

ЕЩЁ РАЗ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ИЛИ МЕЖДУ ЛОГОСОМ И ЛОГИСТИКОЙ (НАЗАД, В БУДУЩЕЕ?)

Razprava je posvečena vprašanju literarnovednih vsebin v novih študijski programih, ki nastajajo v okviru bolonjskega procesa. Posveča se znakovnim razsežnostim tega procesa in na primeru prevajanja poezije kot metode za osvetljevanje kompleksnosti transkulturnega prevoda išče novo mesto za klasični literarni kanon v sodobnih študijskih procesih

Bolonjska deklaracija, študijski programi, semiotika, prevajanje, poezija

This paper deals with the issue of literary content in the new university courses developed in accordance with Bologna principles. It emphasises the semiotic dimension of the Bologna reform process and offers the translation of poetry as a method for teaching the complexity of transcultural translation, thus ensuring a place for a traditional literary canon in the modern study process.

Bologna Declaration, study courses, semiotics, translation, poetry

1 Поиск европейской цивилизацией нового знания «о себе и мире» в конце 20-го века в наши дни привёл её пока к решению одной весьма важной, но, в глобальных масштабах, промежуточных цели – созданию нового европейского образовательного ареала в соответствии с Болонской декларацией.

Первый и, на наш взгляд, априорно позитивный результат этой реформы университетских учебных программ обнаружил себя задолго до её завершения – европейская наука зарегистрировала финал очередного этапа своей эволюции и создала новый реестр гуманиитрного знания, а следовательно, и новую иерархию ценностей в сфере, включающей филологию. Как данный феномен – в методологическом и прикладном аспектах – отразился на процессе дальнейшей разработки программ и отразится на её воплощении?

Основная проблема сложившейся ситуации – своеобразный конфликт ролей, в которых вдруг оказались университетские преподаватели. Роль рядового участника реформенного процесса, которую они приняли на себя из-за отсутствия реального выбора, предполагает послушное следование стратегии, придуманной главными стратегами реформы, и эта роль зачастую не совсем согласуется с ролью интеллектуала и воспитателя последующих поколений думающих людей. Этот конфликт отразился в резких публичных выступле-

ниях против необдуманного и ничем не оправданного применения этой модели высшего образования, но все эти протесты практически не имели никакого влияния на ход реформы, которая – правда, медленно – все-таки продолжается в рамках, уже изначально заданных самоуверенной, но всегда далекой от практики политикой.

Реформенные процессы наиболее активно поддерживают специалисты-педагоги. О филологах же можно сказать, что они пока не приняли активного участия в дискуссии социологов и экономистов, с одной стороны, и педагогов – с другой. Пока идет медленное преобразование учебных программ согласно формальным требованиям, среди филологов преобладает мнение, что им удастся – обманув реформу – наполнить новую форму старым содержанием. Вынужденные соблюдать ограничения нагрузок, они начисляют своим лекциям и семинарам кредиты, спорят между собой и живут в надежде, что и в новой форме им удастся сохранить то научное содержание, которому они (особенно старшее поколение) посвятили долгие годы своей жизни.

Эта надежда в очередной раз подтверждает, что всегда сложнее всего оказывается реализовать проповедуемые идеи на практике, что теоретические концепции анализа дискурсов (т. е. то, чему мы учим наших студентов) в процессах осмысления происходящего вообще не применяются. При использовании в осмыслении этого процесса ряда теорий, берущих свое начало в лингвистике, а в последствии развивающихся как теории анализа художественной литературы и семиотики искусства в целом, сразу становится ясно, насколько иллюзорны эти мечты о старом содержании в новой форме. Культура, существующая как интеракция разных семиотических кодов и текстов, воплощающих эти коды в разных пересечениях, в своих наиболее комплексных формах предполагает неотделимость плана выражения от плана содержания. Форма обычно детерминирует содержание, и – кроме самых простых, искусственно созданных кодов – определенная информация передается лишь в конкретных текстах, обучающих адресата адекватному их прочтению (см. идеи Ю. М. Лотмана о роли *семантической* и *стилистической риторики* в семиотике культуры – Лотман 2000: 177–195).

Болонская реформа, в первую очередь, является реформой языка – т. е. реформой кода осмысления процессов высшего образования. *Знание* и *понимание* как обозначение результата процесса обучения в языке реформ заменяется понятием *компетенция*; имя и репутация преподавателя как залог качества преподавания отдельного предмета уступает свое место в этом новом языке определенному количеству кредитных баллов, обозначающим объем предполагаемой нагрузки студента. Процесс болонской реформы заставляет нас в новых программах описать свою деятельность на этом новом языке. Этот чуждый язык – язык другого, но это – авторитарный язык, требующий подчинения. Попытки применения этого языка для описания содержания традиционного университета неизбежно приведут к изменению этого содержа-

ния, но если мы хотим избежать неприятных сюрпризов, то мы должны воспринимать эти процессы как семиотические процессы культуры.

В словенской прессе уже подвергались критическому анализу два основных лозунга болонского процесса: единое европейское научно-образовательное пространство и академическая мобильность. Известный словенский социолог культуры Растко Мочник (Rastko Močnik), который в своих статьях не раз указывал на социальную грубость т. н. «болонского заговора» (см. 2004 и др.), в одном из своих размышлений по поводу лозунгов болонского процесса отметил, что за всю европейскую историю единое европейское научное пространство существовало только в поздние средние века. В самый мрачный период европейской истории университеты не подчинялись светской власти, и в сравнительной независимости создавалось единое научное пространство, отличающееся высокой мобильностью научных идей и людей, занимающихся наукой. С формированием современных государств при их желании контролировать науку и образование это единство уходит в прошлое, а попытки его возрождения в новой Европе являются лишь очередной реформой, проводимой по приказу новых центров политической силы. Цель этой реформы в первую очередь экономическая. Здесь создается не единое научное пространство, а униформная система образования, позволяющая сократить нерентабельные программы в маленьких университетах отдельных стран и создать несколько крупных научных центров. Интересно, что такая логика экономии объема в образовании не раз оказалась как непродуктивная и что против нее выступили даже некоторые известные словенские экономисты (см. Mencinger 2005).

Наряду с социологическим и экономическим анализом основных параметров болонского процесса, на наш взгляд, имеет смысл прибегнуть и к семиотическому анализу, так как на уровне языка реформы некоторые недоработанные аспекты реформ проявляются особенно наглядно. Идея единого европейского научно-образовательного пространства на практике сводится к требованию перевода любого элемента учебной программы (курса лекций, практических занятий, самостоятельной исследовательской работы студента) на соответствующее число кредитных баллов. При таком переводе с комплексной семиотической системы на постой формальный код, в котором кредит означает только предполагаемую нагрузку студента, теряется практически вся информация о содержании отдельной единицы программы, и поэтому в рамках болонской системы создается вторичный код, предназначен для описания содержания. Система компетенций, предназначенная для описания собственно содержания учебных программ, тоже страдает сравнительной простотой, что, впрочем, не удивляет, потому что согласно болонским требованиям сопоставимые программы разных европейских вузов должны предложить студенту сопоставимый (т. е. в принципе схожий или практически идентичный) набор компетенций. На практике это сказывается в требованиях

к авторам создаваемых болонских программ, которые в процессе государственной аккредитации должны наряду со своей программой предъявить и программы других европейских ВУЗов и таким образом доказать, что компетенции новой программы сопоставимы с компетенциями других программ обучения той же специальности.

В процессе этого перевода комплексной системы учебной программы на формальный код кредитных баллов и унифицированные наборы получаемых студентами знаний и способностей теряется вся специфика отдельных ВУЗов и их преподавательской деятельности. Богатство различий переводится в сравнимый стандарт без настоящего содержания, и это оправдывается стандартизацией специальностей на едином европейском рынке рабочей силы и т.н. академической мобильностью. Стандарт позволяет преподавателям и студентам разных ВУЗов часть учебной программы отработать в другом учреждении (городе, стране) или совсем переехать в другое место с целью закончить учебу или найти работу. Стандарт это позволяет, но при этом редуцирует всю университетскую деятельность на передачу студенту стандартизированной информации и набора способностей. С научно-образовательной точки зрения мобильность при этом теряет свой смысл, она сводится к незначительному перемещению в пространстве, при котором нет перемещения из одной комплексной знаковой системы в другую, нет диалога и нет порождения новой информации, которое может произойти только на семиотической границе.

Это один из примеров внутренних противоречий (мета)языка болонской реформы. Под предлогом создания условий для диалога европейской системы высшего образования жесткая стандартизация языка, в действительности, сужает потенциальное пространство диалога. Но в конце этого пути, пути сужения диалога, нас ждёт монолог, а это, как известно, синоним тоталитарности.

2 Осознание этой перспективы и поиски альтернативы заставляют нас обращаться к известной панацее – искусству и искать ответы на идеологические вопросы в сфере эстетической.

Если искусство чему-то и учит (и художника – в первую голову), то именно частности человеческого существования. Будучи наиболее древней – и наиболее буквальной – формой частного предпринимательства, оно вольно или невольно поощряет в человеке именно его ощущение индивидуальности, уникальности, отдельности – превращая его из общественного животного в личность. Многое можно разделить: хлеб, ложе, убеждения, возлюбленную – но не стихотворение, скажем, Райнера Марии Рильке. Произведения искусства, литературы в особенности и стихотворение в частности обращаются к человеку тет-а-тет, вступая с ним в прямые, без посредников, отношения. За это-то и недолюбливают искусство вообще, литературу в особенности и поэзию в частности ревнители всеобщего блага, повелители масс, глашатаи исторической

необходимости. Ибо там, где прошло искусство, где прочитано стихотворение, они обнаруживают на месте ожидаемого [...] единодушия – [...] разногласие [...]

Великий Баратынский, говоря о своей Музе, охарактеризовал ее как обладающую «лица необщим выраженьем». В приобретении этого необщего выражения и состоит, видимо, смысл индивидуального существования, ибо к необщности этой мы подготовлены уже как бы генетически. Независимо от того, является человек писателем или читателем, задача его состоит в том, чтобы прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь, ибо она у каждого из нас только одна ...

Язык и, думается, литература – вещи более древние, неизбежные, долговечные, чем любая форма общественной организации. Негодование, ирония или безразличие, выражаемое литературой по отношению к государству, есть, по существу реакция постоянного, лучше сказать – бесконечного, по отношению к временному, ограниченному [...]

Всякая новая эстетическая реальность уточняет для человека реальность этическую. Ибо эстетика – мать этики; понятие «хорошо» и «плохо» – понятия прежде всего эстетические, предваряющие понятия «добра» и «зла». В этике не «все позволено», потому что в эстетике не «все позволено», потому что количество цветов в спектре ограничено. Несмышленный младенец, с плачем отвергающий незнакомого или наоборот, тянущийся к нему, отвергает его или тянется к нему, инстинктивно совершая выбор эстетический, а не нравственный.

Эстетический выбор – индивидуален, и эстетическое переживание – всегда переживание частное. Всякая новая эстетическая реальность делает человека, ее переживающего, лицом еще более частным, и частность эта, обретающая порою форму литературного (или какого-либо другого) вкуса, уже сама по себе может оказаться если не гарантией, то хотя бы формой защиты от порабощения. Ибо человек со вкусом, в частности литературным, менее восприимчив к повторам и заклинаниям, свойственным любой форме политической демагогии. Дело не столько в том, что добродетель не является гарантией шедевра, сколько в том, что зло, особенно политическое, всегда плохой стилист. Чем богаче эстетический опыт индивидуума, чем тверже его вкус, тем четче его выбор и тем он свободнее – хотя, возможно, и не счастливее. (Бродский 2002: 671–672.)

Это фрагменты из Нобелевской лекции Иосифа Бродского, и звучит это актуально. Чтобы расширить «эстетический опыт индивидуума», то есть нашего студента, мы начали экспериментировать и предложили всем изучающим русский язык принять участие конкурсе «Переводчик – 2006». Несмотря на то, что конкурс проходил практически вне рамок учебного процесса, участие в нем являлось добровольным и анонимным, а для перевода

выбирались довольно сложные тексты, в качестве результатов конкурса нами было получено более 35 переводов 12 стихотворений (см. Конкурс 2006).

Авторы, чьи произведения переводили студенты-русисты завершающего, продвинутого и начального этапов обучения, соотносены в нашем сознании с так называемым Серебряным веком русской литературы. Наш выбор не случаен. Именно Серебряный век стал той стихией в русской культуре, которая, явив синтез прошлого и настоящего, предвосхищала будущее. Отсюда такое многообразие – не только тематическое и жанровое, но и лексическое, ритмическое, фонетико-интонационное. Сложность эпохи мотивировала усложнённость и разноликость её самовыражения. И именно в эту сложную эпоху, в эти интеллектуальные и эстетические глубины мы предложили участникам эксперимента в свободное от штудий время погрузиться, совершить «дайвинг», причём самостоятельно, без инструктора.

Главная задача нашего эксперимента – выявить наличие либо отсутствие феномена интенциональной креативности у наших студентов. Следующая по степени важности задача – соотнести этапы обучения на отделении русистики с этапами развития речевой и языковой личности учащегося в целях создания стратегий снятия трудностей, возникающих в процессе обучения.

Как известно, при обучении иностранному языку формируются (в лице одних и тех же индивидов) и языковые личности и речевые личности. Под «языковой личностью» подразумевается инофон, овладевающий когнитивными моделями обыденного сознания и средствами общения на изучаемом языке. Языковые личности отличаются друг от друга по многим параметрам: знанием элементов картины мира носителей изучаемого языка, уровнем языковой компетенции, степенью владения видами речевой деятельности. «Любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей.» (Клобукова 1995: 322.)

Этот сугубо научный пассаж можно редуцировать до размеров афоризма, озвученного современным русским классиком Андреем Битовым: язык – это не словарь; язык – это кто, что, когда, кому и зачем говорит. Понимание этого «зачем» (кто-то кому-то что-то говорит) предусматривает понимание и контекста и подтекста, а шире – участие в постоянном процессе созидания, или скорее поиска самоидентификации в рамках эстетического дискурса.

Иными словами, преподавая язык, мы автоматически ведём учащихся по пути постижения культуры страны носителей изучаемого языка. Эта идея издавна реализуется во всех хороших учебниках иностранного языка: при первой же возможности, авторы на занятиях по фонетике, уже на начальном этапе обучения в качестве учебного текста используют строки из классиков. В учебниках русского языка для иностранцев это *Ночь. Улица. Фонарь. Аптека* Блока, *Я русский, я русский, я рыжий* Бальмонта и *Ты и Вы* Пушкина. Именно так начинается постижение смысла образования как такового и, как сказал поэт, «образования речи»:

Я далек от идеи поголовного обучения стихосложению и композиции, тем не менее, подразделение людей на интеллигенцию и всех остальных представляется мне неприемлемым. В нравственном отношении подразделение это подобно подразделению общества на богатых и нищих; но, если для существования социального неравенства еще мыслимы какие-то чисто физические, материальные обоснования, для неравенства интеллектуального они немислимы. В чем, в чем, а в этом смысле равенство нам гарантировано от природы. Речь идет не об образовании, а об образовании речи ... Существование литературы подразумевает существование на уровне литературы – и не только нравственно, но и лексически. Если музыкальное произведение еще оставляет человеку возможность выбора между пассивной ролью слушателя и активной исполнителя, произведение литературы – искусства, по выражению Монтале, безнадежно семантического – обрекает его на роль только исполнителя.

В этой роли человеку выступать, мне кажется, следовало бы чаще, чем в какой-либо иной. (Бродский 2002: 674.)

Итак, каждый из нас – исполнитель семантического произведения на метафизическом инструменте – языке. Мы не навязывали этот тезис участникам эксперимента. Они это ощутили сами.

Обращаясь к учебному («дайвинговому») переводу как к одному из лингвометодических приёмов, мы получаем возможность выйти за рамки существующего канонического административного хронотопа, ограничивающего наш гуманистический пафос почасовым регламентом. Не секрет, что преподаватели иностранного языка не всегда находят возможность даже для регулярного развития навыков чтения. Мы имеем в виду чтение как пассивный вид речевой деятельности, так и как гипотетически-активный: прочтение вслух текста любого семантического формата (учебный микротекст, адаптированный текст, фрагмент из художественной прозы, стихотворный текст и т. д.). Именно умение учащегося прочитать предложенный ему текст в адекватном фонетико-интонационном и ритмическом оформлении указывает на степень овладения им иностранного языка. Причины сложности реализации элементарного, казалось бы, методического задания – прочтения текста вслух – обусловлено усложнённостью интенций: эта задача требует своей реализации сразу в трёх видах речевой деятельности – чтении, аудировании или автоаудировании (пассивные виды) и говорении (активном). Поэтому даже отлично владеющий навыками именно пассивного («про себя») чтения, что предполагает наличие базовых знаний определённого уровня, не справляется с трудностями устного выразительного чтения. В нашей ситуации это обусловлено ещё и интерференцией как лексической, так и интонационной, традицией прочтения и аудирования поэтического текста. Вот как звучит стихотворение *Ноктюрн* Северянина по-русски и по-словенски:

Месяц гладит камыши
Сквозь сирени шалаша ...
Всё – душа, и ни души.

Всё – мечта, всё – божество,
Вечной тайны волшебство,
Вечной жизни торжество.

Лес – как сказочный камыш,
А камыш – как лес-малыш.
Тишь – как жизнь, и жизнь – как тишь.

Кольхается туман –
Как мечты моей обман,
Как минувшего роман ...

Как душиста, хороша
Белых яблонь пороша ...
Ни души, и всё – душа!
(цит. из Северянин 1975)

Mesec že nad trsjem bdi.
Vonj po bezgu zadehti ...
Dah življenja – živih ni ...

Sanje so in božji sij
in skrivnosti čarovnij,
čar življenja rapsodij ...

Gozd kot trsje je odet,
trsje – gozd postane spet.
Zven tišine zbuja svet.

Le meglica ziba se:
sanje razpršila je
in zaprla knjigo sle.

Mami me snega omot
belih jablan sveži plod.
Živih ni – njih dih povsod!
(Конкурс 2006; перев. 326с)

Любопытно, что этот текст перевели два участника, из которых один предложил сразу два варианта (один – попытка как можно адекватнее передать лексико-семантический уровень оригинала, второй старается передать его ритмико-фонетическое разнообразие), хотя в фонетико-интонационном отношении это произведение для переводчика достаточно сложное. Тема, проблема, идея – всё воплощено в форме. По нашим наблюдениям, лучшие варианты получаются у тех учащихся, кто, кроме филологии, занимается музыкой, у кого развит фонематический слух и ритм.

В своём исследовании *О смысле стихов*, вошедшем в книгу *Эмбриология поэзии*, известный филолог и критик Владимир Вейдле предлагает читателям весьма остроумный эксперимент (см. Вейдле 2002). Сначала мы читаем прозаический текст: «Я вас любил. Быть может, в моей душе любовь ещё не совсем угасла, но пусть она больше не тревожит вас; я не хочу ничем вас печалить. Я любил вас безмолвно, безнадежно, то робостью томим, то ревностью. Я так искренно, так нежно вас любил, как дай вам Бог любимой быть другим». Далее автор пишет, что, прочитав этот текст, мы поймём, что это – письмо, то есть какое-то послание интимного свойства, написанное в явно устаревшем стиле. И не всё, а лишь фрагмент: «... смысл всех слов и всего в целом совершенно ясен, никаких вопросов не вызывает, кроме таких как, что же дальше? Или: кто это пишет и кому? [...] Текст этот надолго нашего внимания не задержит». Далее Владимир Вейдле предлагает читателю следующий текст, написанный в 1830 году и ставший одним из общепризнанных шедевром мировой лирики на все времена:

Я вас любил: любовь еще, быть может,
В душе моей угасла не совсем;
Но пусть она вас больше не тревожит;
Я не хочу печалить вас ничем.
Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.

«Все слова те же и связь (смысловая и синтаксическая) та же. Весь тот смысл, какой есть в сфабрикованной мною прозе, полностью налицо в стихах. Но к этому простому, вполне отчетливому смыслу прибавился теперь и слился с ним, как бы вошёл в него какой-то другой, от которого тот, первый, уже нельзя отделить, не разрушая стихотворения [...] Первый смысл при этом не просто пополнился или оказался сильней, [...] он изменился». Мы с вами, как и все читатели и почитатели пушкинской лирики, не спросим, зачем это написано. Ответ известен, и он запечатлен в Евангелии: «Дух веет, где хочет» (Иоанн 3:8).

Стихотворный текст целостен, никаких дополнений не требует. В стихотворных строчках и вообще, гораздо острее, чем в членениях прозаической речи, чувствуется звучание ударяемых гласных и близких к ним согласных [...] Эти звучания, в союзе с ритмом, собственно и образуют как отдельные стихи, так и сочетания стихов, в то время как в прозе [...] они такого значения не имеют [...] Слова звучат в стихах по-иному, чем в прозе, и от этого нового звучания меняется, перемещается в другое измерение самый их смысл. (2002: 284.)

В. Вейдле нас призывает: «[...] не судите о смысле стихов, покуда вы не знаете их звуко смысла, только он способен любые прозаизмы превратить в поэзию [...] Интонация, ритм, звучание слов не отменяют их смысла, но, сливаясь с ним, они его изменяют или дополняют» (265).

Дале у того же автора:

Нет, быть может, ничего, что подводило бы нас ближе к созерцанию существа поэзии, чем работа над переводом стихов или пусть лишь вдумчивая оценка такой работы. Парадокс этой работы заключается в том, что переводчик стремится к невозможному и как раз на этом пути достигает хорошего, нужного, даже чудесного, хоть и не достигает никогда того, к чему, собственно, стремится. (268.)

Применительно к нашей методике это означает, что, ставя высокие задачи, мы получаем вполне удовлетворяющий наши требования результат: студент заинтересован, работает, приобретает знания и фиксируя столь необходимые филологу умения. Он глубоко погружён в авторский текст и в контекст эпохи, он как бы уже осязает и метафору и то, какими грамматическими средствами она сооружена, и ищет аналогии в родном языке.

Говоря о ценности труда переводчика-профессионала, Вейдле пишет, что важны и достижения его деятельности, и то, «что ему не удалось». В нашей учебной ситуации это тоже своеобразный методический закон: исходя из анализа собственных ошибок, студент-переводчик продвигается вперёд по пути постижения глубинной сущности языка. Учебный перевод поэтических текстов – это вполне эстетически оформленный инструмент, который им поможет при овладении всеми видами речевой деятельности. Кроме того, при переводе как бы автоматически подключается заложенная в нас интеллектуальная программа, нацеленная на анализ любого предлагаемого текста: текст дифференцируется по принципу известное-неизвестное – и в плане формы, и в плане содержания – и далее нацеливает реципиента-переводчика на его анализ.

Для постижения замысла автора переводчик соотнесёт, разумеется, свой культурологический и лексико-грамматический багаж и авторский, и сам выстроит программу извлечения информации.

В декабре у нас запланирована встреча в рамках проекта «Декабрьские вечера», где мы обменяемся с участниками конкурса нашими впечатлениями, и обсудим, насколько актуальны в наше время рецепты Николая Гумилёва (как поэта и переводчика и др.). На этом вечере прозвучат в исполнении участников конкурса (авторов переводов) оригиналы поэтических текстов и их переводы на словенский. На следующем этапе эксперимента мы планируем предложить такой интерактивный вид деятельности, как Живой журнал, на страницах которого будет идти обмен мнениями в процессе работы над текстами.

3 Болонью можно понять, её необходимость нам объяснили, но любое объяснение, как известно, – это функция существующих представлений, идеологических в том числе. А идеологию можно определить (вслед за Пелевиным) и следующим образом: это описание невидимых целей, которые оправдывают видимые средства. Видимые средства – это снижение не только духовного, но и интеллектуального уровня уч-ся. А невидимые цели? Вместо личности получить гуманитарного менеджера или рекламного агента, которые занимались бы чем-то вроде нейрохирургического программирования на службе анонимной диктатуры. Это – промежуточная задача. О глобальной цели с нами не говорят. Но давно замечено, что если хотят скрыть некий объект, в том числе и нематериальный, достаточно сделать так, чтобы о нём перестали упоминать и думать. А для этого надо контролировать дискурс. А власть над дискурсом принадлежит тому, кто задаёт его границы. Когда границы установлены, за их пределами можно спрятать целый мир. Мир истинной духовности.

У Бродского спросили по поводу переводов им Джона Донна, кем он «чувствовал себя, переводя Донна – соперником, союзником, учеником мэтра или собратом по перу?»

Бродский ответил:

Конечно же не соперником, во всяком случае [...] Переводчиком [...] Союзником [...] Учеником – да, потому что переводя его, я чрезвычайно многому научился. Дело в том, что [...] у Донна я обнаружил [...] интересную и захватывающую структуру. Там чрезвычайно сложные строфические построения. Мне это было интересно, и я этому научился. В общем, вольно или невольно, я принялся заниматься тем же, но это не в порядке соперничества, а в порядке ученичества. Это, собственно, главный урок. Кроме того, читая Донна или переводя, учишься взгляду на вещи. У Донна, ну, не то чтоб я научился, но мне ужасно понравился этот перевод небесного на земной, то есть перевод бесконечного в конечное ... (Померанцев, Бродский 1981.)

Итак, если мы склонны доверять мнению Нобелевского лауреата, мы примем этот тезис: обращаясь к высокой поэзии в качестве переводчика, мы прикасаемся к процессу перевода правды небесной на язык правды земной, то есть явлений бесконечных в язык конечный. И от этого оба (автор и переводчик) выигрывают. В рамках обучения иностранному языку безусловная ценность введения этого аспекта (пусть факультативно) в том, перевод позволяет студенту активно осознать принципиальную непереводаемость чужого художественного высказывания, с одной стороны. А с другой стороны – понять и то, что непереводаемость не является препятствием к пониманию «другого» – это скорее необходимое условие полноценного творческого диалога, каким по сути дела должен являться любой – даже самый простой – перевод.

Приложения

Вейдле о 2-х вариантах переводов:

1. воспроизведение смысла с общим уподоблением, «указанием на метрическую и строфическую форму»;
2. переводчик задаётся целью дать эквивалент переводимого стихотворения, т. е. создать на своём языке нечто подобное ему и столь же живое (см. 2002).

Николай Гумилёв об основах перевода:

Существуют три способа переводить стихи: при первом переводчик пользуется случайно пришедшим ему в голову размером и сочетанием рифм, своим собственным словарем, часто чуждым автору, по личному усмотрению то удлиняет, то сокращает подлинник; ясно, что такой перевод можно назвать только любительским.

При втором способе переводчик поступает в общем так же, только приводя теоретическое оправдание своему поступку; он уверяет, что, если бы переводимый поэт писал по-русски, он писал бы именно так. Этот способ был очень распространен в XVIII веке. Поп в Англии, Костров у нас так переводили Гомера и пользовались необычайным успехом. XIX век отверг этот способ, но

следы его сохранились до наших дней. И теперь еще некоторые думают, что можно заменять один размер другим, например, шестистопный пятистопным, отказываться от рифм, вводить новые образы и так далее. Сохранённый дух должен оправдать все. Однако, поэт, достойный этого имени, пользуется именно формой, как единственным средством выразить дух. (Гумилев 2000: 12.)

Литература

- Бродский, И., 2002: Нобелевская лекция. *Стихотворения. Эссе*. Екатеринбург: У-Фактория. 668–679.
- Вейдле, В. В., 2002: О смысле стихов. *Эмбриология поэзии. Статьи по поэтике и теории искусства*. Москва: Языки славянской культуры. 264–281.
- Гончаренко, С. Ф., 1999: Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность. *Тетради переводчика* 24. Москва.
- Гумилев, Л. Н., 2000: Девять заповедей переводчика (Принципы стихотворного художественного перевода). *Антология английской поэзии*. Москва: Арт-Флекс. 12–16.
- Клобукова, Л. П., 1995: Феномен языковой личности в свете лингводидактики. *Международная юбилейная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения академика Виктора Владимировича Виноградова*. Тезисы докладов. Москва.
- Конкурс, 2006: *Полные материалы конкурса «Переводчик – 2006»*. (15. 11. 2006).
- Лотман, Ю. М., 2000: *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство – СПб.
- Померанцев, И., Бродский, И. А., 1981: *Хлеб поэзии в век разброда*. Радиоинтервью с *Посифом Бродским*. Радио Свобода – 7. 8. 1998 [зап. 1981]. Оубл. (15. 11. 2006).
- Северянин, Игорь, 1975: *Стихотворения*. Библиотека поэта. Малая серия. Ленинград: Советский писатель.
- Мошник, Rastko, 2004: *Bolonjska zarota. Reforma univerze po diktatu kapitala*. *Mladina* 21 (24. maj).
- MENCINGER, Jože, 2005: *Sistematična produkcija ljudi brez hrbtnice*. *Delo, Sobotna priloga* (23. april).