**Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр**

С. А. Шаповал

Прочитавший название этой статьи подумает: "Наверное, речь пойдет о задачном методе обучения; скорее всего, на уроках литературы; это будет как-то связано с лингвистическими задачами (потому что только они называются самодостаточными)". Все правильно. Единственное, чего никак не удастся предугадать, - в каком значении автор употребляет понятие филологический. Существует много точек зрения на то, как соотносятся между собой литература, словесность и филология. Поэтому сразу договоримся о терминах.

Филологию мы определяем, вслед за С.С. Аверинцевым, как "службу понимания", которая "помогает выполнению одной из главных человеческих задач - понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху), не превращая его ни в "исчислимую" вещь, ни в отражение собственных эмоций" 1.

В этой формулировке выражена одна из самых жгучих проблем методики литературы: как, разговаривая с учениками о тексте, не "засушить" или вообще не уничтожить его анализом и не скатиться в другую крайность - не сделать текст только поводом для высказывания "собственного мнения" (иногда вполне шариковского: "Да не согласен я... с обоими"). Филолог - это как раз тот человек, который умеет анализировать, имеет собственное мнение и способен найти золотую середину.

Филология, по С.С. Аверинцеву, "продолжает жить не как партикулярная "наука", по своему предмету отграниченная от истории, языкознания и литературоведения, а как научный принцип, как самозаконная форма знания, которая определяется не столько границами предмета, сколько подходом к нему".

Акцент на понятии филологический подход кажется нам чрезвычайно перспективным по многим причинам.

Во-первых, это согласуется с положениями когнитивной пси-хологии, например, такими: "изучаемую дисциплину можно рассматривать как определенный способ мышления о соответствующих явлениях", "в любой дисциплине нет ничего более существенного, чем присущий ей способ мышления" 2.

Во-вторых, социокультурная ситуация сейчас такова, что нам просто необходимо искать какую-то альтернативу традиционному способу преподавания литературы - чтению текстов и разговорам о них. Вот уже и новейший философский словарь в статье "Чтение" констатирует: "Современное общество находится на этапе постиндустриального развития, для которого характерно новое информационное пространство, характеризующееся в том числе мощным развитием аудиовизуальных средств передачи информации. Последние оказывают существенное влияние на процессы чтения: с одной стороны, уводят от чтения, а с другой - позволяют получать информацию иными путями. Новые информационные технологии ликвидируют монополию одного способа работы со знаком и ставят под вопрос существующую модель образования" 3.

То мнение, что современный ученик-читатель действительно находится в других условиях, звучит все чаще: "Похоже, что процесс уже необратим. Еще какое-то время можно не замечать этого, говорить о том, что данному учителю не удалось увлечь данных детей, а вот на уроках хорошего словесника все читают. <...> Когда взрослые будут вынуждены заметить изменившуюся ситуацию, им придется искать выход, т.е. приводить программу в соответствие с возможностями учеников. Не сомневаюсь, что выходы найдутся. Назову хотя бы два простейших. Первый - это сокращение программы. Второй - изучение литературы в извлечениях, то есть, что называется, "по дайджестам" 4. Мы все знаем, что школьники не читают. Но выходы, которые называет М. Кронгауз, - "оба хуже". Первое, что придется сократить в школьной программе, - это как раз "Война и мир". Разве не жалко? А по пересказам изучать литературу и вовсе невозможно. Так, может быть, выход в том, чтобы осваивать именно филологический подход? То есть: на примере фрагментов разных входящих в программу произведений (в том числе "Войны и мира") учить тому, как "быть филологом", "работать филологом"?

Это не революционная мысль, как может показаться. Именно она лежит в основе "читательского" принципа преподавания литературы, согласно которому целью школьного курса должно стать воспитание Читателя - потому, что, если ученики не хотят или не умеют читать, то дальнейший разговор о принципах преподавания литературы становится бессмысленным.

"Читательский" подход, который ставит своей целью научить школьников приемам работы с художественным текстом, сформировать "читательскую компетенцию" и тем самым подготовить к восприятию литературных произведений, осознается как базис, как фундамент, авторами многих программ и методик. В психодидактике этому посвящены исследования авторского коллектива Г.Г. Граник 5.

Перейти на филологический подход логично, в-третьих, и с административно-программной точки зрения: утвержденные в 1998 г. "Временные требования к обязательному минимуму содержания основного общего образования" включают русский язык и литературу в образовательную область, называющуюся филология. Однако программы "по филологии" нам не встречались 6, а существующие "интегративные" школьные учебники ориентированы на более узкую область - область словесности. Так что эта статья может дать повод для того, чтобы обсудить, возможна ли некая единая программа образовательной области "Филология" и какой она может быть.

Проблема в том, что филология безгранична. Она "вбирает в свой кругозор всю широту и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного" и наиболее полно реализована, как отмечает С.С. Аверинцев, "в традиционной фигуре филолога-классика, совмещавшего в себе лингвиста, критика, историка гражданского быта, нравов и культуры, знатока других гуманитарных, а при случае даже естественных наук - всего, что в принципе может понадобиться для прояснения того или иного текста". Ср. мнение Д.С. Лихачева: "Филология... требует глубоких знаний не только по истории языков, но и знаний реалий той или иной эпохи, эстетических представлений о своем времени, истории идей и т.п."

После этих определений кажется абсолютно невозможным ввести в школьное образование такой предмет. Однако выход есть, потому что в самой филологии "на одном полюсе - скромнейшая служба "при тексте", не допускающая ухода от его конкретности", и только на другом - "универсальность, пределы которой невозможно очертить заранее".

Соединив понятие филологического подхода с назначением этой науки "быть при тексте", мы получим возможность включить филологию в образовательную практику. Филологическими будут такие программы, курсы, учебники, задачи, которые:

1) работают с реальными текстами;

2) нацелены на их прояснение, понимание (а это значит, что тексты должны содержать в себе какую-то загадку, проблему, неясность);

3) обучают разным приемам и способам работы с текстам - тем, которыми владеют профессиональные филологи.

Последнее - самое сложное, потому что никто, кажется, в явном виде не описал этих приемов; нам не попадалось такой "профессиограммы", где было бы четко сказано: филолог должен уметь то-то и то-то.

Тем не менее жанр филологической задачи мы определяем исходя из названных критериев.

Теперь разберемся в вопросе, почему это задачи и при чем здесь самодостаточность.

Задачная форма предъявления учебного материала - это не просто модная примета современных педагогических технологий. С начала ХХ века известны задачи по лингвистике Бодуэна де Куртенэ, есть задачи по истории, по психологии, по ряду областей юриспруденции.

Сейчас значительно возрос интерес к задачам по литературе: сборники "задач и упражнений", "вопросов и задач" разных авторов выходят все чаще. Но всегда ли это именно задачи? Если в учебном пособии собрано 3-5-10 стихотворений об осени, или 2-3-5 черновых вариантов одного эпизода из романа, и к такому набору дается задание типа "сравните", то это задача или нет? Если задача, то мы все действительно говорим прозой, только не знаем об этом. Потому что ничего нового в такой аналитической работе для словесника нет - она обычна.

В недавнем прошлом "познавательной задачей по литературе" считался вообще любой вопрос, который задавался ученику, при этом иезуитски предполагалось, что ученик действительно что-то "решает" и высказывает свое мнение. В одной из статей 1972 г. приводится, например, такая "познавательная задача" по стихотворению А.С. Пушкина "Деревня": "Проанализируйте идейную направленность стихотворения. В каких строфах она выражается с наибольшей эмоциональной силой?". Правильное решение этой задачи выглядит так: "Ученик А.: "Поэт выступает с резкой критикой крепостного права. Ему близки и дороги судьбы трудового народа. Но Пушкин не призывает к борьбе за освобождение крестьян. Он хочет увидеть рабство, падшее по манию царя". Ученица К.: "Многие строки стихотворения пылают гневом, звонкий голос барда декабризма разнесся над Россией, призывая людей пристальнее вглядеться в то, что происходит среди полей и дубрав. Поэт обличает весь крепостнический строй, подчеркивая, что крепостники держатся лишь за счет грубого насилия".

...Все это уже даже и не смешно. Но нашей целью было не столько напомнить, где мы совсем недавно были и куда, может быть, идем, сколько подчеркнуть, что очень трудно, практически невозможно понять, что такое "задача по литературе". Если мы пойдем от анализа тех заданий, которые сами их авторы называют "задачами", и попытаемся все это обобщить и систематизировать - уверяем вас, мы запутаемся окончательно.

Стоит, может быть, пойти другим путем: взяв за основу научное понятие задачи, наполнить его филологическим содержанием.

В науке достаточно хорошо известно, что такое задача. Массив литературы, специально посвященной разным аспектам проблемы познавательных задач, гуманитарных задач, творческих, эвристических и т.п., огромен, но мы не можем сейчас углубляться в эту тему.

В психологии творчества сформулированы основные требования к познавательным задачам:

1) принципиальная доступность решения;

2) целостность (ситуация, содержащаяся в задаче, образует нечто замкнутое, относительно самостоятельное);

3) целесообразность (задача должна иметь для испытуемых внутренний смысл, вытекающий из их предыдущей жизни и опыта);

4) проблемность (структура репрезентируемой в задаче ситуации должна быть задана так, чтобы ее можно было увидеть с нескольких различных позиций, лишь одна из которых приводит к решению) 7.

Именно эти требования положены в основу задач по лингвистике, которые полностью называются самодостаточными лингвистическими задачами. А.Н. Журинский видел изобретенный им тип задач как "воплощение идеи проблемного обучения" и ссылался на исследования Н.Г. Алексеева и Э.Г. Юдина в области психологии творчества: "Речь идет о том, чтобы "проиграть" выделенный в анализе механизм научной деятельности в условиях особым образом организованного обучения".

Первую серию самодостаточных лингвистических задач создал А.А. Зализняк в 1963 г., их распространение связано с олимпиадами по лингвистике и математике для школьников в МГУ и РГГУ. Выпущено несколько сборников таких задач 8, о них много раз писала Е.В. Муравенко на страницах приложения "Русский язык" к газете "Первое сентября".

Самодостаточные лингвистические задачи еще мало распространены в повседневной школьной практике. По нашему субъективному впечатлению, пока они воспринимаются как своеобразные головоломки, как некое "лакомство для ума". Кого-то отпугивают экзотические языки, на материале которых они построены, кому-то, наверное, кажется роскошью задача развития лингвистического мышления (тут с неграмотностью бы справиться).

Между тем сам жанр самодостаточной лингвистической задачи - гениальная форма. Задачи можно использовать в любой момент учебного процесса, для их решения не требуется никаких специальных знаний - вообще ничего, кроме головы и мозгов в ней. Зато, если решать их систематически, "на выходе" может получиться ученик, который имеет представление о принципах строения языка как такового и умеет с ним обращаться почти как профессиональный лингвист. (Это в идеале. Но, если можно, реальность мы здесь обсуждать не будем.)

Что привлекает в этих задачах?

Во-первых, их самодостаточность. "Самодостаточность задач проявляется в том, что вся информация, необходимая для решения, содержится в самом условии задачи", - пишет А.Н. Журинский. Хорошо бы иметь в своем арсенале такие задачи и по литературе. Они пригодились бы, когда приходишь на урок - а весь класс "не прочитал", их можно было бы давать в качестве индивидуального задания, как классного, так и домашнего...

Во-вторых, к задачам всегда есть ответы, которые справедливо называются "Решения и комментарии" - они весьма подробны, информативны и очень "хитро" построены.

Мы убеждены, что в ответах и заключается главная ценность таких задач. По существу, происходит вот что: вместо лекции на тему "Правила употребления буквы "ять" в русском языке" ученику предлагается ряд слов с правильно расставленными этими буквами, чтобы он сам вывел правило, а потом применил его к написанию другого ряда слов. Задачная форма бросает вызов интеллекту (подобно тому как кроссвордная - вызов эрудиции). И дальше начинается самое интересное. Попытка решения, даже неудачная, - включает мотивацию. Становится интересно - не только сравнить свой ответ с правильным, но даже хотя бы узнать, а как там "на самом деле". И вот тут ученика ждет та же самая (по информативности!) лекция, только читает он ее уже совсем другими глазами. Учебный материал усваивается лучше потому, что информация стала нужна именно в данный момент и именно этому субъекту.

Но мало того. "Ответы" представляют собой развернутые рассуждения, которые иллюстрируют ход решения, его этапы; показывают, на что надо обращать внимание, учат, как группировать материал, как построить гипотезу и проверить ее, и т.п. Приведем несколько примеров таких формулировок 9: "Прежде всего замечаем, что слова через ё и в старой орфографии пишутся через ё: тёмный, щёлка" (с. 92); "Сначала займемся расстановкой ударений" (с. 151); "Чтобы решить эту задачу, нужно уметь кратко формулировать значение каждого слова. Тогда, сравнивая соответствующие пары слов слева и справа от знака равенства, легко убедиться в одинаковости смысловых противопоставлений" (с. 176).

Но и этого мало. В "ответы" заложены ("встроены") некоторые программы, стимулирующие продолжить обучение. Это могут быть "дразнящие" формулировки типа "...так что мы не советуем вам, решив эту задачу, считать себя умеющим писать по старой орфографии" 10, но чаще это включенная в текст решения информация о том, что и где на ту же тему можно еще прочитать. Иногда это прямые отсылки к специальной литературе, иногда - только термины, которые помогают "зафиксировать" явление, которое рассматривается в задаче. Этим обеспечивается возможность "разворачивания" задач, их достраивания, включения в более широкий научный контекст.

На наш взгляд, решения и комментарии являются не только необходимой, но и самой важной составляющей задачи. Без ответов-ориентиров задачи подразумевают, что решающий конгениален составителю задач, что он в состоянии прийти к тем же выводам. А если нет? Если решающий не знает, как подступиться к задаче? - Тогда он просто бросит это занятие. А если решающий придет к неправильным выводам? - Тогда он с чистой совестью будет считать, что справился. Поздравим его.

Самодостаточные лингвистические задачи хороши еще тем, что каждая из них проходит специальную проверку на корректность. А.Н. Журинский формулирует достаточно строгие критерии корректности задачи: "Можно назвать, по крайней мере, три вида некорректности задачи: (1) задача имеет паразитические решения (т.е. решения, логически правильные, но неверные с точки зрения данного языка); (2) описание языкового явления, обнаруживаемое в результате решения, содержит противоречия или темные места; (3) ответ на задачу не может быть обоснован тем материалом, который доступен решающему".

Очевидно, что определить, корректна ли задача, нельзя, не проверив, как разные люди ее решают, к каким ответам они приходят. Нужна "обкатка", или, если угодно, психолого-педагогический эксперимент. В ходе которого может, например, выясниться, что неудачна формулировка задания, или что мало информации для выводов... (На наш взгляд, нельзя просто подобрать интересный для анализа фрагмент художественного произведения, разработать к нему несколько вопросов и назвать это "задачей". Иногда авторам заданий по литературе, особенно из серии "Сравните...", хочется предложить самим письменно - обязательно письменно, а не "в уме"! - выполнить свое задание. Может быть, тогда они увидят, что это требует многих часов работы, а "ответ" тянет на курсовую.)

Итак, самодостаточные лингвистические задачи не требуют предварительного знакомства с какими-нибудь лингвистическими явлениями - в ходе решения задачи ученик самостоятельно их "открывает"; они направлены на развитие лингвистического мышления и демонстрацию методов работы с текстом; имеют "ответы", которые и выполняют обучающую функцию. Эти особенности жанра делают его весьма перспективным, и мы можем взять его за основу для разработки нового типа задач - самодостаточных филологических. Это тем более выгодно, что для нового типа задач не надо писать теоретические основы (это сделано А.Н. Журинским, в работах которого содержится и психологическое обоснование самодостаточных лингвистических задач - они восходят к гештальт-задачам).

Нам кажется, что авторы жанра возражать не будут. Дело в том, что среди "классических" лингвистических задач немало таких, которые, по нашим представлениям, относятся уже не к "чистой" лингвистике, а именно к филологии. Например, такая: дано высказывание "Лермонтов убит на дуэли Дантоном", которое требуется объяснить, то есть восстановить исходную информацию и найти причины ее искажения. К филологическим же можно отнести и задачи, связанные со средствами образности (например, паронимической аттракцией). То есть можно предположить, что и сами составители готовы распространить идею лингвистических задач на более широкую область.

Один из любимых всеми типов самодостаточных лингвистических задач - задачи "на дешифровку". Чуть-чуть расширив строго лингвистическое понятие дешифровки, мы придем к задачам, в которых требуется: выяснить скрытый смысл высказывания (подтекст), или определить автора по его стилю, или установить подлинные и декларируемые цели говорящего, или получить информацию об экстралингвистических обстоятельствах создания текста и т.п. Такого рода задачи уже будут представлять собой не что иное, как дискурс-анализ - любимую игрушку современной лингвистики. Да и разве не дешифровкой занимается всякий, кто в первый раз пытается понять смысл стихотворения В. Брюсова "Творчество"?

Так что никакой строгой границы между лингвистическими и филологическими задачами нет. В самом деле: фразу, допускающую несколько осмыслений, для интересной задачи можно придумать ("Раскапывайте погребенных в земле слепых исполинов") 11, а можно принять в подарок от современного переводчика: "Однажды утром Кертисс предложил Пуаро посадить среди буковых деревьев недалеко от лаборатории доктора Фрэнклина" 12. Нарочно такое не придумаешь.

Провести границу между филологическими и лингвистическими задачами на основе того, чем занимается лингвистика и чем - филология, тоже не удастся. Современная лингвистика уже давно не является "стерильной" и все больше интересуется не собственно речью, а тем, что стоит "за" ней. В науке усилились антропоцентризм и прагматическая направленность, то есть внимание к личности и интерес к деятельностным аспектам речи. Появление новых дисциплин на стыке языкознания и психологии (функциональной грамматики, неориторики, лингвистической прагматики, теории дискурса, когнитивной семантики, нарративной лингвистики и др.) приняло в последние годы массовый характер. "Интерес к говорящей личности, к тексту как произведению множества смысловых и коммуникативных факторов все настоятельнее требует интеграции, синтеза всей накопленной информации о языковом устройстве" - это мнение самих лингвистов 13. Хотелось бы, чтобы школьные программы это учитывали. Уточним: речь идет не о прямом перенесении споров и достижений современной лингвистики в школьный курс, но об учете тенденций, актуальных для всех областей гуманитарного знания. Программа по филологии лучше всего могла бы выразить идею синтеза.

Резюмируем. Мы не находим никаких препятствий к тому, чтобы расширить сферу применения лингвистических задач, или, более научно выражаясь, экстраполировать понятие лингвистической задачи на область филологии в целом. То, что получится, будет называться самодостаточная филологическая задача.

Существуют ли такие задачи "в природе" и пока не знают, что они "самодостаточные филологические"? Да. Можно указать по крайней мере четыре источника.

1. Как уже говорилось, их не так мало среди лингвистических.

2. Задачи В.П. Григорьева к разделу "Художественная речь" в "Книге о русском языке" под ред. И.С. Ильинской (1969). Поскольку названные задачи малодоступны (книга не переиздавалась), приведем в качестве примера одну из задач (с. 205, 212-213).

Прочитайте вслух двустишие из стихотворения Л. Татьяничевой "Царевна":

Она пекла большие караваи

И

щи варила в звонком чугуне...

Как вы думаете, почему во второй строке оставлен только союз и, а весь остальной стих отделен от него?

Ответ. Поэтессе хочется, чтобы читатель сделал паузу после союза и. Тем самым было бы устранено нежелательное для автора сочетание звуков [ищи], которому может быть приписано значение "ищи". Вообще говоря, такого рода соображения заслуживают внимания. Но в данном случае у поэтессы не было реальных причин для опасений. Ведь и в обычной речи сочетание и щи и слово ищи произносятся совершенно одинаково, но мы не испытываем от этого каких-либо неудобств, так как контекст - за очень редкими исключениями - однозначно подсказывает смысл: в нашем случае - "и щи".

Если же теперь читатель последует определенному графическому сигналу, введенному автором, и сделает после союза и паузу, то возникнет иная, уже действительная опасность. Сама эта пауза станет сигналом какого-то особого смысла, который должен быть заключен в последующих словах. Между тем обнаружить его не удается; поэтесса просто не подумала о нем. Сигнал окажется пустым. Устранив графическими средствами неопасный здесь "сдвиг" (так называют появление на слух на стыке двух слов третьего, мнимого слова), поэтесса только ухудшила стих, придала ему ложную многозначительность. Классическим примером не устраненного поэтом "сдвига" могут служить строчки Тютчева:

О Север, Север-чародей,

Иль я тобою околдован?

Поэт не испугался мнимого "Ильи". Интонация, синтаксис и словорасположение (особая роль конечного слова в стихотворной строке) не допускают здесь никакой двусмысленности. Отсутствие "Ильи" окончательно доказывается последующими строками:

Иль в самом деле я прикован

К гранитной полосе твоей?

Вот если бы вместо строки "Иль в самом деле я прикован" поэт написал "Иль ты" и стал бы развивать возникшее при этом резкое противопоставление (Иль я - Иль ты), то Илья действительно появился бы на свет. Но тогда Тютчев не был бы Тютчевым...

Эта задача отвечает всем критериям: 1) построена на реальном тексте (лучше сказать, счастливо найдена); 2) короткая; 3) для ее решения надо догадаться, что дело в паузе, что без паузы возник бы нежелательный смысл; 4) ученик может ничего не знать ни об омофонах, ни о "сдвиге", ни о том, что в художественном тексте любой элемент формы может приобретать самостоятельную смысловую значимость - если он сможет дать правильный ответ, то "откроет" эти явления (что и требовалось); 5) самое замечательное в этой задаче - ее ответ. "Собственно ответ" исчерпывается первыми двумя предложениями. То, что дальше, - дополнительная, но имеющая прямое отношение к задаче информация. Она развивает ученика и приглашает его войти в более широкий филологический контекст.

В.П. Григорьев мог бы и не употреблять в ответе термин "сдвиг" и тем более не давать его определения, поскольку это (мы слышали и такую точку зрения) утяжеляет объяснения. Но подумаем: что дает задаче присутствие необязательного на первый взгляд термина "сдвиг"? Это дает возможность выхода за пределы частных наблюдений над несколькими примерами в область теоретического их описания. Для того мы и учимся, чтобы оперировать понятиями: "это существительное", "это стиль ампир", "это формула бензола", "это сдвиг".

Более прямая практическая польза от употребления термина "сдвиг" состоит в том, что это облегчает работу с Предметным указателем (если, конечно, он есть) и позволяет добавить к задаче другие источники, посвященные тому же явлению, например, "Сдвигологию" А. Крученых. Если бы В.П. Григорьев вместо термина "сдвиг" употребил термин "омофоны" (что тоже правильно), то и материал для "разворачивания" задачи мы стали бы искать в другом месте: ближе к языкознанию, чем к поэтике.

Задачи В.П. Григорьева и самодостаточные лингвистические задачи были образцом для составления некоторых (не всех) задач в учебном пособии Г.Г. Граник, С.А. Шаповал, Л.А. Концевой, С.М. Бондаренко "Литература. 8-11 кл.: Задачник-практикум" (М., 1999). Две задачи из этой книги приводятся дальше.

3. Филологические задачи можно извлекать из литературной критики - их там огромное количество. В академической науке, во "взрослых" лингвистике и литературоведении (лингвистической поэтике) сама работа была бы невозможна без подбора материала, интересного для исследования, для сопоставления, для понимания. Дело, следовательно, только за тем, чтобы распространить опыт, накопленный в науке, на более широкую и более юную, чем ученые, аудиторию. Этим, кстати, в перспективе может быть достигнуто "стирание граней" между гуманитарной наукой и образованием и между вузовской и школьной традициями преподавания.

Приведем два примера таких задач. Они сделаны на материале филологических исследований Ю.М. Лотмана 14 и М.Н. Эпштейна 15, причем первое существенно адаптировано (не было уверенности в том, что оно будет понятно школьнику так, как понятно профессиональному филологу), а второе сокращено (в оригинале - 12 поэтических контекстов).

Задача

Прочитаем две пушкинские строчки:

...ноздри пыльные уткнув в песок сыпучий,

Голодный лев следит оленя бег пахучий.

А теперь - задание. Попробуйте "включить воображение" и увидеть картинку во всех подробностях. Для этого нужно определить "точку зрения" в самом прямом смысле слова, то есть занять ту или иную позицию наблюдателя.

Откуда смотрит наблюдатель? Издалека? Находится рядом со львом? Можно ли доказать, кто прав, если вдруг мнения разойдутся? А может быть, "наблюдателем" здесь является сам лев, и вся ситуация дана "его глазами", через его восприятие? Как это доказать?

Ответ

Попробуем читать медленно, каждый раз спрашивая себя: кто и откуда может это наблюдать? кто может это чувствовать? Ноздри пыльные - можно увидеть только очень близко, причем находясь не сверху, а сбоку от льва. Песок воспринимается как сыпучий - тоже с близкого расстояния. Обозначим эту позицию № 1. А вот картинку Голодный лев следит оленя бег... можно увидеть откуда угодно - хоть с вершины бархана, хоть с самолета. Это уже совершенно иная позиция наблюдателя, № 2.

Дальше появляется слово пахучий. Кто может так воспринимать след оленя? Конечно, не человек, а только сам лев. И это будет уже "точка зрения" № 3.

В двух строчках пушкинского текста никак не объяснен переход от одной "позиции наблюдателя" к другой, они не согласованы между собой, и читатель должен уметь "прыгать", по-разному смотря на один и тот же предмет. И это не недостаток стихов, а общий закон искусства. В кино прием перехода от "общего плана" и "крупному" распространен очень широко. А в литературе первым его применил именно А.С. Пушкин: до него "количество возможных в литературе точек зрения было невелико, они были читателю заданы", и смешение точек зрения было запрещено законами поэтики. Пушкин сначала в "Руслане и Людмиле", а потом в "Евгении Онегине" создал новую художественную систему, построенную на "игре точек зрения".

...Вот как далеко мы ушли от голодного льва. Этот пример приводит Ю.М. Лотман в своем спецкурсе "Роман в стихах Пушкина "Евгений Онегин", в главе "Проблема "точки зрения" в романе".

Задача

Прочитайте фрагменты стихотворений разных поэтов.

Как привидение, за рощею сосновой

Луна туманная взошла...

(А. Пушкин.)

Смеркает день. В бору темнеет.

Пожар зари над ним краснеет.

(И. Никитин.)

Смотри: из-за дремлющих сосен

Как будто пожар восстает.

(А. Фет.)

В столетнем мраке черной ели

Краснела темная заря...

(И. Бунин.)

Небес сияющая сила

без суеты и без труда

сосняк и ельник просквозила,

да так, как будто навсегда.

(Я. Смеляков.)

Определите, что общего во всех этих описаниях. Какое время суток? Какие две составляющие пейзажа присутствуют во всех контекстах? Сравните свои наблюдения с ответом.

Как вы думаете, почему поэты рисуют зарю на фоне елей, сосен, бора - а не на фоне, скажем, березняка или рощи?

Ответ

Во всех контекстах обязательно есть свет (чаще - свет вечерней зари, заката) и есть сосны, ели, бор - словом, хвойные деревья.

Почему это так, объясняет М. Эпштейн в книге "Природа, мир, тайник вселенной", посвященной системе пейзажных образов в русской поэзии. Автор пишет: "Чаще, чем другие деревья, сосны и ели описываются на фоне заката или восхода. Поэты самых разных стилей и ориентаций находят поэтическое именно в том, что солнце или луна показываются между стволами "мрачных" деревьев. Образуется как бы волшебная сетка из древесных "лучей" и световых "стволов" - тот эффект контраста, который невозможен в лиственном лесу: густота листвы не позволяет пробиться солнечным лучам. И хотя солнце столь же часто заходит за дубы и березы, как за сосны и ели, но именно "заря над бором" становится фактом поэзии".

Блестящую (и практически готовую) самодостаточную филологическую задачу представляет собой статья М.Л. Гаспарова "Фет безглагольный", не нуждаются в адаптации многие исследования Е.Г. Эткинда - материала, повторим, так много, что можно составить целую серию пособий "Взрослая филология в задачах для школьников" 16.

4. Следующий источник, из которого можно черпать материал для филологических задач - сама художественная литература.

Прочитаем начало рассказа А.П. Чехова "Скрипка Ротшильда": Городок был маленький, хуже деревни, и жили в нем почти одни только старики, которые умирали так редко, что даже досадно. В больницу же и в тюремный замок гробов требовалось очень мало. Одним словом, дела были скверные. Если бы Яков Иванов был гробовщиком в губернском городе...

Тут же вспоминается пушкинский "Гробовщик", причем первые подозрения возникают еще в конце первого предложения: кто же это такой может быть, кому "досадно", что старики умирают редко? А если этой ассоциации не возникло, значит, мы (увы) эту маленькую задачу не решили. Это поправимо, дальше в тексте будет еще много сигналов, указывающих на связь чеховского гробовщика с пушкинским. Но все же какая-то часть смысла уже не воспринята, и это, в общем, не вполне профессионально.

Как сделать задачу из начала (до слов дела были скверные) рассказа А.П. Чехова? Если хочется проверить знание "Повестей Белкина" - можно привести 2-3 начала разных рассказов и задать прямой вопрос, какой из них связан с "Гробовщиком". (На том же материале можно поставить другой вопрос: где повествование нейтрально, а где слышно "чужое слово" и кому этот голос может принадлежать.) Если цель - рассказать о скрытых цитатах, то задачу можно сделать практически нерешаемой (такой, как она предложена здесь), а всю нужную обучающую информацию заложить в ответ. В надежде, что ученику все-таки захочется узнать, что же такого особенного в двух предложениях, над которыми он думал целых полминуты.

А вот такой цели, как доказать нашим детям, что книжки все-таки читать надо, что классику знать надо, - такой цели на этом материале, скорее всего, не достигнешь. Поняли мы или не поняли не самый известный рассказ Чехова - дело, в общем, для ученика десятое.

Для этой цели надо составлять другую задачу. Например, на материале издевок В. Набокова над невежеством м-ра Гудмена ("Подлинная жизнь Себастьяна Найта").

Однако самостоятельное составление задач на материале художественных текстов - дело гораздо более ответственное, чем может показаться на первый взгляд. Существует опасность начать "судить по себе" (мы-то ответ знаем!) и/или вообще поддаться желанию предложить "что-нибудь интересненькое". Вот свежий пример. Не какой-нибудь ученик, а профессиональный лингвист, кандидат филологических наук, автор популярной книжки "Хорошо ли мы знаем Пушкина?" Н.А. Еськова признается в том, что не справилась бы с частью олимпиадных заданий по русскому языку "Не знаю, почему волк у Пушкина бурый, а не серый"; "Не в состоянии справиться с ответом на вопрос о "цветописи" в сказках и драмах Пушкина" и т.п. 17

Оговоримся, что никто не против таких задании в принципе. Главный упрек Н А Еськовой газете - в том, что к заданиям нет ответов. Без ответов-ориентиров задачи подразумевают, что решающий конгениален составителю, что он в состоянии прийти к тем же выводам. А если нет? Если решающий не знает, как подступиться к за даче? Тогда он просто бросит это занятие. А если решающий придет к неправильным вы водам? Тогда он с чистой совестью будет считать, что справился. Поздравим его.

На наш взгляд, нельзя просто подобрать интересный для анализа фрагмент художественного произведения, разработать к нему несколько вопросов и назвать это задачей. (Иногда и авторам заданий по литературе, особенно из серии "Сравните..." хочется предложить самим письменно - обязательно письменно, а не в уме! - выполнить свое задание. Может быть, тогда они увидят, что это потребует многих часов работы, а ответ потянет на курсовую.)

Однако написать ответ - только половина дела. Строго говоря, никакую филологическую задачу нельзя пускать "в массы", не проверив, как разные люди ее решают, к каким ответам они приходят. Нужна еще обкатка или, если угодно, психолого-педагогический эксперимент. В ходе которого может, например, выясниться, что неудачна формулировка задания или что мало информации для выводов...

Такую двухэтапную специальную проверку на корректность проходит каждая из самодостаточных лингвистических задач. А вот филологические еще ждут исследования своих "критериев корректности" и обсуждения "с разбором ста образцов жанра".

Проблема критериев корректности филологических задач едва ли не самая главная, но не единственная из тех, что должны быть решены, прежде чем мы будем иметь право заявить о рождении нового учебного жанра В обсуждении нуждаются такие вопросы:

можно ли считать задачи способом изучения художественного текста, чем они отличаются от вопросов к тексту, от анализа текста;

в какой степени необходимо учитывать наличие у решающего тех или иных знаний (это проблема "самодостаточности");

как реализовать принцип "независимости" задач друг от друга, с одной стороны, и цельность курса филологии - с другой;

какие проблемы возникнут при обосновании ответа учеником, какие решения будут считаться "паразитическими" (здесь начнутся самые большие трудности связанные с тем, что "правильное" и "неправильное" в филологии различаются далеко не так четко, как в лингвистике) И т.п.

Надеемся на пополнение этого списка вопросами заинтересованных коллег.

**Список литературы**

1. Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 545.

2. Дж. Брунер. Психология познания. М., 1977. С. 389-390.

3. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд.: В.М. Скакун, 1998 [На титуле 1999]. - С. 808.

4. М. Кронгауз. Сочинение: за и против // Русский язык. Прил. к газ. "Первое сентября", 1999, № 22. С. 3.

5. Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. Когда книга учит. М., 1987, 1988, 1995; Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. Дорога к книге. М., 1996; Г.Г. Граник, О.В. Соболева. Путешествие в страну книги. М., 1995, 1998; Г.Г. Граник, С.А. Шаповал, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. Литература. 8-11 кл.: Задачник-практикум. М., 1999.

6. Кроме программы С.И. Гиндина для РГГУ.

7. Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин. О психологических методах изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. М.,1971.

8. Лингвистические задачи. - М., 1983; Задачи по лингвистике. Ч. I. - М., 1991; А.Н. Журинский. Слово, буква, число: Обсуждение самодостаточных лингвистических задач с разбором ста образцов жанра. М., 1993; А.Н. Журинский. Лингвистика в задачах: Условия, решения, комментарии. - М., 1995. В свою очередь А.Н. Журинский называет своих предшественников: Gleason H.A. Workbook in descriptive linguistics. N.Y., 1955; Зализняк А.А. Лингвистические задачи // Исследования по структурной типологии. М., 1963.

9. Примеры выбраны почти наугад из кн.: Лингвистические задачи: Книга для учащихся старших классов. - М.: Просвещение, 1983. Страницы указаны в тексте.

10. Там же, с. 92.

11. Там же, с. 49.

12. Агата Кристи. Занавес. Составитель С.В. Кузьмин. [Переводчик не указан]. Минск:, 1998. С. 504.

13. Г.А. Золотова. "Коммуникативная грамматика": идеи и результаты // Русистика сегодня, 1994, № 3. С. 66.

14. Лотман Ю.М. Пушкин. СПб., 1995. С. 418-419.

15. Эпштейн М.Н. "Природа, мир, тайник вселенной...": Система пейзажных образов в русской поэзии. М., 1990. С. 126-127.

16. Проект которой автор статьи вынашивает уже несколько лет.

17. Еськова Н.А. Десять замечаний авторам заданий // Русский язык. Прилож. к газете «Первое сентября». 2000. №5. С. 16.