**Володина Е.Н.**

**«Езда в незнаемое»:**

**как организовать научно-исследовательскую работу одаренного ребенка по литературе?**

Уже17 лет я веду научно-исследовательскую работу с одаренными детьми. Я очень дорожу этим нужным и, на мой взгляд, очень важным направлением моей педагогической деятельности, позволяющим целенаправленно развивать одаренного ребенка, формировать в его сознании универсальную картину мира, закладывать основы научного мышления, необходимые для успешного продолжения обучения в ВУЗе. За эти годы накоплен достаточно большой и самое главное - продуктивный опыт подготовки победителей и призеров научно-практической конференции «Шаг в будущее» всех уровней, а также традиционной городской научнойконференции юных филологов «Дебют» в ТГУ. А вот обобщить свой личный опыт, чтобы он оказался чем-то интересен и полезен для коллег, поделиться какими-то своими педагогическими находками, маленькими методическими секретами и открытиями – задача непростая. И не только потому, что он действительно *личный* и ни в коем случае не претендует на то, чтобы быть универсальным, годным для «общего потребления» и уж тем более - «образцово-показательным». Но и потому, что каждый раз это абсолютно новая работа, и каждый ребенок при организации исследовательской деятельности требует действительно особого, индивидуального подхода. Каждая исследовательская работа, в моем представлении, - это всегда **«езда в незнаемое»**, работа ***творческая***, а значит – *непредсказумая* от начала и до конца, от тайны рождения самого творческого союза ученика и учителя до публичной защиты исследовательского проекта и подведения каких-то итогов совместного творчества. ***Итогов*** в самом широком педагогическом смысле, а совсем не только результатов выступления на конференции и занятого (или нет) места, хотя, к сожалению, именно так, в этой весьма узкой, ограниченной системе измерений часто оценивается столь сложная и напряженная деятельность педагога, которая по природе, по сути своей всегда, как известно, «дальнего действия». И я, как учитель, должна и могу гарантировать лишь ***один «результат»***– радость общения ребенка с художественным текстом и некое духовное приращение, расширение его литературных горизонтов, развитие культурной эрудиции, языкового чутья. Результат нематериальный, не видимый сразу, который трудно предъявить, продемонстрировать. Но разве это не главное?

Не буду подробно останавливаться на том, что закономерно предшествует началу исследовательской работы как таковой, на своего рода *прелюдии* – как складывается творческий тандем ученика и учителя. Полагаю, в каждом случае по-разному, по своему неповторимому сценарию. Как происходит какое-то личностное притяжение, как рождается желание *вместе* читать, думать, обсуждать, спорить, творить – это скорее из области психологии межличностных отношений. Важно, чтоб это совместное желание *было*. Как необходимое условие, без которого невозможно общение, в том числе и интеллектуально-исследовательское. Очерчу круг и других **значимых условий** для успешной научно-исследовательской деятельности одаренного ребенка. Это, конечно, **познавательная мотивация**, *желание* учащегосяузнать, постичь что-то новое, попробовать себя в новой роли – исследователя литературы и, с другой стороны, *готовность* заниматься исследованием, а значит – сознательно тратить на эту серьезную и кропотливую работу свое драгоценное время и силы. При современной учебной перегруженности одаренных детей, согласитесь, это весьма проблемно, и потому решение ребенка заниматься исследованием должен быть выношенным, осознанным и принятым самостоятельно. Кроме исследовательской любознательности, школьник должен иметь определенные аналитические и читательские навыки или, по меньшей мере, ***задатки*** ***думающего, творческого читателя****.* Весь этот условный набор способностей, умений и навыков и составляет, как известно, основу **исследовательской компетенции**, которая активно развивается в процессе совместного исследовательского творчества. Главное – чтобы ребенку было **интересно**. Не много вроде бы? А, по-моему, так *все*. Как же добиться этого?

Искусство руководства научно-исследовательской деятельности, на мой взгляд, в том и состоит, чтобы постоянно поддерживать в душе ребенка этот исследовательский интерес, не дать ему угаснуть. С другой стороны, искусство руководителя – это прежде всего умение верно **определить** **стратегию** исследовательской работы, выбрать маршрут поискового путешествия – иначе говоря, понять, *куда* и *как* двигаться, *в каком* направлении. И это тем более сложно, что для детского мышления обычно свойственно некое устойчивое стереотипное представление, что уж *их* руководитель знает все, а значит - сможет безошибочно определить курс, направление движения, которые приведут их к быстрому успеху. Я всегда честна с детьми и, наоборот, никогда не поддерживаю эту, в сущности, наивную детскую уверенность. Более того – сразу и сознательно отказываюсь от роли всеведущего капитана и уже «на берегу», еще до отправления в «незнаемое», пытаюсь убедить своего юного коллегу, что курс и маршрут плавания, как и все другое, мы будем определять только *вместе*. На равных. На правах со-трудников, со-авторов, со-участников общего творческого дела. Хотя больший опыт – читательский, педагогический, жизненный, само официальное звание «научный руководитель», а главное – кредит доверия ребенка, конечно же, обязывают…

Как определить стратегию исследовательской деятельности? Мой опыт работы убеждает: через ***совместный поиск* *ответов на несколько концептуально-значимых, сущностных вопросов***, обязательных, на мой взгляд, при любой исследовательской работе по литературе. И первый такой вопрос касается даже не выбора темы, как обычно считают многие. На мой взгляд, тема исследования должна, образно говоря, «вызреть», а потом только «прорасти», словесно оформиться, когда учащийся уже погрузился в особое исследовательское пространство, сориентировался и освоился в нем. Первый вопрос, который я задаю: **что будем исследовать – поэзию или прозу?** И отвечаем на него мы вместе: ребенок – зная себя, свои пристрастия, читательские предпочтения, а я – зная, как учитель, ребенка, его психологические особенности и тяготение к субъективно-лирическому или объективированно-эпическому типу повествования и соответственно - образу художественного мышления. Ведь, согласитесь, поэзия, которая представляет собой стихию чувств, в силу ее особой родовой специфики, совсем не для каждого. И любят, а тем более *умеют* анализировать поэтические тексты, чувствуют музыку стиха совсем не все школьники. В моей практике за все годы была, пожалуй, только одна ученица, которая одинаково тонко чувствовала и успешно анализировала как поэзию, так и прозу, - Кутузова Анна. Но это была действительно уникальная, *универсально* одаренная в гуманитарной области знаний девочка, с которой я, будучи еще совсем молодым и неопытным педагогом, открывала для себя, как читатель, с одинаково живым, неподдельным интересом и моего любимого Достоевского, и абсолютно нового для меня тогда, непонятного и загадочного Бродского. В результате нашего двухлетнего творческого сотрудничества родились две абсолютно разные, оригинальные исследовательские работы: в 10-ом классе – по теме «Принцип диалогизма и его возможности в раскрытии индивидуального сознания (на примере романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» и рассказа А.П. Чехова «Черный монах» (1-е место на областной научно-практической конференции «Шаг в будущее», 2000 г.), в 11-ом классе – по теме «Образ абсурда бытия в зрелой лирике Иосифа Бродского» (1-е место на городской и 2-е место на областной научно-практической конференции «Шаг в будущее», 2001 г.). Но все же это скорее исключение. Обычно же школьники тяготеют к текстам той или иной родовой специфики, и это, полагаю, нельзя не учитывать.

Следующий вопрос, над которым мы размышляем вместе с ребенком: **какого автора будем анализировать?** Ответ, казалось бы, очевиден: *интересного* юному читателю, близкого ему своим мироощущением, влекущего самобытностью мышления, неповторимостью художественного мира, созвучностью духовных исканий его героев, новизной эстетических открытий. Ведь не секрет, что есть понятие «мой автор», «мой поэт», которого человек не понимает даже – чувствует. А в процессе общения, творческого диалога он должен стать *нашим*. Нашим собеседником и оппонентом, проводником в созданный им мир образов и героев, а может даже – другом и советчиком. Он должен притягивать своей творческой личностью, своей художественной загадкой, которую хотелось бы разгадывать, открывая в то же время что-то в себе и в мире. В разные годы моей исследовательской работы с одаренными детьми это были Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, Л.Н. Толстой, И.А. Бунин, В.В. Набоков, М.А. Булгаков, Б.Пастернак, И.Бродский и т.д. Идеально, наверное, если при выборе автора читательские и исследовательские интересы учителя и воспитанника совпадают. Но если это не так, я предпочитаю все же не давить на ребенка, а идти *вслед* за ним, принимаю его выбор, потому что убеждена, что все навязанное так или иначе притупляет исследовательский интерес и убивает *свободу* – главное и обязательное условие любого творчества.

Выбор **объекта исследования** (**какое произведение (сборник, цикл и т.д.) данного автора будем анализировать?)** я сознательно проблематизирую, ориентируя учащегося на то, чтобы произведение было мало изучено, исследовательски ценно и актуально. Тем самым я сужаю круг текстов, но выбор в конечном итоге все равно остается за ребенком. Традиционно считается, что выигрышней для исследования современная, краеведческая литература, а не классика, уже вся «перепаханная», в которой уже не осталось «белых пятен». Мой опыт, я думаю, убедительно опровергает это расхожее, широко бытующее мнение, и предложенные моими воспитанниками произведения Чехова («Черный монах»), Толстого («Анна Каренина»), Достоевского («Униженные и оскорбленные», «Идиот», «Подросток», «Братья Карамазовы», «Кроткая», «Сон смешного человека») оказывались исследовательски интересными и актуальными. Почему? Нами был найден какой-то новый угол зрения, восприятия хрестоматийного, казалось бы, текста, некий актуальный исследовательский аспект, оригинальный **предмет исследования**, например: «Образ свечи и его символическое значение в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» (Горелова Алена, 1-е место на городской научно-практической конференции «Шаг в будущее», 2004 г.) или «Мотив случайного в романе Ф.М. Достоевского «Подросток» (Кислицына Екатерина, 1-е место на городской и областной научно-практических конференциях «Шаг в будущее», 2005 г.). Незабываемым было общение с моими воспитанниками вокруг *их* любимых текстов – так родились исследовательские работы «Театрализация реальности в рассказе В.В. Набокова «Приглашение на казнь» (Золотухина Мария, 2-е место на городской научно-практической конференции «Шаг в будущее», 2007 г.), «Мотивные аллюзии романов В.В. Набокова «Лолита» и Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (Переплеткина Катарина, 1-е место на городской научной конференции юных филологов «Дебют», 2007 г.) и т.д. И до сих пор живет в душе тихая благодарность моим воспитанникам за счастье открытия оригинальных литературных произведений, которые сблизили нас, помогли что-то понять и мне самой…

Определившись с автором и произведением, мы задумываемся над вопросом **«что будем анализировать в данном произведении?** Выбрать **предмет исследования** (иначе говоря, аспект, ракурс илиотдельную сторону изучаемого объекта) – это, может быть, самое сложное в организации НИР. Бывает, ребенок чувствует его интуитивно, по наитию, некое читательское чутье подсказывает, но даже в этом случае догадка, предположение требуют обязательного научного подтверждения и обоснования. С этой целью ученик должен, как я говорю, сначала просто «начитаться» - открыть для себя как можно больше из того, что написано в отечественном (а лучше – и зарубежном) литературоведении о выбранном для анализа тексте. В случае с произведениями классики литературно-критическое поле, несомненно, шире, и важно задать какие-то обозримые горизонты, ориентиры, чтобы ребенок «не потонул» в этом научных изысканий. Руководитель должен помочь определить список литературы, не упустив *ни одного* из фундаментальных, основополагающих, авторитетных трудов по данному произведению. Почему так категорично? Чтобы не доказывать в своей работе то, что давно уже стало общим местом, аксиомой…

И только освоив исследованное, откроется взору *ниша* неисследованного, вернее – малоизученного, покажется тот островок, на котором и стоит начинать исследовательские «раскопки». Знакомство с литературоведческими трудами поможет юному исследователю погрузиться в научный контекст и изучить **проблемное поле.** В его масштабах, в заданных учеными научных координатах и следуетвыбирать **проблему исследования (что надо изучить?).** В науке, как известно, это некая спорная, противоречивая ситуация, требующая разрешения.В рамках *ученической* исследовательской работы обычно это известная науке проблема, но осмысляемая в относительно новом исследовательском аспекте, позволяющем взглянуть на произведение с другой стороны, под иным углом зрения.

Проблема исследования определяет выбор и формулировку **темы**, в которой традиционнодолжнаотражаться **сущностная связь** объекта и предмета изучения согласно условной схеме**:**

**Тема = предмет *(его роль, функция, место и т.д.)* в объекте** исследования**.**

Формулировка темы должна быть точной, четкой, логичной и содержательной.Для этого и выбор темы должен быть осмысленным, осознанным и, с другой стороны, научно оправданным. Какими критериями, понятиями это определяется? Согласно сложившимся традиционным требованиям к ученической исследовательской работе и ее структуре, это:

1. **актуальность,** т.е. степень важности, значимости темы**,**
2. **научная новизна,** которая может заключаться вновом объекте, а чаще – предмете исследования, в новом подходе к проблеме, в выбранных методах исследования и т.д.

Актуальность и научная новизна работы определяются **целью** исследования. Ученик должен четко представлять себе: **для чего ведется исследование?** В соответствии с этим определяются **задачи** работы, иными словами **-** шаги к достижению цели, конкретные действия юного исследователя (**что надо сделать?)**. Поэтому при формулировании задач используется обычно глагольная лексика («проанализировать», «классифицировать», «определить», «сравнить», «выявить» и т.д.).

Для достижения цели и решения поставленных задачвыбираются **методы исследования** (*от греч. мethodos* – *путь исследования*). Известны самые разнообразные научные методы литературоведческого исследования:

1. **Методы, ориентированные на изучение автора:**
* биографический
* психологический
* психоаналитический
* феноменологический
1. **Методы, ориентированные на изучение формальных особенностей текста:**
* формальный
* структурный
1. **Методы, ориентированные на литературный и культурно-исторический контекст:**
* культурно-исторический
* сравнительный
* сравнительно-исторический
* социологический
* метод мифопоэтического анализа
* метод мотивного анализа
* метод интертекстуального анализа
1. **Методы, ориентированные** **на читателя:**
* метод литературной герменевтики
* рецептивная эстетика.

Нередко практикуются и **нефилологические (**универсальные) **методы** исследования:

* - аналитические методы (обобщения, систематизации, классификации и др.)
* - социологический опрос и т.д.

Специфические **филологические методы** исследования связаны непосредственно с анализом художественного текста – основой любого филологического исследования. Мой практический опыт доказывает, что сам текст должен «подсказать» метод исследования и ключ к его пониманию, а для этого надо попытаться чутко уловить те сигналы, которые произведение – по воле творца, согласно авторскому замыслу – «посылает» читателю. Ведь автор не только рассчитывает на внимательного, думающего читателя, но и ведет - незаметно и ненавязчиво - по пути познания художественного мира, эстетической реальности, «подсказывая», на что обратить внимание, взглянуть пристальней, над чем поразмышлять, что с чем сопоставить. Почувствовать «словесную ткань» художественного текста (от лат. textus – *ткань, сплетение*), открыть законы художественного мира – значит найти путь к постижению воплощенной в произведении эстетической концепции, пониманию «образа мира, в слове явленного». Только тогда возможен конструктивный творческий диалог юного автора и творца. Например, в исследовании Богдан Евгении «Мотив огня в романах Ф.М. Достоевского «Идиот» и «Братья Карамазовы» (1 место на городской и областной конференциях «Шаг в будущее», 2004 г.) мы использовали методы мотивного и сравнительного анализа текстов, а в основе работы Зарубиной Анны «Своеобразие хронотопа в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник» (1 место на городской научнойконференции юных филологов «Дебют» в ТГУ 2001 г.) – жанровый анализ произведения.

Методология исследования предопределяет и **выбор понятийно-терминологического аппарата**. Ключевые понятия, выступающие в роли рабочих, должны быть четко заявлены во «Введении» с приведением формулировки определения, взятого из авторитетных источников (чаще всего - словарей), либо толкованием значения ключевых слов. Сформированная теоретическая база, выбранная методика и инструментарий анализа и составляют **фундамент будущего исследования**. И в тоже время в ходе работы, глубинного погружения в текст, его художественную плоть, и многоуровнего анализа произведения в выбранном научном аспекте, *на практике* проверяется научная состоятельность выдвинутой гипотезы, правильность выбора теоретико-методологических подходов. При этом не исключено, что, путешествуя по художественному миру произведения, юный исследователь, вооруженный выбранным инструментарием, наткнется на своего рода *подводные камни, рифы*, когда текст, условно говоря, «сопротивляется» данной методике анализа, выбранная методика «не ложится» на текст, очевидна ее надуманность, схематизм. Ведь текст – самоценная и для филолога – живая реальность, чутко реагирующая на все чужеродное, насильственное, искусственное. И тогда, во имя научной истины, приходится пересматривать методологию и теоретический инструментарий, перечитывать снова и снова текст и искать новые подходы к его пониманию, художественному постижению каких-то глубинных смысловых пластов. Как точно заметил М.М. Бахтин: «Текст не пассивно несет в себе смысл. А оказывается генератором смыслов, механизмом, порождающим смыслы, «семиотическим мозгом».

Так было, к примеру, в нашей работе с Коробейниковой Кристиной по анализу рассказа Ф.М. Достоевского «Сон смешного человека». Только многократно, с карандашом в руках, «исходив вдоль и поперек» текст рассказа, мы обратили внимание на повтор словоформы «знание», «знал» и частое употребление автором контекстуальных синонимов («сознание», «признаться», «стало всё ясно», «дала мысль», «твердо положил», «понял», «стал думать», «убежден в этом», «знаю и помню», «возвестил мне Истину» и д.т.). Размышления над семантикой этих неслучайных художественных повторов и помогли отыскать то самое ценное исследовательское зерно, которое, соответственно, заставило нас отказаться от первоначального пути исследования, изменить предмет и тему работы («Оппозиция знания/незнания в рассказе Ф.М. Достоевского «Сон смешного человека») и предопределило в конечном итоге успех на Всероссийской научно-практической конференции «Шаг в будущее» (2 место, 2011 г.).

Вот почему так важно, по-моему, поддерживать в юном исследователе дух творческого сомнения, стремление проверить и перепроверить найденное, открытое, а при необходимости – даже отказаться от выбранного пути анализа, изменить маршрут поиска, если того требует текст. И, конечно, лучше сделать это на этапе анализа произведения, а не формулирования выводов, которые, в свою очередь, тоже обычно неоднократно оттачиваются, отшлифовываются до неких содержательно емких исследовательских сентенций. Этот итоговый этап – написание «Заключения» и обобщение проведенных самостоятельных наблюдений над текстом, «собирания» их в слово, – требуют сложившегося в процессе работы **ясного и** **целостного представления о концепции исследования**, его основных идеях и выработанной исследовательской логике, что и должно оформиться в четкие и логичные выводы. Заметим, что они должны прямо соотноситься с задачами работы, сформулированными во «Введении», и каждый из выводов – это своего рода ответ на поставленную задачу. Так должны быть неразрывно связаны - структурно и содержательно, концептуально - первая и заключительная главы исследования, которые обрамляют анализ текста произведения и придают работе композиционную завершенность и научную целостность.

Следует, полагаю, хотя бы кратко остановиться на следующем закономерном этапе НИР – **публичной защите исследовательского проекта**. Убеждена: к нему *надо готовиться*, целенаправленно, серьезно и системно. Подготовка начинается обычно с написания текста выступления, своего рода «тронной речи» на конференции. Согласитесь, это совсем другой жанр, чем научное исследование - жанр устный, ориентированный *на слушателя*. Вот почему письменная речь должна быть творчески переработана так, чтобы хорошо воспринималась на слух. Для этого, как известно, сложные предложения дробятся, разбиваются на простые, активно используются риторические приемы привлечения внимания, диалоговые речевые обороты («представьте себе», «думаю, вы согласитесь», «обратите внимание» и т.п.), вводные слова и выражения со значением порядка оформления мыслей («во-первых», «во-вторых», «с одной стороны», «с другой стороны», «таким образом», «итак» и т.д.).

Искусство написания текста публичного выступления состоит и в умении за весьма ограниченное время сказать максимально много, изложить *суть* проделанной большой работы так, чтобы она стала ясна каждому, даже человеку, не имеющему никакого представления о предмете исследования. Поэтому речь выступающего должна быть содержательно емкой, логичной и при этом – понятной, изложенной доступным языком. С этой целью все использованные в исследовании научные термины должны быть обязательно пояснены. В публичной речи юного автора должна быть не только жесткая научная логика, но и некая *интрига*, которая должна - с помощью приемов активизации внимания - развиваться, «раскручиваться» в ходе выступления. Юный исследователь выступает здесь в роли *проводника* в тот мир, в котором он сам так долго и увлекательно путешествовал, открывал что-то новое, неизведанное.

Не менее ответственный и сложный момент публичной защиты – **ответы на вопросы авторитетного жюри**. Они могут быть самые разные и касаться методологии исследования, выбора инструментария, знания научных терминов и литературоведческих источников, выводов по текстовому анализу, перспектив исследования и т.д. И ко всем этим и другим предполагаемым вопросам ребенка тоже надо *готовить*. Для этого я практикую многократные «пробные» публичные защиты исследовательского проекта в самых разных аудиториях: перед одноклассниками, учителями, на традиционной гимназической научно-практической конференции «Ломоносовские чтения», на городской конференции юных филологов «Дебют» в ТГУ. Чтобы юный исследователь набрался опыта публичности, приобрел навыки научного общения с разными категориями слушателей. При этом развивается самостоятельность и гибкость мышления автора, оттачивается логика исследования, обретается столь необходимая психологическая уверенность. И пусть на таких защитах вопросы будут самые разные, неожиданные, непредсказуемые – так ребенок учится на практике импровизировать, не теряться, высказывать и отстаивать научную позицию, свой оригинальный исследовательский взгляд на предмет обсуждения. И от выступления к выступлению школьник овладевает культурой публичного выступления, искусством красноречия. Хорошо, если ребенок освоит (возможно, благодаря занятиям с профессионалом сцены) некоторые основы актерского мастерства, что, несомненно, усилит такие значимые стороны публичной защиты, как презентабельность, «смотрибельность», эффектность. Этому способствует и **создание компьютерной презентации исследовательского проекта.** Не останавливаясь на технологии создания (об этом много сказано и написано), подчеркну только, что она не должна затмевать выступающего, отвлекать внимание от главного, а значит - не должна быть перегружена большим количеством слайдов, броской, «пестрой» анимацией и разного рода визуальными спецэффектами. Принцип презентации, в моем восприятии, весьма прост: *помогать, а не мешать*, органично дополнять словесную защиту. Хотя, несомненно, какие-то оригинальные находки, уместные, органичные и оправданно использованные в визуальном ряду, разнообразят выступление, обогащают общее впечатление. Это могут быть художественные иллюстрации (с обязательным указанием художника и названия), схемы, алгоритмы, диаграммы, обобщающие наблюдения над текстом и полученные научные выводы. В презентации Коробейниковой Кристины такой «изюминкой» стал видеофрагмент из анимационного фильма А.Петрова по рассказу Ф.М. Достоевского «Сон смешного человека», который, кстати, моя ученица нашла сама. Все, в конечном итоге, должно работать *на идею*, ее достойное, понятное и яркое представление.

И каждый опыт публичного выступления ребенка органично *продвигает вперед* само исследование, становится толчком к доработке научной концепции, пересмотру каких-то положений и выводов, внесению необходимых корректив. Весьма продуктивным с этой точки зрения оказывается опыт научно-исследовательской работы с учащимся в течение нескольких лет, когда каждый год, каждая работа становятся новым этапом, еще одним шагом на пути к постижению тайн художественного мастерства писателя или поэта. Например, с Володиной Еленой мы начинали четырехлетнее творческое сотрудничество с темы «Христианские мотивы в романе Ф.М. Достоевского “Униженные и оскорбленные» (9 класс, 1 место на городской научно-практической конференции «Шаг в будущее», 2006 г.); в 10-м классе, расширяя диапазон исследования, используя другой инструментарий, мы сделали работу «Тема «униженных и оскорбленных» в произведениях Ф.М. Достоевского (на сравнительном анализе романа «Униженные и оскорбленные» и рассказа «Кроткая» (1 место на городской научно-практической конференции «Шаг в будущее», 2007 г.), а в 11 классе выбрали для анализа другой объект и предмет исследования: «Мотив пророческого предчувствия как средство создания образа главного героя романа Ф.М. Достоевского «Идиот» (1 место на областной конференции «Шаг в будущее» и состязании юных исследователей по УРФО, 2008 г.). Ученица развивалась, углубляя свои знания творчества любимого писателя, открывая для себя разные его произведения – в соответствии с возрастными и индивидуальными читательскими запросами, реализовывая себя как творческая личность.

Ведь, согласитесь, главное в исследовательской работе - духовный рост ребенка, рост прежде всего *над собой*. И в этом – наша *общая победа*. «Езда в незнаемое» щедро дарит знания, культурологический и исследовательский опыт, психологическую уверенность ребенка в себе и, что может еще ценнее, – *роскошь духовного общения, со-творчества,* радость совместного постижения художественных тайн и открытия новых далей бесконечно интересного, безграничного мира литературы…