

Вера Виногорова

Белосток – Санкт-Петербург

Перевод: проблема передачи неявных смыслов поэтического текста

Перед переводчиком поэтического произведения стоит сложная задача: перевести так, чтобы восприятие читателем Б перевода на язык Б было адекватно восприятию оригинала А читателем А. Эта задача считается трудноразрешимой, поскольку различаются не только языки А и Б, но и культуры, в рамках которых они существуют. Аутентичный перевод может приводить к потере культурного контекста и изменению смысла, присутствующего в оригинале.

Мнимой точности передачи слов и рифм еще далеко недостаточно. В начале творческого процесса у каждого писателя лежит мысль и поэтический образ, неотделимые от слова и выражаемые словом¹.

То есть, чтобы сформировать адекватное восприятие у своего читателя, переводчик должен понять текст оригинала не только на уровне содержания, но и осознать те неявные смыслы, которые возникают контекстуально или при различных способах актуализации текста, а осознав, воспроизвести в переводе. Таким образом, он оказывается на пересечении плоскостей двух проблем: понимание текста (смыслов) и воспроизведение текста (смыслов).

Проблема понимания текста является объектом исследования и философских направлений, таких как герменевтика и феноменология,

¹ И. Кашкин, *О методе и школе советского художественного перевода*, [в:] *Поэтика перевода*, М. 1988, с. 21.

и языковедческих, например, когнитивной лингвистики. На их стыке возникла научная школа, разрабатывающая практические «стратегии» и алгоритмы понимания текста. В одной из основополагающих работ Г. Богиним предложена следующая структура понимания при работе с иноязычными текстами²:

1. Семантизирующее понимание, т. е. декодирование единиц текста.
2. Когнитивное понимание, т.е. освоение содержательности познавательной информации, данной в форме тех же самых единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание.
3. Смысловое («феноменологическое») понимание, построенное на распределении идеальных реальностей, которые выступают не как знаковые образования, а как ассоциаты другого рода.

Большое значение последователи этой школы уделяют смысловому типу понимания, *которое делает объектом своего освоения не содержание, а единство формы и содержания, т.е. корреляцию текстовых средств со смыслами*³. Специфика художественного текста требует именно смыслового, основанного на рефлексии, а не автоматического когнитивного понимания. Причем такая рефлексия предполагает процесс понимания художественного текста, как процесс осмысливаемый: при чтении художественного текста, как правило, полного метафор, символических значений, различного рода актуализаций, сознание реципиента должно совершить направленное усилие, проделать определенную работу для понимания подразумеваемого смысла, т.е. интерпретацию текста. Г. Богин пишет:

При интерпретации рефлексия обращена на понимание, она позволяет задействовать всё большее число онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлексивной реальности, что и приводит к углублению понимания благодаря интерпретации. В свою очередь, интерпретация над более глубоким пониманием неизменно трактует большее число форм текста, в которых опредмечены смыслы, и тем самым выводит к большему числу понимаемых смыслов⁴.

Рассматривая последовательность *усмотрения* смыслов, тот же автор показал, что новые неявные смыслы могут быть охвачены неко-

² Г. Богин, *Филологическая герменевтика*, Калинин 1982, с. 53.

³ Е. Рядчикова, *Восприятие, понимание и интерпретация как лингвистические проблемы*, <http://www.auditorium.ru>, конференция «Рефлексия. Смысл. Герменевтика», 2003.

⁴ Г. Богин, *Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией)*, с. 1–2. Опубликовано в рамках Проекта Дмитрия Столярова: <http://www.auditorium.ru/store/113/index.html>.

торым общим и категоризирующим смыслом, или метасмыслом, далее метаметасмыслом, вплоть до художественной идеи произведения⁵. При понимании текста основную роль играют сознание и грани опыта реципиента, поэтому один и тот же текст разными людьми понимается по-разному.

Поэтический перевод – это по сути дела воссоздание на языке перевода нового текста, в той или иной мере адекватного оригиналу по форме, стилю, передающего его образную и смысловую системы. Поэтический перевод может быть и вольным, авторизированным, но это скорее уже не перевод, а оригинальное произведение *по мотивам*. Работа поэта-переводчика очень сложна: сплавливая в себе изобразительные возможности двух языков, он должен найти максимально верные лексико-грамматические средства для передачи оригинала. Этот процесс понимания-воспроизведения у каждого переводчика осуществляется по-разному, и это отчетливо видно, если сравнить различные переводы одного и того же стихотворения. Стихотворение Виславы Шимборской *Lekcja (Урок)* переведено на русский язык Иосифом Бродским и Асаром Эппелем. Попытаемся проанализировать, как передает смысловую структуру оригинала каждый из этих переводчиков.

Вислава Шимборская

Lekcja

*Kto co król Aleksander kim czym mieczem
przecina kogo co gordyjski węzeł.
Nie przyszło to do głowy komu czemu nikomu*

*Było stu filozofów – żaden nie rozplątał.
Nic dziwnego, że teraz kryją się po kątach.
Żołdactwo ich za brody łapie,
za roztrzęsione, siwe, capie,
i bucha gromki kto co śmiech.*

*Dość. Spojrzał król spod pióropusza,
Na konia wsiada, w drogę rusza.
A za nim w trąb trąbienia, w bębnieniu bębenków
kto co armia złożona z kogo czego z węzełków
na kogo co na bój*

⁵ Г. Богин, *Типология понимания текста*, Калинин 1986; Г. Богин, *Схемы действия читателя при понимании текста*, Калинин 1989.

У поэзии свой язык, здесь вещи редко называются *своими именами*, и в полной мере это относится к поэзии В. Шимборской. Скрытый смысл таит уже сам заголовок. Заголовок и форма стихотворения, представляющая своеобразную стилизацию под язык учебника, дают понять, что предмет обсуждения – всем известная истина, о которой тысячи раз говорилось, но о которой приходится говорить вновь и вновь. А так как предметом обсуждения является некий исторический сюжет – выкристаллизовывается новый смысл: уроки истории ничему не учат, они не усваиваются новыми поколениями. Используемый в качестве смыслового и сюжетного ядра фразеологизм *разрубить Гордиев узел*, адресуя нас первоначально во времена завоевательных походов Александра Македонского, разворачивается в философское вневременное обобщение: когда не хватает мудрости мирно решить проблему, ее кто-то решает с позиции силы.

Хочется остановиться на специфичной организации текста, на интриге стихотворения. Взяв за основу застывшее словосочетание, фразеологизм, но фразеологизм, наделенный обширным смыслом, поэтесса разворачивает его в сюжетное действие, при этом весь текст стихотворения приобретает метафорическое звучание. Французский философ Поль Рикёр указывает на общий характер повествовательной интриги и метафоры – и та, и другая создают новые смыслы⁶. В. Шимборская объединяет в этом стихотворении интригу и метафору, и возникает своего рода притча. Автором использована композиционная инверсия – на первое место вынесено ключевое событие, структура временного континуума организована как факт, предтекст и последствие. Такое построение придает большую многозначность поступку Александра: разрубить узел не только для того, чтобы разрешить проблему его развязывания, но и чтобы пресечь, прекратить издевательство и смех над философами.

Метасмыслы стихотворения, заданные формой и метафоричностью содержания, воспроизводятся переводчиками, которые достаточно последовательно передают специфику построения текста оригинала. Смыслопередача на более низких структурных уровнях, которая, в первую очередь, обусловлена выбором языковых средств, решается переводчиками каждым по-своему.

⁶ П. Рикер, *Что меня занимает последние 30 лет*, «Историко-философский ежегодник' 90», Москва 1991, с. 296–316.

И. Бродский

Урок

Кто? Что? Царь Александр кем? чем? мечом
разрубил кого? что? Гордиев узел.
Не пришло это в голову кому? чему? никому.

Было сто мудрецов – оказалось не по зубам.
Теперь, понятно, прячутся по углам.
Солдатня оттуда их извлекает,
за козлиные бороды их таскает,
и раздается громкий кто? что? смех.

Хватит – Царь на коня садится, ногу
в стремя вставляет и марш в дорогу.
А за ним, трубя, топоча, волоча свой горох да гречу,
кто? что? десятки полков из кого? чего? узелков
на кого? что? на сечу.

А. Эппель

Урок

*Кто что царь Александр кем чем мечом
Рассекает кого чего гордиев узел.
Сие не пришло в голову кому чему никому.*

Никто из ста философов не развязал узла,
теперь глядят с опаской из укромного угла.
таскает солдатня их за бороды длинные,
всклооченные, сивые, козлиные,
и раздается громкий *кто что* смех.

Довольно. Александр воззрился строго,
Сел на коня, отправился в дорогу.
А за царем под звуки труб и звяканье подков
Вся *кто что* армия из тысяч *кого чего* узелков
Пошла на *кого что* на бой.

Ключевую фразу *przecina kogo co gordyjski węzeł* Бродский переводит соответствующим русским фразеологическим оборотом, включая при этом всю его смысловую нагрузку в рефлексивно осмысливаемое пространство текста. Кроме того, используя прошедшую форму глагола совершенного вида *разрубил*, Бродский подчеркивает поступок царя Александра как решительное действие и исходную точку событий, тем более, что все последующие глаголы имеют форму настоящего времени: *прячутся, извлекает, таскает, раздается, вставляет*.

А. Эппель переводит глагол *przecina* аутентично – *рассекает*, и перевод, хоть и не теряет подразумеваемого смысла, утрачивает присущую фразеологизму экспрессивность, и получается стилистически более аморфным.

В переводе второй строфы Эппель использует спокойный описательный стиль и прямую номинацию: *никто из философов не развязал узла*. Глагол *nie rozplątał* (*не распутал*) переведен как *не развязал*, при этом переводчик не только отступил от оригинала, но и потерял подразумеваемый смысл: развязать можно и бантик, а сложно, туго завязанный узел, о котором идет речь, необходимо именно распутывать. Иосиф Бродский вместо *философы* использует высокое *мудрецы*, причем с ироническим оттенком, при этом событиям придается некий сказочный характер, потому что соседство слов *царь* и *мудрец* русским читателем, скорее всего, воспринимается как аллюзия на сказку *Золотой петушок* А. Пушкина. Переводчик этим, возможно, в целом облегчает акцептацию текста, так как сказка является неотъемлемым элементом русской культуры, в меньшей степени это относится к мифам, легендам и жизнеописаниям цезарей. Смысл, что философы оказались не способны распутать узел, Бродский передает экспрессивным разговорным *не по зубам*, при этом он сохраняет структуру предложения и усиливает его выразительность.

Далее, в переводе А. Эппеля: *теперь глядят с опаской из укромного угла*.

В переводе И. Бродского: *теперь, понятно, прячутся по углам*.

Но *глядеть из угла*, даже с *опаской*, это не то, что *прятаться по углам*. Прячутся, когда очень страшно, когда уже не осмеливаются даже *глядеть*. Таким образом, в первом варианте перевода недостаточно точно переданы смысл и эмоциональная окраска, присущие оригиналу.

При сравнении вариантов следующей дискурсивной единицы, можно сказать, что общий смысл оригинала передан, но в переводе А. Эппеля реверсивное положение глагола и ряд атрибутивов *длинные, всклокоченные, сивые, козлиные* снижают динамизм строки и переносят акцент с действия *таскают* на объект – *бороды такие-то*. В переводе И. Бродского число определений бород сводится к одному – *козлиные*, квинтэссенции всех определений, и появляется второй глагол – *извлекают*. Короткие динамичные строки подчеркивают действие, рисуют ту «кару», которой философы так боялись, что прятались по углам – *извлекают и таскают*. Использование вводного слова *понятно* адекватного авторскому *nie dziwnego* (*не удивительно*), как бы привлекает читателей к оценке событий, усиливая эффект сопереживания и внут-

ренного сопротивления происходящему, тем более, что далее актуализирован смех.

В. Шимборская в последней строфе для обозначения понятия *солдат* использует синекдоху *узелок*, опираясь на возможное значение «узелок с вещами». Задается предрешенность событий: под звуки труб и грохот барабанов узелки пошли на бой, узелки, которые находятся в ассоциативной связи с глаголом *разрубить*. Интерпретируя эти строки, Д. Войда пишет:

Изменяется на обратный весь смысл традиционной легенды, потому что обращается внимание на неоднозначность поступков, совершаемых решительно и жестоко. Процесс переноса значений оказывается двусторонним. Раз узелок – это солдат, а солдат – это человек, строка: *Było stu filozofów – żaden nie rozplątał* (Было сто философов – ни один не распутал) перестает подразумевать только Гордиев узел. Таким образом, говорится и о выборе способа развязывания противоречивости человеческой природы: путем ее умерщвления или путем осмысления⁷.

В переводах эта строфа существенно различается передачей смыслов. А. Эппель идет путем прямых номинаций, использует высокую (*довольно, воззрился*) и нейтральную лексику (*сел, отправился, армия... пошла на бой*), сохраняет спокойный повествовательный стиль речи. Рисует строгий порядок, неспешность, актуализированная глаголом *пошла*. И в этом переводчик отступает от смысла, заложенного автором в оригинале, здесь рисуется картина более динамичная: *w trąb trąbienia, w bebnieniu bębenków* армия узелков, скорее всего, ринулась, устремилась на бой. В переводе сохраняется контекстуальная связь *узелок – рубить* и усматриваемые за этим смыслы.

В переводе И. Бродского задается более высокое эмоциональное напряжение. Он использует разговорную экспрессивную лексику: *хватит, марш в дорогу, топоча, волоча*. Одновременное обозначение действия и его характеристики через ряд деепричастий при отсутствии глагола создает впечатление рванувшейся массы, рисует большую устремленность этих *узелков*. *На кого? на что? на СЕЧУ*. Сталкивая разговорную лексику и слово высокого стиля *сеча*, не только контекстуально, но и прямо указывая судьбу этих узелков, Бродский создает ощущение трагизма происходящего и беспомощности человека,

⁷ D. Wojda, *Milczenie słowa w poezje Szymborskiej*, Kraków 1996, s. 78. (Пер. автора статьи).

чья судьба находится в чужой власти. А обозначая содержимое узелков (*волоча свой горюх да греху*), имплицитно показывает надежду людей на жизнь (иначе зачем бы им тащить с собой пропитание?), чем усугубляет ощущение трагизма.

Анализируя использование архаичных форм языка в качестве изобразительных средств в современной русской поэзии, Л. В. Зубова в своей монографии отмечает, что *усиление предикативного признака деепричастия в отсутствие личного глагола, является характерной приметой древнерусской и старославянской грамматики*⁸, таким образом, использование Бродским ряда деепричастий дополнительно «подпитывает» русский культурный контекст перевода.

Перевод И. Бродского в целом представляется несколько более экспрессивным и эмоциональным по сравнению с исходным стихотворением, в то время как перевод А. Эппеля эмоционально более сдержан, чем оригинал. Кроме того, Бродский в своем переводе создал определенную ауру контекста русской культуры, что также делает его перевод ближе восприятию русского читателя. Но главное, чем отличаются переводы – это тем, что Иосиф Бродский с большим мастерством «упрятал» в своем переводе те же смыслы, что были заданы Виславой Шимборской. Таким образом, рефлексия читателя перевода проделает примерно ту же работу при восприятии текста, что и рефлексия читателя оригинала.

Нужно отметить, что предлагаемые вниманию интерпретации текстов, безусловно, не являются единственно возможными – каждый читатель, как переводов, так и оригинала, может найти в тексте что-то свое.

Источники поэтических текстов:

1. Wisława Szymborska. *Wiersze wybrane*. Kraków, 2001, s. 65.
2. И. Бродский. В ожидании варваров. Мировая поэзия в переводах Иосифа Бродского. Санкт-Петербург, 2001, с. 199.
3. Урок В. Шимборская, перевод А. Эппеля, в: «Иностранная литература» № 2, 1967, с. 131.

⁸ Л. Зубова, *Современная русская поэзия в контексте истории языка*, Москва 2000, с. 242–243.

S U M M A R Y

The article deals with the problem of rendering hidden senses of a text when translating it into another language – the necessary basis for the adequate understanding of the text by the reader.

The object of analysis are two translations into Russian of the poem “A Lesson” by V. Shimborska. The comparative analysis of the texts show the differences in rendering the senses put in the original. More complete in rendering the semantic load, style and form of the poem is the translation by J. Brodski.