
А. И. Любжин

БЮРОКРАТИЯ И НАУКА: ЧТО МОЖЕТ ДАТЬ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ИХ СИМБИОЗ?

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2011 г.

Обсуждается организация самостоятельных научных изысканий учащихся в современной школе. Чтобы сделать исследовательские навыки достоянием широких кругов молодежи, автор считает необходимым преодолеть бюрократический подход в регулировании деятельности школьников по выполнению учебных исследовательских работ.

Аннотация

Ключевые слова: школьное обучение, исследовательские работы, исследовательские навыки.

Совершая очередную букинистическую прогулку по дореволюционной русской школе, мне случилось найти одну чрезвычайно любопытную статью в сборнике «Путь студенчества» (М., 1916 г.). Сам по себе он чрезвычайно левый по настроениям, а левую педагогическую литературу я, признаюсь честно, жалею не слишком. Прежде всего по двум причинам: 1) скука и предсказуемость — все аргументы известны заранее, и я еще не встречал ни одного автора этого направления, который мог бы сообщить мне что-либо новое, и 2) идеал левой педагогической мысли сводится к унылому всеобучу¹, в неработоспособности которого я вполне убежден. Кроме того, — не буду говорить о западных левых, они мне известны хуже — наши, доморощенные интересуются природой и совершенно не интересуются человеком, о котором от Маркса знают все, а именно: что он не существует как автономная единица и является продуктом общественных отношений. Потому русский всеобуч левого толка всегда будет иметь крен к естественнонаучному образованию и окажется совершенно беспомощен в гуманитарной области. Но дореволюционная левая мысль — уже в силу того, что она отталкивалась от многообразной школы, — должна была свой всеобуч проектировать, а не восстанавливать по воспоминаниям, и это подталкивало ее к относительно более значительным интеллектуальным усилиям. Статья, которая попала мне на глаза, называется «Студенчество и внешкольное образование»

¹ Слово «унылый» не является здесь постоянным эпитетом, как у Гомера: полагаем, что и концепции всеобуча могут быть веселее, нежели то, что нам подсовывают приверженцы советской педагогической модели.



и принадлежит перу Е. Звягинцева. В ней содержится очень удачная формулировка того, о чем пойдет речь: «Нужна демократизация научного исследования» (С. 155). Область применения совершенно другая — мы будем говорить именно о школьном исследовании, о работе с детьми, а не со взрослыми, и в стенах среднего учебного заведения, а не за его пределами. Но точность от этого не уменьшается: наша задача заключается в том, чтобы сделать представление об исследовательских навыках достоянием тех кругов молодежи, которым это в принципе доступно (а в той или иной мере это доступно едва ли не большинству). Разумеется, научная подготовка — лишь одна из задач этой работы, и не самая массовая; нас привлекает возможность несколько повысить интеллектуальный ценз поколения в целом.

Сравнительно недавно мне, как преподавателю одной небольшой школы, довелось участвовать в семинаре, посвященном организации проектно-исследовательской деятельности в среднем учебном заведении². Вели семинар люди опытные, у себя давно поставившие дело на поток. Это мероприятие навело меня на печальные размышления: были все основания предполагать, что услышанное мною отражает мейнстрим школьной проектно-исследовательской работы, а если это так, то мы имеем дело с очередным массовым производством пустышек. Объяснимся.

Прежде всего: не будем путать «проект» и «исследование». У этих видов деятельности принципиально разное содержание. Проект — представление того, чего еще нет, на основании элементов того, что существует (английский парк или японский сад на месте этой свалки; крепость, запирающая этот горный проход; боевой корабль, рассчитанный на эту задачу). Исследование — адекватное описание того, что уже существует (элементы биоценоза этого леса; химический состав воды в этой реке; литературные и исторические источники этого текста). Первый вид деятельности тренирует воображение, второй — внимание. Есть у этих видов деятельности, безусловно, и общие черты: мысль (хотя по-разному работающая) нужна и там и там, в обоих случаях важно задать (не забывайте, мы имеем дело со школьниками!) четкую ограниченную задачу. (Как раз для преподавателя исследовательская работа школьника является проектом: он должен представить себе, что будет делать ученик, насколько мощный толчок его развитию даст предложенный вид деятельности и каков будет педагогический эффект затраченных усилий.) Таким образом, само по себе словосочетание «проектно-исследовательский» с точки зрения смысла весьма проблематично; эти два вида деятельности было бы полезно развести в разные стороны. Но то, что проекты и исследования (тем более с поправкой на школьный контекст) встречаются в рамках одной и той же конференции и оцениваются

² Мне не хотелось бы подрывать этими заметками чью бы то ни было репутацию; потому я никого и ничего называть не буду, а описание события сделаю в максимально отвлеченном стиле.



одним и тем же жюри или тем более что исследование называется проектом, а реферат исследованием, — еще полбеда. Беда заключается в следующем.

У Антона Антоновича Керсновского в «Истории русской армии» я прочел как-то о забавном эпизоде из истории туркестанских войн. После переправы через реку русские солдаты, чтоб вытряхнуть воду из сапог, поднимали друг друга за ноги и трясли; в следующем бою противник, полагая, что постиг тайну боевой тактики русских, воспроизвел этот воинственный танец. Точно так же педагоги, прослышав, что где-то есть ученые и они защищают диссертации, перетасили в школу весь хлам, который портит кровь — не скажу, впрочем, что очень значительно, — ученым настоящим. В школьную исследовательскую работу перенесли взрослые ГОСТы по оформлению; стали уделять внимание актуальности тематики (в моем конкретном случае здравомыслия оказалось достаточно для того, чтобы актуальности не стали требовать во взрослом смысле этого слова, и речь была только об актуальности темы для ребенка); ввели различие между предметом и объектом исследования, долгие рассуждения о его целях и задачах; не обошлось без упоминаний о методологии³. Особенно болезненно я воспринял требование сформулировать гипотезу на начальном этапе работы и перечень тем, которые обсуждались как возможные образцы. Все это сопровождалось, разумеется, схоластическими определениями каждого понятия, сочетающимися громоздкостью и отсутствием изящества с полной бесполезностью. При этом я не знаю, является ли эта схоластика собственным достижением коллег, ее излагавших, или же они просто ретранслируют общую бюрократическую точку зрения на предмет, сложившуюся «в сферах»; предполагаю второе, и тогда это еще хуже. Были, разумеется, и вполне трезвые и разумные мысли, которые можно было только приветствовать: например, о необходимости снабдить ученика литературой для работы (мы сейчас очень уж увлечены не слишком конструктивной идеей самостоятельного поиска информации). Но они не касались главного.

Этот семинар напомнил мне один не слишком приятный эпизод моей собственной педагогической биографии. Как-то мне случилось читать лекции для преподавателей о том же самом. Во время первой беседы я рассказал о своем опыте, разобрал несколько

³ Исходя из личного опыта автора этих строк, в гуманитарной области методологическими рассуждениями очень любят заниматься историки, что делает абсолютно нечитаемыми вводные части их монографий, если они не приложат достаточных усилий, чтоб из диссертации сделать нормальную книгу. Эта методологическая псевдорефлексия обычно предназначена для того, чтобы компенсировать пробелы в образовательной — прежде всего филологической и лингвистической — подготовке, традиционные для нашего исторического образования со времен СССР. Для исследователей, не имеющих таких пробелов и обладающих хорошо поставленным мышлением и кругозором, большая часть соответствующих вопросов интуитивно понятна, и они сообщают это понимание своим читателям.



ошибочных тем, порассуждал о том, как удачную тему спланировать, — и на вторую никто не явился. Позже мне сказали, что у преподавателей очень сильные претензии ко мне, что они от меня хотели подробной и пошаговой инструкции, опирающейся на нормативные документы; впрочем, экспериментально проверить, сумею ли я сказать коллегам что-то интересное, мне не удалось. Понимаю теперь, что если бы я излагал то, что выслушал сам и что мне столь сильно не понравилось, они были бы весьма довольны.

Тогда моя неудача меня очень сильно удивила — сегодня я вижу, что она была вполне закономерна. В деле организации исследовательской работы школьников у меня к тому времени уже был довольно большой опыт: успехи подопечных на разных конференциях; публикация (правда, только одна) лишь слегка подработанной курсовой работы десятиклассника во вполне взрослом научном издании. Были и более экзотические, но не менее дорогие достижения: кому-то я подготовкой хорошей работы и репетицией ее представления сумел помочь преодолеть излишнюю скованность и безосновательный комплекс неполноценности, кому-то — расширить кругозор... Мне казалось, что если я буду просто делиться опытом успешной деятельности и анализировать те факторы, которые как раз и делают ее успешной, это будет интересно само по себе, ну хотя бы для карьеры и статуса — мой опыт ведь в той или иной степени воспроизводим, а дипломы и грамоты не мешают никому. Это предположение оказалось ошибочным. Бюрократический подход к делу, т. е. поиск как можно более точной и подробной инструкции и тщательное следование ей, — это естественная реакция того, от кого требуют руководить исследовательской деятельностью школьников, но кто сам исследованием не занимается, а в таком положении в основном и оказались педагоги, столкнувшиеся с данной проблемой. Но бюрократический подход обладает тем недостатком, что он склонен порождать фикции, и в весьма большом количестве. Если хорошо освоить бюрократические технологии, эти фикции будут полезны, но только для карьеры освоившего, а не для интеллектуального роста его подопечных. В воспитательном же отношении такая псевдоисследовательская деятельность скорее вредна: она расширяет рамки фикции и соответствующим образом настраивает школьника.

Прекрасно понимаю, что с моей позицией не согласятся не только большая часть педагогов, но и немало коллег-ученых: вряд ли вызовет всеобщий энтузиазм то, что я безапелляционно назвал хламом традиционные элементы диссертационного исследования и так пренебрежительно отозвался о методологии. Обсуждение всей этой проблематики применительно к чистой науке завело бы нас слишком далеко; останемся в рамках педагогических задач. Все здравомыслящие люди признают, что приращение научного знания не является целью школьной исследовательской работы: достаточно того, что найденное ребенком будет для него субъективной новостью. Объективные достижения возможны



(у меня были такие случаи, хотя и очень редко); но они ни в коем случае не являются самоцелью. Более того: возможны ситуации, когда объективный результат будет достигнут и новизна его не вызовет сомнений, но с педагогической точки зрения работа окажется неудачей (классический пример, представляющий собой, к счастью, только мою фантазию, — стиховедческое исследование еще не подвергавшегося обсчету корпуса текстов; монотонная и по природе своей не слишком сложная деятельность не станет для ребенка инструментом развития). Наша же наука должна быть веселой, сложной, захватывающей, интересной и увлекательной. Именно поэтому я не стал бы чрезмерное внимание уделять и вопросам оформления: если на какой-либо конференции работу моего подопечного отклонят на том основании, что она напечатана шрифтом Garamond, а не Times New Roman, и что кегль двенадцатый, а не четырнадцатый, мне останется только с сожалением поискать другое место для приложения сил. Работать над ошибками в этой области не стану — формалистический педантизм в оценке разрушит и мою содержательную работу, и можно констатировать, что устроители не прошли тест на адекватность. Приступим же к работе над ошибками бюрократического подхода.

1. Тема не должна быть актуальной — ни в научном смысле, ни для ребенка. Тема должна быть такой, чтобы удовлетворять основному педагогическому правилу — создавать максимально возможную здесь и сейчас интеллектуальную нагрузку и заставлять ребенка осуществлять деятельность, которая вводила бы его в исследовательские практики. Безусловно, право veto у ученика должно быть: заставлять его заниматься категорически неинтересными вещами непродуктивно. Но вполне можно дать тему, о наличии коей ученик даже и не подозревал: одна группа детей получила у меня, например, задачу по сравнению (для каждого — по своему параметру) ломоносовского «Панегирика Елизавете» и «Панегирика императору Траяну» Плиния Младшего, который был образцом для Ломоносова⁴. Предельный уровень сложности обеспечивался тем, что мы, насколько успели, познакомились с латинским оригиналом, но вряд ли кто из детей до встречи со мной вообще подозревал о наличии ломоносовского (а то и плиниевского) панегирика. Выбор предмета, разумеется, был компромиссом: по традиции мои темы обязательно включают латинский элемент, и, с одной стороны, я был связан категорическим нежеланием части группы работать с поэзией, с другой — далеко не все латинские тексты были бы доступны ученикам. Работа не имела даже той актуальности, каковой она обладала бы теперь, накануне ломоносовского юбилея; тем не менее все задачи, которые я перед собой ставил, были решены.

⁴ Работы эти были опубликованы в журнале «Лицейское и гимназическое образование», 2008 г., № 8. Там же была напечатана моя сопроводительная статья «Исследовательская работа в рамках современного гуманитарного образования» с обоснованием выбора тематики.



2. Не нужно никаких гипотез. Если ученик только приступает к какой-либо теме, гипотеза может быть либо предвзятой мыслью, либо банальностью. Последнее получается тогда, когда даются слишком общие темы с воспитательным оттенком. Если тема нашего исследования, скажем, «Вред от алкоголизма и табакокурения», ребенку не поможет предположение ни о наличии такого вреда, ни более оригинальное — о его отсутствии. Он ни в каком случае не сможет исследовать данную тему: за полгода или год (больше года работа длится редко) вряд ли получится кого-нибудь сподручить так, чтоб можно было пронаблюдать последствия. Можно, конечно, прочесть несколько книжек, но тогда это будет не исследование, а реферат. Это тоже дело нужное и почтенное; не нужно только давать ему неадекватное название. Если школа честно скажет себе, что к руководству исследовательской деятельностью детей она не готова и учит их писать рефераты, — это будет шаг, свидетельствующий о высоком уровне профессионализма и ответственности. Его можно только приветствовать. А в ходе нормальной исследовательской работы гипотеза может появиться только тогда, когда немножко обживешься с темой и подумаешь над ней.

3. Тесно связанное со вторым и отчасти им проиллюстрированное. Не стоит давать слишком широких тем. Задача ученика — повторим еще раз — должна быть четкой, узкой и конкретной. Его деятельность следует насытить размышлением на пределе его возможностей, но количество элементов, которые должна комбинировать его мысль, пусть будет небольшим. Отличие от «взрослого» исследования громадное: там это количество всегда неопределенно и может серьезно расти. Но в этом и заключается учебный характер нашего труда: этап работы с заранее данными элементами школьнику доступен, а этап самостоятельного определения тех, с которыми нужно иметь дело, будет — или не будет — освоен уже за рамками школы. Для иллюстрации вернемся к нашему примеру. Два «Панегирика», которые нужно было сравнивать, — ограниченный объем текста (то, что мы не успели прочесть на латыни, сравнивали в русском переводе). Но во «взрослом» исследовании вопрос стоял бы не о взаимосвязи этих двух текстов, а о литературных источниках ломоносовского произведения — учитывая громадный объем неолатинской словесности, с которой Ломоносов мог быть знаком, эта тема становится чрезвычайно сложной и для квалифицированного филолога, а для ребенка она превращается в чистую фикцию. Но в рамках того этапа, который мы сочли доступным, деятельность ученика вполне сходна с деятельностью взрослого исследователя и полноценно вводит его в соответствующую практику.

Итак, тема должна представлять собой полноценную или по крайней мере не слишком облегченную исследовательскую задачу на ограниченном материале, выбираться во встречном движении ученика и учителя и проектироваться с таким расчетом, чтобы она была доступна ученику, но заставляла его трудиться



на пределе возможностей; эта совокупность условий необходима и достаточна для того, чтобы исследовательская работа школьника была нефиктивной. Это, кстати, вовсе не так легко. Фиктивная деятельность много проще (хотя и приходится весьма внимательно следить за кеглем и шрифтом и за правильным оформлением сносок). Все остальные интеллектуальные наросты на пока еще художочном стволе представляют собой бесполезную схоластику в бюрократическом вкусе.

Теперь остается последний момент. Исследовательские практики имеют, как и школа в целом, не только интеллектуальное, но и социальное измерение. Насколько мне известно, большая часть успешных исследовательских работ в современной русской школе связана не с педагогическими, а с университетскими кругами: им более успешно будут обучать, разумеется, те, кто сам занимается таковыми и знает о них не понаслышке. Поэтому, если мы действительно хотим прийти к тому, о чем речь шла в начале, — к «демократизации научного исследования», — либо соответствующая реформа педагогического образования становится насущной необходимостью, либо представитель университетских кругов в школе должен стать массовым явлением. Причем лучше второе: если студентам — будущим педагогам и привьешь исследовательские навыки, обольщаться не стоит — лишь немногие, под гнетом забот и обольщений века сего, будут их впоследствии культивировать и развивать, а для того чтобы передавать их детям, иметь их все-таки стоит. Но, с другой стороны, в силу непреложных законов педагогики научное сообщество переносит в школу не только исследовательские практики, но и социальные модели, свой жизненный уклад. А можем ли мы, положа руку на сердце, сказать, что этос нашей современной науки — действительно поиск истины?