup>16</sup>. Zaprezentowane kryterium obiektywności odnosi się w pełni do „podwójnej” interpretacji oryginału i tekstów przekładu lub do „pomnożonej” interpretacji serii przekładów tego samego dzieła. Konsekwentne respektowanie metatekstowego charakteru przekładu w interpretacji szkolnej dostarcza dostatecznej ilości podmiotów nie tylko do zdynamizowania interpretacji szkolnej, ale i do jej zobiektywizowania, tzn. do zaktualizowania bardziej pod względem artystycznym wymagającej konsumpcji wartości literackich w szkole.

Biorąc pod uwagę przedstawione wcześniej dowody, można w podsumowaniu sformułować następujące wnioski lub zasady kompleksowej pracy z tekstami przekładowymi w szkole:

1. Otwarcie komunikacyjne tekstu przekładowego stwarza dla uczniów większą płaszczyznę dokładniejszego „wniknięcia” w strukturę artystyczną, a tym samym i możliwość „zanurzenia się” w tekst literacki. Stwarza to z kolei przesłanki do samodzielnej pracy uczniów z tekstem literackim — doskonali się ich zdolności samodzielnej oceny jakości tego czy innego dzieła (realizacji wariantowej), kształtują się ich odczucia estetyczne.

Porównanie oryginału z przekładem wewnątrzliterackim lub porównanie kilku przekładów tego samego dzieła, pochodzących z różnych faz rozwojowych literatury narodowej, „obnaża” w trakcie interpretacji szkolnej napięcie pomiędzy historycznoliteracką wartością dzieła a jego wartością współczesną, aktualno-recepcyjną. Dzięki temu możliwe jest — i to bezpośrednio w procesie tworzenia tekstów — sprawdzenie wprost, co z analizowanego dzieła „żyje” we współczesności, a co przeminęło i straciło wartości rozwojowe.

2. Napięcie semiotyczne „swoje”  $\leftrightarrow$  „cudze”, które na płaszczyźnie najogólniejszej charakteryzuje sytuację przekładu, może zostać wykorzystane jako środek przydatny do dobrego uświadomienia uczniom sprzecznej jedności zgodnych i odmiennych zapatrywań wynikających z konfrontacji dwóch kontekstów literackich. Wiedza, którą uczniowie w ten sposób uzyskają, nie będzie dla nich „zbędna”, ale odwrotnie, pomoże im głębiej zrozumieć sferę komunikacji prymarnej (oryginalna produkcja literacka). Napięcie semiotyczne odnosi się zarówno do osi przestrzennej, jak i czasowej (faktor międzykulturowy i międzyczasowy). Z punktu widzenia psychiki uczniów obydwie te czynniki powinny zo-

---

<sup>16</sup> F. Miko, *Wymiana idiolektu konotacyjnego w przekładzie*. „Literatura słowacka” r. 26, 1979, nr 1, s. 31. Zobacz o tym również F. Miko, L. Zeman, *Sens wiersza i jego realizacja w oryginale i w przekładzie*. „Slavica Slovaca”, r. 14, 1979, nr 2, s. 175.

stać wykorzystane w procesie nauczania do zaostrzenia uwagi i percepcji uczniów.

3. W przypadku tłumaczy-poetów pojawia się w interpretacji szkolnej możliwość konfrontacji twórczości przekładowej z ich oryginalną twórczością. Przekłady dobrych poetów-tłumaczy pozwalają na „obcym” materiale doskonale eksplikować cechy ich własnej poetyki (dotyczy to głównie okresu maksymalnego rozpowszechnienia zasady konstrukcyjnej, według której przekład zazwyczaj podlega sile i naciskowi twórczości pierwotnej i „służy” kulminacyjnej poetyce rodzimej). Z drugiej strony można znowu zaobserwować, jaką rolę odegrał przekład w związkach międzyliterackich, w jaki sposób „zapisał się” w twórczości oryginalnej (temat ten jest bardziej aktualny w okresach przejściowych, w których zazwyczaj rosną szanse przekładu w modyfikowaniu rodzimego procesu literackiego).

4. Należy zwrócić uwagę na innowację, tj. na dawanie pierwszeństwa w nauczaniu szkolnym takim tekstom przekładowym, które korespondują ze współczesnym czasem komunikacyjnym literatury. Oczywiście tylko wówczas, jeżeli istnieje kilka przekładów tego samego dzieła, ewentualnie o ile umożliwi to sytuację „obieg” wytwarzania i wykorzystania tekstu czytankowego. Jeżeli w podręczniku pozostawia się tekst starszy, z okresu wcześniejszego, będący przekładem „opanowanym”, to fakt ten powinien posiadać swój zamierzony cel i zostać świadomie wykorzystany w interpretacji szkolnej tekstu (np. do charakterystyki poetyki przekładu znanego tłumacza, do „zdefiniowania” odbioru oryginału w określonej fazie rozwojowej literatury rodzimej itp.). Chyba tylko w ten sposób można „usprawiedliwić” dysproporcję pomiędzy wprowadzaniem nowych tekstów przekładowych do literatury narodowej i trwaniem na pozycjach przekładu „przestarzałego” w ramach szkolnego nauczania literatury.

5. Problem szczególny stanowią przekłady intersemiotyczne jako podłoże do interpretacji szkolnej tekstów artystycznych. Z jednej strony są to ilustracje do tekstów literackich znajdujących się w czytankach dla klas niższych szkół podstawowych, z drugiej zaś strony opracowania telewizyjne, radiowe czy filmowe różnych motywów, które w swej formie literackiej stanowią przedmiot interpretacji na lekcjach nauczania literatury.

6. Metatekstowy charakter przekładu (jego pochodność i sekundarność w stosunku do oryginału) umożliwiają uczniom, dzięki obserwacji i ocenie poszczególnych „chwytów” przekładowych, wgląd, jak się to mówi, prosto do kuchni, gdzie powstaje tekst literacki. Fakt ten pozwala uczniom zrozumieć, że praca literacka i jej wyniki „to nie zjawisko, ale wielkie i trudne dzieło podobne do pracy robotnika”. Poza aspektem wy-



chowawczym moment ten można jeszcze wykorzystać w szkolnym nauczaniu literatury jako środek przyczyniający się do zneutralizowania wielu określonych mechanizmów negatywnych, które zależnie od wieku uczniów i „tradycji” edukacji literackiej w szkołach prowadzą często do zeschematyzowania tradycji literackiej lub do tworzenia mitów literackich blokujących kontakt komunikacyjny autora z czytelnikiem<sup>17</sup>.

7. Przekład, jako jeden ze specyficznych tekstów edukacji literackiej, pełni również rolę wskazówki recepcyjnej, a w szkolnym nauczaniu literatury może pełnić funkcję dyrektywy dydaktycznej. Na przykład w sytuacji komunikacyjnej, gdy istnieje możliwość konfrontacji dwóch lub kilku przekładów tego samego oryginału, uczeń jako odbiorca i interpretator tekstu literackiego uzyskuje określone, specyficzne instrukcje, które są mu pomocne przy dekodowaniu tekstu, przy czym instrukcje te nie pochodzą „z zewnątrz” (recepcyjne wskazówki nauczyciela), ale rodzą się dzięki konfrontacji kilku rozwiązań przekładowych, czerpane są z płaszczyzn wewnętrznych samego tekstu.

Opracowania poszczególnych przekładów jako realizacje wariantowe pomagają uczniowi lokalizować inwariantowe jądro oryginału; w odróżnieniu zaś od innych form wskazówek recepcyjnych może się tu przejawiać w większym stopniu aktywność i inicjatywa uczniów, połączona z głębszym zrozumieniem procesów komunikacji prymarnej i sekundarnej.

8. W ostateczności przekład może zostać wykorzystany w szkolnym nauczaniu literatury również i do „celów reklamowych”. Sytuacja reklamy w przekładzie wynika choćby już stąd, że jakiś tekst opuszcza jeden kontekst literacki i dostaje się na grunt innej literatury narodowej. W tym przesunięciu „za granice” ciągle obecny jest aspekt wyboru, a cały proces można przynajmniej w części zestawić z zasadami mechanizmu handlowego, w relacji eksport — import: eksportujemy najlepsze — importujemy najlepsze. Jeżeli z tej perspektywy spojrzymy na przekład, to zauważymy, że „handel” ten wygodny jest dla obydwu stron, ponieważ etykiетка „przekład”, „przetłumaczone” budzi wśród czytelników większe zainteresowanie dziełem literackim, i w ten sposób przyspiesza się jego obieg. Np. wzmianka o *Żywym biczu* Urbana w podręcznikach dla trzeciej klasy liceów i szkół średnich zawodowych, jako o dziele literackim, które doczekało się największej ilości tłumaczeń, zdecydowanie pobudza uczniów do przeczytania tej powieści już chociażby z tego powodu. To samo odnosi się i do zbioru reportaży Reeda: *Dzie-*

---

<sup>17</sup> W innych okolicznościach do tego momentu w szkolnym nauczaniu literatury nawiązuje F. Miko w studium *Esej w perspektywie literackiego wykształcenia i kształcenia*, w: *Wykształcenie literackie*. Red. A. Popovič. Martin, Matica slovenská 1976, s. 124.

sięć dni, które wstrząsnęły światem, bez względu na to, że zachęta do przeczytania wiąże się tu z przekładem intersemiotycznym („utwór był kilka razy adaptowany na scenę teatralną, sfilmowany i udźwiękowiony”).

Kontakt czytelniczy z literaturą przekładową w szkole, podobnie jak i w normalnej komunikacji literackiej może być podwójny: a) bez odwoływań się do oryginału i b) na tle oryginału<sup>18</sup>. W pierwszym przypadku nieznamość oryginału nie oznacza jeszcze, że nie można zająć żadnego stanowiska wobec komunikacji sekundarnej, chociaż chodzi tu w zasadzie o platformę węższą niż w przypadku drugim. W tłumaczeniu mianowicie odzwierciedla się w ten czy w inny sposób rodzima sytuacja literacka, na podstawie której można śledzić i oceniać „posunięcia” tłumacza i bez znajomości oryginału. Polem do oceny staje się tu rodzima norma językowa i literacka; poszczególne aspekty w tłumaczeniu (bądź tłumaczenie jako całość) zostają pod tę normę podciągnięte, mieszczą się w jej ramach albo je przekraczają. Oprócz sytuacji zasadniczej (jeden tekst przekładu bez odwoływania się do oryginału) pojawia się tu do dyspozycji i możliwość konfrontacji kilku przekładów tego samego dzieła (z tej samej epoki literackiej — z różnych faz rozwojowych literatury narodowej). Przypadek drugi — jak już to przedstawiliśmy — na lekcjach języka słowackiego i literatury pojawia się w całej rozciągłości przy przekładzie wewnątrzliterackim (w pierwszej klasie szkół średnich możliwość tę wykorzystuje się przy przekładzie sielanki Hollego *Slavin* dokonany przez Kostre), dalej w przekładach z języków czeskiego czy rosyjskiego na język słowacki albo częściowo i w przekładach z innych literatur (w zależności od tego, jakich języków obcych uczy się w szkole).

Uczeń zajmuje tu pozycję krytyka przekładu, a w szkolnej edukacji literackiej można wykorzystać do realizacji celu wychowawczo-kształcącego wszystkie możliwości, które wynikają z dwoistości łańcucha komunikacyjnego. Korzyści z tego rodzaju „podwójnej” pracy w nauczaniu literatury można porównać do „przewagi” dobrego tłumacza nad krytykiem literackim: „To podwójne obciążenie stanowi jednocześnie w paradoksalny sposób jakąś korzyść w porównaniu z czysto krytycznym esejem: ocena krytyczna pomaga przecież tłumaczom w odkrywaniu nowych, nieoczekiwanych możliwości realizacji poezji, a własna poetycka realizacja tekstu w nowym języku odkrywa ciągle nowe, nieoczekiwane możliwości interpretacyjne”<sup>19</sup>. Oczywiście „podwójny” sposób manipulacji z tekstami przekładowymi w szkolnym nauczaniu literatury jest czasowo bardziej pracochłonny i wymaga dokładnego przygotowania, ale

<sup>18</sup> Zobacz A. Popovič, *Teoria przekładu literackiego*, op. cit., s. 67—69.

<sup>19</sup> J. Vladislav, *Przekład jako rodzaj literacki*. Cytuję za A. Popovičem, op. cit., s. 222.

jednocześnie przyczynia się do kompleksowego opanowania tekstu literackiego, jak też i do osiągnięcia bardziej efektywnych wyników w nauczaniu. Rękojmię tego stanowi jakościowe poszerzenie ram interpretacyjnych w nauczaniu literatury, zarówno jeżeli chodzi o uwarunkowania dydaktyczne komunikacji literackiej, jak też i obydwie dyscypliny „źródłowe” w wychowaniu literackim, tj. o samą literaturę (pierwiastek estetyczny) i naukę o literaturze (pierwiastek naukowy).

Tłum. *Halina Mieczkowska*

## TRANSLATION IN THE SCHOOL LITERARY EDUCATION

### Summary

The author of the paper deals with the problem of metatextual character of translation and its use in the school interpretation of translated literary texts. An explanation of the translation process from the communicational aspect takes into consideration a position of translation in new contextual relations (changes in reality and literary tradition with the regard to a new receiver) and is aimed against the reduction of translation, more or less, to a linguistic level only. The shifts, by means of which the tension between primary and secondary communications is being solved, are to be considered in school interpretation of translated texts as well, if the demand not to simplify or schematize artistic reflection of reality by interpretation were to be realized. Neglecting the metatextual character of translation in school interpretation results in an undialectical conception of the process of primary and secondary communications and, in the last consequence, it enables to ascribe to the original text meanings not intended by its author. On the other side, the communicational "opening" of the translated text may, in the school interpretation of translated texts, considerably contribute to a dynamisation of the process of teaching. An objectively inevitable „shift” of translation has, from the methodological point of view, a certain advantage: there is a mutual interferential tension between the original and the translation resp. between two or more translations of the same work without an immediate relation to the original text and this tension is, by means of its own "immanent" energy, able to make an approach of the interpreter to the object of interpretation more dynamic. This double or multiplied effort in the process of school interpretation of translation texts is time-absorbing but, on the other side it brings about qualitative improvement of interpretational methods applied in the teaching literature.

## ПЕРЕВОД НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

### Резюме

В статье „Перевод на уроках литературы в школе” рассматривается вопрос учета и использования метатекстового характера перевода в процессе интерпретации переводных художественных текстов в условиях средней школы. Изложение процесса перевода, с точки зрения коммуникации, принимает во внимание включение перевода в новые контекстуальные отношения (изменения в окружающей действительности и в литературной традиции, учет нового реципиента) и направлено против сведения перевода к более или менее чисто языковому уровню. Если необходимо соблюсти требование учебной программы, то есть свести на минимум случаи упрощения и схематизма проблематики художественно сформированной действительности, вызываемых учебной интерпретацией, то при интерпретации учебных переводных текстов надо считаться со сдвигами, помогающими решить в тексте вопрос напряженности между первичной и вторичной коммуникацией. „Маскировка” метатекстового характера перевода в процессе учебной интерпретации ведет не только к недиалектическому пониманию процессов первичной и вторичной коммуникации, но в конечном счете позволяет приписать автору оригинала такие смысловые оттенки, которые в первичной коммуникации не принимаются во внимание, более того часто просто исключены. К выше приведенному аргументу следует добавить и то, что коммуникативное „раскрытие” текста, в процессе учебной интерпретации, значительно повысит динамизм учебного процесса. Объективно неизбежный сдвиг перевода по отношению к оригиналу с методической точки зрения тем выгоден, что в пространстве между оригиналом и переводом, или же между двумя или несколькими переводами одного и того же произведения, вне непосредственного отношения к оригиналу, возникает обоюдное интерференционное напряжение, способное уже своей собственной имманентной энергией, углубить отношение интерпретатора к объекту интерпретации. Удвоенная, то есть усиленная работа при учебной интерпретации переводных текстов естественно требует больше времени, однако и имеет больше преимуществ, благодаря которым границы интерпретации при обучении литературе качественно расширяются как в направлении дидактических условий литературной коммуникации, так и обеих „ключевых” дисциплин литературного воспитания, то есть литературы как таковой и литературоведения.