

Małgorzata Przanowska

Uniwersytet Warszawski

Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna

Summary

HERMENEUTIC TRANSLATION, READING AND EDUCATION

The text concerns the issue of translation in relation to education. It begins with a reference to contemporary discussion on translation study. The reference is done in order to show a complexity of problems in the field and to introduce the hermeneutic perspective of translation, reading and education. The main conclusion is that education is a translation of experiences, different ways of understanding the world. The more the world changes and seems to be completely different and alien than the one we used to understand, the more it needs a hermeneutist, i.e. a translator and an interpreter with – at least in the Gadamerian context – a poetic ear. The hermeneutist of education has the very ‘ear’ that makes him/her feel that theory is practice and practice is theory.

Key words: sense, hermeneutics of education, hospitality and friendship, listening, the poetic.

red. Paulina Marchlik

[P]rzekład, a dokładniej – nieustające wzajemne przekładanie,
wraz z konstruowaniem międzyjęzykowych pól przejść
– stanowi intrygującą kwestię pedagogiczną.

(Rutkowiak 2005: 37)

Ważna jest dla mnie myśl, że przekład jest tym rodzajem przedstawiania,
którego potrzebuję, żeby lepiej widzieć i lepiej rozumieć we własnym języku.

Emmanuel Hosquard

Joanna Rutkowiak w tekście opublikowanym dekadę temu wskazała na bardzo ważny, intrygujący oraz inspirujący dla pedagogiki ogólnej pomysł określenia jej „przedmiotu» jako tworzenia zasad wzajemnego przekładania wszelkich narracji, uznawanych za znaczące dla wychowania” (Rutkowiak 2005: 37). Podkreślenie wzajemności przekładania, nie zaś jednostronności przekładu, można odczytać w duchu hermeneutycznym jako zaakcentowanie dialogiczności procesu translacji¹. Koncepcja przekładu według Geорга Steinera, któremu Joanna Rutkowiak poświęca w swoich refleksjach stosunkowo dużo uwagi, jest inspirowana hermeneutyką Hansa-Georga Gadamera. Steiner bowiem, poruszając kwestię twórczego, oryginalnego powtórzenia, przypomina o ważnej dla tradycji humanistycznej relacji między imitacją, emulacją i translacją, którą to relację opracowała – w kontekście ich renesansowych teorii – Agnieszka Fulińska (Fulińska 2000). W hermeneutyce ten ważny wątek można odnaleźć w pojęciu współ-wypowiadania i re-cytacji tekstu, w których związki brzmienia i sensu przeplatają się, kształtując zarazem sposób rozumienia (a tym samym doświadczania) świata przez „czytającego”. Nawiązując do konkluzji przywołanego artykułu Rutkowiak, warto podkreślić, że właśnie *hermeneutyka filozoficzna kieruje się ku doświadczeniu poetyckiemu sui generis* rozumianemu nie tylko dosłownie, lecz także metaforycznie – jako przestrzeń dialektyki z wnętrza mowy, ruchu znaczenia, sensu, smaku, ducha czy klimatu zjawisk. Odpowiedź na końcowe pytanie wspomnianego tekstu – które można przekształcić następująco: Czy projekt wiążący pedagogikę z translacją i prowadzący do rozpoznawania takich stanów jak „klimat, zapach bądź duch edukacyjnych zjawisk i zdarzeń” to dużo, czy mało? (por. Rutkowiak 2005: 42) – zostanie przedstawiona na koniec analiz. Potrzeba tutaj najpierw prześledzenia wybranych, hermeneutycznych aspektów teorii przekładu (i lektury), aby zilustrować swoistą i ważną dla pedagogiki *poetyckość* inspirowaną hermeneutyką Gadamerowską, a czasem również *poetykę* doświadczania, czyli krytykę i poszukiwanie reguł o proveniencji Ricoeurowskiej.

Jednak poruszone w tekście zagadnienia są zaledwie przedpolami refleksji zapowiedzianej w przywołanej propozycji Rutkowiak dotyczącej znaczenia kwestii przekładu dla rozumienia pedagogiki ogólnej. W artykule zostaną poruszone tylko wybrane, skupione wokół hermeneutycznych perspektyw przekłado-

¹ Temat przekładu jako rozmowy z tekstem poruszyłam w referacie pod tytułem: *Translation as a Conversation with Text. An Experience of Dialogical Mousikē* wygłoszonym podczas konferencji PASE Face to Face, Page to Page, Warszawa 2013. W artykule powołuję się na pracę Krzysztofa Hejwowskiego (2007) ze względu na przedstawianie przekładu jako procesu komunikacyjnego; mimo że koncepcja ta opowiada się za ujęciem kognitywnym, wiele wynikających z niej wniosków mieści się w przyjętej tutaj perspektywie, choć sposób ich weryfikacji jest odmienny.

znawstwa, aspekty owej – można powiedzieć – translatologicznej inspiracji dla namysłu nad wychowaniem. Warto jeszcze powiedzieć, że prezentowana tu próba odniesienia, nie zaś przeszczepienia, teorii sztuki przekładu do pedagogiki jest wyrazem ujmowania fenomenu wychowania i kształtowania (się) ludzi jako proces *specyficznego – to znaczy dialektycznie poetyckiego – przekładania sensu lub sensów doświadczania świata*. Tak rozumiane przekładanie wymaga poszukiwania języka z głębi owego doświadczenia po to, by kształtowanie było, a zarazem wciąż stawało się, przestrzenią twórczej wolności świadomej pewnych ograniczeń, nie zaś narzędziem zniewalania i podporządkowywania jednostek siłom nadrzędnym lub dominującym narracji. W takiej perspektywie konkretna sytuacja zarazem aktualizuje wszelką wiedzę (nabytą lub będącą podsumowaniem wniosków z wcześniejszych doświadczeń „mądrością życiową”), jak i może całkowicie ją sproblematyzować, zdezaktywować lub przekształcić w inaczej rozumiany świat. Ważny okazuje się zatem pytający sposób bycia, który wyraża się w uchu czujnym na głos innego, umożliwiając nie tylko werbalną rozmowę, lecz także wielopostaciowe doświadczenie „rzeczy”, która prowadzi uczestników konkretnej sytuacji. W prezentowanym artykule tytułowe zagadnienia zostaną nie tyle wyczerpane i definitywnie określone, ile otwarte na dalsze badania i różnorodne odczytania. W duchu hermeneutycznym można bowiem powiedzieć: nie chodzi o to, żeby mieć ostatnie słowo (por. Gadamer 1993b: 507), natomiast „Nic [...] nie uczy lepiej, niż własny przykład” (Folkierska 1998: 673).

Tytułem wprowadzenia

Edward Balcerzan w odautorskiej nocie zamieszczonej w książce *Tłumaczenie jako „wojna światów”* stwierdza, że mamy dziś do czynienia z niespotykanym dotąd w dziejach humanistyki odrębnym i energicznym ruchem „naukowym i edukacyjnym, spontanicznym oraz instytucjonalnym, generującym przekładoznawcze specjalizacje i kierunki studiów, powołującym do życia kolejne instytuty, katedry, zakłady, pracownie wiedzy o sztuce przekładu, nazywanej translatoryką bądź translatologią”. Autor rewiduje w ten sposób własną, dokonaną ponad czterdzieści lat temu diagnozę teorii przekładu jako dziedziny reprezentowanej przez „kilka zaledwie prac” (Balcerzan 2010: 6). Rzeczywiście, stan przekładoznawstwa jest obecnie bogaty zarówno ilościowo, jak i zasobny w różnorodne teorie, często powiązane z koncepcjami filozoficznymi, antropologicznymi oraz literaturoznawczymi nie tylko w postaci nawiązań asocjacyjno-argumentacyjnych;

są bowiem także pokaźną skarbnicą źródłowych metafor, ilustracji, często również teoretycznych podstaw, które zostają zastosowane do translatorskiej praktyki (również dydaktycznej) oraz jej teorii. Przekładoznawczy „róg obfitości” implikuje nieuchronną trudność związaną z ogarnięciem wszystkich jej współczesnych postaci. Ponadto, kłopot polega na tym, że wątki filozoficzne nie są najczęściej wystarczająco pogłębione; w rezultacie pojawiają się dość poważne problemy z rzeczywistym rozpoznaniem deklarowanych filozoficznych podstaw czy inspiracji, o ile znajomość koncepcji nie jest poszerzona o rozmaite konteksty interpretacyjne. Warto również pamiętać o tym, że teoria przekładu powstaje najczęściej na gruncie refleksji nad praktyką tłumaczenia tekstów lub dydaktyką przekładu. W konsekwencji pojawiają się teksty konceptualizujące translatorską praktykę (uzasadnienia przyjętych strategii czy też podjętych decyzji translatorskich) oraz prace poświęcone w całości problemowi oceny tłumaczeń (np. *Jakość i ocena tłumaczenia* 2009; Dybiec-Gajer 2013). Kwestia ewaluacji przewija się również przy okazji poruszanych zagadnień, na przykład mitów translatologicznych (Hejwowski 2007), jako wyróżniony problem wynikający z przyjętych interpretacji (zob. Brzozowski 2011: 183–198), czy też w postaci swoistej autoewaluacji (np. Tabakowska 2009).

Trzeba ponadto wziąć pod uwagę, że w odróżnieniu od literacko-dydaktycznej tradycji humanistycznej², traktującej zagadnienie imitacji, emulacji i przekładu we wzajemnych powiązaniach, ważnych zależnościach, a nawet utożsamieniach (Fulińska 2000), współczesne teorie zorientowane są przede wszystkim na konstytuowanie odrębnej dziedziny naukowej: przekładoznawstwa. Brakuje przy tym świadomego odnoszenia poruszanych kwestii do pojęć imitacji i emulacji względem tekstu wyjściowego – fakt ten wydaje się dobitnym świadectwem zmiany kulturowego/humanistycznego paradygmatu. Istnieje również niełatwy do zgryzienia orzech w postaci określenia terminu dla wspomnianej dziedziny: przekładoznawstwo, translatologia, teoria przekładu (lub tłumaczenia), translacja, sztuka przekładu, poetyka przekładu są używane najczęściej synonimicznie. Problemy terminologiczne i definicyjne mnożą się w obrębie tak czy inaczej nazywanej dziedziny, natomiast rozstrzygnięcia teoretyczne oscylują między skrajnymi podejściami, takimi jak, z jednej strony, radykalizm automatyzujący tłumaczenie, z drugiej strony – radykalizm dekonstrukcjonistyczny³; innymi słowy, w skrajnych

² Tradycję tę, jako dominującą, datuje się najszerzej począwszy od starożytności po wiek XVII, może w niektórych przypadkach, takich jak na przykład humaniści polscy, po koniec wieku XVIII.

³ Odzwierciedlenie pełnej palety teoretycznej jest dostępne w książce *Współczesne teorie przekładu* (2009). Natomiast przykładem ukazującym rozbieżności i napięcia oraz szeroką gamę inspiracji w obrębie jednego kierunku w przekładoznawstwie, w tym przypadku deklarowanego

podejściach proces przekładania jawi się albo jako zbyt mechaniczny, albo też zbyt tajemniczy (Mary Snell-Hornby; za: Brzozowski 2011: 43, przyp. 19). Oba skrajne sposoby nie tylko zamykają na perspektywę naukowego poznania przekładu (Brzozowski 2011: 43), lecz także brakuje im otwartości na rzeczywiste doświadczenie skomplikowanej operacji intelektualnej, jaką jest tłumaczenie (por. Hejwowski 2007: 7–8). Przykładem hermeneutycznie zainspirowanej koncepcji przekładu, która zarazem ilustruje zarysowane problemy nowo powstającej, odrębnej dziedziny humanistycznej, są prace Jerzego Brzozowskiego.

Projekt „naukowego poznania” przekładu należy odczytywać zgodnie z deklarowaną przez Brzozowskiego perspektywą hermeneutyczną – w tłumaczeniu nie chodzi o niezależne, neutralne czy obiektywizujące, ahistoryczne dotarcie do „prawdy przekładu”, ale o pojęciowe, konceptualne dookreślenie, przedstawienie rozumianej rzeczy z uwzględnieniem rzetelności badawczej, poszukującej i otwartej na pytania i nowe kierunki czy perspektywy pojawiające się w trakcie pracy. Wyznacznikami hermeneutycznego podejścia do translacji w ujęciu

jako hermeneutyczny, jest praca *Stanąć po stronie tłumacza. Zarys poetyki opisowej przekładu* (Brzozowski 2011). Interesującą pozycją reprezentującą wyraźne, autorskie – ale również osadzone w historii namysłu nad przekładem – krytyczne stanowisko wobec zjawisk, które za Hejwowskim określić można jako „mity translologiczne”, jest dorobek Henri Meschonnicca (zob. Meschonnic 1999). Antoine Berman natomiast kontrastuje swój krytyczny liberalizm wobec kwestii ewaluacji pracy tłumacza z „negatywnym dogmatyzmem” Meschonnicca. Brzozowski, dostrzegając tę opozycję stanowisk wobec problemu krytyki i ewaluacji przekładu, zestawia obu autorów z własnym pozytywnym, kreatywnym podejściem zarówno do procesu, jak i oceny rezultatu tłumaczenia – chodzi o krytykę produktywną akcentującą nie tylko, i nie przede wszystkim, błędy tłumacza, ale analizującą i uzasadniającą uznanie przekładu za dzieło (por. Brzozowski 2011: 197–198). Mniej oczywiste wydaje się określenie podejścia Meschonnicca jako negatywny dogmatyzm (Brzozowski 2011: 198). Z jednej strony, trudno pominąć milczeniem to, że refleksja krytyczna autora *Poétique du traduire* jest rzeczywiście odważna, miejscami nawet dosadna, by nie powiedzieć dość jednostronnie negatywna wobec tłumaczy i określonych, nie tylko współczesnych, teorii przekładoznawczych; z drugiej jednak strony, tytułowa poetyka to nie tylko – jak się wydaje – krytyczna teoria literacka, ale również dostrzeganie *poetyckości* samego procesu przekładania. Akcent położony przede wszystkim na kwestię rytmu we wszelkiej twórczości literackiej (do której Meschonnic zalicza również przekładanie tekstów), a także – co dość oczywiste – swoistą melodyjność językową, każe dostrzec w jego koncepcji coś więcej niż pejoratywnie negatywny (bo krytyczny) dogmatyzm (bo jednostronny, jednogłośny). Brzozowski podkreśla zasługi Meschonnicca, przywołuje go jako jednego z ważniejszych, aczkolwiek zbyt mało znanych autorów, którego poglądami jest zainspirowany; jednak u Brzozowskiego wątek *poetyzacji przekładu* w ujęciu Meschonnicca schodzi na dalszy plan. Projekt polskiego przekładoznawcy to próba stworzenia opisowej poetyki, czyli krytyki, przekładu. W konsekwencji przywoływani autorzy określonych trendów interpretacyjnych są wpisywani w optykę zastosowania, to znaczy wykozystania, czy też „przeszczepienia” na grunt teorii poetyki przekładu.

Brzozowskiego są: historyczne zakorzenie wypowiedzi, otwartość na Inne i prymat lektury (zob. Brzozowski 2011: 39–44). Trzeba jednak podkreślić, że dla Brzozowskiego nie są istotne różnice dotyczące hermeneutyki Gadamera i Ricoeura, choć jego wykładnia ma raczej proveniencje Ricoeurowskie (fenomenologia hermeneutyczna) niż Gadamerowskie (hermeneutyka filozoficzna)⁴, a co za tym idzie, jego koncepcja krytyki przekładu jest bliższa koncepcji Antoina Bermiana niż Georga Steinera (skądinąd potwierdza tę diagnozę liczba nawiązań do tego pierwszego autora). Dostrzeżenie różnicy między hermeneutyką Gadamera i Ricoeura wydaje się ważne, ponieważ implikuje odmienne, choć w niektórych punktach zbieżne, podejście do przekładu. Nieporozumieniem jest wpisywanie Gadamera w starą szkołę zasad hermeneutycznych fundujących „pozytywne i negatywne kryteria poprawności interpretacyjnej” (Brzozowski 2011: 38), albo też uogólnienie głoszące, że w perspektywie hermeneutycznej ocena przekładu jako gorszego lub lepszego jest zawsze obecna (Brzozowski 2011: 42). W przypadku Gadamera „wewnętrzne ucho” odbiorcy i odmienne za każdym razem rozumienie „rzeczy” to nie to samo, co Ricoeurowska procedura progresywnej mediacji; u Gadamera rozumienie, interpretacja i aplikacja są traktowane synonimicznie; u Ricoeura – odmiennie; Gadamer nie stoi „po stronie uchwytnego sensu, którego poszukiwanie jest celem” (Brzozowski 2011: 38), ponieważ tradycja, którą jest język, podlega nieustającemu ruchowi rozmowy, w której dochodzi do takiego czy innego rozumienia rzeczy⁵, natomiast dialektyka tożsamości i różnicy jest wyraźnie obecna w projekcie Ricoeura, podobnie jak wątek lepszej i gorszej interpretacji itd. A zatem można powiedzieć, że tworzenie – w znaczeniu literaturoznawczym – poetyki opisowej przekładu (projekt Brzozowskiego) wydaje się czymś odmiennym, choć pokrewnym przedsięwzięciu odkrywania jego

⁴ Uwaga ta dotyczy również kierunków interpretacji hermeneutyki, na przykład często przywoływany Andrzej Przyłębski, który określa swoją perspektywę – do pewnego stopnia zbieżnie z Włodzimierzem Lorencem – mianem filozofii hermeneutycznej, co poddaje krytyce Paweł Dybel, który opowiada się za utrzymaniem terminu ukutego przez Gadamera – hermeneutyka filozoficzna; z kolei Andrzej Bronk podkreśla wątki dotyczące metodologii hermeneutycznej, gdy tymczasem autorzy postheideggerowscy, jak na przykład Andrzej Wierciński, mówią o hermeneucie jako o sposobie życia niepoddającym się żadnym regułom i naukowym metodom. Jednak są to bardziej drobniagowe rozróżnienia, które można przynajmniej w kontekście przekładoznawstwa pominąć.

⁵ Tradycja, wspólnota sensu, obecna w interpretacji Andrzeja Przyłębskiego, na którą Brzozowski się powołuje, uzasadniając swoje stwierdzenie, nie polega na przechowywaniu „uchwytnego sensu”, ale na jego ożywianiu i formułowaniu w dialektyce pytania i odpowiedzi, w fuzji horyzontów dokonującej się w akcie rozumienia dzieł przeszłości lub – ogólnie rzecz ujmując – dzieł kultury.

poetyckości wpisanej w szeroko rozumianą perspektywę sensu, podobnie jak poszukiwanie reguł tworzenia tekstu jest czymś innym, choć zapewne w jakiś sposób powiązany z poszukiwaniem słowa dla *verbum interius* naszego doświadczenia. Oczywiście Jerzy Brzozowski ma pełną świadomość otwartości swojego projektu opisaną strategii i figur przekładu; natomiast w tym miejscu zwrócona została tylko uwaga na pewne subtelności, które obrazują różnorodne rozłożenia punktów ciężkości w dziedzinach czy koncepcjach – ogólnie mówiąc – interdyscyplinarnych lub też domagających się pogłębionego rozumienia świata.

Wybrane kwestie dotyczące przekładoznawstwa mają uzmysłwić to, że zamiłowanie do rozpatrywania fenomenu wychowania i kształcenia – oraz pedagogiki – wokół *doświadczenia przekładania sensu (lub sensów)* nie polega na zastosowaniu zewnętrznej wobec nich teorii translacji, przeszczepienia na obcy grunt teorii wyjaśniającej. Zamiłowanie ów można raczej porównać do napinania przez łucznika cięciwy, aby trafić w centralny punkt tarczy, ryzykując to, że strzała nawet jej nie muśnie. Ryzyko jednak – choć realne – nie wpływa na zamiar łucznika, gdyż chce on – bez względu na wcześniejsze doświadczenie, a nawet odważniej, gdy jest to doświadczenie niewielkie – trafić do celu. Problem polega jednak na tym, że ów cel nie jest do końca wyraźny; znany jest jednak azymut, który wyznacza i orientuje podejmowane działania; ponadto łucznikowi towarzyszy nadzieja, że przynajmniej trafi w pobliże celu. Jednak nie można zapomnieć, że wypuszczona strzała zwolniła naciągniętą cięciwę, wprawiając ją w ruch – jej drganie jest przez jakiś czas źródłem swoistej pewności, że łucznik wykonał to, co do niego należało, o reszcie dopiero się przekona. Cięciwa ilustruje napięcie między poetyką (krytyką) a poezją przykładu (przekładania sensu/ów), tarcza – fenomen kształtowania człowieka i refleksję nad wychowaniem (pedagogika), natomiast łuk i strzała w rękach mierzącego do celu to obraz hermeneutyki przekładu, która nieuchronnie – i sensownie – przynależy do hermeneutyki wychowania i kształtowania człowieka.

Czytanie (i fenomen) procesu przekładania sensu

Paul Ricoeur stwierdził, że trwałość ludzkiego działania domaga się przekładania, translacji. Doświadczamy na co dzień nie tylko różnorodności, zagmatwania, komplikacji, nieporozumień, ale przede wszystkim tego, że posługujemy się językiem: mówimy (również w formie pisanej), mówiąc zaś, zawsze dokonujemy przekładu. Wypada zgodzić się z Ricoeurowską interpretacją, według której

przekład jest faktem nie tylko w tym sensie, że możemy nauczyć się języka innego niż język ojczysty, ale również w tym znaczeniu, że wrastanie w rzeczywistość jest już zawsze uczeniem się, to zaś – doświadczeniem tłumaczenia. Francuski hermeneuta zwraca również uwagę na fenomen *pragnienia* przekładu (Ricoeur 2009: 365), które nie ogranicza się wyłącznie do aspektu poszerzania własnego horyzontu językowego, poszerzenia horyzontu rozumienia świata. Ricoeur podkreśla, że „pasjonaci przekładu” są nastawieni również na kształcenie, formowanie, *Bildung*. Z naszego punktu widzenia nastawienie na kształtowanie zawiera w sobie aspekt językowego bogactwa, ponieważ umożliwia doświadczenie innego świata; ponadto można powiedzieć, że *kształtowanie to odkrywanie swego własnego języka dzięki doświadczeniu translacji*. Poglądy Antoina Bermana, który inspirował się pracami Ricoeura i Meschonnicca, ewoluują w stronę dostrzeżenia wartości dialektyki obcości i swojskości języka. Owa wartość jest ilustrowana przez Bermana poglądem anglisty, Emmanuela Hosquarda: „Ważna jest dla mnie myśl, że przekład jest tym rodzajem przedstawiania [*représentation*], którego potrzebuję, żeby lepiej widzieć i lepiej rozumieć we własnym języku” (za: Brzozowski 2011: 41)⁶. Koncepcja przekładu zakłada więc fundamentalną dla hermeneutyki Ricoeura drogę okrężną – wyjście poza siebie, wychylenie ku obcości, aby na nowo do siebie powrócić.

W trudzie translacji specyficznym wyzwaniem (lub zadaniem) jest pokonanie wewnętrznych oporów, strachu przed obcym, który może zagrozić naszej tożsamości językowej, zniszczyć budowany misternie gmach określonej percepcji rzeczywistości. Praca przekładu jest bowiem związana, wedle Ricoeura, z pracą *żałoby*, która wyraża się w rezygnacji z ideału przekładu doskonałego (rysuje się tutaj decydujące znaczenie dylematu translatorskiego: wierność *versus* zdrada). W przekładzie doświadczamy zatem nieprzekraczalnej różnicy między własnym (oswojonym, znanym, przyzwyczajonym, zdomowionym) a obcym, wobec którego zachowujemy rezerwę, odczuwamy osobliwy niepokój i chęć obrony tego, co własne (por. Brzozowski 2011: 366).

Przekład jest zarazem kwestią etyczną, kwestią stosunku – gościnnego lub wrogiego – wobec innego, to znaczy tego, co domaga się rozumienia. Wzorem dla wszelkich form gościnności jest bowiem *gościnność językowa*. Praktykowanie

⁶ Brzozowski stwierdza, że taki pogląd zaowocował nowym paradygmatem opisowości, reprezentowanym na przykład przez Theo Hermansa czy też Jamesa Holmesa, który opowiada się za poetyką historyczną przekładu; chodzi o to, żeby nie oceniać przekładów, ale wyjaśniać dlaczego takie, a nie inne są – jakie warunki na to wpłynęły, jaka była ich recepcja i dlaczego, co przekłady zmieniły itp. (por. Brzozowski 2011: 41). Adwersarzem tak rozumianego paradygmatu w przekładoznawstwie jest – jak można sądzić – Jolanta Kozak (Kozak 2009).

(w akcie przekładania) owej gościnności – oscylującej nieustannie wokół dylematu służby dwóm panom (czytelnikowi i autorowi tekstu) i oznaczającej (często naprzemienną) zdradę jednego z nich – może być zatem potraktowana jako zasadnicze ćwiczenie etyczne (por. Brzozowski 2011: 367). Każdy przekład to swego rodzaju podejmowanie rozmowy, stwarzanie przestrzeni dla innego, udzielanie mu gościnności z uwzględnieniem jednak granic własnego zadomowienia: bycie gościnnym oznacza bycie otwartym na przybyszów gospodarzem miejsca. Każde kształtujące doświadczenie zakłada taki gościnny sposób przebywania w świecie.

Warto zauważyć, że rozumienie dokonujące się w przekładzie domaga się ponadto tego, co Cezary Wodziński określa jako dialogiczna przyjaźń, która de facto jest *przy-jaśnią* – doświadczeniem rozjaśniającej siły przyjaźni wyrażającej się w stałym zaprzeczaniu dominacji, pańskości i pańszczyzny; przyjaźń (jako przy-jaśń) wyklucza przemoc, egoizm oraz brak wrażliwości. Przyjaźń jest bowiem „dialogiczna – może lepiej powiedzieć: rozmowna – szczodra, gościnna, wielojęzyczna” (Wodziński 2007: 158). Przyjaciołom pozwala się być poza ocenami, etykietkami, interesami itp. Dlatego Wodziński przypuszcza, że gościnność jest innym imieniem *przy-jaśni*⁷. Niemniej jednak, w duchu tej niezwykle nośnej semantycznie korekty literowej dokonanej przez Wodzińskiego, można również czytać „przy-jaźń” jako bycie przy innym, przy innej niż moja „jaźni” – wówczas w przy-jaźni nie chodzi już o niebezpieczeństwo gloryfikacji siebie, ale o takie bycie, które innemu sprzyja i udziela mu gościnności, podejmuje innego, stwarzając przestrzeń „między nami”. Przekład w takim kontekście zyskuje miano Gadamerowskiego *rozumienia towarzyszącego* (Gadamer 2001b: 138), przez które dokonuje się proces kształtowania i wychowania. Wskazuje ponadto na ważny wątek relacji wychowawczej/kształtującej, w której przyjaźń nie może oznaczać permissywności i wycofania w imię stwarzania miejsca dla drugiego (szczególnie dziecka).

⁷ „Przyjaciół się nie ocenia! Przyjaźń dzieje się poza różnicą aksjologiczną. Potoczne «na dobre i złe» znaczy tu właśnie «poza dobrem i złem». Przyjaciołom pozwala się być. Kiedy pojawia się moment oceny, przyjaźń jest w zagrożeniu. [...] Zaryzykujemy tedy: przyjaśń – być może jej innym imieniem jest owa gościnność – dzieje się właśnie w przestrzeni niemożliwego. W świecie inter-esse-owności, by sparafrazować Levinasa, kładąc nacisk nie, jak on, na inter-esse, lecz na inter-essy – gdzie prawdziwa przyjaśń nie gości. Ten świat wyklucza ją jako nieproszonego gościa. A jednak – mimo że niemożliwa, a może dlatego właśnie – wydarza się w świecie, który kręci się wyłącznie wokół bytu, naruszając jego osnowy, rozszczelniając, prześwitując. Kwestionując jego trudną do ruszenia ontocentryczność” (Wodziński 2007: 159).

Kontynuując wątek Ricoeurowskiej translacji, przekład (i praktykowana w nim gościnność językowa) oznacza, że zawsze można powiedzieć tę samą rzecz *inaczej*; przekład jednak jest również doświadczeniem tego, że można – jak to określił Ricoeur – powiedzieć coś *innego* niż to właśnie jest. Przekład to zatem swego rodzaju świadectwo, z jednej strony, skłonności języka do zagadkowości, sztuczności, hermentyzmu, niekomunikowalności (Ricoeur 2009: 369), z drugiej jednak strony, tłumaczenie jest doświadczeniem wierności języka, to znaczy, że wskazuje na „zdolność języka do ustrzeżenia tajemnicy wbrew jego skłonnościom do zdrady” (Ricoeur 2009: 370).

Translacja okazuje się więc doświadczeniem napięcia między jawnym a ukrytym (pozorem a prawdą) oraz między świadomością owych napięć a koniecznością ich występowania, ich niezniszczalności oraz ich ulotności. Takie ujęcie przekładu pozwala stwierdzić, że przekład to doświadczenie dialektyczne, czyli kształtujące *sensu stricto*. Tłumaczenie przekształca strukturę wewnętrzną interpretatora, stawia pod znakiem zapytania jego dotychczasowe „czytanie” świata, zagaduje i zadaje zagadki do rozwiązania, nie pozwala na „czyste” przyjęcie informacji, ale domaga się (*na*)uczenia się świata, w który czytelnik/tłumacz wkracza. Jest to zarazem osobliwa nauka – nie tylko dlatego, że wiele w niej zależy od jakości owego procesu uczenia się świata. Jest to nauka, która nie dociera do „stabilnych substancjalnie” treści, które należy wyłącznie biernie opanować, co zazwyczaj implikuje ulotność zdobytych, lecz zalegających jako niepotrzebne, informacji. Translacja jest bowiem doświadczeniem zmiany, kształtującego ruchu rzeczy wypowiedzanej w innym słowie. Natomiast doświadczenie ruchu wiąże się zawsze z czasem oraz jego związkiem z brzmieniem i kształtem, na co wskazywał np. Augustyn⁸, ale jeszcze długo przed nim chociażby Pitagorejczycy⁹. Swoisty wymiar brzmienia, barwy, smaku, harmonii (również tej dysonansowej – zarówno słyszalnej, jak i niedostępnej ludzkiemu słuchowi, ale dającej się „usłyszeć”, wychwycić w każdej słusznej mierze „wewnętrznym uchem”) można potraktować jako doświadczenie kształcenia, którego istotą jest dialektyczna *mousikē* (lub dialektyka rozumiana jako *mousikē*), o czym mowa w innym miejscu (por. Przanowska 2013; Przanowska 2015). Zarówno w procesie przekładania, jak i wychowywania należy chronić i zachowywać pewną enigmatyczną przestrzeń szeroko rozumianego sensu (czucia, smakowania, przeczuwania, słuchania, uchwytywania itd.), unikając jednak niebezpieczeństwa ignorancji i naiwności.

⁸ Augustyn, *Wyznania*, ks. XI oraz XII (związek: kształt – ruch – czas).

⁹ Zob. krótką, przystępną notatkę na temat kwintowego systemu pitagorejskiego, ruchu jako przyczynie dźwięku oraz związku teorii muzyki z teorią etosu Damona z Aten – Szlagowska 1996: 71–73.

Rozumienie rzeczywistości bazuje na dotychczas poznanych rozwiązaniach, teoriach, konceptualizacjach doświadczeń; ale świadomość reguł, wiedza, odkryte zasady powinny być włączone w każdą konkretną sytuację *de novo*, ponownie odczytane, rozpoznane w określonym kontekście i zrewidowane. Gościnność językowa wyraża się w każdym doświadczeniu, w którym odczytując konkretną sytuację, pozostajemy gotowi na przyjęcie innego sposobu patrzenia na rzeczywistość.

Wspomniany we wstępie Georg Steiner¹⁰ w swojej koncepcji przekładu w nieco inny sposób zdaje się zwracać uwagę na dialektyczno-harmoniczny aspekt translacji. Ruch hermeneutyczny, który dla Steinera jest aktem wyjaśniania i zawłaszczającego przeniesienia znaczeń, przebiega czterofazowo. Pierwsza faza to etap wstępnego zaufania (zakładamy, że w tekście jest coś, co warto zrozumieć, „że transfer nie będzie daremny” (Steiner 2009: 329)¹¹; drugą fazą jest agresja („Tłumacz najeżdża, pojmuje i bierze w niewolę” tekst, ale towarzyszy mu augustiańska *tristitia*, smutek po sukcesie [s. 330]). Następnie tłumacz przechodzi przez fazę inkorporacji („import znaczenia i formy, ich ucieleśnienie, ani nie przebiega w próżni, ani nie trafia w próżnię. Rodzime pole semantyczne już istnieje i jest wypełnione” [s. 331]). Zatem język, importując, ryzykuje transformację: „Dialektyka wcielania wiąże się z zagrożeniem, że zostaniemy wchłonięci”, to znaczy, że nasze „indywidualne źródło oryginalnej twórczości zupełnie wyschło” (s. 331). Aprioryczny akt zaufania doprowadza do zachwiania równowagi, natomiast akt hermeneutyczny ma przywrócić równość, homeostazę układu tekst *contra* tłumacz (s. 332). Ostatnim etapem jest przywrócenie owej równowagi w oparciu o prawo wzajemności (wymiar etyczności przekładu), jednak przetłumaczone dzieło zostaje wzbogacone: jest tam coś więcej, niż widać gołym okiem, powiada Steiner, z kolei dialektyczność wzajemności jest w rezultacie zmianą *harmonii* całego systemu (s. 333). Wierność oryginałowi to nie dosłowność ani nie techniczny zabieg. Steinerowski „ruch hermeneutyczny” dobrze ilustruje następujący fragment:

¹⁰ Sporo uwagi Steinerowskiej koncepcji przekładu poświęca Brzozowski, który swoje podejście określa jako wpisujące się w hermeneutyczną perspektywę przekładoznawstwa. Trudno się zgodzić z niektórymi tezami Brzozowskiego (na przykład utożsamienie poetyki z dostarczaniem narzędzi translacji, projekt zastosowania hermeneutyki do translatoologii czy też łączenie hermeneutyki z procedurami naukowymi). Natomiast bardzo interesująco wypada jego interpretacja autorów inspirujących się filozoficzną hermeneutyką dwudziestowieczną, szczególnie interpretacja „Gadamerowskiego Steinera” oraz „Ricoeurowskiego Bermiana” w zestawieniu z właściwie niemożliwym do realizacji Derridiańskim „programem” teorii przekładu (zob. Brzozowski 2011).

¹¹ Przy kolejnych cytacjach tego tekstu podaję tylko strony w nawiasach – M.P.

Tłumacz, egzegeta, czytelnik jest **wierny** swojemu tekstowi, sprawia, że jego odpowiedź jest odpowiedzialna tylko wtedy, gdy usiłuje przywrócić równowagę sił, równowagę integralnej obecności, którą zakłóciło jego zawłaszczające zrozumienie. Wierność jest etyczna, lecz także [...] ekonomiczna. Na mocy taktu, a zintensyfikowany takt staje się wizją moralną, tłumacz-interpretator staje się warunkiem znaczącej wymiany. [...] Taki pogląd na tłumaczenie, jako hermeneutyczny akt zaufania (*élancement*), penetracji, ucieleśnienia i odtworzenia pozwoli nam przezwyciężyć sterylny model triady dominujący w historii i teorii tej dziedziny [tj. teorii przekładu – M.P.]. Odwieczny podział na dosłowność, parafrazę i swobodne naśladownictwo okazuje się całkowicie przypadkowy. Brakuje mu precyzji i uzasadnienia filozoficznego. Przeocza kluczowy fakt, że czteroistna *hermeneia*, pojęcie użyte przez Arystotelesa w opisie dyskursu, który znaczy, ponieważ interpretuje, jest konceptualnie i praktycznie cechą wrodzoną nawet najbardziej rudymetarnego przekładu (s. 334).

Cała powyższa egzemplifikacja zakłada przede wszystkim rozumienie tego, co się przekłada, rozumienie to zaś dokonuje się w akcie czytania tekstu. Lekturę, podobnie jak rozmowę czy rozumienie, Hans-Georg Gadamer ilustrował metaforą stapienia się horyzontów, natomiast Fritz Paepcke podkreśla, że sam tekst – twór wieloperspektywiczny – domaga się współpodążania, które należy do „konstytutywnych kategorii rozumienia”, gdyż współpodążanie to „ukonkretnione i zmaterializowane postrzeganie poprzez myśl po stronie osoby, która działa”; innymi słowy, jest ono cielesnym urzeczywistnieniem rozumienia (Paepcke 2009: 341). Paepcke interesująco – i w duchu hermeneutyki Gadamerowskiej, która podobnie jak dla Steinera, stanowiła silną inspirację dla jego koncepcji przekładu – rekapitułuje: „Wrażliwość jest adekwatną formą rozumienia tekstu, jest terazniejszym dotknięciem; dotyk jest wszak całością, która obejmuje doświadczenie, i zmysłowy wymiar wypowiedzi i myśli, zmysłowy wymiar ciała i ducha. Istnieją więc dwa rodzaje rozumienia. Istnieje rozumienie jako ustalanie: które nie dotyka ani odniesienia tekstu do sytuacji, ani jego wewnętrznej koherencji; istnieje też rozumienie jako współpodążanie” (Paepcke 2009: 342). Zwracając uwagę na pojęcie *mimesis* (średniowieczne *imago*)¹² oraz na różnicę między podobieństwem (*similitudo*) a identycznością (*aequalitas*), Paepcke podejmuje kwestię intuicji w kontekście stosowania reguł w przekładzie. Jego konkluzja jest następująca: „W translacji uczestniczy wreszcie zdolność, którą Hans-Georg Gadamer, mówiąc o inteligencji zmysłów, określa jako «własną inteligencję, zainspirowaną swobodą»” – jest ona wyspecjalizowanym zmysłem, wrażliwością i chłonnością, czyli

¹² Odpowiednikiem antycznej *mimesis* (naśladowania natury) był łaciński termin *imitatio*, który jednak oznaczał wywodzące się z poetyki i retoryki hellenistycznej i rzymskiej postulatę naśladowania wzorców literackich (zob. Fulińska 2000: 21). Kontekst średniowiecznego *imago* wpisuje się w etymologię słowa *Bildung*.

uniwersalną zdolnością nie ograniczoną do „racjonalności zawsze niezbędnych reguł” (Paepcke 2009: 346).

Kreatywność językowa tłumacza¹³ wykształca się w przestrzeń doświadczenia translacji. W przekładzie nikt nikogo nie może wyręczyć, ale – jak podkreślał Gadamer – tłumacz musi sam w sobie znaleźć przestrzeń mówienia, aby zrozumieć, to znaczy również współwypowiedzieć to, co czyta i co zarazem do niego przemawia¹⁴. Prawdziwy przekład jest twórczym rozumieniem rzeczy, nie zaś ich adekwatnym przepisywaniem (idealna ekwiwalencja jest niemożliwa do osiągnięcia¹⁵, dlatego przekład jest zawsze interpretacją). Tłumaczenie, podobnie jak rozmowa, to przebywanie w języku, doświadczenie zadomowienia językowego, które będąc rezultatem swoistej *lektury* rzeczywistości, prowadzi z powrotem do *rozmowy hermeneutycznej*, to znaczy do czytania tekstu¹⁶. Fenomen

¹³ Stefan Ingvarsson zwraca uwagę na to, że tłumacz, z jednej strony, „para się decydowaniem”, które wpływa na „rytm, klimat i poziom literacki ostatecznej wersji tekstu”, z drugiej zaś strony, tłumaczenie musi być aktem twórczym, ponieważ „to, co nie ma swojego odpowiednika w języku docelowym, musi zostać wymyślone na nowo” (*Odnalezione w tłumaczeniu...* 2013: 7).

¹⁴ Tłumacz „musi w sobie samym znaleźć nieskończoną przestrzeń mówienia, odpowiadającą temu, co powiedziane w obcym języku. Każdy wie jakie to trudne. Każdy wie jak przekład splaszca to, co powiedziane w oryginale. [...] przekładowi brak przestrzeni. Brakuje mu trzeciego wymiaru, właściwego temu, co powiedziane pierwotnie, to znaczy w oryginale” – żaden przekład nie może zastąpić oryginału, w przekładach nie da się uniknąć ograniczenia. „Wieloznaczny sens tego, co powiedziane – a sens wskazuje zawsze na jakiś kierunek – wychodzi na jaw tylko wówczas, gdy coś mówimy: nie powtarzamy, lecz mówimy po prostu. Zawsze wtedy, gdy tylko powtarzamy za kimś, ów sens wymyka się nam z rąk. Zadaniem tłumacza nie jest więc odтворzenie tego, co powiedziane. Musi on raczej zwrócić się w kierunku przez nie wskazanym, to znaczy ku jego sensowi – by przenieść to, co jest do powiedzenia, w perspektywę swego własnego mówienia” (Gadamer 2000a: 61).

¹⁵ Kwestia ekwiwalencji w rozmaitych współczesnych teoriach przekładu, począwszy od Eugene A. Nidy po Michela Riffaterre’a (koncepcja przekładu artystycznego), a także wprowadzenie do niemieckiej nauki o przekładzie, hermeneutyki przekładu oraz zarys koncepcji poststrukturalistycznych i postkolonialnych są przedstawione we Wprowadzeniu do antologii *Współczesne teorie przekładu* (Bukowski, Heydel 2009: 5–49). Tekst ten można traktować jako propedeutykę zagadnień translatorskich umożliwiających wstępną orientację w translatoologii. Wyważone stanowisko dotyczące kwestii ekwiwalencji prezentuje Hejwowski: mówiąc o niej, mówimy raczej o stosunkowym podobieństwie, to znaczy, że interpretacje nie odbiegają od siebie zbyt daleko, a inne rozwiązana nie wydają się wystarczająco odpowiednie (Hejwowski 2007: 58).

¹⁶ „Hermeneutyczna sytuacja w przypadku tekstów jest taka sama jak w przypadku dwóch rozmówców”, jednak „tylko przez jednego z partnerów, interpretatora, może w ogóle dojść do głosu drugi partner rozmowy hermeneutycznej – tekst. Tylko dzięki niemu znaki pisma przemieniają się na powrót w sens. Wszelako w tej przemianie rozumienia dochodzi do głosu sama rzecz, o której tekst traktuje. Podobnie jak w rzeczywistej rozmowie, tym, co wiąże partnerów,

lektury jest dialektycznie związany z doświadczeniem przekładu, dlatego warto zatrzymać się przez chwilę nad owym fenomenem, tym bardziej że właśnie czytanie immanentnie przynależy do wychowania. Odczytując w określony sposób sytuacje, zdarzenia, zachowania, konteksty czy wypowiedzi, uruchamiamy niejako konkretny, choć nierzadko spontaniczny, proces kształtowania rzeczywistości i ludzi współuczestniczących w naszym doświadczeniu. Istnieje paralela między żmudną nauką czytania liter a lekturą rzeczywistości.

W rozmowie z tekstem – w szerokim tego słowa znaczeniu: z całością, która do nas coś mówi – doświadczamy swoistego głosu osobliwego Ty, które przemawia do nas niczym żywa osoba. Czytając, *słyszemy głos* innego, odbieramy to, co tekst nam przekazuje, bo przecież, aby zrozumieć, musimy usłyszeć (Gadamer 1993b: 259). Słuchanie dotyczy również lektury. Wspomniany głos nie musi być werbalny (słowny), słyszenie zaś obejmuje wszelkie wrażenia zmysłowe i duchowe, ponieważ uaktywnia *wewnętrzny słuch*, wewnętrzne ucho (łac. *auris interius*), które nie tylko słucha, ale również dostrzega, smakuje, dotyka rzeczywistość¹⁷. Ważne jest – przynajmniej w hermeneutycznej wykładni lektury jako rozmowy *sui generis* – że ów przekaz tekstu jest zawsze naszym jego *odczytaniem*, dlatego metaforą rozmowy jest stapienie się horyzontów rozumienia (którego szczególnym przypadkiem jest, według Gadamera, doświadczenie dziejów oraz sztuki).

Doświadczenie lektury (rozumienia) zakłada oczywiście nabytą umiejętność czytania. Jednak już na poziomie nauki czytania doświadczamy wydarzenia, jakim jest przełożenie (*translatio*) martwych znaków (pisma) na znaczące całości. Gadamer słusznie stawia pytanie: „Czy pokonanie dystansu między literami

tu interpretatora z tekstem, jest wspólna rzecz. Tak jak tłumacz pośredniczący w rozmowie umożliwia porozumienie tylko dzięki temu, że bierze udział w omawianiu danej sprawy, tak też w przypadku tekstu niezbędne jest założenie, że interpretator uczestniczy w sensie tekstu” (Gadamer 1993b: 356, 357).

¹⁷ Koncepcja taka domaga się zmiany stereotypów w ujmowaniu naszych doświadczeń zmysłowych, psychicznych czy duchowych. Nie ma tu miejsca na rozwinięcie tego zagadnienia. Wątki te są podejmowane przez takich autorów, jak m.in. Fiona Macpherson (wyjście poza Arystotelesowski podział zmysłów; zob. Macpherson 2011) oraz Casey O’Callaghan (krzyżowanie percepcyjne). Interesująca – choć napisana w formie popularnonaukowej – wydaje się również praca Olivera Sachsa *Muzykofilia* (Sacks 2009), w której autor zwraca uwagę na aktywność całego mózgu podczas słuchania muzyki. Jest to ważna konstatacja ze względu na to, że umożliwia ujęcie *słuchania* jako najogólniej pojętego *odbierania* „dotyku” czegoś, a zarazem doświadczenia wnikania w to, czego się słucha. Słuchanie angażuje bowiem całego człowieka, co nie wyklucza intelektualnego dystansu umożliwiającego krytyczne (nieaprobujące) odniesienie do wypowiedzi interlokutora lub krytycznej refleksji nad doświadczeniem konkretnej rzeczywistości. Zwrócenie uwagi na prace Sachsa zawdzięczam Kamilowi Hendzelowi.

a żywą mową nie jest zaiste większym cudem niż przebycie dystansu między dwoma językami w próbie żywego porozumienia?” (Gadamer 2009: 324). Dopóki jednak sylabizujemy, jeszcze nie mówimy. Dopiero gdy nabieramy *swobody* w czytaniu, związki sensu i brzmienia zaczynają wnikać w nasze doświadczenie i formować nas „od środka” w procesie rozumienia. Żeby rozumieć, trzeba w taki sposób „posługiwać się” językiem (być w języku), żeby nie zastanawiać się nad jego składnią, gramatyką itp. Mówienie wymaga pewnej swobody lub – ujmując rzecz inaczej – domaga się zapomnienia języka jako całościowego, danego systemu lingwistycznego. „Swobodne» mówienie nie pamięta o sobie samym, jest potokiem płynącym przy całkowitym oddaniu się rzeczy ewokowanej w medium języka. Dotyczy to nawet rozumienia mowy zapisanej, tekstów. Takie rozumienie tekstów jest bowiem włączaniem ich z powrotem w ruch sensu, jakim jest mowa” (Gadamer 2000d: 124).

Włączanie w „ruch sensu, jakim jest mowa” oznacza, że lektura jest przekładem, natomiast zadanie tłumacza-czytelnika polega na tym, aby tekst uczynić zrozumiałym dla odbiorcy-czytelnika, który nie ma dostępu do oryginału (albo z powodu braków językowych, albo z powodu niemożliwości zrozumienia oryginalnego przekazu). Tłumacz ułatwia rozumienie tego, co obce – taki zysk ma szczególne znaczenie w dziedzinach, gdzie chodzi o trafne zrozumienie, gdzie nie może być niejasności, która prowadzić mogłaby do zagrożenia życia (Gadamer 2009: 322–323). Jednak w literaturze „styl”, *volumen*, *oddech języka* jest, wedle autora *Prawdy i metody*, jednym z czynników *czytelności*, nie zaś zbędną dekoracją lub ambiwalencją, której należy się pozbyć. Kwestia stopni nieprzekładalności (czego szczególnym przykładem jest np. poezja liryczna¹⁸) uświadamia nam konieczność językowego kształcenia, aby wnikać w brzmieniowo-semantyczny wymiar rozmowy (lektury) w innym języku. Chodzi tutaj nie tylko o poszerzenie perspektywy oglądu świata, poszerzenia horyzontu, ale o rzeczywiste doświadczenie przebywania w innym świecie; innymi słowy, chodzi nie tyle o Ricoeurowską bitwę z tekstem, ile o doświadczenie transformacji przez – można dopowiedzieć – wypełnioną sensem trans-fonizację. W rezultacie owej przemiany, w pewnym sensie nie jesteśmy już tacy sami, ale żyjemy w świecie

¹⁸ W Gadamerowskiej interpretacji wiersz trzeba nie tylko przeczytać, lecz także usłyszeć. Tłumacz wiersza sam musi być poetą, to znaczy mieć własny ton, swoją drugą naturę. W przekładzie może brakować „tonu, *tonosu*, napiętej struny, która musi drgać pod słowami i dźwiękami, jeśli ma to być śpiew. Bo jakżeby inaczej? Ekwiwalenty trzeba znaleźć nie tylko dla znaczeń słów, ale również dla dźwięków”. W tekście zawsze odzywa się „echo, rozbrzmiewa głos jedności i wielości, jak ukryta harmonia, która silniejsza jest od jawnej, o czym wiedział Heraklit” (Gadamer 2009: 325; zob. również Gadamer 2001b: 130).

innym, choć wciąż rozpoznawalnym jako 'własny', 'stary', 'ten sam', mimo że nie zawsze dosłownie 'taki sam'. Wówczas tajemnicę czytania można – jak Gadamer – porównać do mostu rozpiętego między językami (różnymi światami). Most ów symbolizuje nieredukowalne „między”, które jest niezwykle istotne w hermeneutycznym doświadczeniu. Paradoks polega na tym, że z jednej strony, lektura – jak każda rozmowa – jest doświadczeniem „stapiania się horyzontów rozumienia”, z drugiej zaś strony, stopienie i przenikanie się owych horyzontów jest doświadczeniem dystansu, który czyni rozumienie *de facto* możliwym.

Czytanie w ojczystym języku jest już zatem przekładem, „transpozycją w inne medium – medium dźwięków i strumienia mowy”. Owa transpozycja graniczy z aktem twórczym, a „każdy czytelnik jest jak tłumacz” (Gadamer 2009: 324). Czytanie jest nie tylko rozumieniem, ale i wykładnią w dwojakim sensie: po pierwsze, przy zwykłej lekturze tekstów oryginalnych albo tłumaczeń, czytanie jest „wykładnią, która zawiera się w tonacji i tempie, modulacji i artykulacji «wewnętrznego głosu» kierowanego do «wewnętrznego ucha»”; po drugie zaś, przy tłumaczeniu z obcego języka staje się ponadto – jak zapewnia Gadamer – „wykładnią składającą sens i brzmienie w nową całość tekstu” (Gadamer 2009: 324). Zgodnie ze znaczeniem niemieckiego *übersetzen* ('przeprowadzić się', 'przewozić (kogoś) na drugi brzeg', 'przekładać', 'tłumaczyć'), zarówno czytanie, jak i tłumaczenie są przeprowadzami z jednego na drugi brzeg; ale „brzmieniowe postaci różnych języków są nieprzekładalne” (Gadamer 2009: 324). Podobnie odcienie i niuanse semantyczne związane z asocjacją różnych życiowych doświadczeń w obrębie określonej kultury językowej nie są całkowicie możliwe do przełożenia na język docelowy; niemożność absolutnego porozumienia nie oznacza jednak, że musimy ulegać mitowi absolutnej nieprzekładalności (por. Hejwowski 2007: 11–19).

W lekturze bardzo ważny okazuje się stosunek do tekstu. Tekst można traktować jak przedmiot, jak podmiot badania lub można otworzyć się na spotkanie z *tradycją* – z tym, co tekst do nas mówi¹⁹. Wówczas pojawiają się rzeczywiste pytania, świadomość hermeneutyczna dostrzega bowiem to, co w tekście problematyczne, nie zatrzymując się jedynie na aspekcie krytycznym lektury. Świadomość hermeneutyczna – w odróżnieniu od krytyki ideologii – zawsze odnosi to, co problematyczne, do siebie, jest zatem refleksyjna, a także translacyjna. Gadamer ujmuje hermeneutyczną formę praktyki refleksyjnej w następujących słowach, które nawiązują do kwestii przekładu:

¹⁹ O doświadczeniu hermeneutycznym jako doświadczeniu tradycji, a tej jako języka, to znaczy mówiącego coś „ty” zob. Gadamer 1993a: 333–336.

Prawdą świadomości hermeneutycznej jest mianowicie prawda przekładu. Wyższość tej prawdy polega na tym, że daje ona możliwość przyswojenia czegoś obcego: prawdziwy przekład nie dokonuje bowiem tylko krytycznej destrukcji ani nie odtwarza czegoś bezkrytycznie, lecz interpretuje, posługując się własnymi pojęciami w swym własnym horyzoncie, wykazując na nowo znaczenie tego, co tłumaczy. Dzięki przekładowi, który konfrontuje prawdę czegoś obcego z własną prawdą, to, co obce i to, co swojskie, zbiega się w nową postać [...]. W tym procesie ciągłego, choć skończonego ruchu myśli, w procesie, w którym jest miejsce także dla czegoś obcego, innego, wychodzi na jaw potęga rozumu. [...] Filozofia, która zawsze musi być jawną bądź ukrytą krytyką tradycyjnych prób myślenia, jest w końcu takim właśnie procesem hermeneutycznym – procesem, który wtapia wypracowane przez analizę semantyczną całości strukturalne w *continuum* tłumaczenia i pojmowania. A *continuum* to jest przecież miejscem, gdzie istniejemy i gdzie przemijamy” (Gadamer 2000d: 131).

Podobnie jak filozofia, także wychowanie i kształtowanie są procesami hermeneutycznymi, to znaczy „*continuum* tłumaczenia i pojmowania”. Kształcenie i wychowanie to zatem doświadczenie nieskończoności w skończonej postaci naszego dziejowego „tu i teraz”. Edukacja (kształcenie i wychowanie) nie jest jednak skazana na dostosowanie do rzeczywistości, ale jej powołaniem (oraz wynikającym z niego doświadczeniem) jest twórcze i sensownie transformowanie świata. Dokonuje się to przez „formację”, kształtowanie się osób, które żyją nie tylko w określonym otoczeniu, lecz także – a może nawet przede wszystkim – w zmiennie rozumianym świecie. Wychowanie i kształcenie to wydobywanie znaczenia i tworzenie pewnego ustosunkowania do rzeczywistości, to zyskiwanie dystansu wewnątrz językowego zdomowienia i dzięki temu – przestrzeni przekładania. Prawda przekładu i świadomości hermeneutycznej okazuje się również prawdą wychowania i kształcenia, które domagają się refleksji nad ich przejawami, postaciami, formami i przekazami; domagają się pedagogiki rozumianej za Andream Folkierską jako namysł nad wychowaniem. Poza tym, kiedy wychowawca nie odnosi wydarzeń edukacyjnych do siebie samego, szybko zamienia się w „funkcjonariusza społecznego” (w aspekcie kulturowym lub ideologicznym) albo ogniskuje swoje działania wokół interesów własnego Ja. Tymczasem edukacja wydaje się wymagać przede wszystkim refleksyjnych tłumaczy²⁰, którzy czytając świat, to znaczy wypowiadając w takiej czy innej formie „rzeczywistość”, przekładają jej sens i zarazem czynią to w taki sposób, że

²⁰ Wątek ten – postulatywnie, na gruncie lub w kontekście pedagogiki krytycznej – podejmowali autorzy tacy jak Joanna Rutkowiak, Robert Kwaśnica (w kontekście interpretacji pedagogiki ogólnej), Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski czy Rafał Włodarczyk. O pedagogu-tłumaczu wspomina również, powołując się na Zbigniewa Kwiecińskiego (pedagogika pogranicza), Krzysztof Maliszewski.

otwierają jej nową i ponowną lekturę; tym samym przekaz zostaje zachowany, ale jest zarazem ożywiany, kształtowany i wciąż nas kształtujący.

W lekturze przede wszystkim uświadamiamy sobie swoje przedsądy umożliwiające takie a nie inne rozumienie tekstu, które sprawia, że stawiamy określone pytania, czyli *de facto* odczytujemy pytania, na które tekst jest odpowiedzią. Zawsze już w jakiś sposób jesteśmy, zawsze już coś rozumiemy, określa nas bowiem nasza sytuacja hermeneutyczna. Tradycja to świat, w który wrastamy, przeszłość, którą rozumiemy tu i teraz, w konkretnym jej określeniu, jakimś jej przekazie/przełożeniu. Hermeneutyczna metafora stapienia się horyzontów dotyczy również aktu przekładania, tj. rozumienia i wypowiedzania tego, co jest dane w określonej formie. Gadamer podkreślał znaczenie naszej hermeneutycznej sytuacji w następujących słowach: „Jako istoty ograniczone tkwimy w tradycji. Niezależnie od tego, czy tę tradycję znamy, czy też nie, czy uświadamiamy ją sobie, czy też jesteśmy na tyle zaślepieni, by myśleć, że zaczynamy od nowa – niczego to nie zmienia w mocy, jaką ma nad nami tradycja”. Jednak „tradycja oznacza oczywiście nie tylko konserwowanie, ale i przekazy. Przekazywanie implikuje wszakże to, że nic nie pozostaje w stanie niezmiennym, tylko się konserwując, a my uczymy się nowego wyrażania i pojmowania dawnych treści. W tym sensie słowa «przekazywanie» używamy również dla «przekładu». Fenomen przekładu jest w istocie modelem tego, czym jest faktycznie tradycja. Co było skostniałą mową literatury, musi się stać mową własną” (Gadamer 1993a: 65)²¹.

²¹ Jeśli tradycję w ujęciu Gadamera zredukować do zwyczajów określonej kultury, do przeszłości czy tradycjonalizmu, wówczas można mówić o ambiwalentnej roli tradycji w kontekście edukacji. Tradycja może bowiem działać opresyjnie i zniewalająco, może zamykać raczej, niż otwierać na kolejne doświadczenia. Jednak tradycja nas określa – żyjemy w określonej i określającej nas narracji. Dzięki tradycji zostajemy zagadnięci, jej przekazy stawiają nam ważne pytania, które kształtują nasze życie przez sformułowane na owe pytania odpowiedzi. Pytanie ma strukturę otwartości czy moc otwarcia ludzi na inne spojrzenie? Tradycja domaga się szczególnej relacji opierającej się na gotowości usłyszenia głosu innego. Jeśli tradycja to język, a język żyje w rozmowie, nie może być inaczej. To, w jaki sposób relacja wobec tradycji staje się życiowym i ożywiającym doświadczeniem zarówno dla przekazu, jak i dla tego, kto ów przekaz czyta oraz rozumie, zależy zarówno od przekazywanych dzieł (ich głosu), jak i od kultury (*Bildung*) lektora – chociażby od tego, na ile ów lektor daje sobie cokolwiek powiedzieć, czy daje się czymś zaskoczyć, czy jest gotowy zatrzymać się dłużej nad tym, co nieoczywiste w pełni swojej oczywistości, czy potrafi słuchać, czy też wyćwiczony jest w biernym i ślepym posłuszeństwie – alternatywy można tu mnożyć. Wiele zależy od tradycji, jednak wiele zależy od jej uczestników. Innymi słowy, tak jak tradycja dialogiczna będzie otwarta na ruch pytania i odpowiedzi, tak tradycje zniewalające nie będą pozwalały na tego typu otwarcie; natomiast od czytającego/

Można powiedzieć, że jeżeli teksty, przekazy, domagają się szczególnej kultury od czytającego – kultury wyrażającej się w otwartości na to, co „klasyka” do nas mówi – to również każde dzieło o charakterze kształtującym pozostawi w swoim interlokutorze (czytelniku, tłumaczu, rozmówcy) przestrzeń na jego własną wypowiedź, tj. swego rodzaju przestrzeń emancypującą, wyzwalającą – jeśli jej brakuje, tradycja (a raczej: siła tradycjonalistyczna) może działać przytłaczająco i zniewalająco, stając się w rezultacie agresorem, z którym się walczy, lub uciążliwym gościem, którego chciałoby się jak najszybciej pożegnać. Tymczasem odrzucenie tradycji, tj. kształtującej nas przeszłości (rzeczywiście *inneo* dla każdej współczesności), ogranicza nasze możliwości, stępią przenikliwość wewnętrznego postrzegania i doświadczenia rzeczywistości. W takiej sytuacji (wyalienowania z rozumienia tradycji) łatwo pomylić działanie twórczej intuicji z nieokiełznanym instynktem, masowym szaleńczym buntem, przed którym tak wymownie ostrzegał w *Buncie mas* Jose Ortega y Gasset. Proces rozumienia charakteryzuje się przede wszystkim tym, że aby zrozumieć, musi być coś, co się próbuje zrozumieć, coś, co rozumieniu podlega. W procesie edukacji stwarza się przestrzeń do zaprezentowania „rzeczy”, które uruchamiają procesy rozumienia i przekładania sensów. Nie zawsze są to rzeczy przeszłe, ale – o ile są sensowne – dające do myślenia.

Cała trudność w kształceniu i wychowaniu nie polega na tym, by pewną wersję świata wtłoczyć kolejnym pokoleniom do głów, lub też na tym, by wytwarzać w kolejnym pokoleniu wierną kopię generacji wychowującej – zresztą takie próby mimo początkowo imponujących rezultatów kończą się fiaskiem. Wspomniana trudność polega raczej na tym, aby w dialektyce lektury (i przekładu), z jednej strony, zachować świat (tj. wolność od otoczenia), z drugiej zaś strony, zmieniać sensownie rzeczywistość, tzn. kształtować ją w otwartości na to, co nowe, a także na to, co inne (również wówczas, gdy jest stare, tradycyjne, klasyczne itp. lub codzienne, rutynowe i „bez znaczenia”). Otwartość taka domaga się pewnej dozy ufności i podjęcia ryzyka zmiany samego siebie. Ci, którzy rzeczywiście nauczają (i nie odżegnują się w swojej pracy od odpowiedzialności), przede wszystkim sami pragną zrozumieć, słuchać tego, z czym przychodzą do nich uczniowie, studenci, aby wspólnie stworzyć możliwość (hermeneutycznie dialektycznej) lektury. W takim czytaniu chodzi o zaryzykowanie rzeczywistej rozmowy, której nie powinno się utożsamiać z „burzą mózgow”,

rozumiejącego/tłumaczącego w konkretnej tradycji lub konkretną tradycję zależy to, czy jej przekazy staną się punktem archimedesowym interpretacji i emancypacji człowieka do nowego świata, czy też polem syzyfowej pracy.

dyskusją czy debatą, ponieważ rządzą się one innymi prawami. Niewykluczone jest jednak, że wymienione formy prezentacji myśli potencjalnie mogą przerozdzić się w rozmowę, o której tu mowa, lub choćby stanowić swego rodzaju jej zwiastun. Dlatego hermeneutyczne doświadczenie kształcenia – choć uprzywilejowuje lekturę klasycznych dzieł kultury – rozpoczyna się od autentycznego słuchania tego, co domaga się rozumienia, gdyż coś ważnego ma nam do powiedzenia, natomiast ze względu na kunszt przekazu jest godne naśladowania (por. Fulińska 2000: 13). Rozmowę rozpoznajemy bowiem nie tyle po ilości wypowiedzianych słów (lub formie ich ekspresji), ile po jakości słuchania – po tym, *jak* się słucha tego, kto lub co mówi. Jakość słuchania przechodzi w jakość lektury, ta zaś w jakość przekładania i wychowywania. Jakość słuchania przeradza się w wypowiadanie „rzeczy” z wnętrza języka; innymi słowy, słuchanie przekształca się w nieustannie poszukujące słowa mówienie (zapytujące rozmawianie), które jako określony, w pewnym sensie urzeczowiony, *przekaz* staje się ucieleśnionym *przykładem* doświadczenia rzeczywistości – przykładem kształtującym „odbiorcę”. Wychowanie jest kształtowaniem współtworzącym „przestrzeń” wolności do przedstawienia swojej własnej wersji wypowiedzenia doświadczenia. Owa „przestrzeń” to nie tyle – lub nie tylko – fizyczne miejsce, ile ruch i dynamika stawania się sobą. Sens wychowania jest powiązany z brzmieniem, które rodzi się wraz z ruchem i zawsze mu towarzyszy. Swobodna i spontaniczna wdzięczność w wychowaniu – jak w każdej sensownej relacji – powstaje wówczas, gdy kształtowanie jest „dźwięczne” (korzystając z gry słów: jest „w dźwięku”), „brzmieniowe”, w starożytnym tego słowa znaczeniu: „muzyczne” (*mousikē*). Przekładanie sensów w wychowaniu uwzględnia ową wdzięczność (w zamierzonej tu wieloznaczności), gdy uwzględnia emocje (ruch uczuć) lecz ich nie wykorzystuje dla własnych celów. Jest więc etycznie retoryczne i dialektycznie hermeneutyczne – domaga się pogłębionej i pełnej zaśłuchania recytacyjnej lektury wyzwalającej tego, kto usiłuje rozumieć do wypowiadającego przełożenia własnego *verbum interius*.

Konkluzje

W tak przedstawionej perspektywie przekładu ważne wydaje się przede wszystkim akcentowanie znaczenia doświadczenia sensu w wychowaniu przez i dzięki procesowi jego – wypowiadającego rzecz – przekładania. Na uwagę za-

sługuje także gościnność językową oraz rozumienie towarzyszące w kontekście dialogicznej przyjaźni. Uczenie się świata dokonuje się jako dialektyka napięcia między jawnym a ukrytym, obcością a swojskością, trwałością a ulotnością określeń, sposobów werbalizacji/translacji rozumienia. Ważny aspekt dialektyczno-harmoniczny implikuje zagadnienie wrażliwości, dotyku, intuicji, twórczości, wprowadza kwestię miejsca translologicznych reguł oraz stosownej miary i proporcji w przedstawianiu sensownej całości. Sprawa jakości lektury prowadzi z kolei do zaakcentowania znaczenia kultury czytającego, jego stosunku do tekstu, poziomu świadomości hermeneutycznej; innymi słowy – pracy „wewnętrznego ucha interpretatora”, jak to określał Gadamer. Kultura czytania/przekładu jest, z jednej strony, rezultatem wcześniejszego kształtowania lektora/tłumacza, z drugiej zaś strony – pozostaje stale otwarta na przekształcenia, formowanie, zmiany.

Właściwie, gdyby podstawić za „tłumaczenie” oraz terminy z nim związane odpowiednio wyraz „wychowanie” wraz z pedagogiczną terminologią, można by uzyskać *mutatis mutandi* określoną koncepcję hermeneutyki edukacji (wychowania i kształcenia) – a wtedy jej zarys stanowiłyby przedstawione w tym artykule rozważania, analizy. Chodzi jednak przede wszystkim o to, aby rozpoznać w doświadczeniu przekładu i lektury sposób ludzkiego przebywania w świecie. Wówczas przekład i lektura to nie tylko specyficzne formy wyuczonego zachowania (rodzaj aktywności, nabytej umiejętności), ale rozumiejący sposób bycia.

Odpowiedź na pytanie Joanny Rutkowiak (Czy projekt wiążący pedagogikę z translacją i prowadzący do rozpoznawania takich stanów jak „klimat, zapach bądź duch edukacyjnych zjawisk i zdarzeń” to dużo, czy mało?) będzie zatem następująca: To bardzo dużo. Wydaje się bowiem, że współcześnie zapominamy o ważnym aspekcie edukacji, którym jest wewnętrzne *smakowanie* życia, delektowanie się doświadczeniem jego lektury/translacji/rozumienia. Zbyt mocno akcentujemy w zasadzie kasantryczną lub demagogiczną krytykę ideologii, zbyt słabo – jak się wydaje – gotowi jesteśmy rozpoznać *sens* zdarzeń. Podobnie dzieje się w teorii przekładu. Tak jak na przykład „negatywny dogmatyzm” Meschonnicca jest rezultatem nadmiernej i pejoratywnej krytyki, tak „pozytywna poetyka przekładu” Brzozowskiego jest rezultatem dostrzegania i analizowania dobrych decyzji translologicznych, interesujących i twórczych rozwiązań problemów napotykanych w procesie przekładania tekstów. Nie chodzi o to, aby pomijać błędy, ale o to, by w ich analizie krytycznej pozostawić miejsce na odkrywanie i smakowanie fragmentów wyjątkowo dobrych, tworzących dzieło w docelowym języku – nowe brzmienie i sens, który dotyka innego odbiorcę

swoim miarowym pięknem dostrzegalnym nawet w nieładnym przejawie. Wychowanie i kształcenie nie musi być „ładne” i – można powiedzieć – gotowe do konsumpcji, ale powinno być lub stawać się piękne, słuszne (dobre) i prawdziwe, czyli *miarowe* w całym spektrum możliwych doświadczeń; wówczas tworzy niezapomniany klimat, ma swój zapach i smak, pogłębia i pobudza namysł, przygotowuje do samodzielnych decyzji podejmowanych w różnorodnej gamie znaczeń i niuansów, nadających życiu określony kierunek i decydujących o jego jakości.

Słowa Hosquarda dotyczące znaczenia przekładu dla procesu rozumienia można sparafrazować następująco: oby ważna była dla nas ta myśl, że wychowanie jest tym rodzajem przedstawiania – przekładania sensów – rzeczywistości, którego potrzebujemy, żeby lepiej (lub inaczej) widzieć i lepiej (lub inaczej) rozumieć własny świat. Takiego typu przeformułowanie ukazuje nam, że ilekroć coś komuś tłumaczymy, uświadamiamy sobie własny sposób rozumienia, który decyduje o charakterze procesu odczytywania sensu w konkretnych sytuacjach. Konieczność poszukiwania słów w przekładaniu określonego sensu zazwyczaj odsłania aktualny stan naszego ukształtowania oraz rodzaj gotowości do uczestniczenia w tym procesie. Kiedy dziecko wydaje nieartykułowane dźwięki i wskazuje na jakiś przedmiot, na przykład kubek, to natychmiast osoba władająca jakimś językiem przekłada owe niezrozumiałe dźwięki lub sylaby na określone wyrazy lub całe zdania. Wówczas dziecięce „a gu da” zostaje przełożone na „To jest kubek” lub „Chcesz kubek?”, albo jeszcze inaczej (np. na język gestów). W ten sposób wprowadzamy dzieci w świat, który jest językowym zadomowieniem w określającym nas wszystkich słowie, nie tylko poszczególnych wyrazach. Dopiero podstawowe opanowanie języka, pewnego sposobu komunikacji, umożliwia człowiekowi określenie swojego sposobu rozumienia i budowanie własnej przestrzeni słyszalności, a tym samym otwiera na zmianę jego percepcji. To jednak, czy dynamika kształcenia i kształtowania własnej osobowości dziecka zostanie uruchomiona, zależy nie tylko od jego cech wrodzonych, od jego „potencjału”, ale przede wszystkim – jak można sądzić z powyższych rozważań – od *kultury* „pierwszego tłumacza”. Im bardziej świat współczesny staje się nam – wychowawcom odległy, obcy i odmienny od tego, do którego przywykliśmy i który nauczyliśmy się rozumieć, tym bardziej jesteśmy potrzebni jako *hermeneuci wychowania*, to znaczy ci, którzy nie polegają na eksperckiej wiedzy (co oczywiście nie oznacza, że jej nie posiadają lub nie potrafią tworzyć teorii), ale – tak samo jak kolejne pokolenie – próbują rozumieć, wczytać się w świat. Hermeneuta wychowania nie jest ani wyłącznie teoretykiem, ani

wyłącznie praktykiem; nie jest również kimś, kto łączy w taki czy inny sposób teorię z praktyką, zapoznawszy się po trosze z każdą z nich. Parafrazując Henriego Meschonnika, warto zaryzykować stwierdzenie głoszące, że dla hermeneuty wychowania teoria jest praktyką, praktyka zaś – teorią. Działanie hermeneuty przypomina akt twórczy poety, który pyta, jak wyjść poza słowo, wiedząc – a raczej: doświadczając – że nie jest to możliwe.

Bibliografia

- Augustyn 2008. *Wyznania*, tłum. J. Czuj, Wydawnictwo AA, Kraków.
- Balcerzan E. 2010. *Tłumaczenie jako „wojna światów”*. W *kręgu translatoologii i komparatystyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Brzozowski J. 2011. *Stanąć po stronie tłumacza. Zarys poetyki opisowej przekładu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bukowski P., Heydel M. 2009. *Wprowadzenie: przekład – język – literatura*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 5–37.
- The Conflict of Interpretation: Debate with Hans-Georg Gadamer*. 1991. [w:] *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*, red. M.J. Valdes, Harvester Wheatsheaf, New York–London–Toronto–Sydney–Tokyo–Singapore, s. 216–241.
- Dewey J. 1998. *Moje pedagogiczne credo (fragmenty)*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 1, red. S. Wołoszyn, „Strzelec”, Kielce, s. 68–77.
- Dybiec-Gajer J. 2013. *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*, Universitas, Kraków.
- Folkierska A. 1998. *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, red. S. Wołoszyn, „Strzelec”, Kielce, s. 661–673.
- Fulińska A. 2000. *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.
- Gadamer H.-G. 1977. *Uniwersalność problemu hermeneutycznego*, „Pamiętnik Literacki”, z. 4, s. 309–319.
- Gadamer H.-G. 1980. *Dialectic and Sophism in Plato's Seventh Letter*, [w:] H.-G. Gadamer, *Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato*, tłum. P.Ch. Smith, Yale University Press, New Haven–London, s. 93–123.
- Gadamer H.-G. 1993a. *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 1993b. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Inter Esse, Kraków.
- Gadamer H.-G. 1995. *L'inaptitude au dialogue*, [w:] H.-G. Gadamer, *Language et vérité*, tłum. J.-C. Gens, Gallimard, Paris, s. 165–175.
- Gadamer H.-G. 2000a. *Człowiek i język*, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa, s. 52–62.

- Gadamer H.-G. 2000b. *Estetyka i hermeneutyka*, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa, s. 132–141.
- Gadamer H.-G. 2000c. *Historia pojęć jako filozofia*, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa, s. 100–118.
- Gadamer H.-G. 2000d. *Semantyka i hermeneutyka*, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa, s. 119–131.
- Gadamer H.-G. 2001a. *Obecność Hölderlina*, [w:] H.-G. Gadamer, *Poetica. Wybrane eseje*, tłum. M. Łukasiewicz, Instytut Badań Literackich, Warszawa, s. 5–7.
- Gadamer H.-G. 2001b. *Wiersz i rozmowa. Rozważania na próbę tekstu Ernsta Meistra*, [w:] H.-G. Gadamer, *Poetica. Wybrane eseje*, tłum. M. Łukasiewicz, Instytut Badań Literackich, Warszawa, s. 128–141.
- Gadamer H.-G. 2004. *Aesthetics and Hermeneutics*, [w:] H.-G. Gadamer, *Philosophical Hermeneutics*, tłum. D.E. Linge, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London, s. 95–104.
- Gadamer H.-G. 2009. *Lektura jest przekładem*, tłum. M. Łukasiewicz, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 321–325.
- Hejwowski K. 2007. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jakość i ocena tłumaczenia*. 2009. red. M. Kizeweter, A. Kopczyński, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.
- Kozak J. 2009. *Przekład literacki jako metafora. Między logos a lexis*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Macpherson F. 2011. *Individuating the Senses*, [w:] *The Senses. Classical and Contemporary Philosophical Perspectives*, ed. F. Macpherson, Oxford University Press, Oxford–New York, s. 3–43.
- Meschonnic H. 1999. *Poétique du traduire*, Éditions Verdier, Paris.
- O’Callaghan C. 2007. *Sounds. A Philosophy Theory*, Oxford University Press, Oxford–New York.
- Odnalezione w tłumaczeniu. Gdańskie spotkania tłumaczy literatury 25–27 kwietnia 2013 r.* 2013. Dodatek specjalny pod red. J. Franczaka, „Tygodnik Powszechny”, nr 52–53, s. 1–12.
- Paepcke F. 2009. *Rozumienie tekstu a przekład*, tłum. G. Sowinski, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 337–346.
- Przanowska M. 2012. *Język a podmiot. Dwie dialektyki, dwie hermeneutyki*, [w:] *W(okół) współczesnej filozofii francuskiej. Komentarze i krytyka*, red. B. Choińska, Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, Słupsk, s. 113–143.
- Przanowska M. 2013. *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 49–76.
- Przanowska M. 2015. *Hermeneutic Conversation and the Piercing Dialectics of Listening*, [w:] *Hermeneutics–Ethics–Education–Media*, red. A. Wierciński, „International Studies in Hermeneutics and Phenomenology”, LIT Verlag, Münster, s. 387–414.
- Ricoeur P. 2009. *Paradygmat przekładu*, tłum. M. Kowalska, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 359–370.
- Rutkowiak J. 2005. *Ogólność pedagogiki a problem przekładu (wobec zwątpienia w tezę o „upadku wielkich narracji”)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 29–43.

- Sacks O. 2009. *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka.
- Steiner G. 2009. *Ruch hermeneutyczny*, tłum. O. i W. Kubińscy, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 329–334.
- Szlagowska D. 1996. *Kultura muzyczna antyku*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki, Gdańsk.
- Tabakowska E. 2009. *Tłumacząc się z tłumaczenia*, Znak, Kraków.
- Współczesne teorie przekładu. Antologia*. 2009. red. P. Bukowski, M. Heydel, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Wodziński C. 2007. *Między anegdotą a doświadczeniem. Rozmowy w Ubliku z udziałem Piotra Augustyniaka, Justyny Góreckiej, Kuby Mikurdy, Marcina Rychtera*, wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk.