

ТЕОРИЯ: ПРОБЛЕМЫ И РАЗМЫШЛЕНИЯ

Л.Е. Ляпина¹

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена*

СТИХОВЕДЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В статье обозначаются «проблемные зоны» литературоведческого анализа, в частности стиховедческий аспект анализа поэтического текста. Деактуализация версификации, выразившаяся в разрыве академической науки и вузовского / школьного литературоведения, связана с объективными процессами смены историко-культурных парадигм, ведущими к возникновению новых принципов смыслопорождения. Ставится проблема обучения основам стиховедения в системе образования, с целью найти пути повышения эффективности и практического использования полученных знаний.

Ключевые слова: версификация, дошкольное образование, интерпретация, ритм, семантика стиховых форм.

L.E. Lyapina

The Herzen State Pedagogical University of Russia

THE SOURCE AND PROBLEMS OF THE ANALYSIS OF THE POETIC TEXT

The article is devoted to the “problem zones” of the literary analysis and the poetic aspect of the analysis of poetic texts in particular. Deactualization of versification, reflected in the breach of academic science and university / school literary studies, is connected with objective processes of historical cultural paradigm shift leading to the rapid emergence of new principles in generating senses. The author focuses on the problem of the science of versification training in the educational system with the purpose to improve its effectiveness and practical use.

Keywords: versification, preschool education, interpretation, rhythm, semantics of poetry forms.

¹ Лариса Евгеньевна Ляпина – доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Стиховедение, т.е. наука о версификации, выросло исторически из интереса к поэтике литературных текстов. И в современное литературоведение оно входит как одна из дисциплин, овладение основами которой признано значимым для любого культурного человека (чем обусловлено, в частности, включение элементов стиховедения в программы средней школы по литературе) – и, естественно, профессионально необходимым для филолога.

Начнем со второго: стиховедческий курс (или соответствующий раздел общего вводного теоретико-литературного курса) значится в учебных планах высших учебных заведений, готовящих специалистов-филологов. Курс этот, как известно вузовским преподавателям, принадлежит к числу наиболее трудоемких и сложных для освоения, представляя серьезную проблему как для обучающихся, так и для преподавателей. Конечно (и это существенная оговорка), это ощущается в ситуации, когда речь идет о получении полноценных знаний и навыков, включающих: владение представлением о природе стихотворной речи в ее связях с особенностями языка (просодия), о стиховых системах и их истории; знание всех основных стиховых форм отечественного стихосложения; умение самостоятельно определять их (на всех уровнях организации текста, т.е. метрики, ритмики, фоники, строфики) в любом стихотворении; и наконец, способность выявлять содержательные смыслы (художественную семантику) стиховых форм. Хотя аналогичный уровень требований применяется к освоению всех разделов теории литературы, но в области изучения стиха полновесный результат особенно труднодостижим. Курс стиховедения требует объема часов, несоразмерного остальным теоретико-литературным разделам. При этом в дальнейшем чаще всего стиховедческие знания и навыки у студентов быстро утрачиваются, а практическое их использование – например, при историко-литературном анализе художественного текста – является редкостью. И это понятно: к функциональному (семантическому) анализу версификационных особенностей поэтических произведений на первом курсе, как правило, удается только прикоснуться.

А это значит, что естественные и необходимые для литературоведа вопросы: «Зачем автор выбрал для этого стихотворения именно ямб (хорей, анапест, дольник, верлибр и т.д.)? Зарифмовал строки через одну (попарно, вообще не зарифмовал)? В чем содержательный смысл организации стихотворных строк в октавы (терцины, двустушия, и пр.)?» – как бы отодвигаются в область

малосущественных, не очень актуальных. И это при том, что многообразие реально используемых авторами стиховых размеров, ритмических вариаций, строф, интонационных переносов и пр. свидетельствует о том, что каждая из этих форм призвана нести читателю какую-то необходимую для авторского замысла информацию, а значит – помочь при интерпретации произведения, способствовать погружению в бездонную сферу смыслов стихотворного текста. Вопрос состоит в том, как помочь справиться с этими задачами начинающему исследователю?

Конечно, существуют замечательные образцы системного функционального стиховедческого анализа – как в классических работах М.Л. Гаспарова, Ю.М. Лотмана, Е.Г. Эткинда и в проблемно ориентированных сборниках [Анализ одного стихотворения, 1985; Поэтический строй русской лирики, 1973], так и (реже) в историко-литературных исследованиях современных авторов [Кулагин, 2017], – но все же в «массовом» литературоведческом сознании вопрос содержательности версификационного строя вызывает затруднения. Школьники и студенты, уже знакомые с началами литературоведения, с азартом отыскивают в художественных текстах метафоры и архаизмы, осмыслиют и могут характеризовать систему персонажей, поэтику повествовательных структур, мотивику, сюжет и т.д.; но художественная роль стиховых форм остается для большинства сложной и трудно постижимой сферой. Иными словами, наука о стихе, по сравнению с другими теоретико-литературными дисциплинами, выглядит самой затратной по времени и трудоемкости изучения и одновременно наименее результативной.

Причины этого, как представляется, объективны – и, конечно, никак не связаны с ущербностью академического изучения стиха. Напротив: издавна отечественное стиховедение по праву обладало известностью и авторитетом на мировом уровне, и в наше время этот статус не изменился. В начале XX века подход к исследованию стиха, опиравшийся на использование точных методов (статистики, потом также теории вероятности и др.), получил в международной практике наименование «русского метода» и был положен в основу принципиальных разработок и открытий (в частности, связанных с семантикой метрических форм, с выяснением общих законов развития стиха, его исторической поэтикой). При этом не требует специальных доказательств тот факт, что труды В.М. Жирмунского, Б.В. Томашевского, К. Тарановского, М.Л. Гаспарова, В.Е. Холшевникова, Е.Г. Эткинда, Ю.М. Лотмана и других видных ученых способствовали и способствуют не только решению собственно стиховедческих

проблем, но и пополнению общего знания о природе и поэтике художественной словесности в целом. Сегодня особенно успешно проявляет себя московская стиховедческая школа: регулярно проводятся Международные стиховедческие конференции, издаются фундаментальные научные труды ученых разных поколений.

Но рядовыми литературоведами стиховедческие открытия и знания востребованы слабо. В какой-то мере это может быть объяснено все усложняющимися технологиями и методиками, которыми пользуются специалисты-стиховеды сегодня; но лишь отчасти. Ведь нечасто используются вне решения собственно стиховедческих проблем даже те научные исследования, в которых результаты понятны и без владения этими методиками - например, метрические и строфические справочники по творчеству конкретных поэтов. Они содержат наглядные итоговые таблицы, диаграммы и обзорные резюмирующие текстовые комментарии об особенностях системы стиха авторов. Создается впечатление, что версификация интересует в основном тех, кто непосредственно ею занимается, но как бы деактуализируется в сознании остальных членов научного сообщества.

Объективные причины этого, очевидно, следует искать в истории культуры.

Изначально (и достаточно долго) главенствовавшая в художественной словесности стиховая организация текстов постепенно и неуклонно уступает место художественной прозе, уходя на периферию. На всем протяжении господства нормативной риторической словесности знание особенностей версификации оставалось жизненно важным – например, для идентификации жанровых и стилевых особенностей текста, степени его художественного совершенства; язык стиховых форм работал и был внятен читателю. Однако в постриторическую эпоху, по мере вытеснения канонов во имя индивидуального авторского замысла, все более активно и многообразно эксплуатирующего традицию, ситуация меняется. Принципиальная схема смыслопорождения при использовании обусловленных традицией стиховых форм качественно усложняется – как для автора, так и для читателя. Эмблематичная функция формы заменяется индивидуальной трансформацией ее (или одной из ее особенностей), и семантика рождается теперь из характера этой трансформации в индивидуальном контексте произведения. Все это, даже при сохранении знаний и представлений о сложившейся системе версификации, создает для интерпретатора дополнительные трудности. Одновременно усиливается авторитет художественной

прозы и ее влияние на поэзию. Элементарная версификационная грамотность в прежнем ее качестве устаревает, а овладение ею проблематизируется. Как мы помним, уже Евгений Онегин так и не выучился отличать «ямба от хоря», и его «приятель» Пушкин упомянул об этом для характеристики его как человека, неспособного к «труду упорному».

Эта «вилка» (между Онегиным и Пушкиным) экстраполируется на дальнейшее. Рядовой читатель приучается, в частности, воспринимать стихотворный текст на минимально необходимом ему содержательном уровне, без учета того, написан он ямбом или хореем – и упускать, оставляя «недопонятыми» особенности стихотворного текста, важные для автора. В наше время требует растолкования тот факт, что «шутливость» «Домика в Коломне» (т.е. установка на жанровую специфику произведения) создается Пушкиным не в сцене с бредущей Маврушей (это уже развязка сюжета), но в обстоятельном вступительном авторском монологе о версификационной специфике задуманного произведения, с его игровой поэтикой. Во вступлении эта поэтика заявлена, например, тем, что в любви к цезурованному ямбу автор признается ... нецезурованными ямбическими строками. Но рядовому современному читателю этот юмор уже недоступен. Плохо понятен и, скажем, пафос П.А. Вяземского, посвятившего одно из знаковых и объемных своих стихотворений стихотворному размеру – александрийскому стиху; или активное преобладание четырехстопного ямба в философской лирике Ф.И. Тютчева.

Страдает культура чтения; в том числе, и современных произведений. Можно ли читать и адекватно понимать поэзию И.А. Бродского с его неканоническими сонетами, постоянными переносами, особого типа дольниками, составляющими специфический творческий язык его поэзии? Способен ли читатель обойтись при этом без знания сонетного канона и типов дольника? Да, вычитать какой-то смысл из «Сонетика» Бродского – можно; но это обедненное чтение, то самое, которое заставляет порой читателей пожимать плечами в недоумении, что такого особенного находят в стихах Бродского. Размывается и примитивизируется представление о художественности поэзии – что жаль. Думается, что задача повышения культуры чтения должна включать, в частности, совершенствование элементарной стиховедческой грамотности (во всяком случае, пока практика поэтического творчества не изживет многообразия стиховых форм).

Описав такую (не нами открытую) историческую модель происходящего со стихотворчеством, сформулируем выводы.

С одной стороны, описанный общелитературный процесс деактуализации версификации носит глобальный – и, по-видимому, необратимый характер. С другой стороны, до его завершения пока далеко; и даже при гипотетическом полном отказе поэтов новых поколений от многообразных стиховых форм необходимость их распознавания будет достаточно долго сохраняться для интерпретации ранее созданных поэтических текстов (что небезразлично не только для специалистов, но и для пытливого читателя).

Все это заставляет нас вернуться к обозначенной в начале статьи проблеме преподавания основ стиховедения. И тогда логично задуматься не только о вузовском, но и о более раннем общеобразовательном его этапе, задавшись вопросом: есть ли какие-то возможности повышения его эффективности?

Не претендуя здесь на разработку конкретных методик, обозначу ресурс, до сих пор практически не востребованный и одновременно оправданный самой природой стихотворчества. Суть его – в возможно более раннем развитии ритмического слуха у начинающих читателей, детей, которые неслучайно так любят стихи.

Стих – звуковая система: он призван быть воспринятым прежде всего на слух. Это заложено в его природе и подтверждается исторически. Как писал А.Н. Веселовский, в древнейший период рождения художественной словесности «руководящая роль выпадала на долю ритма, последовательно нормировавшего мелодию и развивавшийся при ней поэтический текст» [Веселовский, 1940, с. 200]. Ритм стиха, формировавшийся как универсалия в системе устной речи, сохранился и позже, в письменной литературе, в качестве организующей основы – но основы, уловить которую при визуальном восприятии текста значительно труднее.

Можно, конечно, начинать обучение основам стиховедения с составления принятых в стиховедческой практике графических метрико-ритмических схем, разделяя тексты на слоги и обозначая их ударность; но у начинающих это сразу провоцирует массу вопросов, связанных с особенностями индивидуальной ритмики (пропуски метрических ударений, внеметрические ударения в силлабо-тонике), а также со сферой многообразных неклассических размеров. И сориентироваться в многообразии стиховых форм отечественного стихосложения на основе визуально-текстового подхода чрезвычайно сложно. Гораздо естественнее начинать делать это в опоре на звучание стихового текста, с выделением сильных и слабых слогов, создающих внутренний ритм текста. Это так называемая скандовка, которую иногда считают искусственной и сложной для освоения, апеллируя в

частности к тому, что студентам скандирование дается, как правило, непросто. Но студенты уже привыкли к визуальному, письменно-«глазному» восприятию текстов. Другое дело - дети раннего возраста, которые любят слушать стихи, легко и естественно обнаруживают способность скандировать и различать скандовочные ритмы. Интуитивно повторяя и воспроизводя в своем развитии все основные этапы культурной эволюции, ребенок изначально чуток именно к звуковым ритмам; и чуткость эту важно не утратить при переходе к основной для современного человека визуальной культуре чтения.

Иными словами, ресурс, о котором идет речь, состоит в возможности опереться на изначально присущий человеку ритмический слух, чтобы дальше использовать уже сформировавшуюся способность улавливать ритмику стиха. Овладение первоначальными навыками и умениями такого рода вполне доступно детям уже дошкольного возраста. Более того, сама возможность различать ритмы, «внутреннюю музыку» стиха, вызывает у них активный интерес и воспринимается как увлекательная игра. Об этих особенностях детского восприятия стиха убедительно писал К.И. Чуковский, призывая к раннему «стиховому развитию» начиная с первых лет жизни – периода, для которого характерна «неодолимая тяга к стихам, к слушанию и запоминанию стихов», которая позже сыграет «свою немаловажную роль в деле умственного и эмоционального развития ребенка» [Чуковский, 2001, с. 324]. В контексте нашей темы важно, что на основе такого «стихового развития» также и дальнейшее (школьное, вузовское) обучение культуре чтения, с усложнением базовых представлений о стихах, ощущается как органичное и более успешное, результативное.

В.Е. Холшевников, известный ученый-стиховед и педагог, включил в свой замечательный, четырежды переизданный учебник «Основы стиховедения» несколько практических советов тем, кто хочет научиться определять стихотворные размеры. Главным выступает призыв начинать обучение не с письменной разметки текста. – «Зрительная схема является лишь символом звукового ритма. Филологу нужно научиться определять размеры на слух, прибегая к записи на бумаге лишь для фиксации услышанного (а на начальной стадии обучения – для проверки правильности определения на слух). Для этого первоначально нужно научиться *скандировать* стихи, т.е. произносить их, отвлекаясь на время от смысла, резко подчеркивая размер, – приблизительно так, как читают стихи маленькие дети лет трех-четырёх (...). Научившись скандировать, легко потом (конечно,

после упражнений) улавливать размер при нормальном чтении или только чуть-чуть скандируя» [Холшевников, 2002, с. 26]

Совет исключительно верный. Но сколько сил и времени можно было бы сберечь, если бы детские умение скандировать не было в свое время утрачено, а умение улавливать размер при обычном чтении стало бы уже привычным!

Конечно, раннее приобщение к искусству версификации могло бы стать системным и всеобщим только на основе целенаправленных усилий специалистов. Предложение готовых образовательных моделей в задачи данной статьи не входит. Наша принципиальная цель в пределах данной статьи состояла в привлечении внимания к возможностям описанной перспективы, поддержанной многолетним преподавательским опытом автора.

При этом локальное воплощение самой идеи раннего развития ритмического слуха вполне может реализовываться уже сегодня. На нее можно опираться при развитии разных творческих инициатив и проектов, для которых в настоящее время есть база. Дошкольное образование в детских садах, кружки для самых младших школьников стали реальностью. Создание экспериментальных программ таких занятий (начиная с игровых вопросов-заданий: «Какие из прочитанных хором стихотворений звучат похоже? Какие - различно? Придумаем рифмы к заданному слову», и пр.) и их апробация расширила и уточнила бы горизонты возможностей. Конкретные методики могут быть различны, а их опыт учтен и полезен – как для преподавания (школьного и вузовского), так и для воспитания углубленного восприятия поэзии новыми поколениями читателей в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Анализ одного стихотворения: Межвузовский сборник / Под ред. В.Е. Холшевникова. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1985. – 248 с.

Веселовский, А. Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. – Ленинград: Художественная литература, 1940. – 648 с.

Кулагин, А. В. Кушнер и русские классики / А.В. Кулагин. – Коломна: Изд-во Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2017. – 240 с.

Поэтический строй русской лирики. Отв. ред. Г.М. Фриденлер. – Ленинград: Наука, 1873. – 352 с.

Холшевников, В. Е. Основы стиховедения. Русское стихосложение / В.Е. Холшевников. – Москва: Academia 2002. – 204 с.

Чуковский, К. И. От двух до пяти / К.И. Чуковский // Чуковский К.И. Собрание сочинений: в 15 т. Т.2. – Москва: ТЕРРА – Книжный клуб, 2001. – С. 5-388.

REFERENCES:

Analiz odnogo stihotvoreniya: Mezhvuzovskij sbornik / Pod red. V.E. Holshevnikova. – Leningrad: Izd.-vo Leningradskogo universiteta, 1985. – 248 s.

Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский // Чуковский К.И. Собрание сочинений: в 15 т. Т.2. – Москва: TERRA – Книжный клуб, 2001. – С. 5-388.

Holshevnikov, V. E. Osnovy stihovedeniya. Russkoe stihoslozhenie / V.E. Holshevnikov. – Moskva: Academia 2002. – 204 s.

Kulagin, A. V. Kushner i russkie klassiki / A.V. Kulagin. – Kolomna: Izd.-vo Gos. soc.-gumanit. un-t, 2017. – 240 s.

Poeticheskij stroj russoj liriki. Otv. red. G.M. Fridlenler. – Leningrad: Nauka, 1873. – 352 s.

Veselovskij, A. N. Istoricheskaya poetika / A.N. Veselovskij. – Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1940. – 648 s.