

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

А.А. Новикова^{1, 2}, Е.С. Романичева³¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация² Государственный институт искусствознания,
125009 г. Москва, Российская Федерация³ Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования

Аннотация. В статье предложен взгляд на развитие современного литературного образования с позиций, которые авторы предлагают обозначить как медиаэкологические. Они пересматривают такие термины, как медиаобразование, медийно-информационная грамотность, а также вводят в профессиональный педагогический дискурс понятия *медиаэкология* и *полимедийная среда*, *мультимедийный лонгрид*, предлагая истолкования, которые, на их взгляд, может включить в свою терминосистему современная методика, приобретающая полидисциплинарный характер и ориентирующаяся в том числе и на научные работы медиаисследователей. Показывая истоки медиаэкологического подхода, авторы обращаются к работам отечественных методистов, лингвистов, культурологов и семиотиков. Они считают, что семиотические решения в изучении художественного текста, предложенные как отечественными, так и зарубежными исследователями, и его интерпретации в формате поликодового текста (текста «новой природы») могут стать существенным шагом в сторону формирования новой образовательной среды. Мультимедийные и трансмедийные инструменты, образовательный потенциал которых проанализирован в статье, не только стимулируют читательское творчество учеников и помогают формировать межпредметные связи. Они дают школьникам дополнительную образовательную мотивацию, помогают интегрировать получаемые на уроках знания в широкий контекст современной цифровой культуры. Медиаэкологический подход, заявленный в названии статьи, позволяет органично включать мультимедийные задания (поликодовые тексты / тексты «новой природы») в учебную программу по литературе, развивая не только вербально-лингвистический, но и другие виды интеллекта. Осознанный выбор школьником медианосителя и способа коммуникации, который эта технология предполагает, по мнению авторов, позволяет делать чтение исходного литературного текста более осмысленным и усиливает субъектность участников образовательного процесса.

Ключевые слова: медиаэкологический подход, школьное литературное образование, медиаграмотность, множественный интеллект, полимедийная учебная среда, поликодовый текст, мультимедийный лонгрид

Благодарности. Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 19-29-14155 «Предметная область “литература” и цифровизация школьного образования: от аналогового мышления к трансмедийному творчеству»

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Новикова А.А., Романичева Е.С. Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования // Литература в школе. 2021. № 4. С. 105–120. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

A.A. Novikova^{1, 2}, E.S. Rovanicheva³

¹ National Research University “Higher School of Economics”,
Moscow, 101000, Russian Federation

² State Institute for Art Studies,
Moscow, 125009, Russian Federation

³ Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Media ecological orientation in modern literary education

Abstract. This article offers a look at the development of contemporary literary education from a media-ecological perspective. The authors of the article are revising the concepts of media education and media literacy in relation to school education. They introduce the concepts of media ecology and polymedia environment, multimedia longread into professional pedagogical discourse. The authors propose such definitions of these concepts that they can be included in the thesaurus of modern pedagogical methods. This is necessary because pedagogical methodology is becoming more and more multidisciplinary today and is focused on the works of media researchers. The authors of this article talk about the emergence of a media-ecological approach to cultural research. They compare the scientific ideas of Western and Russian scientists: methodologists, linguists, cultural studies and semiotics researchers. The hypothesis of the research is the assumption that semiotic approaches in the study of a literary text and its interpretation in the form of a polycode text (text of “new nature”) may be important for the formation of a new educational environment. Multimedia and transmedia storytelling, educational possibilities of which are analyzed in the article, develop the reading creativity of schoolchildren and help form connections between different

subjects of the school curriculum. They give students new educational motivations and help them integrate the knowledge gained in the classroom into the broad context of a modern digital culture. The mediaecological orientation, which is stated in the title of the article, makes it possible to organically include multimedia tasks (polycode texts / “new nature” texts) in the literature curriculum. This develops not only the verbal-linguistic, but also other types of student intelligence. When a student independently chooses a media technology for literary creation, this enhances the subjectivity of the participants in the educational process. In addition, the student must read the original literary text more carefully.

Key words: media ecological orientation, literary education at school, media literacy, multiple intelligence, polymedia educational environment, a polycode text, multimedia longread

Acknowledgments. The research has been carried out within the framework of the grant from the Russian Foundation for Humanities No. 19-29-14155 “Subject area ‘literature’ and digitalization of school education: From analog thinking to transmedia creativity”

CITATION: Novikova A.A., Rovanicheva E.S. Media ecological orientation in modern literary education. *Literature at School*. 2021. No. 4. Pp. 105–120. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-4-105-120

И литература – никакая не священная корова, а лишь один из духовных инструментов движения к тому, чтобы самому обнаружить себя в действительном испытании жизни.

М. Мамардашвили

Понятие о медиаэкологии

Понятие «медиаэкология», вынесенное в название первого раздела статьи, на первый взгляд может вызвать недоумение, в особенности применительно к школьному литературному образованию. Мы знаем, что существует достаточно много противников использования «цифры» (технологий и гаджетов) в литературе как учебном предмете, большинство учителей стремится создать искусственную учебную среду, требуя, чтобы текст, изучаемый на уроке, был на бумажном носителе. Но чем дальше, тем сложнее это удастся сделать. И дело здесь в том, что современные школьники само понятие «чтение»,

как показала в своих исследованиях социолог Л.Ф. Борусяк [4; 5], трактуют достаточно широко. Однако отмечая изменения в традиционных читательских практиках и появление новых («тех, кто используют для “ознакомления” с программными произведениями нестандартные формы, очень много, большинство» [4, с. 52]), исследователь фиксирует главное: классика осмысливается школьниками как ценность, но традиционные пути ее освоения и интерпретации ставятся «под сомнение». Почему так? Возможно, потому что изменились тексты, в мире которых живут ученики: на смену сплошным монокодовым пришли тексты поликодовые, на смену книге – гаджет, подключенный к сети Интернет, который позволяет сделать чтение мультимедийным, а при использовании разных платформ и трансмедийным.

Современным школьникам гораздо легче дать свой отклик на прочитанное не в формате длинного

сплошного текста (сочинения-интерпретации), а в формате текста «новой природы» / поликодового, фанфика, мультфильма, перформанса, даже короткометражного фильма. Почему? Потому что в мире таких текстов он живет. Вырвать его из привычных условий существования можно только «принуждением», но применительно к чтению-освоению длинного объемного сложного текста принуждение не работает: «Глагол “читать” не терпит повелительного наклонения. Несовместимость, которую он разделяет с некоторыми другими: “любить”, “мечтать”», – отмечает Д. Пеннак, писатель и педагог [17, с. 13]. Именно поэтому нам представляется более эффективным другой, «новый путь» (В.В. Голубков), по которому учитель может привести ученика к художественному тексту и погрузить молодого читателя в него.

В своих дальнейших размышлениях мы будем опираться на труды ряда исследователей, в первую очередь историка культуры и лингвиста Ю.В. Рождественского. Его взгляды на динамику культуры и медиасферы, роль филологии, лингвистики и риторики в развитии общества подробно описаны в большом количестве его статей, монографий и учебников. Остановимся на научных исследованиях Ю.В. Рождественского, которые более других актуальны для данной статьи. В нескольких работах, начиная с 1970-х гг. [20] – попутно заметим, что тогда идеи ученого вызвали непонимание в профессиональном сообществе: книга вышла в сокращении, а полная версия была опубликована только в 1996 г., – ученый размышляет о том, как реагирует общество на изменение медиасистемы [21]. Ю.В. Рождественский весьма оптимистично относится к формированию

новых медиасистем, считая естественным связанные с этим исчезновение старых и появление новых рабочих мест, трансформацию научных теорий и школьных учебных программ, изменение представлений об авторстве и законодательства об авторском праве, изменение жанров общения и т.д. [Там же, с. 299–305].

Все это мы наблюдаем прямо сейчас, на очередном витке обсуждаемых изменений. Особо хочется отметить уверенность Ю.В. Рождественского в том, что с появлением новых медиаплатформ, жанров и языков коммуникации старые формы текстов не умирают: «они улучшаются и активизируются по мере того, как становятся возможными новые операции со старыми текстами» [19]. Говоря о перспективах развития современного литературного образования через включение в него медийной составляющей, мы будем опираться на идеи ученого, во многом предвосхитившие и предопределившие подход, который мы определяем как медиаэкологический. Но сначала уточним термины.

Понятие «медиаобразование» уже достаточно прочно укоренилось в педагогике. Наиболее распространенное определение – «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) в целях формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, а также обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности» [12], точнее – медиаинформационной грамотности (МИГ), которую мы вслед за специалистами, составителями научно-

методического сборника для учителей, определяем как «зонтичное понятие, объединяющее знания, навыки, установки, компетенции и практики, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой, законной и этической основе» [14, с. 6].

Сразу отметим, что большинство специалистов, работающих в этой сфере в России, независимо от того, используют ли они понятие «медиаобразование» или «медиаграмотность» (в англоязычной исследовательской традиции последнее более распространено), все-таки сосредотачивают свое внимание именно на работе с медиатекстами: кино, пресса, радио, телевидение, сегодня к ним добавились «новые медиа» (различные интернет-порталы, социальные сети и т.д.). Основная задача медиаобразования была сформулирована еще в 1993 г.: «...подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [13].

Ни в коей мере не оспаривая важность обозначенных в этих определениях задач, мы хотели бы обратить внимание на то, что такой подход отделяет медиатексты от всего остального набора текстов, с которыми учится взаимодействовать школьник. В частности, медиаобразование оказывается отделено от литературно-

го образования. Конечно, на определенном уровне обучения необходимо показать специфику медиатекстов и объяснить закономерности медиакommunikации, обусловленные особенностями тех или иных технологий. Но при этом часто мы как будто забываем, что книга (традиционная бумажная книга) тоже медианоситель. И текст литературного произведения, входящего в школьный литературный канон, с этих позиций тоже медиатекст. Да, поднятый нами на уровень культурного наследия, обязательного для изучения, но при этом неизбежно существующий в медиасреде среди прочих медиатекстов «на равных», потому что медиасреда организована гораздо более «горизонтально», а не «вертикально» (иерархически), как это часто видится через призму школьного образования (см. подробнее: [2]).

Современный школьник, относящийся к поколению, которое называют «цифровыми аборигенами» (т.е. заставшими мир уже наполненным цифровыми медиа), не готовится к жизни в цифровом мире, а уже живет в современных информационных условиях естественным образом, разбирается в технологиях и ориентируется в информационном потоке лучше своих учителей. Конечно, это не означает, что его не надо учить критически относиться к этой информации, защищаться от информационной перегрузки и т.д. Но не это должно быть, на наш взгляд, центральной задачей как медиапедагогики в целом, так и предметных методик, которые призваны разработать пути освоения предметного содержания (применительно к литературе речь идет о текстах художественных произведений) с использованием медийных инструментов.

Важнейшей задачей сегодня мы считаем обучение школьников интеграции культурного наследия (в данном случае речь идет о школьном литературном каноне, но этот опыт может применяться и в других дисциплинах) и современных медиатекстов. Разумеется, мы не призываем уравнивать произведения А.С. Пушкина и современную сетевую поэзию, публикуемую, например, на сайте «Stihi.ru» (см. подробнее: [18]), или сетевых «звезд» Солу Монову или Стефанию Данилову. Однако и их принципиальное разделение в рамках учебного процесса, часто сопровождаемое сакрализацией одного и демонизацией другого, в итоге не идет на пользу ни культурному наследию, ни школьнику, который все равно будет жить дальше среди многообразия сетевых текстов, но не будет уметь видеть в них взаимосвязи, влияния, культурный процесс, не будет знать, на что ему опираться при их оценке.

В качестве подтверждения нашего мнения обратимся к наследию Ю.М. Лотмана, который отмечал склонность отдельно взятого текста существовать исключительно во взаимосвязи с другими «разномедийными» текстами [10]. Похожие идеи лежат в основе теорий интертекстуальности, интерсемиотичности и интермедиальности, актуальных для исследований культуры [3; 26; 27; 29]. Так, Ю. Кристева пишет о важности «постоянного диалога между текстами, образующими в своей совокупности глобальный интертекст культурной традиции» [27, р. 39].

Для того чтобы точнее описать ту модель взаимоотношения литературного образования и современной медиасреды, которая кажется нам желательной, мы предлагаем использовать понятие «медиаэколо-

гия», не очень пока распространенное в педагогических исследованиях.

Медиаэкология – это область знаний, изучающая взаимодействие и взаимовлияние человека и медиасреды, которая стала важной частью среды обитания человека. Основателями медиаэкологии считаются М. Маклюэн и его ученики, в частности Н. Постман. Собственно, они же заложили теоретическую базу, на которой в дальнейшем выстраивается медиаобразование. Так, Н. Постман в свое время составил программу для средней школы, в которой и предлагал рассказывать ученикам о различных средствах массовой коммуникации, чтобы научить их защищаться от их воздействия (см. подробнее: [25]).

Однако это только одна часть научного и педагогического наследия Н. Постмана и его последователей. Современные медиаэкологи затрагивают очень широкий круг вопросов, касающихся человека и медиасреды, которая его окружает. И отношения эти давно вышли за рамки стратегии защиты от медиа.

Сегодня все чаще речь идет о полимедиа среде. Появление концепта «полимедиа» связано с необходимостью «описать и понять возникающую сегодня среду, изобилующую средствами коммуникации, а также ее последствия для межличностного общения» [11, с. 336]. Ее авторы концептуализируют результаты своих этнографических исследований, изучающих то, как используют новые медиа при коммуникации семьи мигрантов. Однако выводы, к которым приходят исследователи, помогают пересмотреть соотношение социального и технологического в современном мире, а также позволяют разрабатывать новые подходы к использованию технологий в образовании: ведь мы рассматриваем

современное литературное образование и работу ученика с текстом литературного произведения в контексте социальных практик школьника, коммуникации между субъектами образовательного процесса.

По мнению авторов концепции полимедиасреды, выбор способа коммуникации и способа получения знаний в ней определяется сложной сетью социальных отношений, эмоциональным менеджментом пользователей и их моральными установками. Социальная реальность, конструируемая с помощью полимедийной среды, опирается на горизонтальные связи между участниками коммуникации, вовлеченность всех участников в обсуждение и осмысление традиционных ценностей и формулирование ценностей новых. В этом идеи М. Мадьяну и Д. Миллера [11] перекликаются с размышлениями российского философа М.С. Кагана [7], который убедительно показал: ценности не передаются, как знания, а вырабатываются в совместной деятельности субъектов. Конечно же, повсеместному распространению такого отношения к технологиям мешают экономические проблемы и цифровое неравенство (не во всех регионах нашей страны есть доступный интернет, не у всех школьников есть персональный компьютер и т.д.). И все же развитие образования идет именно в этом направлении: современным школьникам предстоит жить в полимедийной среде и постоянно находиться перед выбором наиболее эффективных и уместных технологий для реализации социальных, культурных, учебных, профессиональных задач. И школа должна подготовить их к этому выбору. В этих условиях стратегия защиты от медиа и рассмотрение медиа отдельно от традиционных знаний – это тупиковая

стратегия (см подробнее: [22]). Базу для понимания изменений логики и принципов взаимодействия человека с современной медиасредой закладывают исследователи, развивающие медиаэкологический подход. Поэтому мы полагаем, что его принципы очень важны для разработки современных подходов к медиаобразованию.

Поликодовые тексты в полимедийной среде

Как мы писали выше, для нас важно, вслед за медиаэкологами, уделять максимальное внимание образовательной среде. Сегодня, на наш взгляд, она не только становится мультимедийной внутри: все активнее использует фильмы, видеолекции, мультимедийные справочники и интернет-ресурсы в рамках традиционной классно-урочной системы. Она становится полимедийной в том же смысле, в каком понимают это исследователи медиа. Это позволяет формировать у школьников новые культурные и образовательные устремления, о которых писал упомянутый выше Ю.В. Рождественский. Как следствие нам приходится переосмыслить многие важные компоненты отношения к типам чтения и типам текстов, задуматься о трансформации традиционных риторических практик, использовавшихся в школьном обучении, начать думать о трансмедийном повороте в образовательных стратегиях, подробно описанном в статье А.Н. Архангельского и А.А. Новиковой [2].

Обосновывая такой подход к работе с текстом, мы в первую очередь ориентируемся на исследования К.А. Сколари [30], рассматривающего феномен трансмедийности с семиотических и нарратологических позиций. Он предлагает относиться к трансмедийности как к разновидности

повествования, которая распространяется на разные типы языков (словесный, знаковый и т.д.) и медиа (кино, комиксы, телевидение, видеогри и т.д.).

Справедливости ради заметим, что переосмысление подходов к чтению и творческим работам на основе прочитанного активно начинались в 20-е годы XX в., когда отечественные методисты заговорили о необходимости научить школьников пониманию текста, а не усвоению его содержания и истолкования, творческому чтению, задача которого – «внести в чтение элемент активности. Учитель не должен объяснять детям прочитанного <...> Не “объяснить”, а дать учащимся средства самостоятельно выявить свои впечатления от чтения и тем прояснить и углубить их – вот задача учителя» [1, с. 21–22]. Именно так – «дать... средства» выражения своего впечатления – понимал С.И. Абакумов задачу педагога и методики в целом и определял путь постижения текста: ученик должен услышать чтение учителя или прочесть самостоятельно текст, а «затем приступить к работе над внешним выражением ... впечатлений» [Там же, с. 40]. Сами впечатления могут быть оформлены словесно (творческое рассказывание, словесное рисование, посредством рисования и «ручного труда»: иллюстративное рисование, лепка, аппликация, картонаж), а также через «изображение в действии» через разные формы драматизации (инсценировка, живые группы и т.д.), музыкальное иллюстрирование, игру. В процессе такой активной работы с текстом и идет освоение различных способов и инструментов его постижения при постоянной поддержке и сопровождении учителя, который и создает условия для такой деятельности учеников. Методист справедливо отме-

чает, что при таком подходе, когда учитель не объясняет, что и как нужно сделать, а предоставляет простор самостоятельной работе учеников, «произведение может быть крайне искажено и испорчено. Конечно, при первом опыте так и будет. Но этот же первый опыт вызовет у детей потребность вчитаться и вдуматься в произведение» [Там же, с. 115]. Мы видим, что творческая работа учеников с текстом в методике С.И. Абакумова не является заключительным этапом его изучения – она, скорее, запускает процесс погружения в него.

Идеи С.И. Абакумова развивал в своих работах и Н.М. Соколов, который, описывая приемы творческого чтения, утверждал, что в их число обязательно должны входить «наблюдения и воображения образов», а также «литературные эксперименты над литературными образами» [23, с. 55]. Последние, по мысли методиста, помогают учащимся «отчетливее осмыслить для себя работу их собственного воображения» [Там же, с. 55]. Иными словами, уже в 20-е годы XX в. отечественная методика преподавания литературы сделала первый шаг к тому, что в XXI в. будет названо опытами «семиотических» решений в области работы учащихся с текстом, выстроенных на основе концепции множественного интеллекта Г. Гарднера [6], о которых мы скажем чуть ниже.

Современные российские исследователи, развивая идеи Г. Гарднера, обращают внимание на то, что, по его мнению, «различные способности человека по обработке информации (интеллекты) позволяют решать проблемы и создавать некую продукцию. Чтобы считаться “интеллектуальными”, эти решения и продукция должны цениться, по крайней мере, в одной культуре или одним сообществом»

[16, с. 15]. И применительно к обучению литературе это значит, во-первых, что словесные методы обучения и традиционные формы интерпретации текста должны «потесниться»: способ и инструменты обучения должны соответствовать стилю мышления ученика – это и есть реализация принципа вариативности на практике. И во-вторых, прочтение текста, выполненное учеником не в традиционном жанре «сочинения», а в том формате, который интересен/адекватен современному ученику, не может не осмысляться профессиональным педагогическим сообществом как ценность и, как следствие, поддерживаться: это один из возможных путей продвижения чтения как социокультурной практики в подростковую и молодежную среду. Работа на учебном занятии с текстами «новой природы» (поликодовыми), о которой уже не один год говорят современные педагоги (и не только филологи) [8; 24], на наш взгляд, дает возможность активировать потенциал классических текстов, а последовательное освоение разных практик их создания учениками сориентироваться в выразительных средствах текстов «новой природы» и выбрать органичный для истории формат, стать для читателя своеобразной точкой входа / «дверью» в художественное произведение.

Так, например, поликодовые тексты, созданные школьниками в качестве своего рода комментариев к роману, повести, стихотворению, решают несколько проблем: формируют «образовательную мотивацию» (по Ю.В. Рождественскому); помещают каноничный эпический текст в широкий современный контекст (по Ю.М. Лотману, если контекста нет, текст в культуре не живет).

Сложность заключается в том, что в отечественной научной традиции

исследования филологов и педагогов чаще всего мало соотнесены с исследованиями медиа, в частности, с исследованиями медиаформатов, практик чтения и взаимодействия с ними пользователей, особенностей воздействия и восприятия текстов, сделанных с использованием разных медийных инструментов и платформ. Можно сказать, что после Ю.М. Лотмана и Ю.В. Рождественского всерьез этой темой стали заниматься совсем недавно.

Продолжая логику Ю.М. Лотмана, созданием учебных медиапроектов, адресованных школьникам и адаптированных к школьной программе литературы, занимается исследовательская группа из Тарту. Применяв методику интерсемиотического и интермедиального перевода, эта команда разработала несколько образовательных курсов в рамках проекта «Образование на экране»: «Литература на экране» (<http://november.haridusekraanil.ee/>); «История на экране» (<https://ajalugu.haridusekraanil.ee/ru/>).

Для этого они собрали на медиаплатформе поликодовую историю, для понимания которой школьник должен владеть разными типами чтения и умением воспринимать полученную информацию и эмоциональные впечатления целостно. «Такая система, – по мнению авторов проекта, – синтезирует две модели культурного образования, описанные Лотманом <автор ссылается на статью Ю.М. Лотмана “Проблема обучения культуре как типологическая характеристика” [9, с. 417–425] – А.Н., Е.Р.>, – она одновременно передает знания об основных текстах и способствует развитию необходимой грамотности» [28, р. 46]. Если ориентироваться на форматы мультимедийного сторителлинга (именно так предпочитают сегодня описывать форму медиатекстов

исследователи журналистики, отказываясь от традиционного понятия жанра [15, с. 163–164.]), то проект исследовательской группы из Тарту можно назвать мультимедийным лонгридом. Примем в качестве рабочего следующее определение мультимедийного лонгрида: это мультимедийный формат, представляющий собой достаточно большой по объему поликодовый текст, объединяющий вербальные (письменный текст, устный текст/видео или аудиозапись речи) и невербальные элементы (изображения, мультимедийные элементы – интерактивные карты, видео, музыка, инфографика и др.) в единое внутренне организованное и относительно законченное повествование.

Основные мультимедийные элементы, которые используются при подготовке лонгридов, часто рассматриваются как отдельные жанры текстов внутри большой истории. Однако, с точки зрения авторов упомянутого учебника по мультимедийной журналистике, правильнее смотреть на них не по отдельности, а на взаимное влияние (гибридизацию) выбранных авторами элементов внутри мультимедийной истории. Поскольку их воздействие взаимодополняющее, а не самостоятельное.

И все-таки назовем несколько наиболее часто встречающихся элементов мультимедийной истории [Там же, с. 174] (поликодового текста), чтобы позже проанализировать особенности их воздействия на читателя:

- таймлайн – «лента времени», временная шкала, позволяющая визуализировать хронику происшествия или хронологию развития событий;
- интерактивная карта – позволяющая не только визуализировать пространство, где разворачивают-

ся действия в тексте, но и дающая возможность рассмотреть детали, интересующие читателя;

- слайд-шоу, фотогалереи, фотоколлажи, фотопанорамы и т.д.;
- интерактивное видео или анимационные ролики;
- аудиовставки или звуковое (музыкальное) сопровождение того или иного элемента истории;
- мемы, карикатуры, комиксы;
- инфографика;
- тесты, игры и опросы.

Это далеко не полный перечень возможных элементов мультимедийной истории. Более полную версию предлагают исследователи текстов [16], давая палитру, включающую не только вербальные, визуальные и акустические тексты, которые традиционно изучали исследователи медиа. Их типология объединяет с ними и тексты математические (графики, диаграммы, формулы), тексты исследования (выдвижение и проверка гипотезы, фокус-группа, опрос), тексты экзистенций (философские рассуждения, подборки цитат, афоризмы), с которыми раньше имели дело, прежде всего, ученые разных научных областей, а также тексты ощущений (пантомима, выставки экспонатов, игры-квесты и др.), тексты общения (от инсценировок до тренингов, деловых игр и дебатов), тексты самопознания (от эссе до различных текстов самоанализа). Эти типы текстов отсылают нас к практикам различных искусств.

Нельзя не согласиться, что полимедийная среда, о которой мы говорили в начале статьи, действительно вынуждает современного человека не только уметь читать тексты всех типов, но и учиться создавать их.

Конечно, медиа и раньше включали в свои тексты элементы математических текстов, в частности,

графики. Тексты самопознания появлялись в газетах в виде эссе и колонок публицистов. Тексты общения лежали в основе сценариев телевизионных и радио дискуссий и ток-шоу и т.д. Но до появления Интернета гибридизация текстов внутри медиасреды не приобретала такого масштаба. Социальные сети открыли доступ в публичную сферу многообразным текстам самопознания, общения, экзистенций. Компьютерные игры и технологии виртуальной и дополненной реальности делают все более актуальным для медиа тексты ощущений, прежде для них малодоступные. Современная полимедийная среда не только интегрирует разные типы текстов в единое повествование. Она позволяет читателю самостоятельно выбрать те типы текстов, которые в большей степени соответствуют его когнитивным особенностям.

В данном случае мы вслед за авторами книги «Педагогика текста: опыт семиотического решения» [16] опираемся, как уже было сказано выше, на теорию «множественного интеллекта» Г. Гарднера [6], который предлагал следующую типологию интеллектов:

- виды интеллекта, связанные с символами (лингвистический, логико-математический);
- «неканонические» интеллекты (музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, позднее был добавлен «интеллект натуралиста»);
- личностные интеллекты (внутриличностный, межличностный);
- экзистенциальный интеллект (был добавлен автором позже).

Если вернуться к формату лонгрида и типичным для него мультимедийным элементам (использующим разные коды), то мы можем добавить, что он не только позволяет читателю задействовать традиционные для читательских практик виды интеллек-

та, связанные с символами, но и «неканонические» интеллекты. Причем не навязывая выбор между тем или другим, а дополняя информацию.

Развивая идеи Г. Гарднера, петербургские исследователи [16, с. 30] предлагают более подробную типологию интеллектов (см. колонки 1 и 2 в табл. 1), связывая их с логикой образовательного процесса. Мы дополнили таблицу, предложенную педагогами, инструментами мультимедийного сторителлинга (колонка 3).

Как мы видим, набор мультимедийных элементов дает возможность даже на уровне чтения лонгрида задействовать разные типы интеллекта. Если же говорить о создании его в качестве учебного задания, то эта работа может быть полезна для развития разных типов интеллекта школьника и, одновременно, позволяет задействовать в общей совместной работе учащихся с разными доминирующими типами интеллекта.

В случае же использования трансмедийной стратегии обучения (когда повествование развивается не на одной платформе, как в случае с лонгридом, и в одном, хотя и мультимедийном формате, а на нескольких медиаплатформах параллельно) учебная среда может стать той самой полимедийной средой, в которой продуктивно развиваются люди с разными типами интеллекта, выполняя разного типа задания, работающие в итоге на общую цель. Учитель, организующий работу с помощью трансмедийной стратегии, становится не транслятором определенного набора знаний, а фасилитатором когнитивно многообразного процесса обучения.

Хотя классическая литература сама по себе не предполагает возможностей интерактивного взаимодействия с ней, она может становиться ядром трансмедийного проекта.

Таблица 1

Типы интеллекта и мультимедийные форматы

1. Типы интеллекта	2. Центры активности	3. Мультимедийные инструменты и форматы
Вербально-лингвистический	Центр чтения	Лонгрид
Логико-математический	Математический центр	Инфографика, таймлайн
Визуально-пространственный	Центр искусства (живописи)	Интерактивные карты, мемы, фотоколлажи, слайд-шоу, интерактивное видео, анимационные ролики
Музыкальный	Музыкальный центр	Аудиоролики, звуковое сопровождение проекта
Телесно-кинестетический	Центр строительства (конструирования)	Квесты, видеоигры, инфографика
Естественнонаучный	Центр научных опытов и экспериментов	Опросы, специфические интерактивные элементы, панорамы
Внутриличностный	Центр индивидуальной работы	Интерактивные элементы, тесты
Межличностный	Центр совместной работы	Игры, пользовательский контент

Сразу отметим, что в данном случае сам процесс освоения классического текста на учебных занятиях может быть организован как работа над проектом. В этом случае по отношению к тексту читатели (в нашем случае – учитель и ученики) оказываются в роли продюсеров и режиссеров, «экранизирующих» те или иные части романа, используя для этого различные форматы медиасторителлинга. Такое творчество поможет школьникам концентрировать внимание на классическом тексте, думать над поведением героя не отстраненно, а предполагая, что от его лица или о нем можно вести рассказ на какой-то из дополнительных медиаплатформ (в социальных сетях, на YouTube, на школьном сайте и т.д.). Примеры таких заданий можно посмотреть в уже упомянутой статье А.Н. Архангельского и А.А. Новиковой [2].

Создание полимедийной образовательной среды вокруг литературных произведений, входящих в школьный канон, – это возможность сохранить их в культурной памяти школьников не насильственными методами, а естественным (медиаэкологичным) путем. Трансмедийный сторителлинг в этом случае оказывается удобным инструментом для творческого переосмысления культурных ценностей и передачи культурных навыков, одним из которых является чтение больших литературных форм.

Работая в рамках предлагаемой стратегии, учитель должен помочь ученику:

- а) увидеть в тексте классического романа знакомые нарративы (т.е. провести достаточно традиционное «исследование» текста);
- б) стимулировать читательское творчество и поиск новых форм

выразительности для описания тех проблем, которые важны одновременно и для автора романа, и для школьника;

- в) привлечь широкий круг контекстных материалов (не только по литературе или из других литературных произведений, но и по истории, географии, психологии).

К сказанному добавим: в зависимости от интересов класса учитель выбирает методики работы или ориентируется на отрефлексированные педагогические практики, которые помогут классу эффективно работать над творческими заданиями, выполняющимися с использованием мультимедийных инструментов. Чтобы творческие задания не остались просто иллюстрациями к тексту или работой «по мотивам» произведения, после их выполнения класс вместе с учителем должен вернуться к литературному тексту и посмотреть на него с точки зрения того, что же в нем есть, кроме «историй», и зачем автор это все писал, почему не рассказал только саму историю, как изменились акценты. Таким образом, эпический текст должен остаться в памяти как «ядро» трансмедийного (многоплатформенного) проекта самих учащихся. Тогда и только тогда в современном цифровом мире они смогут ощутить свое личное движение «от маленького писателя к большому читателю» (М.А. Рыбникова).

Подводя итоги сказанному, подчеркнем: медиаэкологический подход позволяет взглянуть на школьное обучение литературе не как на набор процедур по передаче готовых знаний и контролю за их усвоением. Сегодня такой подход уже устарел: школа утратила монополию на обра-

зование. Чтобы школа сохранилась как институция, учителям предстоит научиться взаимодействовать с большим количеством информации и осуществлять коммуникацию на разных платформах. Эта ситуация меняет не только медиапрактики отдельных людей и их отношения внутри образовательной коммуникации. Это заставляет учителей перестраивать всю структуру учебного процесса целиком, адаптируя его к новой коммуникационной ситуации, технологическим требованиям различных платформ и особенностям восприятия аудитории. Иными словами, мы должны признать, что сегодня субъекты образовательного процесса (учителя, ученики, родители) оказались в ситуации «трансмедиального поворота» в образовании. Свидетельство тому – организация обучения в самом начале пандемии COVID-19 (речь идет прежде всего о регионах, где у образовательных организаций и учеников не было проблем доступа к интернету), которая вынудила всех акторов образовательного процесса быстро получать и/или пополнять недостающие технологические компетенции и компетенции в сфере медиаграмотности, позволяющие быстро адаптироваться к новым образовательным платформам и создавать новый учебный контент. Причем важно отметить, что способ коммуникации и способ получения знаний в новой сложившейся ситуации определяли зачастую не только школы, но и сами учащиеся. Нам думается, что именно фактор усиления субъектности участников образовательного процесса во многом и определит тенденции развития как школьного литературного образования, так и методики обучения предмету.

Библиографический список

1. Абакумов С.И. Творческое чтение. Л., 1925.
2. Архангельский А.Н., Новикова А.А. Трансмедийный поворот в методах обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 63–81.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер. с фр. М., 1994.
4. Борусяк Л.Ф. Классическая школа, неклассические дети // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: монография / под ред. Е.А. Романичевой, Е.А. Асоновой. М., 2016. С. 51–62.
5. Борусяк Л.Ф. Школьная литература: почему ее не любят школьники (по результатам исследования российских школьников и студентов) // Инфраструктура чтения с позиции субъекта: монография / научн. ред. Е.А. Асонова. М., 2020. С. 26–44.
6. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. М., 2007.
7. Казан М.С. Избранные труды: В 7 т. Т. 3. СПб., 2007.
8. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109.
9. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.
10. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998.
11. Мадану М., Миллер Д. Полимедиа: новый подход к пониманию цифровых средств коммуникации в межличностном общении / пер. с англ. А. Пауковой, В. Чумаковой // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 1. С. 334–356.
12. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия: в 35 т. / гл. ред. Ю.С. Осипов; авт. ст. А.В. Федоров. М., 2004–2017. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2197538> (дата обращения: 21.05.2021).
13. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия, 1993. URL: <https://didacts.ru/termin/mediaobrazovanie.html> (дата обращения: 21.05.2021).
14. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. М., 2021.
15. Мультимедийная журналистика: учебник для вузов / под общ. ред. А.Г. Качкаевой, С.А. Шомовой. М., 2017.
16. Педагогика текста: опыт семиотического решения: монография / автор-сост. и науч. ред. Т.Г. Галактионова. СПб., 2013.
17. Леннак Д. Как роман / пер. с фр. Н. Шаховской. М., 2013.
18. Погорелая Е. Сетевая поэзия: как не заблудиться в лабиринтах плохих стихов и где читать хорошие. URL: https://mel.fm/literatura/9203417-web_poetry (дата обращения: 26.05.2021).
19. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики / под ред. В.И. Аннушкина. М., 2003. URL: <http://evartist.narod.ru/text7/33.htm>, http://evartist.narod.ru/text7/34.htm#%D0%B7_07 (дата обращения: 26.05.2021).
20. Рождественский Ю.В. Введение в общую филологию. М., 1979.
21. Рождественский Ю.В. Общая филология. М., 1996.
22. Романичева Е.С. Жизнь в условиях цифровой турбулентности: реплика по поводу программы по медийно-информационной грамотности для учителей // Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. М., 2021. С. 47–50.
23. Соколов Н.М. Изучение литературных произведений. М.; Л., 1928.
24. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста» / под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. СПб., 2016.
25. Чумакова В.П. Роль Герберта Маршалла Маклюэна в социологии медиа и формировании научного направления «медиаэкологии» // Медиаскоп. 2015. № 1. URL: <http://www.mediascope.ru/1695/> (дата обращения: 15.05.2021).

26. Hansen-Löve A.A. Intermedialität der Moderne zwischen linguistic und pictorial turn. Zum medialen Ort des Verbalen – mit Rückblicken auf russischen Medienlandschaften (Vortrag Konstanz, April 2006). München, 2007.
27. Kristeva J. Word, dialogue and novel // The Kristeva Reader. Oxford, 1986. Pp. 34–61.
28. Milyakina A. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. URL: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70202/milyakina_alexandra.pdf (accessed: 31.05.2021).
29. Rajewsky I.O. Intermedialität. Tübingen, 2002.
30. Scolari C.A. Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Gray Zone. Buenos Aires, 2013.

References

1. Abakumov S.I. Tvorcheskoe chtenie [Creative reading]. Leningrad, 1925. (In Russ.)
2. Arhangelsky A.N., Novikova A.A. Transmedia turn in teaching methods: Narrative practices in literature lessons. *Educational Studies Moscow*. 2021. No. 2. Pp. 63–81. (In Russ.)
3. Barthes R. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika [Selected works: Semiotics. Poetics]. Transl. in Russ. Moscow, 1994.
4. Borusyak L.F. Classical school, non-classical children. *Chtenie sovremennogo shkolnika: programnoe, svobodnoe, problemnoe*. E.A. Romanicheva, E.A. Asonova (eds.). Moscow, 2016. Pp. 51–62. (In Russ.)
5. Borusyak L.F. School literature: why schoolchildren do not like it (according to the results of a study of Russian schoolchildren and students). *Infrasturuktura chteniya s pozicii subekta*. E.A. Asonova (ed.). Moscow, 2020. Pp. 26–44. (In Russ.)
6. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta [Frames of mind. The theory of multiple intelligences]. Transl. in Russ. Moscow, 2007.
7. Kagan M.S. Izbrannye trudy v 7 t. [Selected works in 7 vols.]. Vol. 3. St. Petersburg, 2007. (In Russ.)
8. Kazakova E.I. Texts of the new nature: problems of interdisciplinary research. *Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 21. No. 4. Pp. 102–109. (In Russ.)
9. Lotman Yu.M. Semiosfera [Semiosphere]. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
10. Lotman Yu.M. Ob iskusstve [About art]. St. Petersburg, 1998. (In Russ.)
11. Madianou M., Miller D. Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication / A. Paukova, V. Chumakova (transl. in Russ.). *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2018. No. 1. P. 334–356. DOI: 10.14515/monitoring.2018.1.17
12. Media Education. *Bolshaya rossijskaya enciklopediya*. In 35 vols. Yu.S. Osipov, A.V. Fyodorov (eds.) Moscow, 2004–2017. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2197538> (In Russ.)
13. Media Education. *Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya*, 1993. URL: <https://didacts.ru/termin/mediaobrazovanie.html> (In Russ.)
14. Medijno-informacionnaya gramotnost v cifrovom mire: kak nauchit' uchitelej [Media and information literacy in the digital world: How to teach teachers]. Collection of articles. Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana (eds.). Moscow, 2021. (In Russ.)
15. Multimedijnaya zhurnalistika: uchebnik dlya vuzov [Multimedia journalism: A textbook for universities]. A.G. Kachkaeva, S.A. Shomova (eds.). Moscow, 2017. (In Russ.)
16. Pedagogika teksta: opyt semioticheskogo resheniya [Text pedagogy: The experience of semiotic solution]. T.G. Galaktionova (ed.). St. Petersburg, 2013. (In Russ.)
17. Pennac D. Kak roman [Comme un roman]. N. Shakhovskaya (transl. in Russ.). Moscow, 2013.
18. Pogorelaya E. Setevaya poeziya: kak ne zabluditsya v labirintah plohih stihov i gde chitat horoshie [Online poetry: How not to get lost in the maze of bad poetry and where to read good ones]. URL: https://mel.fm/literatura/9203417-web_poetry (In Russ.)
19. Rozhdestvensky Yu.V. Principy sovremennoj ritoriki [Principles of modern rhetoric]. V.I. Annushkin (ed.). Moscow, 2003. URL: <http://evartist.narod.ru/text7/33.htm>, http://evartist.narod.ru/text7/34.htm#%D0%B7_07 (In Russ.)

20. Rozhdestvensky Yu.V. Vvedenie v obshchuyu filologiyu [Introduction to general philology]. Moscow, 1979. (In Russ.)
21. Rozhdestvensky Yu.V. Obshchaya filologiya [General philology]. Moscow, 1996. (In Russ.)
22. Romanicheva E.S. Zhizn v usloviyah cifrovoj turbulentnosti: replika po povodu programmy po medijno-informacionnoj gramotnosti dlya uchitelej [Living in the digital turbulence: A remark about the media and information literary program for teachers]. *Medijno-informacionnaya gramotnost v cifrovom mire: kak nauchit uchitelej: Sbornik statej*. Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana (eds.). Moscow, 2021. Pp. 47–50. (In Russ.)
23. Sokolov N.M. Izuchenie literaturnyh proizvedenij [Study of literary works]. Moscow; Leningrad, 1928. (In Russ.)
24. Teksty novoj prirody v obrazovatelnom prostranstve sovremennoj shkoly: sbornik materialov VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Pedagogika teksta» [Texts of a new nature in the educational space of a modern school: Collection of materials of the VIII International Scientific and Practical conference “Pedagogy of Text”]. T.G. Galaktionova, E.I. Kazakova (eds.). St. Petersburg, 2016. (In Russ.)
25. Chumakova V. Rol Gerberta Marshalla Maklyuena v sociologii media i formirovanii nauchnogo napravleniya «mediaekologii» [The role of Herbert Marshall McLuhan in the sociology of media and the formation of the scientific direction of “media ecology”]. *Mediascope*. 2015. No. 1. URL: <http://www.mediascope.ru/1695/> (In Russ.)
26. Hansen-Löve A.A. Intermedialität der Moderne zwischen linguistic und pictorial turn. Zum medialen Ort des Verbalen – mit Rückblicken auf russischen Medienlandschaften (Vortrag Konstanz, April 2006). München, 2007.
27. Kristeva J. Word, dialogue and novel. *The Kristeva Reader*. Oxford, 1986. Pp. 34–61.
28. Milyakina A. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. URL: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70202/milyakina_alexandra
29. Rajewsky I.O. Intermedialität. Tübingen, 2002.
30. Scolari C.A. Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Gray Zone. Buenos Aires, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.06.2021, принята к публикации 15.07.2021
The article was received on 10.06.2021, accepted for publication 15.07.2021

Сведения об авторах / About the authors

Новикова Анна Алексеевна – кандидат искусствоведения, доктор культурологии; профессор Департамента медиа факультета коммуникаций, медиа и дизайна, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва; ведущий научный сотрудник, Государственный институт искусствознания, Москва

Anna A. Novikova - PhD in Art Studies, ScD in Cultural Studies, Professor at the Department of Media, Faculty of Communication, Media and Design; National Research University “Higher School of Economics”, Moscow; Leading Research Fellow, State Institute for Art Studies, Moscow

E-mail: anovikova@hse.ru

Романичева Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент; Заслуженный учитель РФ; ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет

Elena S. Romanicheva – PhD in Education, Associate Professor; Honoured teacher of the Russian Federation; Leading Research Fellow at the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University

E-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru