

Т. Г. Кучина

Организация исследовательской деятельности школьников по литературе

T. G. Kuchina

Organization of Schoolchildren's Research Activity on Literature

Эти заметки основаны на наблюдениях, которые были сделаны более чем за десять лет при проведении экспертизы исследовательских работ, присланных на Российскую научную конференцию школьников «Открытие» (в 2012 г. в Ярославле прошла уже XV конференция). Поскольку предварительную экспертизу проходят все доклады (из пришедших на конференцию работ только 30–40 % обычно бывает допущено к очному туру), доминирующие тенденции «школьного литературоведения» и наиболее типичные его проблемы рецензенту видны весьма отчетливо.

С 2009 г., когда единственной формой проверки знаний по литературе стал ЕГЭ, резко изменился и характер представляемых на конференцию исследовательских работ. Научная деятельность даже на начальном этапе требует от старшеклассника прежде всего нацеленности на создание нового знания, а не на воспроизведение готовой информации – и в этом состоит конфликт установок при подготовке школьника к единому экзамену и написании доклада по литературоведческой теме. Как инструмент контроля «готовых» знаний ЕГЭ отнюдь не плох – но на стимулирование исследовательской, творческой деятельности он не нацелен вовсе. Разница требований, предъявляемых к школьнику подготовкой к экзамену по литературе и исследовательской работой, приводит к его дезориентации в понимании целей и алгоритмов деятельности в каждом случае.

Старшеклассники зачастую ошибочно полагают, что главная задача научной работы состоит в сборе максимально возможного количества информации по теме – однако именно формулировка темы исследования должна четко задавать (и тем самым ограничивать) его фактографическую базу. Основными просчетами в формулировке темы исследования по литературе чаще

всего оказываются следующие: чрезмерная широта темы («Творчество Ф. М. Достоевского», «К вопросу об особенностях литературы постмодернизма», «Категория гротеска в литературе»), отсутствие конкретной литературоведческой проблемы, решению которой подчинена работа («Пушкин в Оренбурге», «Толстой в Астрахани», «Клинический архив гениальности Пушкина и Достоевского»), шаблонность и ориентированность на исключительно реферативный характер работы ученика («Художественные функции пейзажа в романе “Евгений Онегин”», «Психологизм Лермонтова в романе “Герой нашего времени”»), необоснованность заявленного сопоставления авторов и произведений («Пейзаж в рассказах Хемингуэя и Шолохова», «Мотив преступления в романе Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание” и Дэна Брауна “Код да Винчи”»).

Логику действий школьника при работе над выбранной темой, достоверность и четкость итоговых положений будет определять цель исследования. Однако нередко старшеклассники ограничиваются в формулировке цели и задач исследования весьма приблизительными высказываниями. Приведем и прокомментируем несколько примеров: «Целью моей работы стало изучение истории России... через ее изображение в романе А. С. Пушкина...» (такая постановка вопроса уводит в сторону от литературоведческой проблематики и не позволяет выстроить непротиворечивые алгоритмы работы); «цель работы – анализ творчества П. Н. Горского» (или аналогичная формулировка: «изучение художественного наследия Т. Г. Шевченко»); целью исследования оказывается в таком случае сам процесс исследования, а не тот научный результат, который планируется получить в ходе работы); «цель работы – внести свой вклад в изучение культуры Вологодского края» (при всем благородстве по-

буждений так поставленная цель исследования никак не конкретизирует ни методику работы, ни возможные ее результаты).

Как правило, невнимание к начальным и ключевым аспектам научной работы ведет к недостоверным, приблизительным выводам. Итоговый раздел научной работы – заключение – должен мыслиться не как повторение основных тезисов, но как обобщение полученных результатов, сведение полученной в ходе работы новой научной информации в единое целое. Однако так бывает далеко не всегда; чаще приходится иметь дело либо с общими фразами вместо заключения («каждый писатель пытается донести те морально-нравственные законы, по которым должны жить люди»; «рассмотренные произведения раскрывают социальный смысл явления»), либо лишившимися конкретного литературного содержания «теоретическими» положениями. Так, например, вполне ясная по характеру рассматриваемых литературоведческих проблем работа на тему «Предметы быта в романах Гончарова и Достоевского» завершается следующими выкладками: Гончаров – «писатель быта», Достоевский – «писатель-психолог» (но сами по себе эти суждения давно уже никем не оспариваются; возникает вопрос, в чем тогда состояла научная актуальность работы); «изображение предметов быта и аксессуаров помогает писателю в решении его художественных задач» (но каких конкретно задач, остается неясно). Подобные излишне обтекаемые формулировки выводов сводят к минимуму научные результаты работы. (Бывают, правда, и очень конкретные и честные исключения, например, заключение к докладу о Толстом в Астрахани: «К сожалению, Астрахань не оставила заметного следа в творчестве писателя».)

Нередко анализ поэтики того или иного автора в заключении к докладу завершается перечнем художественных средств (использование двусложных размеров, аллитераций, ассонансов, параллелизм и т. п.). Однако очевидно, что обнаруженные школьником в ходе кропотливой работы явления сами по себе никак не определяют специфику художественного мира исследуемого писателя и вне связи с содержательными особенностями произведений ничего не дают для их понимания. Более того, иногда в работах школьников доводится встречать изощренные схемы подсчета тропов или стилистических фигур, гласных и согласных, ударных и безударных слогов, точных и неточных рифм; выводы обыч-

но характеризуют многообразие используемых формальных элементов как признак высокого эстетического качества произведения. Нет необходимости подробно объяснять, что безусловный шедевр (как, например, «Я вас любил...» А. С. Пушкина) может обойтись и вообще без тропов, а несоблюдение правил эвфонии (например, установка на затрудненность поэтической артикуляции, как у Б. Пастернака или М. Цветаевой) может входить в авторскую эстетическую установку (да и просто являться одним из ключевых параметров стиля).

Наконец, немаловажная и болезненная проблема в организации исследовательской работы – неумение разграничивать «свое» и «чужое». И речь здесь не только о культуре цитирования научных источников; в последние три-четыре года поток докладов, представляющих собой скачанные из Интернета материалы, не иссякает (процесс, параллельный тому, что происходит и при сдаче ЕГЭ, когда вместо школьников экзамен сдают студенты вузов). Специально подчеркнем: исследовательская работа школьника вряд ли должна представлять собой открытие общенаучного масштаба, она неизбежно и необходимо сочетает в себе реферативную часть и результаты самостоятельных наблюдений и размышлений. При этом реферативная составляющая – это важнейшее свидетельство того, насколько уверенно школьник ориентируется в избранной научной области, демонстрация освоения им (но не безответственного присвоения) имеющихся в литературоведении знаний по той или иной проблеме. Именно осмысленные в научной работе школьника исследования предшественников формируют ее содержательную базу и категориальный аппарат. Но, как известно, оригинальность – это хорошо, зато плагиат быстрее. На конференцию школьников 2011 г. в качестве научного доклада девятиклассника был прислан автореферат докторской диссертации («Литературный дневник XIX в.: История и теория жанра», диссертация защищена в 2003 г.); ранее мне доводилось рецензировать собственную работу по Пушкину (раздел о художественных функциях пейзажа из учебного пособия, посвященного роману «Евгений Онегин»), присланную на конференцию под видом доклада десятиклассницы.

Работа с научными источниками требует от школьника терпения и сосредоточенности – интернетовские же материалы кажутся ему удобной альтернативной многочасовому сидению в

библиотеке. Однако сетевые поиски – и здесь ученику обязательно потребуется помощь научного руководителя – не должны носить хаотический характер и превращаться в блуждание по разношерстным интернетовским страницам; задача наставника – направить школьника по надежным сетевым адресам на известные филологические сайты, информации с которых можно доверять (назовем для примера несколько таких адресов: Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор». – Режим доступа: <http://feb-web.ru>; «Новая литературная карта России». – Режим доступа: <http://www.litkarta.ru>; Библиотека Гумер – гуманитарные науки. – Режим доступа: <http://www.gumer.info>; Научная электронная библиотека. – Режим доступа: <http://elibrary.ru> – здесь требуется предварительная регистрация для доступа к материалам).

Безусловно, организация исследовательской деятельности школьника – процесс крайне трудоемкий, требующий от научного руководителя огромного терпения и настойчивости (да и просто свободного времени, поскольку научная работа старшеклассника остается за пределами расписания). Пожалуй, самое сложное в работе и ученика, и учителя – мотивация, поскольку прагматическая заинтересованность в такого рода деятельности исключена (научная работа школьника не дает ему никаких преимуществ – в балльном выражении – при поступлении в вуз, а руководство со стороны учителя заведомо бескорыстно). Будущие интеллектуальные «дивиденды» от умения грамотно строить свою исследовательскую работу для ученика школы еще не очевидны; государственная поддержка филологических исследований старшеклассников (в том числе и информационная) сведена к минимуму. Единственным побудительным мотивом к научной работе для школьника остается интерес к литературе – фактор субъективный и весьма нестойкий к внешним воздействиям (телевидение, компьютерные игры, социальные сети). Поддерживать этот интерес всеми возможными способами – общая задача преподавателей школы и вуза.