

ОБУЧЕНИЕ ПО ПРЕВОД НА ПОЕТИЧЕН ТЕКСТ – ПРАКТИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Венета Сиракова

Нов български университет

Резюме. Поради все по-масовото навлизане през последните десетилетия на преводачески специалности в хуманитарните университети, в съвременната наука за превода вече започват да се разработват методически указания за специализирано обучение по превод на поетичен текст – област, която до неотдавна оставаше в периферията на изследванията. В настоящата статия е представена примерна схема за организиране на часовете по превод на поезия, която в максимална степен да е съобразена както със спецификата и с трудностите на превеждания жанр, така и с обективните ограничения на университетските курсове по отношение на време и ресурси. Предложенията имат практическа насоченост, като целта им е да подпомогнат преподавателите по превод за оптимизиране на учебния процес в изпълнение на сложната им задача да подготвят бъдещи преводачи на поезия.

Keywords: translation competence, poetry translation, empathy, translation strategies, teaching methods, evaluation of the results

Едно от най-големите предизвикателства в специализираното обучение по превод на литературни текстове е свързано със създаването на преводачески компетенции в областта на стихотворния превод. Тук не става дума за вместване на превода на поезия в рамките на общите преводни умения, които се придобиват в процеса на усвояването на чужд език, а за целенасочено и систематизирано обучение, което реално да подпомогне бъдещите преводачи на поетични текстове.

Самата идея за институционализирано обучение по стихотворен превод предизвиква основателен скептицизъм поради изключителната сложност и субективност на преподаваната материя, която не подлежи на рамкиране и/или унифициране. Макар и да има относително единомислие за възможността да се обучават литературни преводачи, поезията продължава да заема особено, изолирано място сред останалите литературни жанрове и мнозина все още застъпват становището, че нейният превод е запазена марка за избраници. Така се стига до основополагащия въпрос: възможно ли е изобщо такова преподаване на превод на стихотворен текст, което да надхвърля рамките на школското стихоплетство?

Сам по себе си поетичният превод векове наред се е смятал за проблематичен, но въпреки това мнозина писатели и поети приемат възможността за пълноценен превод на поезия, като се позовават на собствения си преводачески опит. Пол Валери развива собствена теория въз основа на личните си наблюдения при превода на „Буколики“ на Вергилий, възприемайки изходния текст като стимул за създаване на ново поетично произведение чрез отъждествяване на преводача с автора (Valery, 1992). Борис Пастернак издига превода на поетични творби до ранга на самата поезия и с цялата си преводаческа работа се стреми да защити тази своя позиция, а за Хорхе Луис Борхес – също активен преводач на разнообразни текстове, преводът е независима творба, която може да се възприеме като самостоятелно литературно произведение, стига да разгърне по-добре от оригинала потенциалните му възможности (Borges, 2009).

През последните десетилетия в преводазнанието също се налага схващането, че поетичната творба може да се подложи на такива трансформации, че да се превърне в ново произведение със собствена естетическа стойност. Това се постига чрез теоретичния подход на дескриптивизма и на теорията на манипулацията, според който няма правилни или неправилни преводи, а само различни стратегии на превод, подчинени на различни цели, което води до обвързване на взаимоотношенията между двата текста с литературните практики в изходната и в приемащата култура. Съвременният „културен поврат“ в преводазнанието поставя своя отпечатък върху критериите за превод на поетични произведения и оценките вече се правят по-скоро в описателна плоскост.

Така от перспективата на новите тенденции в науката за превода може да се предположи, че не е толкова непосилна задача да се предложат насоки за преподаването на поетичен превод, които да ръководят преподавателя в трудната му мисия да изгради подходящи преводачески компетенции у обучаваните. Редица изследователи в областта на превода са същевременно и преподаватели във висши училища и именно те най-ревностно поддържат становището, че преподаването на този вид превод е напълно осъществимо и може да даде добри резултати. Някои учени имат конкретни предложения за практическото обучение по превод на поезия в рамките на университетското образование (Belotto, 2013), представят алтернативи на общоприетата дидактика, описват различни инструменти за оценяване в часовете по превод на поезия (Masseau, 2010, 2011) и пр.

Преди всичко обаче трябва да се уточни какво се има предвид под „преводачески компетенции“, какво включват те и кои от тях са най-релевантни за стихотворния превод. Предлагат се разнообразни дефиниции на преводаческата компетенция, но всички те могат да се сведат до една опростена формулировка – това е „умението да се превежда“ (Hurtado Albir, 2011: 382), което обаче включва редица елементи. По общите проблеми на преводаческите компетенции в обучението на професионални преводачи днес работят различни международни екипи, като тук ще се спрем на две конкретни предложения. Първото е дело

на експертната група, включена в инициативата *European Master's in Translation* (ЕМТ), чиято цел е въвеждането на обща рамка за магистърските програми по превод в страните от ЕС. То обединява шест отделни компетенции: за предоставяне на преводачески услуги, езикова, межкултурна, за набавяне на информация, тематична и техническа¹). Второто предложение е на екип от учени, които работят в рамките на проекта РАСТЕ²) на Автономния университет в Барселона, и на него ще се спрем малко по-подробно. То е представено през 2003 г. като теоретичен холистичен модел на преводаческите компетенции, въз основа на който и до днес се провеждат практически експерименти. Моделът на РАСТЕ включва пет взаимно свързани подкомпетенции и допълнителни психофизиологични компоненти: *двуезична компетенция* (знания, нужни за комуникацията на два езика: прагматични, социолингвистични, знания за работа с текст, граматични и лексикални), *извънезикава компетенция* (знания за света като цяло и за отделни области на познанието, за двете култури и енциклопедични познания), *познания за превода* (за неговите принципи и функции, както и за професионалната практика), *инструментална компетенция* (оперативни знания за набавяне и работа с информационни източници и за ползване на нови технологии) и *стратегическа компетенция* (оперативни знания за гарантиране на ефективността на преводния процес и за решаване на проблемите, възникнали в неговия ход), а психофизиологичните компоненти включват: памет, възприятие, внимание, емоции; интелектуално любопитство, постоянство, критичен дух, увереност в способностите, преценяване на собствените възможности, мотивация; креативност, логическа мисъл, умения за анализ и синтез и пр. (Hurtado Albir, 2011: 395 – 396).

Процесът на придобиване на преводачески компетенции тепърва предстои да се изучи обстойно и редица учени работят в тази насока. Според Андрю Честърман това е процес на постепенно автоматизиране и на критична оценка на собствената интуиция. С натрупването на опита нараства способността на преводача да избира подходящи преводни стратегии, които стават все по-автоматизирани и по-интуитивни. При някои видове превод обаче – например при превода на поезия – придобитите рутинни процедури не могат да бъдат използвани, тъй като целият преводачески процес изисква постоянен мисловен контрол от страна на преводача (Chesterman, 1997: 151). Това размишление е особено важно за преподаването на поетичен превод: от самото начало обучаваните трябва да са напълно наясно, че придобиването на преводачески опит няма да им бъде от голяма полза за конкретния акт на превеждане на едно стихотворение – той всеки път е уникален, сам по себе си, непредвидим.

Дори без да навлизаме в подробности за същността, действието и взаимодействието на компетенциите от модела на РАСТЕ, става ясно, че особено значение за превода на поезия придобиват някои от т.нар. психофизиологични компоненти – без да се подценяват, разбира се, всички останали, – които също могат да се развиват целенасочено. Сред тях се открояват емпатичните способности на

преводача, тъй като те обуславят самия процес на превеждане, който е строго индивидуална дейност. Предпоставеността на емоционалното отъждествяване на преводача с автора, от една страна, и с бъдещите читатели, от друга, насочва обучението по поетичен превод в посока, която е коренно различна от преподаването на всички останали видове превод. Възможно ли е обаче целенасочено и напълно съзнателно да се развие тази емпатична способност, или тя е генетично заложена само у малцина? Отговорът на този въпрос е ключов, тъй като от него зависи дали изобщо е възможно да се преподава превод на поезия на широк кръг обучавани.

Преди всичко трябва да уточним за какъв вид емпатия става дума. Това не е добре известната емпатия в междуличностното общуване, благодарение на която устният преводач не само разбира смисъла на думите и на посланието на събеседника си, но и „съпреживява“ определен негов проблем и адекватно го препредава с вербални или невербални средства на комуникация. Става дума за когнитивно-емоционална емпатия, която, от една страна, изисква от преводача на поетичната творба да бъде в състояние да разбере и опознае вътрешния свят на *другия* – на автора и/или на лирическия герой, а от друга страна, да бъде емоционално съпричастен към посланието на произведението. Тази постановка поставя на преден план определянето на склонността на преводача към емпатия.

В психологията се използват различни методики за определяне на емпатичния потенциал на личността, но те са трудноприложими за нашата област, макар че могат да дадат известна информация за общото равнище на емпатия на обучавания. Проблемът в поетичния превод идва оттам, че по дефиниция трябва да се постигне почти пълна идентификация на преводача с автора на творбата, за да може възпроизведеният текст да бъде също толкова жив и убедителен, колкото е и оригиналът – тоест на преден план се извежда неизбежната субективност при възприемането на текста от страна на преводача, което, на свой ред, води до емоционална пристрастност на новосъздаденото произведение. Подобна гледна точка неминуемо навежда на мисълта, че целият преводачески процес се базира на едно неподлежащо на обяснение субективно ядро, което очевидно ще се изплъзне в хода на преподавателската работа. Редица учени обаче се противопоставят на пълното себеотричане на преводача, на „разтварянето“ на неговата самоличност в процеса на превода, а говорят по-скоро за взаимното проникване между преводач и автор. Те поставят в центъра на вниманието когнитивната емпатия при превода и това им позволява в значителна степен да обективизират целия преводачески процес. Все пак се признава наличието на известна двойственост: от една страна, преводачът поддържа близост с превеждания текст, но в същото време изолира собствените си реакции, за да не повлияят върху обективността на превода³⁾. Иначе казано, трябва да разбираш отблизо другия, без да се себеотричаш (Collombat, 2010). Това означава, че все повече се преодолява романтичната представа за недосегаемостта на авторския текст и се върви към един по-прагматичен подход, в който доминира самият комуникативен акт – включително и при литературния превод – и вниманието

се центрира главно върху потребителя на текста, тоест върху читателя. Подобна постановка вече значително улеснява методиката на преподаване на художествен превод, защото напускането на сферата на аморфната емпатия позволява използването на конкретен инструментариум, който да развие когнитивната съпричастност на обучаваните към превежданите текстове.

Проблемът за разбирането на поетичния текст е свързан с развитието на компетенции, които по същество са валидни за преводача на всички литературни жанрове: езикова, общокултурна и в частност – литературна. При четенето, осмислянето и тълкуването на поетичната творба се използват същите стратегии като при превода на всеки художествен текст: предварително се проучва личността на автора, разглеждат се историческите и литературните рамки на творчеството му, прави се подробен преглед на цялостната му литературна дейност, като се обръща специално внимание на стила му, открояват се влиянията в творбите му, както и мястото му в общия литературен процес. Едва след тази трудоемка подготвителна работа може да се пристъпи към аналитичен прочит на произведението, което е предвидено да се превежда. Или според нас е особено важно да не се правят предварителни упражнения за разбиране на текста (анализ, декодиране, перифразирание и пр.), както предлагат някои учени, преди той да се разположи в плоскостта на определено време и място. На свой ред, изборът на задачите, които се поставят за осмисляне на посланието на текста и за открояване на характерния му изказ, зависят от редица фактори: от неговия размер и трудност, от податливостта му на трансформации или от естеството на стилистичните похвати, както и от мястото му в литературния канон. Всяко произведение може да се възпроизведе със собствени думи, но не всяко подлежи на драматизация например. Ето защо тук не могат да се правят обобщения, а подходът трябва да е строго индивидуален и да се избягват някои спорни практики (например обучаваните да получат задачата да довършат някоя световноизвестна творба като нейни съавтори), за да не се изпада в неловки ситуации и да се принизява естетическата стойност на произведенията.

Ако общите задачи за тълкуване на посланието на поетичния текст не се различават съществено от задачите, които се поставят при осмислянето на останалите художествени текстове, то съвсем другояче стоят нещата, свързани със структурата на текста и със специфичните похвати, присъщи на поезията. Тук се изискват допълнителни предварителни познания за условностите на поетичния език, за стилистичните особености на поезията, за метрика, ритъм, тон и пр. Понякога смисълът на посланието в едно стихотворение може да се окаже много труден за дешифриране поради крайната лаконичност на изказа или поради сложността на поетичната тъкан, но доброто познаване на идеологията и поетиката на писателя, на идиолекта му и на основните стилови характеристики на поетичното му слово ще помогнат да се избегне едностранчивото поднасяне на готови формулировки от страна на преподавателя. За да може бъдещият преводач да проникне дълбоко в текста и след като влезе в ролята на автора, да задейства фантазията си, немски-

ят учен Райнер Колмайер предлага много уместни упражнения по реторика и актьорско майсторство. Той включва устен прочит на текста в оригинал и в превод, упражнения за неговото запаметяване и парафразиране, както и акустичен анализ на текста с цел разкриване на скритите намерения на автора (Gómez Pato, 2012).

След фазата на осмисляне на текста се пристъпва към анализ на конкретните компоненти на поетичната творба на различни равнища: морфологично, синтактично, лексикално-семантично и акустично. Първите три равнища са присъщи и за анализа на останалите литературни творби, но при поезията има една характерна особеност, която винаги трябва да се има предвид: че поетът постоянно нарушава общоприетите морфосинтактични норми на езика, за да постигне определено звучене или внушение, и тази съзнателна агресия над езика трябва максимално да се запази в превода. Може много да се говори за трудностите, които преводът на поезия създава на всички равнища, но подобни обобщения могат само да стреснат обучаваните и затова ни се струва по-уместно всеки проблем да се решава на място според контекста (езикови деформации, превод на реторични фигури, предаване на неологизми, реалии и пр.). При аналитичния прочит на произведението обаче задължително трябва да се обърне внимание върху неговия акустичен компонент, който обикновено отсъства при останалите литературни жанрове: фонетични особености, метрика, рими, ритъм, паузи и пр. Може би това е най-трудният, но и най-важният етап от работата на преподавателя, тъй като, от една страна, той трябва да направи понякога твърде сложен паралел между стихотворните традиции в двете култури – а те често напълно се разминават, – който да определи метрическите параметри на преводната творба, а от друга страна, трябва внимателно да подбере определен набор от стратегии за превод на мерена реч, тъй като неопитният преводач може да потъне в тяхното многообразие и с безгрижността на начинаещия да се спре на най-неудачния вариант. Впрочем и това би могло да има своята методическа тежест, ако се използва като учебен експеримент.

Когато след целия този продължителен подготвителен етап се пристъпи към самия процес на превеждане, ни се струва уместно да се даде пълна свобода на обучаваните да изберат свои собствени стратегии на превод и да направят онези езикови и стилистични трансформации, които сметнат за нужни. Те вече разполагат с достатъчно фонова информация, наясно са с основните правила на поетичния превод, осмислили са текста и са ориентирани за техниките, които могат да използват. Остава само да придобият определена доза самочувствие и да могат да аргументират всеки свой избор. Някои автори с право отхвърлят началния подстрочен превод на текста (Belotto, 2013), като го смятат за контрапродуктивна техника, водеща единствено до нови и нови стилистични преработки на първоначалния подстрочник, вследствие на което преводачът няма да получи възможност да разгърне собствената си индивидуалност и да развие лична визия за превеждания текст.

Следва сложният процес на критическа оценка на готовите преводни текстове. Оценката на качеството на един превод е крайно полемичен въпрос в преводознанието, тъй като самите концепции за еквивалентност и адекватност на превода търпят многобройни интерпретации. От гледна точка на дескриптивните изследвания критериите за оценка на превода са свързани с неговото функциониране в системата от текстове на приемащия език, като еквивалентността се извежда автоматично от признаването на даден текст за превод, докато адекватността е хипотетична величина – максимално точно съответствие на превода с оригинала (Sdobnikov & Petrova, 2006: 199-218).

За целите на обучението могат да се зададат предварителни параметри, по които след това да се коментират и оценяват преводите, а това неминуемо ще стане според индивидуалните разбирания на всеки преподавател. Важното е обаче новосъздаденият текст да се оценява от гледна точка на конкретните цели, които си е поставил самият преводач и които трябва да са напълно ясни: в крайна сметка преподавателската работа се състои в това да предположи обучаваните да вземат самостоятелни и обосновани решения, дори и те да са в разрез със собствените ни позиции. В специализираната литература се изброяват три подхода за оценяване на превода в процеса на обучение: интуитивно оценяване, санкциониране на грешките и комбинирано оценяване, което включва елементи от двата предходни подхода – смислови грешки, езикови грешки, стил, правопис, сверка на имената и общо впечатление⁴⁾. Според нас обаче при оценяването на един поетичен текст едва ли могат да се следват формални или количествени критерии, защото самото естество на този вид превод поставя много високи предварителни изисквания, които би трябвало да елиминират част от посочените по-горе елементи (например грешки в правописа или при сверката на имената), но за сметка на това могат да се породят нови, по-специфични неточности. Ето защо неизбежните корекции би трябвало да засягат по-скоро онези езикови и стилистични решения, които са неподходящи за поставената преводаческа задача. Те могат да бъдат: 1) неточности, които засягат разбирането на оригиналния текст – изопачен смисъл, безсмислици, добавени и/или изпуснати елементи от текста, неподходящи извънезикови референции, неадекватни езикови вариации (тон, диалект, идиолект и пр.); 2) неточности, които засягат езика на превода – граматика, лексика, различни аспекти на текста (кохерентност, конектори на речта и пр.), проблеми на редакцията на текста – неясни формулировки, бедна езикова експресия, ненужни плеонастични изрази и пр.; 3) прагматични неточности – несъответствия, свързани с целта на превода, с използвания преводен метод, със специфичните жанрови особености и пр.⁵⁾ Тези преводни грешки могат да бъдат преплетени помежду си, но при всички случаи трябва последователно и обстойно да се анализират в часа по превод.

Както вече споменахме, редица преподаватели по поетичен превод предлагат различни подходи за практическо оценяване на завършените работи. Едно от пред-

ложенията е да се коментира готовият превод без оригинала, а след това да се сравни с него и с други преводи на същия текст – публикувани или направени от други обучавани, като при това да се обръща внимание главно на динамичния характер на функцията на текста. Друг вариант е устно представяне на проект за превод, изготвен от един обучаван или от цял екип, който да представи живота и творчеството на автора, да набележи трудностите при превода и стратегиите за тяхното решаване, да направи оценка на загубите и на постиженията, както и да представи съпоставителен анализ с други преводи (Gómez Pato, 2012). Все по-голяма популярност придобива и текущото оценяване в някои испански университети, което проследява целия процес на обучение и може да включва различни инструменти за оценка, включително и изготвяне на портфолио (Masseau, 2010). Интересно предложение е в края на курса да се представи проект на превод за публикуване, предназначен за издателство или за интернет платформа (Belotto, 2013).

В заключение, могат да се обобщят някои основни проблеми в процеса на преподаване на превод на стихотворен текст, които според нас трябва да се решават оперативни и строго индивидуално. Първо, дори и да поставим когнитивната, а не емоционалната емпатия в началото на преводаческия процес като задължителна предиспозиция на преводача, трябва да приемем факта, че не всички обучавани ще я притежават в еднаква степен, което до голяма степен ще предопредели крайния резултат от обучението, и очакванията на преподавателя трябва задължително да бъдат съобразени с това. Второ, ограничените рамки на един университетски курс изискват внимателен подбор на авторите и текстовете за превод, като препоръчваме преподавателят да ги обсъди предварително със студентите с цел да бъде спестена част от огромната подготвителна работа, която изисква преводът на непознат автор или произведение. Трето, ако обучаваните вече имат известен опит с превод на литературни текстове – по-точно, на художествена проза – и са наясно с последователността на стъпките, които се следват през предварителната фаза на превода, центърът на вниманието в този начален етап от работата трябва да се постави върху особеностите на стихотворната реч и похватите за нейното предаване на друг език. Четвърто, основната дейност в час трябва да е съсредоточена върху прочита и многоаспектното тълкуване на текста, тъй като преводните варианти, които накрая ще предложат студентите, не са нищо друго, освен логични производни на аналитичното четене на текста. Пето, преподавателят трябва да даде максимална свобода на изказ на бъдещите преводачи, но винаги с условието, че всяко преводаческо решение трябва да е защитимо от гледна точка на конкретната задача, която е поставена. И шесто, оценката на завършените текстове трябва да е логична последица от целия процес на обучение – тоест, от постигнатото в хода на курса равнище на определени преводачески компетенции, а не само да се основава на финалния преведен текст, който в крайна сметка е резултат от еднократен акт на превеждане, повлиян от множество субективни фактори. И най-главното – никога не бива да се забравя, че

поезията е единствено по рода си преживяване, а нейният превод – единствено по рода си съпреживяване, което добрият преподавател е длъжен да насърчава при всякакви обстоятелства.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
2. PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) – Процес на придобиване на преводаческа компетенция и оценяване. <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>
3. Според други изследователи обаче емпатичната реакция на преводача е психологическо явление, което не замества осмислянето на текста, а го надстроява. За повече подробности вж. Л. В. Козяревич, Фасцинация и емпатия в аспекте перевода как категории коммуникации. // Вестник Московского государственного лингвистического университета, выпуск 9 (669), 2013, 136 – 143.
4. Марева, А. (2005). Някои аспекти на оценяването и редактирането на превод в контекста на актуалните интерпретации на преводаческата компетенция. // Семинар „Как е възможно да се преподава превод? Оценяване. Редактиране“, НБУ, 28.05.2005. <http://old.nbu.bg/PUBLIC/IMAGES/File/departamenti/4ujdi%20ezitsi%20i%20literaturi/21.pdf>
5. Използваната тук класификация на преводните грешки принадлежи на испанския учен Ампаро Уртадо Албир. Вж. Hurtado Albir, 2011: 304 – 306.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Borges, J. L. (2009). Prevodite na Omir (prevod Anna Zlatkova). // *Panorama, IX/2009*, 120 – 126. [Борхес, Х. Л. (2009). Преводите на Омир (превод Анна Златкова). // *Панорама, IX/2009*: 120 – 126.]
- Sdobnikov, V.V. & Petrova, O.V. (2006). *Teoriya perevoda*. Moskva: Vostok-Zapad. [Сдобников, В.В. & Петрова, О.В. (2006). *Теория перевода*. Москва: Восток-Запад.]
- Belotto, J. (2013). *La didáctica de la traducción poética en el EEES*. Estudios de Traducción, vol. 3/2013: 83 – 94.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Collombat, I. (2010). *L'empathie rationnelle comme posture de traduction*. // *TranscUlturAl*, vol.1, № 3/2010: 56 – 70. Edmonton: University of Alberta.

- Gómez Pato, R. M. (2012). *Apuntes para una didáctica de la traducción de poesía*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI), 13 (1)/2012: 236 – 265.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Masseau, P. (2010). *Traducción Literaria II español-francés (8273) mediante la Plataforma Multimedia para la Docencia Virtual, Presencial y Semipresencial*. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario. Tortosa Ybáñez, M. T., Álvarez Teruel, J. D., Pellín Buades, N. (Coords.). Alicante: Universidad de Alicante.
- Masseau, P. (2011). *La evaluación en traducción poética mediante portfolio*. // IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual. Tortosa Ybáñez, M. T., Álvarez Teruel, J. D., Pellín Buades, N. (Coords.). Alicante: Universidad de Alicante.
- Valery, P. (1992). *Variations on the 'Eclogues'* (translation G. Folliot). // *Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*, R. Schulte, J. Biguenet (eds.). Chicago: The University of Chicago Press.

TRAINING IN POETRY TRANSLATION: PRACTICAL ASPECTS

Abstract. Because of the ever wider introduction of translation courses at universities in recent decades, contemporary translation studies have begun to develop methodological guidelines for specialized training in poetry translation, an area that until recently remained on the fringes of research. This article presents a sample schedule for organizing classes in poetry translation that is consistent with both the specificity and difficulties of this genre of translation, and with the objective limitations of university courses in terms of time and resources. The proposals are practical and their purpose is to help teachers optimize the teaching and learning process in fulfilling their complex task of training future translators of poetry.

✉ **Dr. Veneta Sirakova**

Department of Romance and Germanic Studies
New Bulgarian University
21, Montevideo St.
1618 Sofia, Bulgaria
E-mail: vsirakova@nbu.bg