

А. Архангельский  
А. Новикова

ПЕДАГОГИКА  
ТРАНСМЕДИЙНОГО ТВОРЧЕСТВА

Александр Архангельский  
Анна Новикова

# ПЕДАГОГИКА ТРАНСМЕДИЙНОГО ТВОРЧЕСТВА

Школьный  
литературный канон  
в контексте  
цифровизации культуры







### Александр АРХАНГЕЛЬСКИЙ.

Родился в Москве в 1962 году. Кандидат филологических наук (1988). В 1990-е был приглашенным профессором Женевского университета, одновременно – профессором Центра гуманитарных знаний Московской консерватории. В 2006-2023 ординарный профессор Высшей школы экономики. В 2002-2020 годах вел на телеканале «Культура» программу «Тем временем». Автор многих книг, лауреат премии «Большая книга» (2018).



### Анна Новикова.

Родилась в Москве в 1971 году. Кандидат искусствоведения (2000), доктор культурологии (2011). Профессор факультета креативных индустрий НИУ ВШЭ, академический руководитель магистерской программы «Трансмедийное производство в цифровых индустриях». Ведущий научный сотрудник Государственного института искусствознания. Области научных интересов – экранная культура, антропология медиа, цифровое искусство, интермедийные и интерсемиотические исследования. Автор более 70 научных публикаций.

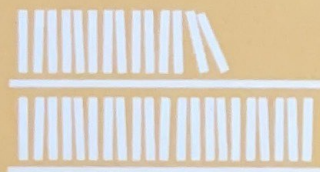
Книга – это исследование соединяющее две темы, которые воспринимаются подчас как полярные. Школьный литературный канон – и трансмедийность. С одной стороны, нечто устоявшееся, институционально оформленное и даже застывшее. Как минимум, инерционное. С другой стороны, нечто заведомо неостановимое, текучее, не признающее устойчивости, отрицающее любую иерархию.

**ИЗДАТЕЛЬСТВО  
КАНОН-ПЛЮС**

ISBN 978-5-88373-789-2



9 785883 737892



**НЕЗАВИСИМЫЙ  
АЛЬЯНС**

---

А. Архангельский  
А. Новикова

# ПЕДАГОГИКА ТРАНСМЕДИЙНОГО ТВОРЧЕСТВА

Школьный литературный  
канон в контексте  
цифровизации культуры

Москва

ИЗДАТЕЛЬСТВО  
КАНОН-ПЛЮС

2023

УДК 82  
ББК 83  
А87

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

А87 Архангельский А.Н., Новикова А.А. Педагогика трансмедийного творчества: школьный литературный канон в контексте цифровизации культуры. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2023. – 240 с.: ил.

Книга предлагает новый теоретический и методологический подход к использованию современных медиатехнологий, трансмедийных нарративов и навыков современных сетевых коммуникаций при изучении произведений, входящих в школьный литературный канон. Это позволяет балансировать две задачи обучения – трансляцию традиции и вовлечение в современность, а также реализовать принципы гуманистической педагогики, на которые ориентируются авторы.

**Рецензенты:**

канд. культурологии, доцент Института медиа НИУ ВШЭ  
*Е.Г. Лапина-Кратасюк*  
кандидат педагогических наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник МГПУ *Е.С. Романичева*

ISBN 978-5-88373-789-2

УДК 82  
ББК 83

*Все права защищены. Любое использование материалов данной книги полностью или частично без разрешения правообладателя запрещено.*

*В соответствии с подпунктами 1 и 2 пункта 1 статьи 1274 Гражданского кодекса Российской Федерации фотоизображения, иллюстрации и материалы в данном издании опубликованы в качестве иллюстраций для издания научного и учебного характера, которое может быть использовано в научных, учебных или культурных целях, с указанием автора изображения и источника заимствования, в объеме, оправданном целью цитирования.*

ISBN 978-5-88373-789-2

© Архангельский А., 2023  
© Новикова А., 2023  
© Издательство «Канон+»  
РООИ «Реабилитация»,  
оригинал-макет, 2022





---

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Благодарности</b> .....	<b>5</b>
<b>Введение</b> .....	<b>6</b>
▪ От методики — к методологии. Три опорных тезиса .....	9
▪ Контекст. Метатекст. Надтекстовое единство .....	18
▪ «Повести Белкина»: текст в контексте .....	20
▪ «Пьер Менар, автор “Дон Кихота”»: текст в метатексте .....	26
▪ «Открытый текст» У. Эко: трансграничность как норма .....	30
<b>Глава 1. Литературный канон</b> .....	<b>39</b>
▪ О понятии литературного канона .....	39
▪ История формирования .....	43
▪ Канон и классика: единство и борьба противоположностей.....	52
▪ История трансформации и поддержания школьного канона .....	57
<b>Глава 2. Трансмедийная грамотность как новый уровень медиаобразования</b> .....	<b>65</b>
▪ Понятие трансмедийности.....	66
▪ Современная медиаграмотность.....	69
▪ Культура соучастия и иммерсивные практики.....	81
▪ Мультиmodalность в школьном образовании.....	91
▪ Практики соучастия при изучении произведений Льва Толстого .....	98
<b>Глава 3. От канона к кичу</b> .....	<b>115</b>
▪ Культура как эстафета.....	115

▪ Изменчивость как признак традиции.....	122
<b>Глава 4. Методические подходы к деконструкции кича.....</b>	<b>133</b>
▪ Анализ доминант.....	134
▪ Использование метафор.....	138
<b>Глава 5. Опыты читательского творчества.....</b>	<b>143</b>
▪ Этапы работы.....	144
▪ Трансмедийное творчество как способ развития множественного интеллекта.....	152
▪ От трансмедийного творчества к цифровому чтению.....	161
<b>Глава 6. Подходы к оцениванию творческих проектов.....</b>	<b>169</b>
▪ Свобода интерпретации.....	169
▪ Вариативный подход к оцениванию.....	173
▪ Что мы оцениваем?.....	178
▪ Зоны мониторинга и оценивания трансмедийного проекта.....	182
<b>Заключение. От методики к методологии, от методологии – к методике.....</b>	<b>191</b>
<b>Приложение 1. Основы визуальной грамотности.....</b>	<b>193</b>
<b>Приложение 2. Задания для развития визуальной грамотности.....</b>	<b>208</b>
<b>Приложение 3. Проектная деятельность и мотивация школьников.....</b>	<b>211</b>
<b>Приложение 4. Электронные платформы для работы и обучающие материалы.....</b>	<b>215</b>
<b>Приложение 5. Отчет об итогах интервью, проведенных с подростками в рамках тестирования проекта «Цифровая школа Льва Толстого».....</b>	<b>218</b>



---

## БЛАГОДАРНОСТИ

Эта работа не могла бы состояться вне научной дискуссии, которая определила развитие наших идей. Поэтому мы хотели бы выразить свою благодарность ряду коллег и нескольким научным коллективам, которые повлияли на нас и помогли нам в работе.

Прежде всего, А. Качкаевой, вместе с которой мы открывали в НИУ ВШЭ магистерскую программу «Трансмедийное производство в цифровых индустриях». А также инициатору проекта «Цифровая трансформация школы» академику РАН А.Л. Семёнову и коллегам по проекту А. Скулачеву, Е. Романичевой и Ф. Толстой.

Сотрудникам Тартуского университета, исследующим трансмедиа под руководством П. Торопа, и лично А. Милякиной.

Коллективу Института педагогики СПбГУ под руководством Е.И. Казаковой, изучающему тексты новой природы. Их работы и обсуждение наших идей на организованных ими конференциях «Педагогика текста» были для нас очень важны.

# ВВЕДЕНИЕ

Наше исследование соединяет две темы, которые воспринимаются подчас как полярные: школьный литературный канон и трансмедийность. С одной стороны, нечто устоявшееся, институционально оформленное и даже застывшее. Как минимум, инерционное. С другой стороны, нечто заведомо неостановимое, текучее, не признающее устойчивости, отрицающее любую иерархию. О том, в какой мере эти представления соответствуют реальности (и в том, что касается канона, и в том, что касается трансмедийности), мы постараемся сказать в первом разделе монографии, где дадим рабочие определения обоим терминам. А во введении поставим вопрос гораздо шире: как соотносятся цифровая эпоха, заранее отвергающая любую окончательность и завершенность, и достаточно распространенное учебно-методическое представление о тексте как о замкнутой коммуникативно-дидактической единице<sup>1</sup>. Обсудим, как меняются представления о тексте, его границах, способах существования и аспектах восприятия. А также попытаемся понять, что именно способна дать цифровизация<sup>2</sup> литературному образо-

<sup>1</sup> Ср., например: *Уракова Ф.К., Шапацева М.К.* Текст как основная коммуникативно-дидактическая единица // Вестник Адьгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2013. № 4 (129).

<sup>2</sup> Еще более распространенное заблуждение, когда путают цифровизацию с натиском гаджетов на школьника или с переходом образования в онлайн в период пандемии. Первое — проблема медицинская и психологическая, причем серьезная и требующая регуляции. Второе — вынужденная мера, к которой общество и школа оказались не готовы ни организационно, ни технически, ни морально. Цифровизация — это нечто иное, в самом общем



ванию, чего от нее требовать бесполезно, каковы при этом распространенные ожидания и в какой мере они оправданы.

Начнем с констатации: дискуссия об использовании цифровых технологий в преподавании предметной области «литература» обнаруживает парадоксальное сходство позиций самых прогрессивных и самых консервативных учителей и методистов — по некоторым значимым пунктам. Первые скорее приветствуют возможности, которые дает предметникам мультимедийная и трансмедийная эпоха, вторые скорее опасаются, что цифровизация слишком далеко уводит нас от аутентичного восприятия литературы. Но и те, и другие ждут от «цифры» не трансформации самой предметной области, но всего лишь *инструментального результата*. То есть новых способов адаптации традиционно понимаемого текста (понимаемого узко, как «произведение, адекватно воплощающее замысел автора») к сознанию современного школьника. А расходятся они по преимуществу в оценке издержек такого «приспособления».

В лучшем случае с «цифрой» связывают надежду на то, что она замотивирует следующие поколения на более активную читательскую деятельность, обеспечит своего рода «дудочку Крысолова», за которой последуют зачарованные виртуальностью дети. Им будет интересно выполнять задания, никак не связанные с чтением книги, они увлекутся — заодно и прочитают, а там, глядишь, традиционное чтение войдет

виде — незаметное вхождение в нашу жизнь, в том числе жизнь культуры, цифровых коммуникаций, технологий, от смартфона и «мультимедийных заборов» до виртуальных музеев и электронных книг.

в привычку. Но, во-первых, это все равно инструментальный подход. Во-вторых, последуют — куда? В-третьих, последуют — зачем? Если чуть заострить, можно сказать, что главные надежды части методического сообщества связаны с тем, что при помощи цифровизации (= набора новых приемов) удастся вернуть учащихся в лоно незыблемых читательских практик (= достичь привычного результата), чтобы все было «как при бабушке» и юные читатели смогли освежить свое восприятие образцовых текстов канона.

Когда же сообщество не видит желанного эффекта, то высказывает обоснованное разочарование<sup>3</sup> в «методике цифровизации» как таковой<sup>4</sup>. Причем в этом пункте опять совпадают прогрессисты и консерваторы. В то время как причина неудачи — не в цифровой трансформации, а в неверно поставленной задаче: используя технологии, привести учащегося в *привычное* и *неизменное* пространство текста. Однако любой акт коммуникации, тем более цифровой, вовлекает участников во взаимодействие и производит новый опыт<sup>5</sup>. Это не значит, что прежний опыт (в том числе опыт

<sup>3</sup> Ср. дискуссию, выплеснувшуюся в социальные сети ассоциации «Гильдия словесников», в частности мнения С. Волкова, Л. Бушканец и др.

<sup>4</sup> Не следует путать конкретные методические вопросы с проблемой цифровизации в целом; так, известная учительница и исследовательница Р. Раппопорт психолого-педагогически обосновывает преимущества вхождения ребенка в мир книги через бумажные носители, и это никак не связано с отрицанием электронной цивилизации (см.: *Раппопорт Р.В.* Читай не хочу: что мешает ребенку полюбить книги. М.: Индивидуум, 2021).

<sup>5</sup> Ср.: *Хабермас Ю.* Теория коммуникативной деятельности. Т. 1.: Рациональность действия и социальная рационализация. Т. 2.: К критике функционалистского разума / пер. с нем. А.К. Судакова. М.: Весь мир, 2022.



понимания границ текста, опыт встречи с ним) разрушается, но значит, что он обретает новое измерение.

## **От методики – к методологии. Три опорных тезиса**

Предлагаемая монография подчинена простой логике: от общего к частному, от частного к единичному. Поэтому, прежде чем ответить в самом общем виде, *для чего же нужны технологии*, отметим важное обстоятельство. Цифровой мир сам провоцирует инструментальный подход к себе и своим возможностям. Крупные деятели цифровой культуры охотнее и чаще размышляют о технологических аспектах своей деятельности, о расширении номенклатуры приемов подачи материала, о новом качестве аудиовизуального предъявления, чем о революционной смене парадигмы читательского взаимодействия с текстом как таковым и самих основ его функционирования в современном медиапространстве<sup>6</sup>. А значит, не задумываются и о сдвиге границ и форм существования литературного произведения в составе современности. Как и о его следствии — о неизбежных переменах в педагогических установках и подходах, в случае если цифровизация останется реальным фактором образовательной политики в России.

---

<sup>6</sup> Сама постановка вопроса о книге как явлении медиа, давно уже ставшая трюизмом в серьезных исследованиях по истории книгопечатания (см.: *Барбье Ф.* Европа Гутенберга. Книга и изобретение западного модерна. М.: Издательство Института Гайдара, 2018), до сих пор вызывает недоумение части российской гуманитарной и педагогической среды.

*Первый тезис* нашего исследования как раз в этом и заключается: цифровой разворот в преподавании предметной области «литература» не может и не должен быть сведен к продвижению чтения или мотивации учащихся на знакомство со «школьной программой» и даже с книгой как таковой, включая внеклассное чтение; эти задачи также более чем важны, но они попутны. Он предполагает нечто более глобальное: переориентацию пассивно-принимающей (и даже ответно-активной) читательской установки на задачи личностного роста и на сотворчество как цель, условие и главный образовательный результат преподавания литературы в школе. Что не противоречит глубокой мысли известного социолога Л. Борусяк и не менее известных исследователя детского чтения Е. Асоновой и методиста Е. Романичевой о формировании читательских компетенций как ближайшей задаче литературного образования в школе<sup>7</sup>.

Ниже это будет пояснено на нескольких примерах, но пока выдвинем *второй тезис*: прежде чем обсуждать «цифровой разворот» в категориях *методики* («что дает учителю и обучающемуся набор актуальных технологических приемов?»), нужно поставить вопрос в категориях *метода* — «что принципиально меняется в отношении текста и его читателя, в том числе юного?» Например, мало кто будет спорить с тем, что привычная киноэкранизация облегчает восприятие классического произведения, хотя на самом деле при пра-

---

<sup>7</sup> См.: Асонова Е., Борусяк Л., Романичева Е. Литературное образование: мнения участников образовательных отношений // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 159–181.



вильном подходе<sup>8</sup> она в одно и то же время — и упрощает наш путь к книге, и усложняет наше восприятие культуры. Всматриваясь в экранизацию, анализируя сценарные ходы, оценивая игру актеров и режиссерские решения, а потом сравнивая с ними книжный «источник», школьник получает не облегченное восприятие исходного текста, не вторичный продукт, который предназначен для рекламы первичного (кино — для чтения), а нечто новое, не сводимое ни к чтению, ни к просмотру: в сознании происходит самый настоящий синтез книги и экранизации, и, по существу, рождается третье высказывание, носителем которого является читатель, выступающий в роли зрителя, и зритель, выступающий в роли читателя. Так работает любое расширение платформ в искусстве — и началось это задолго до наступления цифровой эпохи.

Скажем, мы можем прочитать роман Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту», и это будет один культурный опыт. Можем посмотреть одноименный фильм, снятый Ф. Трюффо (1966)<sup>9</sup> как самостоятельное произведение другого вида искусства, не срав-

<sup>8</sup> Ниже пойдет речь о методике (и методе) трансмедийного расширения курса школьной литературы за счет работы с экранизациями в Эстонии (П. Тороп, А. Милякина); начиная с задачи упрощения, снятия барьера, облегчения контакта с текстом с помощью кино, авторы проекта ведут к усложнению, к творческому взаимодействию школьника с несколькими художественными высказываниями (автор произведения, автор/авторы экранизации), т.е. к расширению, а не сужению поля. (ср.: *Milyakina A. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. University of Tartu, 2020; Ojamaa M. et al. Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy // Sign Systems Studies. 2019. Vol. 47. No. 1/2. P. 152—176).*

<sup>9</sup> Возьмем именно этот пример экранизации, поскольку книга Брэдбери часто используется в разных учебных программах

нивая его с исходным антиутопическим романом. И это будет отдельный эстетический, философский и даже политический опыт. Можем сперва прочитать книгу и посмотреть фильм, сравнивая, и в результате получим третье впечатление, третью реакцию и третью траекторию постижения смысла. А можем читать и смотреть параллельно, и это снова иной читательский и зрительский опыт, иная оптика. Воспользовавшись термином «диалогизм», много десятилетий назад предложенным М.М. Бахтиным и впоследствии развитым В.С. Библером<sup>10</sup>, скажем, что результатом такого чтения/смотрения становится не знание литературного «текста» и не знакомство с кино, а равноправный **диалог** между ними, происходящий в сознании читателя/зрителя. В «объективной реальности» роман Брэдбери и фильм Трюффо не ведут никакого диалога, они существуют автономно, как материальные объекты. Но фактом культуры они становятся только благодаря читательскому и зрительскому восприятию, и сознание адресата производит диалог между ними, в процессе которого произведения обретают дополнительное расширение.

И дело не в том, что Клариса у Трюффо выживает, а контекст маккартизма (в отличие от сожжения книг в Германии 1933 года) французскому режиссеру начала 1960-х уже не важен, — даже такой традиционный и «доцифровой» жанр, как киноэкранизация,

---

в российской школе и в большинстве случаев учащимся предлагается параллельно посмотреть фильм Трюффо.

<sup>10</sup> См.: Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975; Он же. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. М.: Прогресс; Гнозис, 1991.

разрушает перегородки между разными видами искусства, порождает *усложнение*, а не упрощение, ведет к синтезу визуального, аудиального и текстового начал. А не просто мотивирует на чтение как единственную заслуживающую внимания цель.

Вряд ли кому-то из учителей придет в голову (и хватит времени) сделать еще один шаг в заданном направлении и предложить к просмотру вторую экранизацию романа Брэдбери (2018; режиссер Рамин Бахрани, в главной роли — Майкл Джордан), переносящую действие в современность, но если гипотетически представить такое решение, то это будет не «второй просмотр», а «четвертая встреча»: в сознании адресата встретятся книга, два фильма, собственное, уже сложившееся восприятие, и возникнет бесконечная перспектива смысла. Не станем говорить об инсценировках, хотя одна из них (автор — Адольф Шапиро) долгие годы шла в театре *Et cetera* и открывала зрителю, в том числе юному, новые и новые смысловые и образные пласты, превращала диалог в полилог, а полилог вела к контрапункту. Главное, что текст даже в доцифровую эпоху начал превращаться в текучее высказывание, начало у которого есть, а предела — нет.

Если же к привычному набору расширений (книга + экранизация + инсценировка + аудиокнига) добавляется компьютерная игра, создание виртуального музея, съемка ролика видеопэзии, придумывание блогов для героев или сочинение фанфика, то вселенная текста расширяется до бесконечности и роль адресата еще сильнее возрастает, его ум, воображение, эмоциональная реакция становятся ча-

стью неостановимого процесса сотворчества. Центром которого всегда остается исходное литературное произведение, привычный нам нарратив, но периферия полностью размывается; вокруг устойчивого ядра вращается неостановимая магма. Что значит сегодня «прочсть»? Это значит вступить во взаимодействие с бесконечно меняющимся смыслом и никогда не застывающей формой. Изменилось само содержание понятия «чтение»: «читать книгу» — значит в то же время и смотреть фильм, и слушать аудиOVERSIYU, и играть, и сочинять в ответ самому, и накладывать впечатления друг на друга. За пределы нашей темы выходит проблема взаимодействия читательского опыта с внеэстетическими факторами, параллельно возникающими жизненными впечатлениями, политическими и религиозно-философскими дискуссиями, историческим процессом и т.п. Но как минимум помнить о том, что и такое взаимопереплетение существует, необходимо.

Если пояснить эту мысль с помощью расхожей метафоры, то вступить сегодня во взаимодействие с литературным произведением — все равно что отправиться в большое плавание с не размеченной заранее картой путешествия. Мы знаем порт отправления, но впереди бескрайнее море, странствие по которому связано с непредсказуемыми приключениями, необъявленными стоянками, внезапными возвращениями, заходами на дозаправку и экскурсиями по городам. Умножение впечатлений, создание объемной картины мира и есть истинная цель путешественника. Попутно он приобретает навыки, знания, компетенции, но это сопроводительный эф-

фект, а основа — личностное развитие через новый опыт. В нашем случае — эстетический.

С этим сочетанием ядра (произведения) и периферии (его бесконечных отголосков) приходится иметь дело и школьнику, и учителю, и методисту. А это значит, что цифровизация предполагает не только и не столько появление нового набора удобных инструментов для подготовки и проведения традиционного урока, сколько *иной подход* к задачам предмета в целом. Не просто освоение материала с учетом удобства контрольно-измерительных материалов и показателей и даже не просто раскрытие читательского потенциала школьника, но ставка на позицию соавтора, на творческую саморефлексию ученика. Можно сказать, что в цифровую эпоху осуществилась давно назревавшая тенденция: художественный текст функционирует не так, как предписывала ему цивилизация Гуттенберга, а так, как предлагал функционировать фольклор. Но со всеми преимуществами книжной культуры с ее установкой на канонический, зафиксированный текст. В голове у рассказчика и чаще всего у слушателя есть готовая канва сюжета, набор устойчивых формул, стандартных развязок. Но каждый рассказчик управляет сюжетом по-своему и каждый слушатель во время исполнения/рассказывания истории радуется узнаванию — и ценит неожиданное. Если в «гуттенберговской» системе он прежде всего читатель устоявшегося текста и его задача — пропустить через себя готовый сложившийся замысел и отозваться на него, то в фольклорном мире он заранее поставлен в ситуацию сотвор-



чества как необходимого условия существования любого текста<sup>11</sup>. Но, повторимся, при этом текст наделен статусом завершенного, зафиксированного и замкнутого в материальные границы книги. Противоречие налицо, однако оно движущее, динамическое, дающее эффект дополнительной глубины.

*Третий тезис* вытекает из первых двух. Цифровизация для «школьной литературы» — это не апгрейд старого, а синтез нового. Не способ однократно или даже многократно «осовременить» устойчивые формы предъявления литературы, а процесс бесконечной трансформации самого предмета. В этом смысле понятие «цифровизация» можно сравнить с таким важным политологическим понятием, как «демократия». Невозможно завершить строительство демократии и предъявить ее в готовом виде, указав на конкретную страну как образцовый и законченный пример полной, окончательной демократии<sup>12</sup>. *Демократия – это путь к демократии*, исключающий возможность полного завершения. Как только процесс ее бесконечного строительства останавливается, демократия уничтожает себя, подобно шредеру, встроенному в картину художника Бэнкси «Девочка с воздушным шаром» и частично уничтожившему изображение в тот самый момент, когда

---

<sup>11</sup> Здесь не место для глубокого погружения в проблему, что есть фольклор в целом; мы говорим о фольклоре в предельно узком значении, как о наборе вымышленных нарративов «устного народного творчества». Подробнее см. тезисы, опубликованные на ресурсе «Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика»: *Архипова А.С., Неклюдов С.Ю.* Фольклор на асфальте. <<https://ruthenia.ru/folklore/arhipovaneckludov1.htm>>.

<sup>12</sup> Ср. размышления: *Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М.: Academia, 1995.

работу купили на аукционе Sothby's (2018)<sup>13</sup>. То же самое и цифровизация. С постмодернистским упорством она навязывает нам бесконечный сдвиг границ как единственно возможную норму жизни сегодняшней цивилизации в целом, культуры в частности, литературы в отдельности. Как бы некоторые сообщества и страны ни сопротивлялись этому процессу и ни противопоставляли ему архаизацию как безальтернативную норму. *И текст в цифровую эпоху — это неостановимый путь к тексту.*

Мы не будем обсуждать вопрос, как это совместить с задачами, которые российские педагогические власти ставят перед современной российской школой, начиная как минимум с 2020-х годов<sup>14</sup>, хотя совершенно очевидно, что от идеи Федерального государственного стандарта образца 2004 года, в котором не было утвержденного списка изучаемых произведений, государство отказалось, равно как и от компромиссной версии списка в Примерной общей образовательной программе по литературе — и пришло к охранительному ФГОС-3, к которому приложен жесткий список изучаемых текстов, с однозначным распределением по классам<sup>15</sup>. Педагогическое и не только педагогическое начальство всерьез надеется, что возвращение в школьный курс

---

<sup>13</sup> См.: <<https://www.sothebys.com/en/digital-catalogues/contemporary-art-evening-auction-4?locale=ru>>.

<sup>14</sup> См. дискуссии вокруг ФГОС третьего поколения, интервью министра просвещения С. Кравцова, возражения А. Скулачева и др.

<sup>15</sup> См.: <[https://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-okolo-osnovnoy-obshcheye-obrazovaniye/literatura\\_5-9\\_un\\_kodifikator.pdf](https://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-okolo-osnovnoy-obshcheye-obrazovaniye/literatura_5-9_un_kodifikator.pdf)>.

неудобочитаемых текстов, как роман А. Фадеева «Молодая гвардия», даст реальный всплеск патриотизма... Это важный для школы и учителя аспект, но сегодняшние установки, как любые управленческие установки, временны, срок их жизни в истории отмерен годами, даже не десятилетиями. Поэтому для нас гораздо важнее и интереснее другая тема: чем сегодняшний *текст без границ* отличается от *трансграничного текста* классической литературной эпохи. Ясно, что речь идет не о тексте «вообще», тексте как таковом; речь именно о функционировании «произведения» в современном информационном пространстве и о встрече с сознанием сегодняшнего читателя, воспитанного практиками трансмедийности, даже если он сам этого не сознает.

## **Контекст. Метатекст. Надтекстовое единство**

Повторимся: ряд значимых для школы методистов продолжает считать, что текст — это не динамическая модель, а замкнутое статическое единство, значит, читательская задача — его «правильно понять» и «грамотно интерпретировать». Такая установка с неизбежностью ведет к тому, что «завершенный» текст рассматривается как основная дидактическая единица. В то время как в структуралистских и семиотических исследованиях уже десятилетия назад, задолго до всякой трансмедийности, был предложен подход к тексту как материально оформленной системе самозарождающихся смыслов, т.е. явлению принципиально трансграничному и посто-

янно развивающемуся. Подобное осмысление проблемы восходит к прорывному эссе Вальтера Беньямина «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости» (1936)<sup>16</sup>, основополагающей статье Р. Барта «От произведения к тексту»<sup>17</sup>; важную роль также сыграла статья П. Рикера «Что есть текст?»<sup>18</sup>. О том, как проблему понимал основатель Московско-Тартуской семиотической школы Ю.М. Лотман, подробно и ясно сказано в статье С. Золяна «Юрий Лотман о тексте: Идеи, проблемы, перспективы»<sup>19</sup>. Много ценных соображений содержится в книге А.К. Жолковского и Ю.К. Щеглова «Работы по поэтике выразительности: Инварианты — Тема — Приемы — Текст»<sup>20</sup>.

Да и сама словесность ставила перед собою эту важнейшую философскую проблему трансграничности — и отвечала на нее имеющимися в распоряжении писателей средствами, в соответствии с требованиями эпохи, а иногда и вопреки им. Отвечала

<sup>16</sup> Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости // Избранные эссе. М.: Медиум, 1996.

<sup>17</sup> См.: Барт Р. От произведения к тексту / пер. с фр. С.Н. Зенкина // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989.

<sup>18</sup> Ricoeur P. What Is a Text? Explanation and Understanding // Ricoeur P. Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action, Interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. P. 145—164.

<sup>19</sup> Золян С. Юрий Лотман о тексте: Идеи, проблемы, перспективы // Новое литературное обозрение. 2016. № 3. С. 63—96. <<https://magazines.gorky.media/nlo/2016/3/yurij-lotman-o-tekste-idei-problemy-perspektivy.html>>. Дата обращения: 05.11.22.

<sup>20</sup> Жолковский А.К., Щеглов Ю.К. Работы по поэтике выразительности: Инварианты — Тема — Приемы — Текст. М.: Прогресс, 1996.

прежде всего нарастающей от поколения к поколению игрой с чужим словом, столкновением разных сюжетных ходов, парадоксами развязок, переплетением многочисленных литературных следов. Тоже чужих — и тоже становящихся для автора своими.

Чтобы пояснить мысль, обратимся — кратко — к двум очень важным для истории культуры «открытым» текстам, построенным на принципиальном пересечении границ с другими текстами и не имеющим готовых, завершенных интерпретаций. И к одному эссе, которое эту открытость осмысляет и постулирует. А именно к «Повестям Белкина» А. С. Пушкина, рассказу «Пьер Менар, автор “Дон Кихота”» Х. Л. Борхеса, размышлению У. Эко «Открытый текст». Мы делаем это не ради литературоведческих наблюдений, а ради демонстрации того, как разные литературные и культурные среды в лице своих выдающихся представителей искали ответ на вопросы, которые в наше время приобрели особую остроту именно по причине цифровизации. И пушкинские повести, и новелла Борхеса обнажают авторский прием и тем самым свидетельствуют об осознанном «контракте автора с читателем», а текст Эко оформляет этот контракт с почти юридической дотошностью.

### ■ «Повести Белкина»: текст в контексте

Когда Пушкин выпустил в свет цикл написанных им первой болдинской осенью (1830) «побасенок»<sup>21</sup>, общим ответом «внешней» читательской аудитории

<sup>21</sup> Образ, предложенный Б. М. Эйхенбаумом (см.: *Эйхенбаум Б. О литературе*. М., 1987. С. 343).



было доброжелательное недоумение. Не активное и конфликтно-творческое, как было с пушкинским дебютом, поэмой «Руслан и Людмила», а скорее равнодушное; эпитет «забавный» переходит из статьи в статью, из рецензии в рецензию; соображение о том, что текст неплох, но не имеет *общей идеи*, воспроизводится неоднократно<sup>22</sup>. Были и резко-негативные отзывы. М. Погодин назовет «Барышню-крестьянку» просто дурной повестью, В. Белинский (который позже кардинально пересмотрит свои оценки) — жалкой. Общий знаменатель у приятных и неприятных отзывов — все это пресно, скучно. В то время как дружеский круг Пушкина читал повести принципиально иначе — с радостным смехом, а иногда, как в случае «Станционного смотрителя», со слезами, которые в любой момент могли обернуться смеховой стихией.

Не вдаваясь в лишние подробности, сразу зададим себе главный вопрос: почему читатели, биографически близкие автору, связанные с ним общим культурным кодом, воспринимали текст как глубокий, в некоторых местах очень смешной, а чужие, «внешние», в лучшем случае как забавный, но пустой? Дело, думается, заключалось не столько в том, что одни были «лучше» и «тоньше», а другие — «хуже» и «грубее», сколько в том, что одни считывали повести по *диалогическим* законам, которым следовал их автор, а другие исходили из иной читательской конвенции, *монологической*. Одни накладывали пушкинские сюжеты на классический и со-

<sup>22</sup> См.: Пушкин в прижизненной критике: 1831—1834 / под общ. ред. Е. Ларионовой. СПб., 2003.

временный литературный фон, чувствовали комическое напряжение между избытком авторских аллюзий и бесхитростностью неначитанного Белкина. То есть размыкали текст — в окружающий его контекст. А другие ждали череды интересных и поучительных историй, *замкнутых в себе и на себя*, существующих автономно, — в то время как автор предлагал прочесть *контекстные новеллы*, суть которых проявляется только при наложении на фон других текстов. То есть новеллы, требующие готовности к расширению, предполагающие настройку адресата на культурный диалог, игру и взаимопересечение с «чужим словом» как предварительное условие восприятия.

Несколько утрируя, можно сказать, что большинство читателей и критиков «Повестей Белкина» мыслили текст (=произведение) ровно так, как представляют его себе некоторые нынешние методисты; они исходили из того, что писатель просто рассказывает некую историю, всего лишь «украшая» ее многочисленными цитатами и параллелями с другими историями, созданными до и помимо него. А пушкинская поэтика предполагала принципиально другую модель *текста как пути к тексту*. С ядром замысла — и открытыми границами. С проникновением чужих замыслов в пушкинских и пушкинского — в чужие.

В центр повествования поставлен наивный рассказчик Иван Петрович Белкин. Он ничего не в состоянии придумать, у него нет воображения, он не носитель «высокой культуры», не читатель даже массовой литературы; он живет в глуши, слушает

чужие байки и просто пересказывает их, как умеет. При этом все сюжеты, все мотивы повестей отражены в бесконечных зеркалах, литературных, театральных, фольклорных. Разного уровня, разного качества — от «Бедной Лизы» Карамзина, «Ламмермурской невесты» В. Скотта или пародийно пересказанных шекспировских сюжетов<sup>23</sup> и кончая третьестепенными образцами переводной журнальной прозы 1810—1820 годов, некоего аналога современных дешевых сериалов. (Особенно в «Гробовщике» с его пародией на «готическую» традицию.) На этом контрасте между предельно простым и предельно сложным, примитивным и сверхнасыщенным и основан художественный эффект повестей; таков их конструктивный принцип. Неостановимый диалог с культурой во всех ее проявлениях, низовом и элитарном, в свою очередь, вписан в диалог разнообразных рассказчиков<sup>24</sup> и прихотливо соотнесен с плавающими точками зрения других участников событий.

Принцип взаимодействия Пушкина с культурой — именно контекстный; его интересуют не отдельные параллели и локальные пересечения с другими, столь же автономными «произведениями», не цитаты, которые можно выковыривать, как изюм из булки, не противопоставление «простого» «сложному», а неисчерпаемый диалог

<sup>23</sup> См. подробнее: *Елиферова М.* Шекспировские сюжеты, пересказанные Белкиным // Вопросы литературы. 2003. № 1. С. 149—175.

<sup>24</sup> Ср. работы, ставящие проблему бесконечных отражений в дополнительных литературных зеркалах как принцип поэтики цикла: *Вацуро В.Э.* Записки комментатора. СПб., 1994; *Головин В.В.* Над чем «ржал и бился» Баратынский // Русская литература. 2011. № 3. С. 119—135; и др.

всего со всем, всех со всеми. Это закон *контекстной культуры*, закономерной частью которой была пушкинская поэтика. Поясним на некотором количестве примеров, не стремясь к полноте описания, даже относительной.

Уже в первой новелле цикла, «Выстрел», сюжет отложенной мести дается в бесконечных отражениях, так что мы не в состоянии определенно сказать, насколько достоверен рассказ в каждую данную минуту. О судьбе главного героя, Сильвио, Белкину поведал некий подполковник И. Л. П., от чьего лица и ведется повествование. Подполковник-рассказчик, в свою очередь, сначала описывает свое давнее личное впечатление от героя — бывшего бретера, затем пересказывает эпизод, поведенный ему графом Б\*\*\*...

Все это накладывается на мотив «отсроченного выстрела», который содержится в повести А. А. Бестужева (Марлинского) «Вечер на бивуаке» — эпиграф из повести декабриста предпослан пушкинско-белкинской новелле. Рассказ, как на распорках, держится на постоянном пересечении противоречащих друг другу голосов и существует в отражении чужих текстов. Даже место гибели героя-мстителя («Сказывают, что Сильвио, во время возмущения Александра Ипсиланти, предводительствовал отрядом этеристов и был убит в сражении под Скулянами») выбрано по законам контекстной культуры. Чтобы понять, насколько обесмыслилась жизнь Сильвио после того, как он осуществил свою мечту и унизил счастливица-противника, нужно знать, что во время битвы под Скулянами не было про-

изведено ни одного выстрела, о чем сам Пушкин расскажет через несколько лет в короткой повести «Кирджали»: то был рукопашный бой. Обращает на себя внимание и слово «сказывают». Еще один ненадежный рассказчик, причем обезличенный; кто рассказывает, сам ли видел или с чужих слов; опять нет твердой уверенности, что герой погиб именно там, как нет уверенности, что версии событий переданы разными рассказчиками сколько-нибудь точно. Все плывет, все в тумане, и выход из этого тумана — только через свободное восприятие множества контекстных следов, пересекающих пространство новеллы.

Точно так же и для понимания трагической иронии автора в повести «Метель» желательно знать сюжетные аналоги тех положений, в которые попадают ее герои — от повести В.И. Панаева «Отеческое наказание (Истинное происшествие)» (1819) (барчук Каллист «в шутку» занимает место жениха в момент венчания невесты-крестьянки; после 5 лет отсутствия возвращается; влюбляется в «племянницу» соседки Ейлалию; не может жениться, ибо женат; в конце концов выясняет, что это и есть его жена, воспитанная отцом как барышня), до комедии Ла-шоссе «Ложная антипатия» (1733).

В «Барышне-крестьянке» знакомая нам по литературе и драматургии «травестированная ситуация (барышня, переодетая в крестьянку) травестируется вторично: Алексей ведет себя с Акулиной как с «барышней», а она отвечает ему французской фразой. Все это почти пародийно — и вместе с тем серьезно, потому что здесь говорит социально при-



вычный язык подлинных чувств»<sup>25</sup>. Эпиграф, предпосланный ко всему циклу («...Митрофан по мне») и поначалу связанный лишь с образом простодушного рассказчика Ивана Петровича Белкина, окончательно распространяется на всех персонажей «болдинских побасенок», исключая Сильвио из «Выстрела».

Повторимся, примеры можно множить и множить. Но для нас, в связи с темой монографии, имеет значение только одно обстоятельство: уже в классическую эпоху формирования «золотого списка» русской литературы возникло представление о тексте как динамическом явлении, с устойчивым ядром и подвижными границами. Правда, подвижность их не беспредельна; автор требует от читателя включенности в свой собственный кругозор, знания примерно тех же «фоновых текстов», о которых он помнит сам. Поэтому и веер возможных интерпретаций тоже сравнительно узок; текст разомкнут в контекст, контекстом пропитан и лишь в контексте оживает; а за его пределами меркнет и превращается в «болдинскую побасенку», образец тривиальной культуры.

### **«Пьер Менар, автор “Дон Кихота”»: текст в метатексте**

Спустя сто лет после Пушкина проблему «что есть текст» гораздо более радикально поставил великий аргентинский писатель Хорхе Луис Борхес. И ответил на вопрос уже почти в «трансмедийном» духе:

---

<sup>25</sup> См.: Вацуро // Там же.

текст не просто живет внутри диалога с другими текстами и «чужими словами», не просто осуществляет себя на границе между ними, но само «произведение с момента появления на свет принадлежит бесчисленному сонму читателей, меняется из-за приращения смыслов со сменой читательских взглядов и вкусов и само по себе живо за счет бесчисленных связей с другими произведениями в беспредельном пространстве чтения»<sup>26</sup>.

Рассказ Борхеса, о котором идет речь, Pierre Menard, autor del Quijote, был опубликован в 1939 году, т.е. через 3 года после эссе В. Беньямина, за 3 десятилетия до появления «Смерти автора» Р. Барта и за 6 десятилетий до того, как окончательно сформировалась концепция «Текучей современности» З. Баумана<sup>27</sup>. По форме это стилизация посмертного обзора творчества некоего французского писателя Пьера Менара. Обзор приписан его другу и поклоннику, для которого важно все — и что Менар был сочинителем, и что он писал работы по эзотерическим аспектам логики и теории шахмат, и что в юности занимался Лейбницем, Декартом и Булем (поскольку главная коллизия рассказа — смысловая, трудно понять ее во всей глубине, не вспомнив хотя бы о Лейбнице). Пьер Менар поставил перед собой цель заново написать роман Сервантеса. Не переписать, не скопировать, не интерпретировать, а сделать так, чтобы его, менаровский, Дон Кихот, слово в слово, запятая в за-

<sup>26</sup> См.: Грушко П.М. Пьер Менар // Литературные герои. М.: Академик, 2009.

<sup>27</sup> См. русское издание: Бауман З. Текучая современность / пер. с англ. под ред. Ю. Асочакова. СПб.: Питер, 2008.

пятую воспроизводил Дон Кихота сервантесовского, но был при этом совершенно новым произведением.

Начал он с идеи Новалиса о том, что понять старого автора можно, только если будешь действовать «в его духе». Поэтому в качестве первого шага Пьер Менар собирался вжиться в личность и эпоху Сервантеса, выучить испанский язык XVII века, забыть всю европейскую историю с 1602 по 1918 год, стать католиком, воевать с маврами или турками, т.е. *стать Сервантесом*. Однако «стать в какой-то мере Сервантесом и прийти к Дон Кихоту ему казалось менее трудным и потому менее интересным, чем остаться Пьером Менаром и прийти к Дон Кихоту через жизнеощущение Пьера Менара». Чтобы реализовать эту задачу в полной мере, признавался герой рассказа, ему потребовалось бы «всего лишь» стать бессмертным.

В итоге, по словам рассказчика, «люди, намекавшие, что Менар посвятил свою жизнь сочинению современного “Дон Кихота”, клеветают на его светлую память. Не второго “Дон Кихота” хотел он сочинить — это было бы нетрудно, — но именно “Дон Кихота”. Излишне говорить, что он отнюдь не имел в виду механическое копирование, не намеревался переписывать роман. Его дерзновенный замысел состоял в том, чтобы создать несколько страниц, которые бы совпадали — слово в слово и строка в строку — с написанными Мигелем де Сервантесом»<sup>28</sup>. Он успел закончить девятую и тридцать восьмую главы

---

<sup>28</sup> Здесь и далее цит. по: Борхес Х.Л. Коллекция: Рассказы; Эссе; Стихотворения: пер. с исп. / сост., вступ. ст. Вс. Багно; коммент., аннот. указ. имен Б. Дубина. СПб.: Северо-Запад, 1992. С. 116–125. (Новелла переведена Е. Лысенко.)

из первой части Дон Кихота и фрагмент из главы двадцать второй.

И теперь, когда Пьера Менара уже нет на свете, рассказчик читает *все* главы «Дон Кихота», в том числе те, которые не были «тронуты» Менаром, слыша его голос, ощущая его присутствие. Весь опыт истории, прошедшей с момента создания «первого», сервантесовского романа — до момента пересоздания ровно того же текста в XX веке, проступает сквозь старые слова; Сервантес не знал, того, что знает Менар, для него прошлое Менара — это неведомое будущее. Он не читал и не мог читать те книги, которые взрастили Менара, в его сознании не могли жить те же контексты, которые жили в сознании Пьера. И значит, прежние слова наполняются принципиально новым смыслом. «Думать, анализировать, изобретать (писал он мне еще) — это вовсе не аномалия, это нормальное дыхание разума. Прославлять случайный плод подобных его функций, копить древние и чужие мысли, вспоминать с недоверчивым изумлением то, что думал *doctor universalis*, — означает признаваться в нашем слабосилии или в нашем невежестве. Всякий человек должен быть способен вместить все идеи, и полагаю, что в будущем он таким будет».

Вспомним пушкинскую игру с масками рассказчиков; все они, начиная с простака Белкина, были предельно наивны — кроме проглядывающего сквозь их простосердечные версии мудрого Автора. Именно потому, что рассказчики ничего сочинить не в состоянии, их устами без помех говорила сама русская провинциальная жизнь, а устами Пушкина, и тоже без помех, говорила мировая культура. У Борхеса ситуация перевер-

нута, его единственный рассказчик утончен, а герой — вообще рафинированный интеллеktуал. И эффект достигается другой: произведение живет не на границах с «чужими текстами», а за пределами любых границ. Оно колеблется между точкой зрения рассказчика, жизненной утопией героя, философскими поисками самого Борхеса и размышлениями его предшественников, в частности Поля Валери. И включает неповторимое переживание каждого читателя в состав колеблющегося — и в то же время неизблемого — текста.

Собственно, в случае с рассказом Борхеса мы имеем первый в мировой литературе пример текста, реализуемого не просто как диалог с контекстом, но как «открытое произведение». Диалогический принцип доведен здесь до конца; «чужое слово» становится полностью «своим», а «свое» — полностью «чужим». Невозможно с большей полнотой и последовательностью воплотить идею *метатекста*. По замечанию Лурдес Ройано Гутьеррес, писатель развил здесь теорию, «делающую автора и читателя двойниками, но не антагонистами, а скорее дополняющими друг друга. Достаточно прочитать произведение, чтобы преобразить его. Пьер Менар — автор “Дон Кихота” потому хотя бы, что всякий читатель является таковым»<sup>29</sup>.

## ■ «Открытый текст» У. Эко: трансграничность как норма

В 1962 году было написано едва ли не последнее общезначимое произведение доцифровой эпохи, в котором ставятся проблема трансграничности лю-

---

<sup>29</sup> См.: Грушко П.М. Там же.

бого текста и вопрос о том, что читатель участвует в его производстве. Книга итальянского семиотика, в будущем писателя Умберто Эко «Открытый текст: Форма и неопределенность в современной поэтике» вышла в 1962-м, и замысел ее, как рассказывает автор в предисловии, родился в ситуации, как мы бы сейчас сказали, «межкультурной коммуникации», усиленной медийным аспектом. Эко работал в миланском отделении радиовещательной корпорации RAI; двумя этажами выше находилась музыкальная студия, где «стоял свист частот, сильный треск волн, шум резких звуков». Вечерами Эко и руководитель студии читали и интерпретировали «Улисса» Джойса, и так возникла идея музыкальной композиции, в которой главный модернистский роман XX века читали на разных языках, накладывая их на мотив фуги, потом работая со звуковым слоем английского текста.

Это воспоминание — ключ к выстроенной Эко концепции «открытого текста» медийной эпохи, когда текст перерастает в звук, звук возвращается к вербальному смыслу, и понять суть художественного высказывания не мешает, а помогает теория информации. По сути, произведение — это акт коммуникации (слово, которое напрашивалось в случае с рассказом Борхеса, но по понятным причинам не было произнесено). Классическое искусство было «недвусмысленным», оно могло предлагать варианты ответов, в чем мы убедились на примере тех же «Повестей Белкина», но сама идея, что «правильные ответы» существуют, была важна для контекстного искусства. Современность, начиная с Джойса, всту-



пила на путь создания текста «как поля возможностей», что содержит в себе некие опасные интенции, поскольку в отрицательном пределе ведет к хаосу произвольных интерпретаций, но на самом деле содержит механизмы самоограничения. Разрушая старые коды, культура постмодерна «контрабандой» протаскивает новые, а «свободная игра двусмысленности», по справедливому замечанию А. Усмановой, «всегда обусловлена правилом двусмысленности»<sup>30</sup>. Более того, «существует различие между свободой интерпретативных выборов, гарантированной целенаправленной стратегией открытости, и свободой, которую читатель обретает, пользуясь текстом как стимулом для своего творчества»<sup>31</sup>.

Но для нас сейчас важно другое. У. Эко, основывая разговор о тексте и его открытости не только на привычных гуманитарных методах, но и на теории информации, заранее вводит ключевое понятие только приближающейся цифровой эпохи: текст есть акт коммуникации.

Это снимает противоречие между «контекстным мышлением» и «монологическим чтением», убирает казавшийся непреодолимым разрыв между читателями «внешними» и читателями «своего круга», потому что любой контекст может быть очень быстро восстановлен благодаря системе поиска, навигации поисковых платформ. Не обязательно помнить «Ламмермурскую невесту» и даже «Бедную Лизу», чтобы понять, на каком культурном фоне следует

---

<sup>30</sup> Усманова А. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. Минск: Издательство ЕГУ; Прописи, 2000.

<sup>31</sup> Там же.

читать «Барышню-крестьянку» или «Станционного зрителя»; можно забыть, какие образы гробовщиков и могильщиков послужили отправной точкой для создания образа Адриана Прохорова, но достаточно грамотно оформить запрос, чтобы узнать все это. Однако цифровая эпоха многократно усиливает эффект метатекста, потому что в сознании современного читателя пересекаются бесчисленные траектории смысла, в которые вписан каждый сколько-нибудь значимый текст. Можно сказать, что любой сегодняшний потребитель культуры, включая самого обычного школьника, находится в позиции Пьера Менара. Читая книгу, вступая в диалог с фильмом, снятым по ее мотивам, играя в игру, где возникает персонаж из комикса, попавший в комикс из рассказа, а в рассказ из мультфильма, адресат культуры участвует в непрекращающемся акте создания и пересоздания произведения, хотя не меняет в нем ни слова, ни звука. И это новая ситуация для культуры в целом и для школы в частности; не попадая в позицию соавтора, читатель не получает ответа на мучительный вопрос: при чем тут я? А без ответа на этот вопрос невозможна вожденная мотивация ни на чтение классики, ни на сравнение с экранизацией, ни на диалог с культурой вообще. Но ставка на архаизацию, на однозначность и однозвучность не предполагает не только ответа на данный вопрос, но и его постановки.

Ниже мы чуть подробнее остановимся на таких ярких и характерных примерах, как проекты Ф. Толстой «“Каренина”: живое издание» (2014), «“Война и мир”: читаем роман» (2015, ТВ ГТРК «Культура»),

«Чехов жив» (2015), «Мастер и Маргарита. Я там был» (2016). Пока лишь скажем, что суть этих проектов (на протяжении длительного времени, 24 часов и даже дольше читатели в прямом эфире читают вслух, сменяя друг друга, или полный текст классического произведения, или собрание сочинений автора) неправильно сводить к «продвижению чтения». И тем более надеяться, что с их помощью большая теле- и интернет-аудитория прочтет нечитанную классику. Никто не в состоянии приникнуть к экрану и сутки подряд смотреть и слушать «текучий» текст, перенесенный на мультимедийные носители. Никто не будет судить о творчестве Чехова по чтению его рассказов в эфире. Но информационные следы останутся, и они заново оживят в сознании аудитории и образ Чехова, и тексты Толстого и Булгакова, породят в сознании аудитории новый текст, знак-знак совпадающий с толстовским или булгаковским, но как бы написанный с нуля.

Это и есть самая четкая иллюстрация к тому, что есть текст в трансмедийную эпоху, шире — в эпоху «текучего модерна». Текст есть бесконечное рождение текста. Текст есть длящийся диалог. Текст есть постоянное сотворчество автора — и воспринимающего. И «понять» текст — значит осознать, разделить и заново соединить траектории авторского замысла и читательского/зрительского/слушательского впечатления. Использовать все ресурсы, которые предоставляет нам трансмедийная грамотность (о ней речь пойдет в первой главе нашего исследования). А не освоить замкнутую «дидактическую единицу».

Качественно изменить отношение учителей-словесников (да и педагогического сообщества в целом) к тексту сегодня особенно важно, поскольку каждый новый виток развития технологий становится новым вызовом для системы образования. Самым ярким примером этого стала доступность для широкого круга пользователей сервисов, позволяющих генерировать тексты с помощью нейросетей. Не вдаваясь в описание технологий скажем, что теперь практически любой школьник и студент, имеющий доступ в интернет и обладающий минимальной цифровой грамотностью, может за несколько минут, задав параметры ожидаемого текста, «заказать» его искусственному интеллекту и получить готовый результат (один или даже несколько вариантов). Тексты, которые при этом получаются, не всегда идеальны с точки зрения стилистики, но с формальной точки зрения вполне соответствуют требованиям к «итоговому сочинению» в школе или курсовой работы в вузе. Подобный эксперимент, в частности, провел и описал педагог и исследователь М. Павловец<sup>32</sup>. Его коллеги-учителя и методисты вынуждены были признать, что сгенерированное студентами сочинение может получить положительный балл на экзамене. В качестве выводов автор предлагает задуматься не только над необходимостью пересмотра критериев оценивания, но над содержанием заданий, над возможностью не запрещать ученикам

---

<sup>32</sup> Павловец М. 358 слов итогового сочинения: о чем стоит подумать чиновникам Минпроса // Вести образования, 7 декабря 2022. <[https://vogazeta.ru/articles/2022/12/7/quality\\_of\\_education/21495-358\\_slov\\_itogovogo\\_so4ineniya\\_o\\_chem\\_stoit\\_podumat\\_chinovnikam\\_minprosa](https://vogazeta.ru/articles/2022/12/7/quality_of_education/21495-358_slov_itogovogo_so4ineniya_o_chem_stoit_podumat_chinovnikam_minprosa)>.

взаимодействие с нейросетью, а поискать способы использования технологий во благо учебного процесса. Эксперименты в этом направлении уже идут. Искусственный интеллект помогает персонализировать обучение, учитывая эмоции каждого человека, автоматизировать рутинные задачи ученика и учителя и т.д. Нейросеть, умеющая рисовать и писать стихи, участвует в создании медиаконтента и обучающих приложений<sup>33</sup>, которые удобно использовать, например, при изучении иностранных языков. И не только. В этом же русле предлагает двигаться своим студентам — будущим педагогам-литераторам Е. Асонова. Она делает ставку не на итоговый текст, а на процесс его совместного создания человеком и машиной. То есть мы имеем дело с той же логикой, что и во времена традиционного нарратива, и в эпоху ранней цифровизации: задача не в освоении технологии, а в ставке на творчество. Условно говоря, «Дон Кихот» написан много веков назад — и при этом все еще не написан, его предстоит создавать в каждом следующем поколении и в каждой следующей итерации цифровых индустрий. И в данном случае диалог с сетью будет гуманитарным актом, смыслом и сутью процесса.

---

<sup>33</sup> С обзором результатов некоторых экспериментов можно познакомиться здесь: Смаркова А. Будущее уже здесь: как искусственный интеллект меняет образование. // Theory&Practice, 15 февраля 2023. <<https://theoryandpractice.ru/posts/20442-budushchee-uzhe-zdes-kak-iskusstvennyy-intellekt-menyaet-obrazovanie>>. С экспериментами наших студентов, которые иллюстрировали и комментировали отрывок из романа «Война и мир» с помощью нейросетей, можно познакомиться по ссылке <<http://mmbook-hse.ru/books/voyna-i-mir/sections/kniga-aepizod-okhota-v-otradnom-v-romane-voyna-i-mir>>.

Не менее интересный взгляд на возможности нейросетей предлагает медиаисследователь Лев Манович<sup>34</sup>. Он смотрит на генеративное искусство<sup>35</sup> как на перевод с одного языка на другой. Отрывок литературного текста, снабженный необходимыми комментариями, при этом может превратиться в изображение или видеоиллюстрацию произведения. Сам процесс создания этого «перевода» предстает как диалог пользователя нейросетей одновременно и с автором литературного текста, и с искусственным интеллектом. То есть можно говорить о том, что диалог, о котором говорил У. Эко, выходит на новый уровень. И школьное образование, если оно хочет готовить учеников к жизни в современном мире, должно не отторгать инновации, а постепенно вступать в ними в коммуникацию и учить школьников использовать их для своего развития.

---

<sup>34</sup> *Manovich L.* Artificial Aesthetics: A Critical Guide to AI in Art, Media and Design. Chapter 5 — AI image and Generative Media. Published April 20, 2023. <<http://manovich.net/index.php/projects/artificial-aesthetics-book>> .

<sup>35</sup> То есть созданное при помощи компьютерных алгоритмов.



Foto Freepik.com



---

## Глава 1

# Литературный канон

Итак, как и было обещано, от общего делаем первый, пока предварительный, шаг к частному, от теоретического аспекта переходим к теоретико-историческому.

Во введении был поставлен вопрос о том, как в условиях текучего модерна и отрицающего застывшие иерархии постмодерна раздвигаются рамки самого понятия «текст», а также в предварительном виде отмечено, что цифровизация не столько породила абсолютно новую реальность, сколько резко усилила все порожденные модерном и постмодерном культурные процессы. Теперь необходимо дать краткие определения ключевым понятиям, положенным в основу монографии, кратко обобщить историю обозначаемых ими явлений.

### О понятии литературного канона

Определений литературного канона существует множество; вслед за известным литературоведом и автором серии учебников по литературе И.Н. Сухих<sup>36</sup>, мы предпочтем предложенное А.С. Маховым: «...корпус текстов, которые считаются в данной поэтологической системе образцовыми»<sup>37</sup>. При этом

---

<sup>36</sup> См. подробнее: Сухих И.Н. Русский литературный канон XX века: формирование и функции // Вестник русской христианской гуманитарной академии. Т. 17. Вып. 3. С. 329–336.

<sup>37</sup> Европейская поэтика от античности до эпохи Просвещения: Энциклопедический путеводитель / под общ. ред. Е.А. Цурганов-

мы сознательно уходим от вопросов, что такое «образцовый» и что значит — «считается»: кем именно «считается» и кто выносит окончательное решение? В какой момент решение перестает быть окончательным, какой именно институцией и по каким основаниям пересматривается? И т.д. Потому что в одних случаях механизмом порождения канона служит частная школа, в других государство действует напрямую: с помощью умело выбранных издательских, премиальных, даже должностных приоритетов<sup>38</sup>. В третьих случаях на создание канона работает университетская корпоративная культура — так произошло когда-то в Гарварде, где Чарльз Уильям Элиот, став президентом университета (1910), предложил учредить «гарвардский список» из 51 книги, который должен стать «культурным кодом» для всех студентов<sup>39</sup>, неким каноном корпорации, или в Чикаго, где известный политический мыслитель Лео Штраус внедрил «великие книги» как основу «образовательного кода». В-четвертых, проводниками идеи канона становятся исследователи, пишущие научные труды о нем, или публичные интеллектуалы, в той же мере изучающие канон, в какой и производящие его<sup>40</sup>.

---

вой и А.Е. Махова. М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2010.

<sup>38</sup> Так, в современном Китае есть статус «писатель первой категории».

<sup>39</sup> Сам список давно устарел: ни одной женщины! Поэтому есть апгрейд: Harvard Classics Shelf of Fiction. Но идея работает. От русской литературы — Толстой с «Анной Карениной» и «Сказкой об Иване-Дураке», Достоевский с «Преступлением и наказанием», Тургенев с «Дворянским гнездом» и «Отцами и детьми».

<sup>40</sup> Ставший классическим американским научпопом труд Г. Блума «Западный канон» в той же мере фиксирует культурную

Для нашей задачи достаточно понимать, что литературный канон — явление

а) подвижное, при этом меняющееся медленно;

б) применительно к Европе, России и США — сравнительно позднее, связанное с эпохой Просвещения, т.е. не «спущенное с неба», а ставшее результатом как вполне осознанных, так и стихийных действий разных институций, интеллектуалов и политических игроков;

в) национальный литературный канон сложно взаимодействует с другими национальными канонами, то подтверждая их, то отрицая, то подвергаясь встречной диффузии, как это происходило с польским и русским национальными литературными канонами;

г) он не тождествен привычному для нас понятию «литературной классики», поскольку классику — в самом общем виде — можно определить как *устойчивую форму канона, прошедшего испытание временем.*

Опять же, нас сейчас не интересует, какое именно время необходимо, чтобы «испытать» канон и дать ему классический статус, — и существует ли объективно такое измерение или это типично легендарно-мифологическая характеристика («было так давно, что никто из стариков не застал то время»).

---

реальность, в какой ее конструирует и навязывает. См. русский перевод: Блум Г. Западный канон: Книги и школа всех времен. М.: Новое литературное обозрение, 2017. См. также важную реакцию на эту книгу: Ямпольский М. Литературный канон и теория «сильного автора» // Иностранная литература. 1998. № 12. <<https://magazines.gorky.media/inostran/1998/12/literaturnyj-kanon-i-teoriya-silnogo-avtora.html>>.

Главное, что сама идея классики неизбежно связана с прошедшим временем, в то время как канон может складываться у нас на глазах<sup>41</sup>. Канон, если угодно, «первогодок», классика — «старослужащий». Классика — это канон, который «пройдет веков завистливую даль».

М.Г. Павловец, вслед за немецкими коллегами, вводит конкретизирующее понятие «школьный литературный канон», т.е. «устоявшийся перечень обязательных к изучению на основном и заключительном этапе школьного образования произведений русской и мировой литературы, далеко не всегда оформленный в виде отдельного списка, но более или менее стабильный в силу известной инерции самой образовательной системы»<sup>42</sup>.

Ниже мы будем говорить о каноне в целом, постепенно смещая фокус внимания на канон школьный, а внутри него — на «проверенное временем» классическое ядро. И выбирая из множества аспектов только те, которые связаны со сквозной темой монографии. При этом во введении мы подробно говорили о том, как и почему возникает представление о «каноническом» тексте как вещи в себе, т.е. о произведе-

---

<sup>41</sup> Об институте классики, изживающем себя в составе «многуюкладной» культуры, см. важные философские размышления Б.В. Дубина: *Дубин Б.В. Классика, после и рядом: Социологические очерки о литературе и культуре: сб. статей*. М.: Новое литературное обозрение, 2010; особенно с. 7—126. Здесь же см. и о литературном каноне с позиций левадовской школы социологии культуры.

<sup>42</sup> См.: *Павловец М.Г. Школьный канон как поле битвы. Часть первая: историческая реконструкция // Неприкосновенный запас*. 2016. № 2. См. также: *Künzli R. Kanon des Lernens // Göhlich M., Wulf Ch., Zifras J. (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim; Basel, 2007. S. 24—25.

дении, понимание которого можно исчерпать имманентным анализом, в лучшем случае — поставив его в более или менее широкий литературный контекст. Но сохраняя иллюзию завершенности — и завершенности — текста как такового. Теперь обратим внимание на то, каким образом *совокупность* произведений, входящих в канон, тоже замыкается в общих классических границах, становится неподвижной и непроницаемой для современных практик с их установкой на подвижность и постоянную изменчивость. После чего можно будет вернуться к вопросу о том, как именно — и когда именно — закладывается неизбежный конфликт между практиками трансмедийной эпохи с ее ставкой на открытость, неокончателность и школьным курсом литературы в его привычном понимании. И правда ли, что такое понимание канона присутствовало изначально, а трансмедийный подход полностью противоречит традиции?

## История формирования

Как показали работы А. Сенькиной<sup>43</sup>, Р. Лейбова и А. Вдовина<sup>44</sup>, формирование русского литератур-

<sup>43</sup> См.: Сенькина А. Изящная словесность как дидактический материал: к истории русской литературной хрестоматии (первая половина XIX в.) // Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX. Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон / редакторы тома А. Вдовин, Р. Лейбов. Тарту, 2013. С. 35—54.

<sup>44</sup> См.: Вдовин А., Лейбов Р. Хрестоматийные тексты: русская поэзия и школьная практика XIX столетия // Там же. С. 7—34; Вдовин А. Частотность авторов и их текстов в русских хрестоматиях XIX века (1805—1912) // Там же. С. 310—317; Лейбов Р., Вдовин А. Пушкин в школе: curriculum и литературный канон в XIX в.

ного канона (на первых порах составленного исключительно из поэтических текстов) начинается в XIX столетии — благодаря рынку хрестоматий, т.е. сборников образцовых текстов, составители которых поначалу ставят перед собой чисто коммерческую цель и используют частно-государственную образовательную политику как дополнительный рыночный фактор. Но довольно быстро превращают хрестоматии в инструмент проведения этой политики в литературной сфере.

Уже школьный устав 1804 года, ставший первой программой учебных заведений, не предполагал литературы (словесности) в качестве отдельного предмета, зато ставил вопрос об издании хрестоматий, понимаемых как «Избранные места из лучших писателей». В 1811 году С.С. Уваров, разрабатывая проект Петербургской губернской гимназии, впервые включает словесность в план учебных дисциплин. В 1812 году появляется знаменитая хрестоматия литератора и учителя русского языка Н.И. Греча «Избранные места из русских сочинений и переводов в прозе».

Именно тогда впервые появляется реакция, которая может показаться предвестием всех консервативных реакций на проблему канона, вплоть до наших дней. П. Никольский недоумевает в своей рецензии («Санкт-Петербургский вестник»), зачем среди прекрасных сочинений знаменитейших авторов помещать «писателей второй степени». Но на самом деле позиция рецензента противоположна консервативной, он всего лишь настаивает на более радикальном

---

// Лотмановский сборник. Вып. 4. М.: ОГИ, 2014. С. 249—261. Здесь и далее мы опираемся на выводы этих исследователей.

отказе от прошлого в пользу настоящего — при отборе «лучших», «образцовых». *Образцы должны выбираться из современников*, и критерий отбора — не старина и проверенность временем, а вкус, актуальность, связь с культурной реальностью. Поэтому лучше исключить из хрестоматии «старинных забытых писателей», которые «не могут служить образцами для молодых людей»<sup>45</sup>. А сосредоточиться на авторах новых поколений.

Отмечая установку составителей хрестоматий на новизну, исследователи подчас делают неверный акцент и попадают в смысловую ловушку: они сводят проблему канона и будущего института классики к оппозиции «современное/прошлое». И описывают происходящее в бинарной оппозиции. Безусловно, связь с современным литературным процессом — очень важный аспект рассматриваемой проблемы, и мы к нему будем не раз возвращаться, особенно, когда речь пойдет о классике. Но все-таки он вторичен; главное, по нашему глубокому убеждению, заключается в другом. В том, что канон с самого начала был *текучим*. Он предполагал постоянное обновление и заведомую незавершенность списка включаемых в него произведений и авторов. «Новизна» была не только и не столько хронологической, сколько иерархической и институциональной. Ни один текст, избираемый в хрестоматию, не получал гарантий, что останется в ней навсегда. Сменяемость текстов была декларируемым принципом и избавляла от соблазнов вечного эстетического правления, как сменяемость власти избавляет от соблазнов узурпации. То, что отбор шел прежде всего за счет новых ли-

<sup>45</sup> См.: Сенькина А. Изыщная словесность... С. 40.



тературных поколений, способствовало текучести, но не исчерпывало задачу; пропорция нового/старого вполне могла поменяться, но пока продолжал работать принцип «выборности», сохранялось вольное, не предустановленное отношение к собранию «образцовых текстов». Границы его были открыты, изменчивость спасала от окостенения. И до тех пор, пока принцип выборности и сменяемости поддерживался, канон был динамической моделью литературы, подвижным палимпсестом. Главным было не то, к какой эпохе принадлежат отбираемый текст и его автор, а то, что текст получал статус живой непредсказуемой словесности. Гибкие поколенческие ориентиры оказывались следствием и формой проявления этого динамизма, а не его единственной причиной.

Через несколько лет после издания «Избранных мест» начнет выходить новая хрестоматия Греча, «Учебная книга российской словесности», предельно увеличившаяся в объеме (в ней будет уже 4 части) и ориентированная, по словам В.Г. Белинского, не на строгость отбора, но на широту. Тем самым будет открыт путь к наиболее значимой учебно-литературной книге русского XIX века, «Полной русской хрестоматии» А.Д. Галахова (1843), выдержавшей около 40 изданий. Именно галаховская хрестоматия даст читателю искомую «широту» без чрезмерной «строгости», т.е. доведет до логического итога *идею текучего, медленно обновляющегося канона, с устойчивым ядром и оплывающей периферией*. Вопреки распространенным в наше время представлениям о «хрестоматийности», здесь начисто отсутствует установка на остановившийся в развитии образец, т.е. на «классику»

школьного ряда в узком понимании слова. Формирующийся канон, даже в школьном своем проявлении, заведомо подвижен; образцовые произведения должны говорить «языком настоящего времени».

И снова есть опасность свести все к оппозиции «новое/старое», тем более что в предисловии мы читаем: «Учить образцы языка прошлого, устарелого, не только бесполезно, даже вредно: и Хрестоматия должна их отбросить. Последние составляют уже предмет Истории литературы: их надобно не учить, а изучать»<sup>46</sup>. Но достаточно внимательно прочесть, как расшифровано это противоречие между «учить (современное)» и «изучать (прошлое)», чтобы стало ясно: прописка во времени служит важной, но не единственной характеристикой. Не менее важны жанровое начало и культурная ниша, в которой функционирует текст.

Галахов видит три типа текстов, в которых допустима архаика, — и только третий связан с хронологией: жанры «духовного красноречия», песни и сказки, написанные «по образцу старинных сказок и песен», а также «немногие оды»<sup>47</sup>. Повторимся, не в первый и не в последний раз: поколенческая принадлежность автора для составителей хрестоматии важна, связь автора с сегодняшним днем литературы еще важнее. Р.А. Лейбов и А.В. Вдовин провели количественный анализ 8 самых тиражных хрестоматий первой половины XIX века и пришли к интересным выводам. Общее число авторов, произведения которых вызвали интерес составителей, около 200. Из них 12 встречаются во всех 8

<sup>46</sup> Цит. по: Сенькина А. Изыщная словесность... С. 45.

<sup>47</sup> Там же.

хрестоматиях: К.Н. Батюшков, П.А. Вяземский, Ф.Н. Глинка, А.А. Дельвиг, Г.Р. Державин, И.И. Дмитриев, В.А. Жуковский, Н.М. Карамзин, И.А. Крылов, М.В. Ломоносов, А.Ф. Мерзляков, А.С. Пушкин. В 7 из 8 есть Е.А. Баратынский, А.Ф. Воейков, Н.И. Гнедич, И.М. Хемницер, Н.М. Языков. Нетрудно заметить, что к старшим литературным поколениям принадлежат лишь трое. То есть не только у Греча и Галахова, но и у большинства тех, кто участвовал в стихийном отсеке будущего канона, преобладал принцип живого, не окостеневшего и не омертвевшего слова. Но борьба с омертвелостью здесь на первом плане, а ставка на узко понимаемую современность — на втором. *До идеи «открытого текста» было еще очень далеко, но идея «открытого литературного процесса» преобладала с самого начала.* Конвенция составителей с потенциальными читателями заключалась не в завершении канона, а в свободном продолжении пути каждого отдельно взятого текста внутри общей хрестоматийной траектории.

Ясно, что рано или поздно накопленное количество (текстов и хрестоматий) должно было перейти в качество (регулирующих инструкций и учебных программ). И опять же, вопреки ожиданиям, поначалу инструкции не консервировали процесс формирования канона, который послужит зародышем представлений о национальной классике. Не консервировали ни хронологически, ни стилистически, ни, если угодно, идеологически.

В 1852 году появляется первая официальная «программа» по литературе, причем не в недрах

Министерства народного просвещения, а в рамках ведомства военно-учебных заведений. Знаменитый реформатор военного образования Я.И. Ростовцев способствовал появлению «Конспекта русского языка и словесности» того же А.Д. Галахова и выдающегося историка литературы Ф.И. Буслаева. В подготовительных и первых классах были рекомендованы И.А. Крылов, И.И. Дмитриев, в 4-м и специальных — «Борис Годунов» Пушкина и «Горе от ума» Грибоедова. Напомним: в 1852-м Гоголь и Жуковский (пусть и последний год) все еще живы, Крылов умер всего 8 лет назад. Это уже не вполне современность, но еще и не прошлое. Это то, что — воспользуемся галаховским образом — уже трудно учить, но пока рано — изучать. То есть колеблющееся единство, динамическое равновесие, для которого временная характеристика более чем значима, однако не универсальна.

Либеральные педагогические реформы 1860-х привели к тому, что сложившееся ядро канона «спустилось» из старших классов в младшие; поколение создателя «Детского мира» и «Родного слова» К.Д. Ушинского и его последователей заново должно было искать ответы на те же вопросы, которые когда-то искали Греч, а за ним Галахов и все «хрестоматоры» первой половины века. Кто должен входить в национальный школьный канон? Насколько этот канон гибок? В какой пропорции в нем должны быть представлены текущая словесность и наследие? А главное, какие ожидания должны быть связаны с каноном, на что сделаны ставки — на его исчерпание и завершение или на вечное обновление и переформатирование?

И тут с неизбежностью начинает нарастать (не по приказу власти сверху и не по причине личной склонности Ушинского, а по методической необходимости) консервативный подход. Поначалу это консерватизм скорее количественный, чем качественный; литература для маленького читателя в то время создается так редко, бессистемно<sup>48</sup>, и при этом она настолько, по преимуществу, вторична, что, отбирая хрестоматийные образцы, поневоле начнешь оглядываться вспять<sup>49</sup>.

Второй этап формирования школьного литературного канона в каком-то смысле зеркально переворачивает первый период: там открытость современному литературному процессу хоть и не была основополагающей, но служила «механизмом обеспечения» текучести; здесь — сползание в литературное прошлое хоть и не было связано со стремлением составителей отвернуться от дня сегодняшнего, но запустило «процедуру» окостенения канона. Началось возведение железного занавеса между ним и неустойчивой, переменчивой литературной реальностью. А значит, затормозился механизм постоянной сменяемости литературной власти.

Тем временем, в министерский период графа Д.А. Толстого, подоспела консервативная реформа

---

<sup>48</sup> Об открытии детства как особого мира со своими психологическими, личностными, культурными проблемами см.: Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука (ГРВЛ), 1988. Несомненно влияние культуры романтизма на смену парадигмы в отношении к ребенку; появление детской литературы как особой отрасли словесности находится в тесной связи с этой сменой.

<sup>49</sup> Ср.: Балакин А. Псевдо-Пушкин в школьном каноне: метаморфозы «Вишни» // Acta Slavica... С. 129.

образования (1872)<sup>50</sup>. Канон, как и вся современная политика, был откровенно «подморожен»; смещение статуса «образцовости» в прошлое не просто означало отставание во времени, но было превращенной формой останковки процесса, отказа от подвижности и динамического равновесия. Отныне школьная программа по литературе заканчивалась на Гоголе и Лермонтове, а после долгих споров удалось продвинуть ее к А.В. Кольцову (1890-е). Произошло то, о чем мечтает современный составитель контрольно-измерительных материалов: национальный канон оуклился, текст стал только текстом, а не предметом яростной полемики в журналах, нарушающим покой, литературный процесс отделился от неподвижной педагогической «аналоговой модели». К этому моменту сложился и неформальный общественный договор о том, кого считать классиками и кто из них главный. Современникам уровня Л.Н. Толстого была оставлена лазейка, возможность стать «современным классиком», но неформальная, реализуемая помимо школы. Попутно заметим, что сам Лев Николаевич в своих педагогических работах сочетал хрестоматийный, авторский и канонический принципы, и когда ему не хватало учебных образцов, писал маленькие тексты для детского чтения сам и перемешивал с уже известными<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Подробнее об истории образовательных реформ и контрреформ в России XIX—XX веков см.: Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы) / под. ред. А. Дмитриева. М.: Новое литературное обозрение, 2012.

<sup>51</sup> См.: Мумрикова Л.И. «Азбуки» Л.Н. Толстого // Вестник ПСТГУ: IV. Педагогика. Психология. Вып. 1. М., 2007. С. 149—

## **Канон и классика: единство и борьба противоположностей**

По пути к этому предварительному итогу (переход от *изменчивого* хрестоматийного собрания современных текстов к все еще современному, но уже отстающему по времени и *закрытому* школьному канону, а от него к монументальной «классике») произошло несколько литературных юбилеев, которые канонизировали писателей в качестве общенациональных гениев. Первым в их черед — и вообще первым литературным юбилеем в России, прошедшим хоть и по инициативе снизу, но при поддержке и участии государства, — стало празднование 50-летия с начала литературной деятельности И.А. Крылова. Отошлем к блестящему исследованию этого события, предпринятому Е.Э. Ляминой и Н.В. Самовер<sup>52</sup>, и ограничимся констатацией нескольких важных деталей.

Во-первых, придя на смену «литературному обеду», социальный жанр «официальных юбилейных торжеств» сразу ввел категорию «проверки временем». И книг, и авторов. И снова категория времени оказалась превращенной формой другой категории, завершенности: ее суть не в том, что автор начал свой путь в литературе давно, а в том, что его место на литературном олимпе окончательно и пересмотру не подлежит. Как бывает пожизненное

---

160.

<sup>52</sup> Крыловский юбилей 1838 года как культурный и идеологический феномен // Транснациональное в русской культуре / отв. ред. Г.В. Обатнин, Б. Хеллман, Т. Хуттунен. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 6—83. <<https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/207018877>>.



членство в академии наук, так бывает и вечное пребывание в каноне без кооптации. Рискуя получить обвинения в занудстве, мы тем не менее настойчиво повторим: проблема не только в том, что «прошлое» выступает критерием при отборе в классики, а «настоящее» поражается в правах<sup>53</sup>, но и в том, что «проверка временем» становится синонимом и знаком остановленного поиска.

Когда отмечали юбилей врача (а медики освоили этот жанр гораздо раньше, чем писатели), то говорили о накопленном им опыте, который важен здесь и сейчас и гарантирует отличное лечение в будущем. Когда отмечали юбилей композитора, — чествование М.И. Глинки (1836), прошедшее незамеченным для общества, — восхищались произведениями, шуточно поздравляли. А отмечая юбилей писателя, подчеркивали незабываемый характер созданных им текстов: сочинения юбиляра не просто образцовы для дня сегодняшнего или ближайшего будущего, но этот образец — навсегда. Они прошли «веков завистливую даль», переместились из суетливой современности в такое прошлое, которое не проходит, потому что служит залогом вечности.

Во-вторых, жанр литературного юбилея осуществил незаметный переход классического статуса от текста к самому автору. Если хрестоматия выбирала *текст* и прокладывала ему путь в колеблющийся канон, то юбилей осуществлял «литературную канонизацию» *самого* писателя. Классика создается живыми богами, «классиками», никто другой на это не способен.

<sup>53</sup> Как раз Крылов в данном случае — это «настоящее», это пример прижизненной канонизации.

Важно отметить принципиальное отличие этой «жреческой» установки на обожествление и текста, и его автора, от размышлений самих будущих классиков об их посмертном существовании в памяти потомков. С одной стороны, тот же Пушкин постоянно думал о вечном измерении своего творчества, то пафосно («пройдет веков завистливую даль»), то насмешливо («Быть может (лестная надежда!)/ Укажет будущий невежда/ На мой прославленный портрет/ И молвит: то-то был поэт!»). С другой — свои «творенья» он принципиально называл «летучими», а мечта о неугасимой славе («И назовет меня всяк сущий в ней язык») неожиданным образом сопрягалась с мыслью о дне сегодняшнем и отчасти завтрашнем. Но никогда — с перемещением в удобное прошлое. И тем более с неподвижностью, закрытостью литературного процесса.

Напомним, что хрестоматийный во всех смыслах слова «Памятник» начинается в прошедшем времени, поскольку первая строфа посвящена тому, что уже сделано поэтом: «Я памятник себе воздвиг...». А заканчивается — повелительным наклоном, адресованным музе в настоящем и ближайшем будущем, поскольку говорит о том, что ему еще предстоит сделать («Обиды не страшась, не требуя венца...»). Юбилейные торжества исходили из иного понимания будущего: как неподвижной вершины, где живой классик пребывает в достигнутом статусе.

В-третьих, и это, возможно, самое существенное: юбилей обладал своевольной программой конвертации, способной навязать писателю, производимому в классики, символическую роль, к которой тот вовсе

не стремился. Так произошло и с Крыловым, который претендовал на роль главного литературного мудреца, а не «дедушки». По меткому замечанию Е. Ляминой, Иван Андреевич шел на свой юбилей первым русским писателем, а вышел — первым в России детским поэтом. Среди прочего потому, что на юбилей были приглашены великие князья Николай и Михаил, 6 и 5 лет от роду, и в кантате графа М. Виельгорского на стихи князя П. Вяземского многократно на разные лады повторялся припев: «Здравствуй, с внуками своими,/ Здравствуй, дедушка Крылов». Формула оказалась кодирующей; звание «дедушки Крылова» отделить от образа писателя уже не удалось.

Закрытый текст, закрытый ряд, закрытый список, закрытое время, закрытая роль... Производство в классики давало писателю очень много, от личного признания до гарантированных переизданий, но не меньше и забирало. Рано или поздно через подобный — уже посмертный — канонизирующий юбилей должен был пройти и А.С. Пушкин. История его юбилеев прослежена столь детально, что нам остается лишь напомнить, что первым стал «неюбилейный юбилей» 1880 года, когда наконец-то был установлен (на общенародные деньги) памятник работы Опекушина в Москве — и состоялись пушкинские торжества, на которых в пушкинской точке временно сошлись непримиримые литературные враги Ф.М. Достоевский и И.С. Тургенев, славянофилы и западники<sup>54</sup>. В этот момент (и уже на долгие

<sup>54</sup> Ср. хотя бы: *Волгин И.* Последний год Достоевского / предисл. Д. Лихачева. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2017.

столетия) Пушкин приобрел статус фигуры, охватывающей все стороны русской жизни, все аспекты «русской идеи», некоего русского бога, олимпийца. И одновременно превратился в завершителя традиции, с которой можно спорить, пытаться переиначить, но невозможно отменить. Даже в тот момент, когда в результате распада прежнего государства и формирования нового меняются границы канона.

Недаром на одном из первых портретов создателя нового государства, написанном К.П. Петровым-Водкиным, Ленин опирается на томик Пушкина. А великий футурист Маяковский начнет свой путь в литературе призывом «бросить Пушкина» с парохода современности, а закончит одическим стихотворением «Юбилейное», в котором а) подтвердит неотъемлемое право Пушкина быть в центре канона, б) попытается соединить идею проверенной временем и остановившейся в развитии классики — и все еще текучей современности. Поэтов поздней имперской и раннесоветской эпохи он как бы сверяет с масштабом Пушкина, использует автора «Евгения Онегина» как единицу культурного измерения и тут же выстраивает новую, советскую иерархию. В ней из всей дореволюционной традиции право стоять рядом с Пушкиным (по принципу «не первый, но и не второй») подтверждает только Некрасов, а в послереволюционной — сам Маяковский. Причем, как Пушкин задает планку всем авторам XIX века, так Маяковский, в свою очередь, дает меру поэтам века XX: «Правда,/ есть/ у нас/ Асеев/ Колька./ Этот может./ Хватка у него/ моя». В известном смысле «Юбилейное» предлагает идеальное описание той

модели классики, которая будет принята в школьной практике советского периода. Есть литературные боги первого поколения, титаны; есть наследующие им советские боги; и те и другие в конфликте и споре создают общую рамку русско-советской литературы. Но она сдвигается только для того, чтобы снова замереть без движения.

## **История трансформации и поддержания школьного канона**

Итак, имперский период истории русского литературного канона, включая канон школьный, завершился. Завершился тем, чем обычно заканчиваются все процедуры формального и неформального отсева «достойных навсегда». Первый этап — открытый конкурентный отбор образцовых текстов из состава подвижной современности, не претендующий на окончательность. Второй — создание классической иерархии, в основу которой положен принцип «проверки временем». Третий — резкое снижение пропускной способности, а затем и полное бюрократическое закрытие границ канона, запрет на сменяемость, отказ от идеи колеблющегося списка. На количественном уровне это выражается числом завербованных в канон современников и числом кооптированных в него представителей ушедших поколений; соотношение меняется кардинальным образом. Но ключевой показатель иной: возможность/невозможность работы с каноническими текстами по принципам текущей литературы, со свободным отыгрышем ее сюжетных хо-

дов, ключевых образов, скрытых мотивов. В самой «текущей словесности» второй половины XIX века мы видим бесконечные вариации на тему предшествующей — и продолжающей оставаться актуальной — литературы. От бесконечных отголосков «Бедной Лизы» у Достоевского до диалога с «Горем от ума» и образом Молчалина у Островского. Но в школьном пространстве был поставлен знак равенства между подвижным литературным канон и внутренне завершённой иерархической системой по имени «классика».

Эта позиция была несколько поколеблена событиями первой русской революции 1905 года, после которой педагогическая общественность попыталась заново открыться современной литературе. То есть, добавим мы, отменить непроницаемые литературные границы, замыкающие канон в его собственных пределах. М.Г. Павловец, фокусируясь на более конкретном аспекте, на оппозиции «старое/новое», пишет о том, как в программу 1905 года вошли сравнительно свежие тексты авторов XIX века, включая А.Н. Островского, Н.А. Некрасова, А.К. и Л.Н. Толстых, а школьные хрестоматии, «вобрали в себя немало имен текущей словесности: от Антона Чехова и Максима Горького до Константина Фофанова и Алексея Апухтина»<sup>55</sup>. И уточняет, что по итогам обсуждения проекта следующей программы курса русской словесности (1915) на Первом всероссийском съезде преподавателей русско-

---

<sup>55</sup> См.: Павловец М.Г. Школьный канон как поле битвы. Часть первая: историческая реконструкция // Неприкосновенный запас. 2016. № 2 (106). С. 79—91.

го языка и словесности (конец 1916 — начало 1917 года) была принята компромиссная резолюция.

Полностью поддерживая наблюдения и выводы исследователя, мы бы еще раз обратили внимание на то, что «осовременивание» было одним из псевдонимов открытости, отказа от неподвижности. Не случайно новая педагогическая власть, подчиненная власти политической, не только заново сняла хронологические ограничения для классического списка, но «расшила» цензурные ограничения, вернув и в состав канона, и в состав классики такие фигуры, как Герцен, Чернышевский и другие революционные демократы. Борьба за прошлое была не менее острой, чем за настоящее, в рамках которого партийные кланы пытались делегировать в меняющийся канон «своих» авторов. Это продолжалось до тех пор, пока Сталин не произвел повторную заморозку канона. Доклад Н.И. Бухарина на Первом съезде советских писателей выдвигал на роль первого поэта эпохи Бориса Пастернака, сталинский ответ — «Маяковский был и остается лучшим, талантливейшим поэтом нашей советской эпохи»<sup>56</sup> — звучал как приговор не только Бухарину, но и самому «открытому конкурсу» на включение в канон новых фигур<sup>57</sup>.

<sup>56</sup> Первоначально — резолюция Н.И. Ежову на письме Л.Ю. Брик от 24 ноября 1935 г. См.: *Сталин И.В. Сочинения*. Т. 18. Тверь, 2006. С. 115.

<sup>57</sup> Разумеется, шелка оставалась приоткрытой — для самого Сталина. Мы не имеем возможности обсуждать, как он выстроил достаточно сложный механизм разделения текучего канона и малоподвижной классики. Скажем лишь, что Сталинские премии в области литературы, которыми вождь занимался лично, давали возможность указывать, кто из живых писателей в дан-

М.Г. Павловец в процитированной выше статье прослеживает, как революционный хаос постепенно сменялся цензурно-регулирующими практиками. Он подчеркивает роль библиотечной инструкции, подписанной в 1924 году Н.К. Крупской и закреплявшей системное изъятие «неправильных» книг из библиотечной системы и последовательную замену их на революционные. В процессе замены классика по большей части не изымалась. Далее шло постепенное сужение поля выбора. «Программа для 1-й и 2-й ступеней семилетней единой трудовой школы» давала 4 альтернативных списка литературы, которую можно изучать в школе. В 1925 году возобладала идея комплексного обучения, размывшего границы предметных областей; современная литература, в том числе переводная, пусть и тенденциозно отобранная, стала количественно преобладать в упражнениях. В Проекте новых программ 1931 года получил поддержку проектный метод обучения, и соответственно «день сегодняшний» закрепился в школьном каноне. Равно как (добавим мы) были разомкнуты и смысловые границы канона, русская литература предстала революционной, активной, борющейся. Но уже в постановлениях ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) и особенно «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933) очевиден разворот к политике единого учебника, а значит, закрепленного и «проверенного временем» списка текстов. Да, некоторые из них сравнительно «свежие»,

---

новый исторический момент входит в актуальный канон, а кто из него выпадает. Что же до классики, то ее состав регулировался напрямую ареопагом вождей; ср. выключение из нее Ф.М. Достоевского вплоть до издания «серого» десяти томника (1956—1957).



созданные десять (Маяковский), двадцать (Горький), тридцать (Чехов) лет назад. И все равно это прошлое, «проверенное временем». Учебник называли «стабилизированным», и отклонения от него были допустимы прежде всего в рамках «дополнительного чтения», «задания на лето».

Параллельно происходили не менее важные идеологические и политические события, связанные с идеей литературного канона и его реставрацией в составе новой советской культуры. Пушкинский юбилей 1937 года (точнее, юбилей со дня смерти) был использован для того, чтобы окончательно остановить революционные разрывы и конвертировать их в мифологию преемственности: новое государство продолжает «лучшие традиции», конституирует себя как «правильную империю», с уважением относящаяся к национальным классикам, но ставящую в центр русского гения. Разумеется, это не могло не затронуть и школу; американский исследователь Джонатан Брукс Платт, изучая тему «Пушкинский юбилей 1937-го», особо выделяет «школьный» аспект: «Учимся жить с Пушкиным. Педагогические тексты и практики» – и приходит к выводу об осознанном движении от юбилейного импульса к институализации<sup>58</sup>.

Мы не имеем возможности детально останавливаться на других<sup>59</sup> значимых аспектах проблемы,

<sup>58</sup> См.: Платт Дж.Б. Здравствуй, Пушкин! Сталинская культурная политика и русский национальный поэт / пер. с англ. Я. Подольного. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017 (серия «Эстетика и политика»). С. 112–162.

<sup>59</sup> Здесь не место и не время писать о болезненных дискуссиях позднесоветского времени, в том числе во влиятельных массо-

но для изучаемой нами темы важно еще одно обстоятельство. А именно: не только имманентные свойства классики и даже не только единая идеология, но и удобство контроля, неизбежно связанное с идеей единого учебника, становится причиной повторной консервации классического списка в постреволюционной школе. Консервации и хронологической, о которой очень точно пишет М.Г. Павловец, и интерпретационной. Благодаря борьбе интерпретаций, свободному от жестких конвенций сотрудничеству с исходным текстом (экранизация, инсценировка, очень важный жанр советской сцены, в том числе школьной — «литературная композиция») классика остается живым и меняющимся явлением, т.е. закономерной частью современной культуры.

Сошлемся на вывод, к которому приходит М.Г. Павловец: «В целом можно сказать, что вся история “школьного канона” в России как дореволюционного, так и советского периода есть история его застывания»<sup>60</sup>. С этой формулировкой невозможно не согласиться. При том что проблема заключалась

---

вых изданиях 1970—1980 годов, об «искажении» классики в экранизациях, от «Бесприданницы», легкой в основу «Жесточкого романа» Э. Рязанова до «чеховских» и «гончаровских» вариаций у Н. Михалкова. Но это был важный процесс, выявивший запрос на «стабильность классического текста» и массовое непонимание законов киноискусства.

<sup>60</sup> Там же. Историю апгрейда, раскрепощения и нового застывания канона см. во второй статье М.Г. Павловца, чуть более публицистически, но столь же фундаментально развивающей те же идеи — применительно к истории рынка учебников по литературе и модификации учебных программ в 1990-е и далее: *Он же. Школьный канон как поле битвы: купель без ребенка // Неприкосновенный запас*. 2016. № 5 (109). С. 125—145.

не только в предпочтении классических текстов современным, но и в отношении к отдельно взятому каноническому тексту, классическому наследию в целом, канонизируемому автору в частности. Классика, разомкнутая в сотворчество, перестает быть явлением прошлого, не теряя связи с породившей ее эпохой.



Foto FreePik.com

---

## Глава 2

# Трансмедийная грамотность как новый уровень медиаобразования

Мы очертили круг проблем, связанных с трансграничностью современной культуры, формирующей нарративные практики нового поколения, в том числе практики читательские. Очертили логику формирования национального литературного канона в целом, школьного канона в частности, классики в особенности. Дали краткий обзор наиболее значимых публикаций последнего времени, раскрывающих данную тему в историко-педагогическом и политическом аспекте. Теперь пришла пора обратиться к другому кругу понятий — как раз и связанных с идеей трансграничности как единственной нормы, признаваемой цифровой эпохой. То есть в какой-то мере вернуться от частного к общему, но напрямую связанному с современностью и ее содержательным и технологическим контекстом.

Понятие «трансмедийная грамотность» (*trans-media literacy*) возникает как развитие и синтез двух терминов — *трансмедийность* и *медиаграмотность*. Для начала дадим им определения и обозначим важные научные положения, служащие базой для практических экспериментов в этой сфере. А потом вернемся к общему синтетическому понятию *transmedia literacy*, связав его с понятиями «литературный канон» и «классика».

## Понятие трансмедийности

*Трансмедийность*, по мнению одного из ключевых теоретиков этого явления Г. Дженкинса, предполагает, что история, способная привлечь аудиторию, «разворачивается посредством множества различных медиаформ; каждый новый текст приносит особый и весьма значимый вклад в формирование целого»<sup>61</sup>. Карлос А. Сколари, рассматривающий трансмедийность с семиотических и нарратологических позиций<sup>62</sup>, также предлагает относиться к трансмедийности как к разновидности повествования, распространяющейся на разные типы языков культуры, разные типы медиа (кино, телевидение, интернет) и разные форматы (комиксы, видеоигры). Такое повествование опирается на принципы *трансмедийного сторителлинга* — давным-давно сложившейся практики рассказывать сразу несколько версий сложной истории, используя разные медиаформаты. Например, выпуская практически одновременно книгу, фильм и компьютерную игру. Или придумывая аудиоспектакль по мотивам романа, параллельно создавая анимацию и сборник комиксов.

При этом на разных платформах история не повторяется буквально, а развивается, позволяя публи-

<sup>61</sup> Дженкинс Г. Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа / пер. А. Гасилина. М.: «РИПОЛ Классик», 2019. С. 153.

<sup>62</sup> Scolari C.A. Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production // International Journal of Communication. 2009. Vol. 3; *Idem*. Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Gray Zone. Buenos Aires: Pulagarcita, 2013.

ке больше узнавать о «вселенной» трансмедийного проекта (например, «Звездных войн»). Чтобы публике было легче и увлекательнее вникать во все детали повествования, авторы используют одновременно несколько жанров и большой набор методов эмоционального воздействия<sup>63</sup>.

Иными словами, трансмедийность (трансмедиа)<sup>64</sup> — это разновидность повествования, принципиально значимым условием которого становится публикация его частей по отдельности на разных платформах (минимум три) и в разных жанрах. Общее впечатление (и содержательное, и эмоциональное) от истории складывается только у того, кто познакомился со всеми частями. При этом важно, что каждая из частей трансмедийного повествования может быть прочитана и по отдельности. Но вместе все части приобретают дополнительные смыслы.

Рост популярности этого типа повествования обусловлен активным увеличением количества медиаплатформ для коммуникации и разнообразием эстетических и развлекательных запросов публики. Еще раз напомним, что сам принцип для истории культуры не новый. Он использовался, например, религиозным искусством, связывающим в единую историю библейские и богослужебные тексты, фрески и иконопись, музыку и пение и т.д. Собственно, цель религиозного искусства при этом была отчасти

<sup>63</sup> Дженкинс Г. Конвергентная культура... С. 153.

<sup>64</sup> В исследованиях встречаются разные варианты понятия. Как правило, значения при этом идентичны. Иногда варьируется употребление. Некоторые авторы говорят о трансмедийности как типе культуры, а словом «трансмедиа» сокращенно обозначают трансмедийный нарратив.

сходная — донести до широкого круга людей с разным уровнем культуры как можно большее количество фрагментов церковной истории и духовного опыта. А также дать им возможность включиться в действие, с помощью совместного чтения молитв, например, или церковного пения.

В XX веке становление массовой культуры и несколько позже культуры потребления внесло коррективы в задачи подобного повествования. Его стали активно использовать для рекламы продукции. Так, например, про куклу Барби снимали фильмы и видеоролики, устраивали шоу с ее участием и публиковали книги. Однако дальнейшее развитие медиа отодвинуло сугубо коммерческие мотивы на второй план. Трансмедийность стала свойством современной культуры, ориентированной на фрагментарность и конструирование из фрагментов новых смыслов, на познание мира через самовыражение, на коммуникацию с использованием новых технологий, а иногда и нескольких технических приспособлений одновременно, например, компьютера, смартфона и фитнес-браслетов для поддержания хорошей физической формы и т.д.

Интерактивность новых медиа дает человеку возможность не только участвовать во взаимодействии с медиаконтентом, но и стать его создателем. Выбрать из множества историй, форматов, стилей дизайна только те, которые нравятся лично ему. Трансмедийное повествование позволяет автору или авторам начинать рассказ сразу с нескольких сторон, от лица разных героев, но в итоге захватывать внимание зрителей полностью, вовлекая их в простран-



ство экранного действия и погружая в глубокие смысловые пласты истории. Поэтому Г. Дженкинс и говорил о большом потенциале этого подхода для образования<sup>65</sup>.

Структура трансмедийных проектов многослойна как со смысловой, так и с художественно-эстетической точки зрения. Для них характерны открытость формы, нелинейность и дискретность повествования, многоплатформенность и нерегулярность структуры, гибридность жанров и художественных приемов. Очевидно, что для того, чтобы быть зрителем и со-творцом таких историй, каждый человек должен не только уметь пользоваться различными техническими устройствами, т.е. владеть цифровой грамотностью<sup>66</sup>, но и уметь критически оценивать поток информации, в котором он оказывается, подключаясь к интернету. Для формирования необходимого для этого набора знаний и навыков в школьные практики стали включать занятия по медиаграмотности.

## Современная медиаграмотность

Под *медиаграмотностью* (точнее, медиаинформационной грамотностью (МИГ)) мы, вслед за составителями научно-методического сборника для учителей, подразумеваем «зонтичное понятие,

<sup>65</sup> Jenkins H. Transmedia Storytelling and Entertainment: An Annotated Syllabus // Continuum: Journal of Media & Cultural Studies. 2010. Vol. 24. No. 6. P. 943–958.

<sup>66</sup> Цифровая грамотность — набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета.

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 этичной основе»<sup>67</sup>. Медиаграмотность — одна из составляющих медиаобразования, достаточно давно знакомого педагогическому сообществу (часто эти понятия используются как синонимы). Обычно под медиаобразованием понимают «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»<sup>68</sup>.

Если внимательно вчитаться в приведенные определения, можно заметить, что эксперты сосредоточивают внимание преимущественно на работе с медиатекстами: кино, пресса, радио, телевидение, сегодня к ним добавились «новые медиа» (различные интернет-порталы, социальные сети и т.д.).

---

<sup>67</sup> Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. М., 2021. С. 6.

<sup>68</sup> Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия: в 35 т. / гл. ред. Ю.С. Осипов. М., 2004–2017. <<https://bigenc.ru/education/text/2197538>>. Дата обращения: 21.05.2021.

Именно так понимали основную задачу медиаобразования и медиаграмотности в момент становления этого направления образовательной деятельности: «...подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств»<sup>69</sup>. Но с тех пор прошло более четверти века, и новое поколение выросло в условиях тотальной медиатизации всего окружающего пространства. Современный школьник уже не «готовится к жизни в цифровом мире», а с младенчества живет в новых информационных условиях, окружен многообразными гаджетами, не мыслит себя вне социальных сетей и соответственно вне сетевого общения по любому поводу, не исключая книг, а также ориентируется в информационном потоке лучше своих учителей. Конечно, вопросы информационной безопасности и важность критического мышления, на которых сделан акцент в приведенных определениях, за прошедшие тридцать лет не потеряли своей актуальности, но их давно уже не достаточно.

В такой ситуации обособление медиатекстов от общего набора текстов разной природы, с которыми учится взаимодействовать школьник в процессе обучения, кажется уже неестественным, а в каких-то

---

<sup>69</sup> Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. 1993. <<https://didacts.ru/termin/mediaobrazovanie.html>>. Дата обращения: 21.05.2021

случаях просто вредным. В частности, это отрывает медиаобразование от литературного образования, а литературное образование обособляет от широкого современного контекста, по сути — маргинализирует его, замыкает в прошлом, порождает ощущение, что предмет наших занятий — культурная археология. 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 само ее возникновение, как показывают новейшие исследования истории книгопечатания, напрямую связано с медиатизацией текста, с превращением книги в медиа<sup>70</sup>. Текст литературного произведения, входящего в школьный литературный канон, с этих позиций тоже является особым медиатекстом. И он существует не отдельно от всего остального информационного потока, а погружен в него.

На это обращал внимание еще Ю.М. Лотман, говоря о склонности отдельно взятого текста существовать исключительно во взаимосвязи с другими «разномедийными» текстами<sup>71</sup>. Механизмы этих взаимосвязей изучают исследователи интерсемиотических и интермедийных процессов в культу-

---

<sup>70</sup> См.: Барбье Ф. Европа Гутенберга: Книга и изобретение западного модерна. XIII — XVI вв. / пер. с фр. И. Кушнаревой; под науч. ред. А. Марковой. М.: Издательство Института Гайдара, 2018; особенно часть 3 «Первая революция медиа». С. 293—498.

<sup>71</sup> Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. С. 101

ре<sup>72</sup>. Например, Ю. Кристева говорила о необходимости «постоянного диалога между текстами, образующими в своей совокупности глобальный интертекст культурной традиции»<sup>73</sup>.

Чтобы попасть в этот глобальный интертекст и остаться в живом обороте читательских практик, классическая литература неизбежно должна оказаться в медиасреде на равных с прочими медиатекстами. На всякий случай оговорим, что «на равных» не значит, что ее общественный статус понижается, а иерархия текстов и репутаций в школьной практике будет раз и навсегда отменена или в одночасье радикальным образом пересмотрена. Высокий статус за классической частью литературного канона сохраняется, просто, оказавшись в интерактивной среде, классика не может сохранять сакральную неприкосновенность и оставаться полностью закрытой от воздействия других текстов и пользователей. Она — не религиозная святыня (представление о которой тоже не может быть постоянно равным себе, что далеко выходит за рамки нашей темы<sup>74</sup>), посто-

<sup>72</sup> *Barth P.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994; *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; *Rajewsky I.O.* Intermedialität. Tübingen: Francke, 2002.

<sup>73</sup> *Kristeva J.* Word, dialogue and novel // *The Kristeva Reader.* Oxford: Basil Blackwell, 1986. P. 34—61, 39.

<sup>74</sup> См., например, рассуждение митрополита Суражского Антония (Блюма) о сомнении в богословских представлениях как движущей силе Церкви в истории: *Антоний, митрополит Суражский.* Вопрошание и сомнение // *Антоний, митрополит Суражский.* Труды: Кн. 1. М.: Практика, 2012. С. 179—198; *Он же.* Бог под вопросом // Там же. С. 227—238.

янно находится в диалоге, в движении, в пересечении контекстов, не говоря уже о метапредметных связях.

Взаимопересечение и взаимодействие текстов в разных медиа последователи Ю. Лотмана<sup>75</sup> рассматривают как особенность культурной автокоммуникации, специфического механизма самоописания культуры, которое реализуется через постоянное повторение информации с использованием различных языков культуры (в частности, визуального искусства, музыки или кино и др.). Но то, что кажется извне повторением, на самом деле является развитием и усложнением; даже не поменяв ни слова в том или ином тексте, но переведя его в другой контекст, мы сдвигаем его смысловые границы — вспомним пример с рассказом Борхеса или эссе Умберто Эко. Современный читатель, в том числе школьник, совершает двойное усилие — дешифруя послание старинного автора и «шифруя» свое переживание по поводу этого послания. В читательском опыте давний текст каждый раз оживает заново и наполняется непредусмотренными смыслами, эффектом сотворчества. Или не оживает, не наполняется, и тогда текст мертв, хотя и прочитан, и прокомментирован, и «освоен».

Более того, согласно мнению Лотмана, любой художественный текст по своей природе *сам* инициирует процесс автокоммуникации. Текст предполагает общение писателя с читателем, читателя с самим собой, строит мосты между аудиторией

---

<sup>75</sup> Milyakina A. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. Tartu: University of Tartu Press, 2020. P. 10.

и культурной традицией. Он оказывается смыслообразующим механизмом<sup>76</sup>. Иными словами, взаимодополняемость языков культуры предполагает, что любой художественный текст неявно мультимодален. Словесный текст может вызывать визуальные, звуковые, обонятельные и тактильные ментальные образы, даже осознанно провоцировать их — как меняющееся описание каватины Нормы из оперы Беллини становится структурообразующим элементом романа «Обломов» И.А. Гончарова. Музыкальный текст — подталкивать к поэтическим или литературным ассоциациям. Видеовысказывание содержит отсылки к картинам, которые дешифруют замысел режиссера, как это происходит, скажем, в заставке сериала Паоло Соррентино «Молодой папа»; и т.д.

Если любой художественный текст благодаря интертекстуальности вовлечен в диалогические отношения с текстами другой природы, то тем более очевидно, что он находится в постоянном диалоге с текстами своей природы, а также с собственными версиями, возникающими на разных платформах и в разных медиа. Он перекликается, спорит, взаимодействует с разными жанрами и традициями. А чтение текста предполагает расшифровку и интерпретацию не только разнородных образов внутри него и вокруг него (цитаты, скрытые и явные, отсылки автора к дружескому кругу, отстраивание от книг оппонентов и врагов), но и установление связей с различными паратекстами: обложкой,

---

<sup>76</sup> Лотман Ю. Семиотика культуры и понятие текста // Лотман Ю. Избранные статьи в 3 т. Т. I: Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. С. 129—132.

комментариями, иллюстрациями и т.д. В результате художественный текст разворачивается в сложный и непредсказуемый мир, в котором возможны, а иногда и необходимы множественные понимания. А текст можно рассматривать как образование, которое «заполняет пробел между индивидуальным сознанием... и культурой как коллективным интеллектом»<sup>77</sup>.

Погружаясь «в поток»<sup>78</sup> интернет-среды, текст реализует свою потенциальную способность инициировать культурную автокоммуникацию в еще большей мере, чем прежде. Происходит это, с одной стороны, в связи с размыванием границ между текстом и обволакивающими его контекстами, к которым можно перейти «в один клик», и с плотно окружающими его метатекстами (рекламой, трейлерами, краткими пересказами/«карточками» и т.д.)<sup>79</sup>. С другой стороны, из-за того, что сама читательская автокоммуникация, т.е. чтение и интерпретация текстов, становится медиатизированной<sup>80</sup>, выносится на всеобщее обозрение в социальных сетях или личных блогах, конструируя новые смыслы коллективно «в прямом эфире». В водовороте этого процесса оказываются как традиционные тексты (книги или фильмы, обсуждаемые в социальных сетях), так и «тексты новой природы», например стримы видеоигр (прямые трансляции прохождения видеоигры одним из игроков) или ролики (видеозаписи прохождения игры).

<sup>77</sup> Лотман Ю. О семиосфере // Там же. С. 11–24.

<sup>78</sup> Гройс Б. В потоке. М.: Ад Маргинем Пресс, 2018.

<sup>79</sup> Bolin G. Digitization, Multiplatform Texts, and Audience Reception // Popular Communication. 2010. Vol. 8. P. 75–76.

<sup>80</sup> Milyakina A. Digitalization... P. 16.



Есть, разумеется, аудитория, которая пробует закрыться от этого бесконечного потока медиавариаций на темы текста как от помех, игнорирует ее как зашумление и искажение чистого звука проверенного классического искусства. Это может привести к определенному результату — на какое-то ограниченное время. Продолжая не прямое сравнение с религиозными практиками, которое оправдано сакрализацией классики, отошлем к опыту созерцания и духовной сосредоточенности, которая есть в разных христианских деноминациях, в буддизме, в даосизме, в некоторых ответвлениях ислама и др.<sup>81</sup> Такие практики отрешенной медитации, выключающие индивидуальное сознание из суеты и заземленности окружающей медиасреды (политической, социальной, экономической), используются не только адептами той или иной религии, но и светскими интеллектуалами по всему миру, что доказывает необходимость и действенность таких практик. Но за редчайшими исключениями, которые связаны с отшельничеством и/или монашескими и квазимонашескими институциями, невозможно надолго переместиться в отрешенное, самозамкнутое и полностью изолированное от сиюминутных воздействий пространство. Изолированное в том числе от медийных, сетевых, даже световых воздействий — поскольку освещение современного города тоже есть некое высказывание, претендующее на считывание

---

<sup>81</sup> Ср., например, давние исследования культуры исихазма, существенно повлиявшей, по мнению академика Д.С. Лихачева, на русскую литературную традицию: *Лихачев Д.С. Предвозрождение в русской литературе*. <<http://feb-web.ru/feb/ivl/vl3/vl3-4613.htm>>. Дата обращения: 05.11.22.

и интерпретацию. *Условием ухода в созерцательный, отъединенный опыт является неизбежное возвращение в мир.*

Так и с практиками чтения, в том числе классики. Мы можем и порой должны погружаться в созерцательные отношения с ней, отслаивать от нее современные контексты, использовать отрешающие механизмы медленного чтения, но не имеем возможности обособить свое сознание от медиасреды надолго, тем более навсегда. А значит, не можем построить монологическую модель взаимоотношений с классической частью литературного канона, основанную на игнорировании текучей природы текста, его трансграничности, вовлеченности в круговорот текстов разной природы. Тот, кто строит такую модель, не спасает классику от посягательств эпохи; он создает симулякр на месте классического текста и предлагает школе работать с этим симулякром<sup>82</sup>. А сама классика продолжает в это время жить в другом, не контролируемом и не изолируемом пространстве.

Таким образом внутриличностное и межличностное общение, о которых писал Р. Якобсон<sup>83</sup>, в контексте культурной автокоммуникации переплетаются, превращая практически каждый текст в «открытое произведение», как его понимал У. Эко. То есть, как было сказано выше, произведение, демонстриру-

<sup>82</sup> См.: Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015.

<sup>83</sup> Jakobson R. Communication and Society // Jakobson R. Selected Writings. Vol. VII. Contributions to Comparative Mythology. Studies in Linguistics and Philology, 1972—1982. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers, 1974. P. 98.

ющее свою многозначность, способность вписаться в неупорядоченность современной культуры. Ее подвижность и отказ от вечных иерархий предполагает «разрушение традиционного Порядка, который западный человек считал неизменным и отождествлял с объективным строением мира»<sup>84</sup>. А поскольку в новой модели культуры не стоит на месте ничто, в том числе сама модель и тем более ее понимание, то в процессе увеличения интерактивных возможностей медиа к понятию «открытого текста» добавилось новое значение: текст открыт для взаимодействия с ним активного пользователя.

Теперь мы можем обратиться к самому понятию *transmedia literacy*. Оно начинает активно использоваться с 2010 года. Но еще в 1990-е годы инновационная исследовательская группа New London Group предлагала новый набор приоритетов при обучении грамоте, теперь известный как «педагогика мультиграмотности» (или «педагогика многоязычия») <sup>85</sup>. Теме использования трансмедийных подходов в высшем образовании посвящены книги греческого исследователя Ставрулы Калогерас <sup>86</sup>. Трансмедийные прак-

<sup>84</sup> Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / пер. с итал. А. Шурбелева. СПб.: Академический проект, 2004. С. 7.

<sup>85</sup> *The New London Group*. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures // Harvard Educational Review. 1996. Vol. 66. No. 1. P. 60–93; Cope B., Kalantzis M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning // Pedagogies: An International Journal. 2009. Vol. 4. No. 3. P. 164–95.

<sup>86</sup> *Kalogeras S.* Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education. Palgrave Macmillan UK, 2014; *Idem.* Illuminating the Heart: Finding meaning and purpose in life through higher education, transmedia storytelling, and moral character. Little Elm, TX: eLectio Publishing, 2017.

тики школьников тоже изучаются достаточно давно. Одним из важнейших стал большой международный проект под руководством уже упомянутого К.А. Сколари<sup>87</sup>. На основе его выводов очень во многих странах продолжают исследования использования трансмедиа в школьном обучении<sup>88</sup>.

О новых подходах к понятию грамотности размышляли и наши коллеги по Высшей школе экономики. В частности, они сочли, что в современной технологической среде универсальная инструментальная грамотность (и читательская грамотность как ее часть) включает в себя не только традиционные чтение, письмо и говорение, но может быть определена как «способность извлекать смысл и создавать смысловые сообщения на естественных языках в разных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде (читательская и визуальная грамотность + цифровая грамотность)»<sup>89</sup>.

В целом соглашаясь с выводами коллег, мы все-таки считаем важным говорить о специфике трансмедийной грамотности, опираясь на определение, которое дает К.А. Сколари. В нем нас привлекает смещение акцента с инструментального на коммуникационный аспект. На первый план при этом выходит совместное медиатизированное констру-

<sup>87</sup> Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education. <<https://transmedialiteracy.org>>. Дата обращения: 05.11.2022.

<sup>88</sup> Taddeo G., Tirocchi S. Transmedia teens: The creative transmedia skills of Italian students // Information, Communication & Society. 2021. Vol. 24. P. 241–257.

<sup>89</sup> Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова и др. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 57.

ирование смыслов. Трансмедийная грамотность — «набор навыков, практик, ценностей, приоритетов, ощущений и стратегий обучения, разработанных и применяемых в контексте новых культур соучастия»<sup>90</sup>. В нашей книге мы исходим именно из этого определения, раскрывая и развивая его, по мере формулировки задач, связанных с использованием цифровых технологий в процессе изучения школьных предметов гуманитарного цикла, и прежде всего литературы.

Эта область представляется нам важной среди прочего еще и потому, что подвергается сегодня очень существенной трансформации. Из преимущественно логоцентричной и нацеленной на трансляцию культурного канона она становится все более интерсемиотической и все менее иерархичной.

## Культура соучастия и иммерсивные практики

Искусство прошлого умело и любило «вышивку по чужой канве», когда сквозь один текст как бы просвечивали другие — и охотно предлагало аудитории игру в переключку текстов между собою; интертекстуальность и контекстность была, если угодно, тогдашней формой интермедиальности. Сегодня эта задача видоизменилась и усложнилась; интертекстуальность словесной культуры (как, впрочем, и любой другой) сохранилась, контекстность резко

<sup>90</sup> *Scolari C.A.* Transmedia storytelling as a narrative expansion: Interview with Carlos Scolari // *Young & Creative: Digital Technologies Empowering Children in Everyday Life* / Eleá I., Lothar M. (eds). 2017. P. 125—129.

ослабла и поменяла функциональное назначение, о чем мы будем говорить ниже, а уровень интермедийности резко вырос, поскольку трансмедийность предполагает готовность публики к интерактивной коммуникации. Иначе говоря, современные авторы предоставляют публике разнообразный и персонализированный контент, адаптированный к разным платформам и способам восприятия, создают качественную многоканальную среду для общения, обеспечивают интегративные связи между частями проекта, регулярно актуализируют информацию в нем. От публики же авторы ожидают не только участия в пассивном потреблении текстов, визуального, видео- и звукового материала, но и активного взаимодействия, многоуровневого общения, готовности стать соавторами истории, включиться в игру с текстами разной природы.

Посылая аудитории сигнал о том, на фоне каких музыкальных, визуальных, литературных произведений следует считать сюжет и образы художественного высказывания, современный автор (за редкими исключениями) не рассчитывает, что читатель/слушатель/зритель будет постоянно сверять этот сюжет и эти образы с книгами, картинами, мелодиями прежних эпох, важными для автора. Он предлагает не постоянно действующий ключ, основанный на знании кода и шифра и предполагающий однотипную расшифровку, а как бы придумывает вступительную головоломку, ребус, загадка которого активизирует творческое сознание воспринимающих. Например, средневековый зритель должен был правильно считать символику

цветов и эмблем, принятых в данную эпоху, точно интерпретировать их сочетание, различать смысловые оттенки. Это было условием встречи с картиной или иконой. И в процессе созерцания правила дешифровки не нужно было менять, они оставались теми же — от начала до конца. Когда же Соррентино открывает сериал «Молодой папа» коллажной заставкой в виде набора известных и не очень известных картин на религиозные сюжеты, мимо которых бодро проходит его герой, режиссер, конечно, предполагает, что особенно внимательный зритель вспомнит, что это за картины, откуда взяты музыкальные мотивы, и оценит высказывание-предупреждение о степени полемичности и традиционности образа Папы «сверхнового времени». Но ошибется тот зритель, который воспримет заставку как готовый ключ к восприятию или как алгоритм, который будет действовать на всем протяжении сериала и отступать от которого нельзя, иначе перестанешь понимать месседж. Наоборот, начиная повествование с нарочитого ребуса, Соррентино настраивает аудиторию на то, что нужно будет постоянно включать воображение, додумывать и домысливать значение тех или иных эпизодов, тех или иных реплик, пейзажей и цитат. Просмотр постмодернистского сериала — работа по *совместной зашифровке* и *совместной расшифровке* подвижного смысла.

Авторы прежних эпох — как мы попытались показать в первом разделе на примере сжатого анализа пушкинских «Повестей Белкина» — понимали диалог между писателем и читателем иначе. Не как постоянную готовность к соавторству и пересозданию

текста, но как обоюдное погружение автора и читателя в бесконечную игру литературных контекстов. В тривиальной культуре дело обстояло иначе, она не требовала от воспринимающего никаких предварительных знаний. Самая переиздаваемая книга конца XVIII — первой половины XIX веков «Приключения английского милорда Георга» Матвея Комарова предполагала чтение с чистого листа, сосредоточенность на эмоциональном отклике. Но, вопреки количественным показателям, не на «милорде глупом» строился национальный канон и не его призывала в свои ряды классика как «передовой отряд» канона<sup>91</sup>. Массовое существовало само по себе, жило своей обособленной жизнью и могло попасть в состав элитарной культуры только в качестве отголоска, игрового цитирования «чужого слова». В то время как процесс отбора образцовых текстов для последующего включения в состав канона и классики был связан с массовизацией элитарного, с вовлечением новых и новых аудиторий в конвенцию контекстной культуры.

От идеального читателя требовалось в той или иной степени разгадать сложный шлейф ассоциаций, который «зашил» в свой замысел будущий «классик», а затем вплести в этот шлейф свой собственный узор. Квалифицированный читатель отличался от неквалифицированного не тем, что один воспринимал, а другой игнорировал культурные шлейфы, клубившиеся вокруг «избранного» тек-

---

<sup>91</sup> Хотя благодаря упоминанию в поэме «Кому на Руси жить хорошо» книга про «милорда глупого» в каноне все-таки утнездилась.



ста, а тем, что один считывал большой объем ассоциаций, а другой — гораздо меньший. Но и в том, и в другом случае встреча зашифрованных автором и привнесенных читателями ассоциаций приводила к постоянно длящемуся акту сотворчества. Именно на этом было построена «контекстная словесность» золотого и серебряного века<sup>92</sup>.

В тот момент большой истории цивилизации, когда культура получила визуальное расширение, т.е., когда появилось массовое кинопроизводство, этот контекстный подход не был отменен. Он был еще больше массовизирован, но как принцип — сохранился. Значительное число русских фильмов первого периода существования кинематографа (1908—1919) было не чем иным, как экранизациями книг национального литературного канона и/или рассказом об известных событиях отечественной истории<sup>93</sup>. Их можно было воспринимать в духе «наивного реализма», по законам чтения книжки про «милорда глупого», но и первые режиссеры, и первые зрители неизбежно *сравнивали* свои впечатления от уже знакомых литературных героев и сюжетов и впечатления от просмотренных киноверсий. То есть участвовали в акте творческого расширения текста до уровня ближайшего самоочевидного контекста.

<sup>92</sup> См. подробнее: *Архангельский А.Н.* В тоске по контексту: от Гаврилы Державина до Тимура Кибирова // Вопросы литературы. 1989. № 7. Расширенная версия: У парадного подъезда: Литературные и культурные ситуации периода гласности (1987—1990). М., 1991.

<sup>93</sup> Великий кинемо: Каталог сохранившихся игровых фильмов России: 1908—1919 / сост. В. Иванова, В. Мыльникова, С. Сквородникова, Ю. Цивьян, Р. Янгиров. М.: Новое литературное обозрение, 2002.

Не случайно для экранизаций тех лет, которые точнее было бы называть киновариациями на литературные темы, отбирались самые очевидные, самые ходовые классические и канонические тексты. От «Евгения Онегина» (1911) до «Барышни-крестьянки» и «Бориса Годунова» (1912), от «Свадьбы Кречинского» (1908) до «Мертвых душ» (1909). Иными словами, эпоха оптических медиа<sup>94</sup> началась не с отказа от контекстной культуры времен торжествующего литературоцентризма, а с ее усиления. Да, усиление это происходило в основном за счет упрощения и даже примитивизации; экранное искусство мобилизовало ту часть массовой городской публики, которая до сих пор несла с базара «милорда глупого», а теперь получила доступ в кинозал. Но кинозал не становился аналогом базара, потому что в кинозале зритель попадал в ситуацию, когда приходилось сознательно или подсознательно сравнивать текст с контекстом, интерпретацию с исходным высказыванием, домысливать и переоценивать исходный классический текст. То есть участвовать в сотворчестве через умножение ассоциативных рядов.

Таков был неформальный «контракт», предлагаемый аудитории новой эпохой, таковы преобладающие в ее пределах форматы функционирования текстов. И тут обнаружилось противоречие, на котором, как нам представляется, и держится идея нормативности и завершенности школьного курса литературы: чем более открытой становится конвенция между аудиторией и художником, текстом

<sup>94</sup> См.: Китлер Ф. Оптические медиа. М.: Логос, 2009.

и контекстом, устоявшейся классикой и непредусловленной современностью, тем жестче институты культурного контроля следили за «правильностью» и однозначностью любой интерпретации, «верностью авторскому замыслу», который сам мог легко подминаться под идеологические ограничители. Главным из этих институтов была школа с ее пафосом единственно верного знания, но также и литературная и кинокритика, и часть академического литературоведения, и так вплоть до постановлений ЦК компартии, которая то не одобряла, то приветствовала сатиру Салтыкова-Щедрина или запрещала, а потом реабилитировала Достоевского. Со своей стороны, массовая коммуникация, диктовавшая правила взаимодействия в течение большей части XX века (в частности, телевидение — одно из важнейших медиа этого времени), не приветствовала участие обывателя в создании смыслов. Поощрялось ощущение, что ты — часть толпы, которая вообще самостоятельно не мыслит, а только ждет готовой инструкции от профессиональных интерпретаторов, жрецов, знатоков, по-современному говоря, лидеров мнений.

В случае с литературой роль лидеров мнений была отдана авторам учебников, а также учителям, которые транслировали постулаты школьного литературоведения. Мнение обычного читателя, не совпадающее с официальным, могло прозвучать в неформальной обстановке читательских клубов, но ценность его была мизерной. И все же — читательские и киноклубы, литературные студии для детей и взрослых 1970-х годов подспудно формировали новое отношение к тексту и новые

практики автокоммуникации, которые сегодня стали одной из составляющих культуры соучастия. Да, многие люди привыкли быть невовлеченными потребителями, смотреть со стороны, оценивать (а часто и осуждать) других, не прикладывая собственных усилий в процессе коммуникации. Но трансмедийная эпоха делает все, чтобы и они были встроены в общий процесс текущего пересоздания любого текста. Именно внутри этой эпохи формируется сознание большинства учащихся, которым адресован школьный курс литературы.

Понятие «культура соучастия» уже встречалось нам в определении трансмедийной грамотности, данном К.А. Сколари и его коллегами. Культура соучастия (или партисипаторная/партиципаторная культура) — это рецептивная и творческая деятельность активных читателей/зрителей/пользователей, вовлеченных в процесс коммуникации по поводу произведения искусства и его создания. Такого рода практики возникали в разное время в тех или иных искусствах, назывались и трактовались они по-разному, но суть от того не менялась. Например, Жак Рансьер применительно к театральному искусству говорил об эмансипированных зрителях, «которые играют роль активных толкователей и разрабатывают свой собственный перевод, чтобы присвоить себе “историю”, сделать из нее собственную историю»<sup>95</sup>.

Конечно, особенности того или иного искусства или иной интеллектуальной деятельности определяют различие форм соучастия в них, правила создания и обмена контентом. Исследователи медиа рассматри-

---

<sup>95</sup> Рансьер Ж. Эмансипированный зритель. Нижний Новгород: Красная ласточка, 2018. С. 24.

вают соучастие как обязательную часть современных коммуникационных процессов, возможность разделения власти и «дискурсивной борьбы»<sup>96</sup>. Музейные исследователи переосмысливают подходы к взаимодействию с посетителями и проектируют опыт публики, исходя из ее приоритетов<sup>97</sup>. В области изобразительного искусства изучаются перформансы<sup>98</sup>, т.е. театрализованные акции с участием публики, где каждый получает свою активную или пассивную роль и становится частью авторского замысла. И шире — как перформативность современного искусства, т.е. ориентированность на постоянное самопреобразование и художников, и публики трансформирует популярные художественные практики<sup>99</sup>. Исследователи образования разрабатывают курсы, предполагающие использование партисипаторных медиа в обучении<sup>100</sup>. В сфере словесной деятельности широко обсуждается фанфикшен<sup>101</sup> — любительская литература по мотивам популярных произведений. Институты публичной памяти

<sup>96</sup> *Carpentier N.* The Discursive-Material Knot: Cyprus in Conflict and Community Media Participation. New York: Peter Lang, 2017. P. 94; *Idem.* Participation Is Not Enough: The Conditions of Possibility of Mediated Participatory Practices // *European Journal of Communication.* 2009. Vol. 24. P. 407—419.

<sup>97</sup> Саймон Н. Партиципаторный музей. М.: Ad Marginem, 2017.

<sup>98</sup> Липовецкий М., Боймерс Б. Перформансы насилия. Литературные и театральные эксперименты «новой драмы». М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 26.

<sup>99</sup> *Palmer D.* Participatory Media: Visual Culture in Real Time. Melbourne: University of Melbourne, 2004.

<sup>100</sup> Например: *Knight E., Gandomi N.* Participatory Media for Education. School of Information, UC Berkeley. 2010.

<sup>101</sup> Самутина Н. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12 (3). С. 137—194.

все чаще предполагают создание народных цифровых архивов, где люди собирают, например, дневники своих родственников<sup>102</sup>, гражданская наука — участие волонтеров в научных исследованиях. Перечисление это можно продолжить, практически все сферы современной культуры ориентированы на соучастие публики.

Медиаграмотность XXI века тоже предполагает не только критический анализ прочитанного, но и разнообразные формы просьюмерства (участие пользователей в создании контента) — «функциональное просьюмерство» и «критическое просьюмерство»<sup>103</sup>. Под первым понимается инструментальный уровень освоения компетенций, под вторым — умение анализировать и создавать новые смыслы, оформляя их в виде мультимодальных текстов (иначе его еще называют «синтетическим просьюмерством»). Именно о таком типе соучастия пишет К.А. Сколари в определении трансмедийной грамотности, на которое мы опираемся.

Но какими бы различными ни были формы соучастия, они всегда остаются важнейшей частью современного культурного поля, поскольку в процессе этой совместной деятельности современное общество осмысляет и вырабатывает новые нормы и ценности. Они способствуют погружению публики в атмосферу кол-

<sup>102</sup> См., например, проект, реализуемый при поддержке Европейского университета в Санкт-Петербурге: «Прожито. Личные истории в электронном корпусе дневников». // <<https://prozhitto.org>>.

<sup>103</sup> *Chen D.-T., Wu J., Wang Y. Unpacking New Media Literacy // Systemics, Cybernetics and Informatics. 2011. Vol. 9. No. 2. P. 84—88. <<https://www.semanticscholar.org/paper/Unpacking-New-Media-Literacy-Chen-Wu/9856a2e6e36b932b8af51b2e9ae211f7a35242b2>>. Дата обращения: 05.11.2022.*

лективного творчества, позволяют ощущать ценность личности и причастность к позитивным изменениям окружающего мира. Опять же, сознание современного школьника, особенно в больших городах, но не только, формируется этой культурой вовлечения, культурой соучастия; без ответа на вопрос «а при чем тут я?» больше не работают ни привычные формы мотивации к чтению классических текстов<sup>104</sup> и просмотру важных для истории кинофильмов, ни отсылки к цифровым ресурсам.

## Мультиmodalность в школьном образовании

Для того чтобы продолжить разговор о трансмедийной грамотности, творческом соучастии и персональной вовлеченности в образовательный процесс, нам необходимо ввести еще одно научное понятие — «мультиmodalность». *Мультиmodalность* — это возможность конструировать высказывание, содержащее общий смысл, используя широкий набор ресурсов разных модусов — средств передачи смысла, к которым относятся письменный текст, изображение, звук и т.д.

<sup>104</sup> Когда-то работали «вертикально-иерархические» мотивации; один из самых известных французских славистов, Жорж Нива, так описывает «методику обучения русской классике» на своих занятиях с известным поэтом-эмигрантом Николаем Оцупом: «Мы с будущим славистом Жераром Абенсуром приходили к нему, читали вслух Пушкина, Гончарова, после чего он восклицал: “Месье, перед русской литературой – на колени!” И мы символически вставали на колени перед Пушкиным и вообще перед русской литературой» (Архангельский А. Русофил: Жизнь Жоржа Нива, рассказанная им самим. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. С. 35). Но сегодня такой способ замотивировать ученика невозможен.

Эта возможность была доступна людям задолго до изобретения письменности, книгопечатания или цифровых технологий. Ее использовали в религиозных или социальных ритуалах, фольклоре и театральных представлениях. Новые технологические этапы выдвигали те или иные модусы и их ресурсы на первый план. Появление технологии фотографии усилило значимость модуса изображения в массовой культуре. Появление звукозаписи и радио усилило роль речи, шумов и музыки. Рождение кинематографа стало началом продолжительного господства в культуре движущихся изображений. При этом кино с самого начала было мультимодально, так как использовало не только движущиеся и статичные изображения, но и письменный текст (титры), который пояснял суть происходящего, и звук, который сначала сопровождал киносеансы извне, а с появлением звукового кино стал неотъемлемой частью высказывания.

Еще более мультимодальным, чем кино, постепенно стало телевидение. Оно включило в свой видеоряд больше комментирующих изображение письменных текстов, графики, схемы и другие элементы, которые прежде были более характерны для книг и журналов, разные типы изображений — фотографии, рисунки, анимацию. На этом этапе для научной рефлексии было уже недостаточно традиционных для искусствоведения разговоров о взаимодействии языков разных искусств и в целом о синтезе и синкретизме в художественной культуре<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> Проблемы синтеза в художественной культуре. М.: Наука, 1985.



Тема стала предметом обсуждения исследователей медиакоммуникации, социологов и политологов. В качестве итога очередного витка обсуждения возникло понятие «социальной семиотики» как междисциплинарной теории, анализирующей знаки и знаковые системы в поисках ответов на вопросы «о ресурсах для производства смыслов и о социальных агентах как производителях смыслов, а также о характеристиках среды, в которой эти агенты действуют»<sup>106</sup>. Социальная семиотика затрагивает и ряд вопросов, касающихся образования. В своей книге «Грамотность в эпоху новых медиа»<sup>107</sup> ведущий исследователь мультиmodalности и социальной семиотики Гюнтер Кресс подчеркивает, что изменение доминирующего средства коммуникации (экран вместо книги) сделало изображение, а не текст, центром коммуникации. И это все сильнее будет сказываться на наших представлениях о грамотности не только в рамках школы и университета, но и в широком контексте социальных, экономических, технологических практик.

При этом все исследователи подчеркивают, что опасения, которые высказывают в дискуссиях представители педагогического сообщества, возникают от неправильного понимания сути явления. Речь не идет о том, чтобы отказаться от обучения чтению и алфавитному письму. Традиционные ценности грамотности не заменяются, а дополняются новыми навыками. В книге американских ученых,

<sup>106</sup> Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультиmodalности // Политическая наука. 2016. № 3. С. 82—83.

<sup>107</sup> Kress G. Literacy in the New Media Age. London: Routledge, 2003. <<https://doi.org/10.4324/9780203299234>>.

исследующих новые подходы к обучению, «Мультимодальное сочинение в классе»<sup>108</sup>, возможное недопонимание в этом вопросе поясняется на примере работ над мультимодальными сочинениями. Опираясь на опыт учителей и учеников, участвовавших в эксперименте, авторы обобщают проблемы и предлагают рабочую схему для интеграции новых типов грамотности в традиционное обучение. В нее входит обучение чтению и написанию видеотекстов, создание музыкальных видеоклипов, создание видео на основе литературных произведений и другие задания.

Важно отметить, что мультимодальные сочинения ориентированы на знакомые школьникам форматы популярной культуры. Это облегчает задачу освоения новых типов грамотности, так как знакомит не с каждым модусом по отдельности, а с *мультимодальными ансамблями*<sup>109</sup>, т.е. знаковыми комплексами — устойчивыми сочетаниями различных средств передачи смыслов, характерными для той или иной формы творческой деятельности. Видео-клип — привычный для подростков мультимодальный текст, сочетающий различные изображения, музыку, речь исполнителя, графику и т.д., — легче считывается и позволяет выразить важные для них смыслы, используя разные типы грамотности. Ведь интерпретация мультимодальных сообщений —

---

<sup>108</sup> Multimodal Composing in Classrooms / S.M. Miller, M.B. McVee (eds). New York: Routledge, 2012.

<sup>109</sup> Принципы формирования мультимодальных ансамблей и их функционирование в обществе подробно описаны в книге: Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.

тоже работа, в результате которой воспроизводятся устойчивые смыслы и рождаются новые. Так взрослые, не имеющие большого опыта в интерпретации комиксов — вполне классической, но слабо развитой в России формы мультиmodalного текста, — будут испытывать сложности в понимании всего многообразия заложенных в них идей и аллюзий. Люди без соответствующего профильного образования будут испытывать сложности при чтении мультиmodalной научной книги, включающей в себя много формул, графиков и схем. Те, кто не изучали правила дорожного движения и не имеют опыта вождения автомобиля, с трудом справятся с интерпретацией знаков дорожного движения и сигналов регулировщика и т.д.

Повседневная жизнь тоже полна ситуаций, требующих от нас быстрой реакции на мультиmodalные сообщения. И это одна из причин, почему многим людям оказывается непросто переехать в другую страну или из маленького города в большой. Улицы городов, аэропорты, метро и железнодорожный транспорт насыщены социальными семиотическими сообщениями, которые необходимо уметь интерпретировать. Они отражают взаимодействие социальных групп и распределение власти и других ресурсов. Не углубляясь в экономический и политический аспекты, скажем только, что значительную часть этого современные школьники должны освоить в процессе учебной деятельности. И для этих, часто далеких от литературы, целей тоже подходят разнообразные форматы мультиmodalных сочинений.

Мы же вернемся к тем текстам, которые предлагается делать на основе литературных произведений. Этой теме посвящена одна из глав книги, которую мы уже упоминали выше, «Мультимодальное сочинение в классе», — «Взаимодействие с литературой через создание цифрового видео: путь учителя к тому, что “имеет значение”». Предлагаемая авторами этой главы методика предполагает изучение англоязычных литературных текстов с американскими школьниками с помощью внимательного чтения и критического анализа, прослеживающего связь формы, содержания и читательских эмоций. В итоге идеи, полученные в ходе изучения, ученики должны выразить с помощью цифрового видео. Такие задания позволяют учителю и ученикам передавать смыслы с помощью различных средств выразительности.

Интересным международным опытом стал проект Inanimate Alice<sup>110</sup> («Неживая Алиса»), который в 2012 году был назван лучшей платформой для обучения по версии американской Ассоциации библиотекарей. Нелинейный режим чтения, повествование, в развитии которого может принимать участие читатель, интерактивность пользователей, реализуемая на нескольких площадках, — все это позволяло школьникам не только знакомиться с учебным материалом во время путешествия с Алисой и ее цифровым другом, но и создавать собственные истории.

Подходы к работе с текстами школьного литературного канона, которые предлагаем мы, во многом

---

<sup>110</sup> Сайт проекта «Неживая Алиса». <<https://inanimatealice.com/#>>. Дата обращения: 05.11.2022.

совпадают с опытом западных коллег. Например, в США принципы трансмедийного сторителлинга пытались использовать при изучении произведений Эдгара Алана По на уроках в 9-м и 10-м классах. Эти эксперименты описаны в статье «Трансмедиа в классе: ломая четвертую стену»<sup>111</sup>.

Ниже мы снова сделаем шаг от общего к частному и подробнее остановимся на описании и анализе собственного опыта, чтобы показать, как работают принципы трансмедийности на уроках литературы в российской школе и на дополнительных (возможно, кружковых и студийных) занятиях. Базовыми для нашего проекта стали произведения Льва Толстого, в партнерстве с музеем которого велась работа.

Наш выбор объясняется несколькими причинами: во-первых, тексты Льва Николаевича изучаются на протяжении всего школьного курса. От детских рассказов в начальной школе, «Кавказского пленника», «После бала», повести «Детство» в основной — до сложнейшего романа-эпопеи «Война и мир» в старшей школе. Во-вторых, в отличие даже от Пушкина, который также присутствует в школьном курсе во всех классах, Толстой претендовал на особую роль не только в отечественной и мировой литературе, но и в отечественной и мировой истории. Взаимодействуя с ним и его наследием, школьник (а значит, и его учитель) получает возможность выбора, в зависимости от собственных склонностей и интересов, заходить ли во вселенную Толстого через уровень эстетический, этиче-

<sup>111</sup> Teske P.R.J., Horstman T. Transmedia in the classroom: Breaking the fourth wall // Paper presented at the meeting of the MindTrek. 2012. <<https://dl.acm.org/doi/10.1145/2393132.2393134>>. Дата обращения: 05.11.2022.

ский, общественно-политический, философский. Тем самым снимается или снижается барьер интеллектуального сопротивления со стороны молодого адресата. Но, в-третьих, и это не менее важно, Толстой, как правило, требует знания такого множества реалий ушедшего прошлого, что задача «вхождения» в его тексты заведомо затруднена. А это значит, что проверка работоспособности трансмедийных практик в их взаимодействии с классическим каноном не происходит в искусственно облегченных условиях.

## ■ **Практики соучастия при изучении произведений Льва Толстого**

Классическому литературному тексту (в отличие от театральных или музейных, которые сегодня инсценируются и проектируются так, чтобы зрителям были доступны различные формы соучастия) сложнее предоставить читателю право активного включения в процесс совместного творчества. Чаще всего вовлечение в текст происходит через сопровождающие его проекты. Однако отношение к подобным экспериментам в России двойственное. С одной стороны, благодаря традиционному отечественному литературоцентризму, литературные произведения, в частности научная фантастика и фэнтези, достаточно часто становятся нарративной основой трансмедийных проектов. Об этом пишут исследователи трансмедийного сторителлинга<sup>112</sup>, подробно

<sup>112</sup> Гамбарато Р.Р., Лапина-Кратасюк Е.Г., Мороз О.В. Панорама российских трансмедиа: опыт картирования мультиплатформенных инициатив // Шаги/Steps. 2017. Т. 3, № 2. С. 20–46.

рассматривая проекты «Каренина. Живое издание» по роману Л. Толстого «Анна Каренина», «Сталкер» («S.T.A.L.K.E.R.») по книге братьев Стругацких «Пикник на обочине» и «Ночной дозор», сюжетно связанный с книгой Сергея Лукьяненко. С другой стороны, они же подчеркивают, что «традиционное для России консервативное отношение к русской классике как к набору священных текстов не позволяет создавать на их основе проекты, провоцирующие креативность аудитории и производство пользовательского контента»<sup>113</sup>.

Это замечание очень важно для нас, поскольку мы предлагаем в учебных целях работать именно с текстами, входящими в литературный канон. Впрочем, работать с другими текстами в школе тоже сложно, поскольку отношение к сетевой литературе (ее называют еще электронной литературой, е-литературой, сетературой)<sup>114</sup> в России весьма скептическое. Хотя в мире она достаточно давно рассматривается как полноправный участник интеллектуальной жизни общества. Ее специфическая эстетика, восходящая, по мнению исследователей, к экспериментальной печатной литературе<sup>115</sup>, уже стала конвен-

<sup>113</sup> Там же. С. 31.

<sup>114</sup> Об истории развития электронной литературы подробно пишет Н.К. Хейлс в своем эссе «Электронная литература: что это такое? <<https://eliterature.org/pad/elp.html>>. Дата обращения: 14.08.2021.

<sup>115</sup> Подробнее об этом пишет Л.П. Глейзер, поэт и критик, основавший Центр электронной поэзии, в своей книге «Цифровая поэтика: гипертекст, визуально-кинетический текст и письмо на программируемых носителях» (*Glazier L.P. Digital Poetics: Hypertext, Visual-Kinetic Text and Writing in Programmable Media. Tuscaloosa: University of Alabama. 2001*).

циональной, а новые формы текстов и творческих практик интегрируются в учебную программу наряду с традиционной печатной или оцифрованной литературой<sup>116</sup>. Однако российская школа до сих пор предпочитает обращаться к привычным источникам и форматам изложения материала.

Описывая свой опыт, мы не питаем иллюзий, что преподаватели литературы сумеют быстро преодолеть консервативное отношение к изучению классики, открыв ее для творческого взаимодействия с читателями. Но не теряем надежды, что это постепенно, поступательно произойдет. Не ради того, чтобы — повторим принципиально важный тезис, заявленный во введении, — просто облегчить путь к традиционному нарративу за счет использования цифровых ресурсов. А для того чтобы воспринять мнимо-устоявшийся текст как текучий, постоянно обновляющийся и нуждающийся в ответном сотворчестве читателя. В противном случае мы не просто осложним постижение предметной области «литература», но просто-напросто потеряем классику как живое, считываемое новыми поколениями явление.

Как уже было сказано, используемые нами подходы к работе с литературными текстами отчасти схожи с опытом, описанным в упомянутой книге «Мультимодальное сочинение в классе»<sup>117</sup>. Мы тоже предлагаем начинать с медленного чтения и анализа литературных произведений, постепенно переходя к мультимодальному творчеству на разных медиа-

<sup>116</sup> Подобный опыт был подробно проанализирован в книге Лена Унсворта: *Unsworth L. E-literature for children: Enhancing digital literacy learning*. Oxford, UK: Routledge, 2006.

<sup>117</sup> *Multimodal Composing in Classrooms...*



платформах. Мы полагаем, что за десять лет, которые прошли со времени публикации книги американских коллег, значительная часть людей (особенно детей и подростков) лучше освоила технические возможности различных медиа, а мультимодальность еще глубже проникла в нашу повседневность. Школьников, имеющих опыт создания видео для платформы YouTube, не нужно отдельно обучать созданию видеороликов или мультимедийных презентаций<sup>118</sup>. Необходимо только подробно обсудить с юными авторами, что именно они хотят донести до своей аудитории, ради чего и чем можно пожертвовать при адаптации к новому языку и новой платформе, а чем нельзя жертвовать ни в коем случае, так как без этого связь с литературным произведением и писателем будет разорвана. Тогда в процессе творчества школьники смогут свободно выбирать различные медиаплатформы и форматы, образуя вокруг литературного текста трансмедийное повествование из собственных мультимодальных сочинений.

При этом важно понимать, что экранизация — это всегда перевод (в широком смысле слова). И даже если

<sup>118</sup> Хотя, конечно, это очень зависит от технологической ситуации в том или ином регионе, достатка семьи, индивидуальных особенностей ребенка и других факторов. Так что в некоторых случаях учитель, или тьютор (если он есть в школе), или ассистент из числа старшеклассников может помочь тем, кто пока самостоятельно не справляется с технологической стороной творческой деятельности. Например, наши студенты подготовили для таких школьников инструкцию по работе над буктрейлером. С ней можно познакомиться в методическом приложении к тексту рассказа Льва Толстого «После бала»: <<http://mmbookhse.ru/books/posle-bala/sections/dlya-tvorchestva/и>> в Телеграме: <<https://t.me/+lz14mwdmPBzODRi>>.

экранизация старается быть как можно ближе к тексту оригинала, она вынуждена отказаться от части смыслов и образных решений, выбирая то, что больше подходит природе нового медиа и больше резонирует с ожиданиями современной аудитории. А экранизация «по мотивам», на которую, в первую очередь, похожи обсуждаемые школьные творческие работы, тем более не претендует на полное следование за оригиналом. Она предполагает, что режиссер ищет у автора прежде всего мотивы, созвучные современности. Писатель, написавший исторический роман, не равен историку-исследователю, разговор о прошлом нужен автору не ради знания прошлого (хотя изучать он будет очень тщательно), но для того, чтобы говорить с читателем о настоящем, иногда о вечном. Также и школьник изучает роман, входящий в литературный канон, не только ради знания истории литературы. И уж точно не для того, чтобы «учиться у классики» и получать готовые ответы на все вопросы. Понять, какое все это имеет к нему отношение, он может, только увидев в тексте нечто важное, не утратившее с годами актуальности. Мы уже говорили и готовы повторить, что это не всегда возможно. Но чтобы ощутить потенциальную возможность диалога с прошлым о настоящем, надо в этот диалог вступить.

Свои подходы мы проверяли на нескольких целевых аудиториях: на студентах магистерской программы «Мультимедийная журналистика» НИУ ВШЭ (это работа нашла отражение в проекте «Студенты — Толстому»)<sup>119</sup> в 2016/2017 году, на учениках летних

---

<sup>119</sup> Проект «Студенты — Толстому». <<http://tolstoy.ru/projects/students/>>.

литературных смен образовательного центра «Сириус»<sup>120</sup> в 2021 году (с их работами можно познакомиться в проекте «Ход Толстого»)<sup>121</sup> и на участниках IV Летней школы для учителей литературы в Ясной Поляне в июле 2022 года (организовано совместно музеем-усадьбой и ассоциацией «Гильдия словесников»<sup>122</sup>; для обсуждения с учителями был подготовлен черновой вариант сайта «Цифровая школа Льва Толстого»)<sup>123</sup>.

Более пяти лет работы над мультимодальными сочинениями школьников и студентов для разных медиаплатформ позволили нам не только расширить диапазон творческих инструментов для творческой деятельности (это тоже важное, но не главное преимущество). Они дали возможность создать вокруг классических текстов набор связанных друг с другом историй, создать «трансмедийную вселенную»<sup>124</sup> (по аналогии со вселенными сериалов или видеоигр), входом в которую должен стать сайт «Цифровая школа Льва Толстого».

**Трансмедийная вселенная** — это вымышленный мир, где разворачиваются события нескольких свя-

<sup>120</sup> Об образовательном центре «Сириус». <<https://sochisirius.ru/o-siriuse/obschaja-informatsija>>.

<sup>121</sup> Проект «Ход Толстого». <<http://tolstoy.ru/projects/sirius/>>.

<sup>122</sup> Сайт ассоциации «Гильдия словесников». <<https://slovesnik.org/>>.

<sup>123</sup> Сайт «Цифровая школа Льва Толстого». <<http://tolstoydig.tilda.ws/>>.

<sup>124</sup> Подробнее об этом: *Новикова А.А.* Сериал как инструмент социокультурного воздействия // Большой формат: экранная культура в эпоху трансмедийности. Т. 3. М.: Издательские решения; Ридеро, 2018. С. 119—130; *Эваллье В.Д.* Архитектоника полиэкрана Питера Гринуэя в интерпретации «Божественной комедии» // Художественная культура. 2018. № 4. С. 272—291.

занных друг с другом литературных или экранных повествований. Этот мир может постоянно расширяться, вмещая в себя все новых персонажей и новые события. У него есть узнаваемое зрителями пространство, собственные законы и правила существования, которые наряду с поступками героев создают уникальную атмосферу, определяющую развитие отдельных сюжетов внутри большой истории.

В качестве примера такой вселенной в литературе назовем Средиземье в трилогии Дж. Толкиена «Властелин колец», а в кино — вселенную «Звездных войн». Из трансмедийных вселенных одной из самых известных считается вселенная Марвел. Она объединяет рассказы о супергероях, основанные на комиксах американской компании «Марвел» и существующие в виде книжной продукции, фильмов, сериалов и т.д. Создание для разных историй единого мира, объединенного общей атмосферой, оказалось удачным решением и с точки зрения экономики, и с точки зрения логики развития популярной культуры.

Эти идеи Лев Толстой, на наш взгляд, начал развивать задолго до Толкиена. «Война и мир» — тоже вселенная, вобравшая в себя множество героев и разнообразных историй, объединившая их общей атмосферой, которая транслируется и через ситуации, и через описания природы и сквозные метафоры, и через философские размышления, которым уделено очень много места. Ощутимы и связи этого романа-эпопеи (уже одно только слово «эпопея» связывает нас с традицией эпоса, в которую уходит корнями идея трансмедийной вселенной) с другими романами Толстого (например, «Анной Карениной»),

рассказами и повестями, дневниками писателя. Это позволяет школьникам и студентам видеть, как менялось отношение Льва Толстого к важным жизненным проблемам: самопознанию и поискам своего пути в жизни, семейной жизни, репутации в обществе, конфликтам и войнам и т.д. Но сама атмосфера большого романа, создаваемая исключительно с помощью словесных текстов, трудна для восприятия не только школьникам, но и большинству студентов. Для погружения в нее им часто требуется посредник, которым оказывается либо учитель (вплоть до того, что иногда учителя вынуждены выборочно зачитывать эпизоды романа на уроках или пересказывать содержание важных, но сложных для восприятия глав, потому что школьники не готовы их читать самостоятельно), либо режиссер-постановщик (кинофильма, сериала, театрального спектакля), либо другой читатель, уже создавший свои мультимодальные тексты, которые могут помочь преодолеть страх перед многостраничной книгой.

Очевидно, что ни одна из форм посредничества не в состоянии в полной мере передать атмосферу, которую создает Лев Толстой. И здесь нам важно обозначить приемы, позволяющие не разорвать связь между книгой (вселенной книги) и сюжетами, входящими в нее. Чтобы пояснить предлагаемый нами подход, остановимся на понятии «атмосферы» подробнее, так как оно принципиально важно и также требует пояснения. Для современной эстетики это понятие становится одним из важнейших. Философ Г. Беме, связывая свою «новую эстетику» с психологией восприятия больше, чем с теорией искусств,

объясняет ее особенности на примере архитектурно-городских пространств<sup>125</sup>. Он отмечает, что процесс создания атмосферы, заполняющей пространство художественного действия, требует совместной работы команды профессионалов — дизайнеров, архитекторов, декораторов, создателей звуковых сред, специалистов по косметике и рекламе и т.д. То есть специалистов, не просто профессионально владеющих языками отдельных искусств, но умеющих объединять их в мультимодальные ансамбли, о которых мы писали выше.

Иными словами *атмосфера* — это комплекс ощущений, которые испытывает зритель при взаимодействии с пространством художественного действия, продуманного и реализованного с расчетом на максимальное эмоциональное воздействие на публику. Такая атмосфера позволяет дольше поддерживать интерес к истории, помогает погрузиться в нее глубже и почувствовать себя не просто пассивным зрителем, но активным участником событий, происходящих в вымышленном мире. И хотя в ряде случаев участие это иллюзорно, как, например, в большинстве сериалов, все-таки оно существенно влияет на ожидания современных школьников от литературных текстов. Не говоря о том, что в сюжетных видеоиграх подобное участие вполне реально, а очки виртуальной реальности уже сейчас позволяют усилить этот эффект. В ближайшем будущем нас ждет еще один технологический скачок, строительство

---

<sup>125</sup> Яковлева Л.Ю. Атмосфера архитектурно-городских пространств в эстетике Гернота Беме // Terra Aestheticae. 2019. Т. 1. Вып. 3. С. 43—66.

метавселенной — единой и принципиально отличающейся от существующих платформ (ее называют еще экосистемой), на которой будет создано пространство, где не существующие в реальности объекты сольются с физическими вещами и событиями, а люди смогут взаимодействовать с ними и между собой<sup>126</sup>.

Уже сейчас, разрабатывая медиапроекты по литературным произведениям, как свидетельствует наш опыт и опыт коллег из Тарту<sup>127</sup>, школьники и студенты<sup>128</sup> в первую очередь предлагают визуализировать пространство действия, пытаются с помощью компьютерного дизайна и иллюстраций воспроизвести именно атмосферу произведения. По похожему пути пытались идти и наши студенты, в частности работая над проектом «Студенты — Толстому»<sup>129</sup>. Несколько

---

<sup>126</sup> Мы в полной мере отдаем себе отчет в том, что это повлечет за собой множество разнообразных проблем. Также мы понимаем, что даже в режиме аттракциона, а не повседневных практик, это еще больше увеличит разрыв между культурой восприятия литературного текста и новыми принципами взаимодействия с историями в рамках метавселенной. Но мы надеемся, что дальнейшие эксперименты в этой области позволят найти решение проблем и помогут «взять с собой в будущее» классическую литературу.

<sup>127</sup> Эксперименты коллег из Университета Тарту подробно описывает Александра Милякина в диссертационном исследовании: *Milyakina A. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication*. Tartu: University of Tartu Press, 2020.

<sup>128</sup> Разумеется, студенты обладают другим объемом знаний и компетенций, чем школьники, но: а) это не студенты филологических специальностей, и их вовлечение в литературу после окончания школы минимально; б) мы не изучаем студенческий опыт, а лишь отсылаем к нему.

<sup>129</sup> Проект «Студенты — Толстому». <<http://tolstoy.ru/projects/students/>>.

частей проекта имеют в основе формат интерактивной карты. Одна из таких карт — «Каторжный путь Катюши Масловой» по роману Льва Толстого «Воскресение»<sup>130</sup>, другая — путешествие по местам, где разворачивается действие «Севастопольских рассказов» («География “Севастопольских рассказов”» того же Л. Толстого»<sup>131</sup>).

Конечно, технологические возможности школы не позволяют и вряд ли позволят в ближайшем будущем создавать с учениками проекты с использованием виртуальной реальности. Но мы полагаем, что даже опыт творчества на бесплатных мультимедийных платформах (например, сервис для создания интерактивных карт позволяет работать со специфической семиотикой карт и условных обозначений на них) поможет обращаться к опыту личных путешествий, к литературе и фильмам в жанре путешествия, сопровождать свой рассказ изображениями — иллюстрациями, фотографиями, видео, — а также поясняющими текстами. Все это может быть подобрано так, чтобы визуализировать и собрать как мозаику важные элементы атмосферы произведения и встроить их во «вселенную» писателя.

Если вы перейдете по приведенной выше ссылке, то убедитесь, что для усиления эффекта перемеще-

---

<sup>130</sup> Каторжный путь героев романа «Воскресение» (проект «Студенты — Толстому»). <<https://www.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=bd5031b23a014ed7b87bef412967794b>>. Дата обращения: 05.11.2022

<sup>131</sup> География «Севастопольских рассказов» (проект «Студенты — Толстому»). <<https://www.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=f5e9bdb4d2f9468dafba17fe089c8afe>>. Дата обращения: 05.11.2022.



ния авторы проекта про каторжный путь Катюши Масловой добавляют к карте набор движущихся изображений — кадров из экранизации, в которых особенно ярко ощущается движение. Это помогает добавить истории приключенческую атмосферу, значимую для современной аудитории. А также преодолеть одну из самых важных, с точки зрения учащихся, проблем литературной классики — удаленность ее событий от сегодняшнего дня. Незнаваемость ситуаций и бытовых деталей мешает юным читателям идентифицировать себя с героями и осмыслять их проблемы как важные для себя. Карта с визуализацией мест, через которые пролегал каторжный путь, и фрагменты из кинофильма становятся посредниками между текстом и современным зрителем, сокращают дистанцию и упрощают восприятие. А отрывки из романа которые выбрали учащиеся, по их мнению, должны эмоционально цеплять, позволяя связать литературные сюжеты с личным опытом переживания сложных периодов жизни, уже имеющимся у школьников.

Визуальное решение второго проекта — «География “Севастопольских рассказов”» — существенно отличается от первого, хотя тоже использует формат интерактивной карты. Семиотически он отсылает не к черно-белому кино, а к иллюстрированному толстому журналу начала XX века или страницам исторической энциклопедии. Такие ассоциации мало помогают погружению в атмосферу литературного произведения. Зато они позволяют добавить к литературному тексту справочную историческую информацию, важную для понимания военных со-

бытий, на фоне которых разворачивается сюжет произведения. Исследователи иногда говорят о том, что Лев Толстой был одним из первых военных корреспондентов, сообщающих публике о военных действиях. Художественное решение этого студенческого проекта отчасти поддерживает такой взгляд на опыт писателя, усиливая фактическую насыщенность и репортажность мультимедийной истории.

Третий студенческий учебный проект, на примере которого мы хотели проиллюстрировать наш подход, вообще не затрагивал сюжет литературного произведения, в данном случае «Войны и мира». «Кулинарная книга Л.Н. Толстого (по роману “Война и мир”)<sup>132</sup> — это сборник рецептов блюд, упомянутых в романе. Семиотически проект, как и заявлено в названии, копирует современные кулинарные книги и сайты. По сути, это мультимедийно иллюстрированный справочник, в котором каждый рецепт автономен от других, но связан с текстом романа гиперссылками. Пользуясь этими рецептами, при желании можно составить целый обед. Цели исследовать дворянскую или крестьянскую кухню XIX века у авторов не было, была лишь задача придумать такой подход к тексту, который не противоречил бы атмосфере «вселенной романа» и при этом делал бы героев ближе к сегодняшнему читателю. Расчет, на наш взгляд, оказался верным. Много лет именно этот проект вызывает интерес и похвалы пользователей и экспертов на публичных демонстрациях и конференциях. Мало что сближает людей

<sup>132</sup> Проект «Кулинарная книга Льва Толстого». <<https://dariaikhno.wixsite.com/tolstoyrecipe>>. Дата обращения: 05.11.2022.

так, как еда и застолье. Зная, что и как человек ест, можно многое понять о нем как о личности. Поэтому страницы, где описывается еда, могут заинтересовать читателя даже при условии, что он не погружен в сюжет произведения.

Проект привлекателен и с точки зрения дизайна. Фотографии еды, описания рецептов — популярный формат и повод для обсуждений в социальных сетях. При оформлении проекта было решено не делать акцент на архаичных символах. Фотографии блюд по своей эстетике похожи на иллюстрации в модных кулинарных блогах. Тексты рецептов тоже написаны языком XXI века. О романе напоминают только цитаты и ссылки на оцифрованный текст. Но все это не противоречит замыслам Льва Толстого, ведь он тоже внимателен к бытовым деталям и подчеркивает их значение для понимания характеров и общественных процессов.

Предложенная конструкция удачна не только в том виде, в котором ее успели реализовать студенты. Ее можно развивать дальше, продлевая историю. Из оцифрованной книги можно перейти на следующий проект, где, например, мог бы оказаться блог, посвященный моде в романе. А из него путь пользователя мог бы вести в библиотеку, где хранятся оцифрованные «журналы мод» XIX века. Рассказ о кулинарных рецептах можно продолжить мультимедийным повествованием о правилах этикета и т.д. И каждый поворот такой трансмедийной истории возвращал бы читателя к тексту романа. Бытовые детали повседневной жизни — отличный «клей» для создания атмосферы вселенной вокруг больших

романов. Такие проекты помогают осуществить то, на чем настаивал уже упоминавшийся нами Г. Кресс: поставить читателя-интерпретатора в центр познавательного процесса, позволив ему выбирать свой путь к тексту «под влиянием своих интересов и принципов»<sup>133</sup>.

Обеспечивая партисипаторность, этот подход позволяет вовлечь новое поколение в сотворчество на базе канона — и в то же время дать возможность выйти за канонические рамки, не разрывая полностью с прошлым. Несмотря на то что часть упомянутых работ студенческие, они вполне вписываются в школьную траекторию, и в смысле творческого процесса (в следующих главах мы расскажем о том, как использовали те же принципы в работе со школьниками), и в смысле привлекательности для школьников. Чтобы подтвердить это, мы провели небольшое исследование прототипа сайта «Цифровая школа Льва Толстого»<sup>134</sup>, попросив старшеклассников протестировать проекты и высказать свое мнение<sup>135</sup>.

<sup>133</sup> Кресс Г. Социальная семиотика... С. 95.

<sup>134</sup> Сайт «Цифровая школа Льва Толстого». <<http://tolstoydig.tilda.ws/>>.

<sup>135</sup> Для того чтобы определить запросы старшеклассников на контент «Цифровой школы Льва Толстого», было проведено 18 интервью, в которых приняли участие 6 юношей и 12 девушек из 8 городов России. 11 из них проживают и учатся в Москве, остальные в Иркутске, Перми, Ярославле, Ростове-на-Дону, Краснодаре, Ростовской области и Ставропольском крае. Восемь респондентов закончили школу и собирались поступать в университет, четверо перешли в 11-й класс, трое — в 10-й класс, четверо — в 9-й класс. Большинство учатся в гуманитарном классе либо его закончили или принимали участие в конкурсах чтецов. Все респонденты, за исключением одного (он больше увлекается историей), сообщили, что любят читать, большинство подчер-

С отчетом об исследовании можно познакомиться в Приложении 5. Здесь же отметим, что проверка реакций старших школьников на предложенную версию сайта показала, что он может представлять существенный интерес для подростков. После разговоров со школьниками у исследователей сложилось впечатление, что наиболее перспективным будет не самостоятельное знакомство учеников с сайтом, а совместное его использование с учителями литературы, поскольку контент сайта сочетает в себе как важную образовательную информацию, с которой можно знакомить подростков на уроках, так и познавательно-развлекательный контент, которым они могут пользоваться во внеурочное время.

Остается вопрос: как оценить полученные таким способом знания? Мы вернемся к нему в последней главе книги и попробуем предложить свои ответы на этот важный для учебной деятельности вопрос.

---

кнули свой интерес к русской классике. Интервью проводились летом 2022 г. силами студентов магистратуры «Трансмедийное производство в цифровых индустриях» НИУ ВШЭ. Отчет о результатах исследования см. в Приложении 5.



Foto Freepik.com

---

## Глава 3

# От канона к кичу

Возвращаемся к логике общего.

Метафора «литературного канона», вынесенная нами в название книги, указывает на конфликтную зону современной культуры. Мы уже говорили об этом в начале книги, отмечая, что в этой точке сталкивается привычное отношение к русской классической литературе как к сакральной ценности, с одной стороны, и защитная реакция на ситуацию неопределенности и обесценивания достижений прошлого — с другой.

### Культура как эстафета

Полемика по поводу списка текстов, знание о которых нужно передать как эстафету новым поколениям, продолжается не одно десятилетие, охватывает спектр мнений от крайне правых до крайне левых позиций, от И. Солоневича<sup>156</sup> до Э. Батуман<sup>157</sup> и далеко выходит за пределы России — и русскоязычной диаспоры. Среди прочего, о том, как классическая литература фиксирует и одновременно формирует русскую цивилизационную традицию в целом, пишет в книге «Танец Наташи» профессор истории Лон-

---

<sup>156</sup> Солоневич И. Народная монархия. М.: Издательская и реклам-но-информационная фирма «Феникс» ГАСК СК СССР, 1991. (Текст напечатан по изданию: Солоневич И. Народная монархия. Буэнос-Айрес: Издательство «Наша страна», 1973.)

<sup>157</sup> Батуман Э. Бесы. Приключения русской литературы и людей, которые ее читают. М.: АСТ, 2018.

донского университета Орlando Файджес<sup>138</sup>. В своей работе он отталкивается от одной из ключевых сцен «Войны и мира» (т. II, ч. 4, гл. 7), где описывается внезапное, берущееся «ниоткуда» пробуждение национального начала в «графинечке» Наташе Ростовой:

«Дядюшка, ни на кого не глядя, сдунул пыль, костлявыми пальцами стукнул по крышке гитары, настроил и поправился на кресле... и мерно, спокойно, но твердо начал весьма тихим темпом отделявать известную песню “По у-ли-и-ице мостовой”. Враз, в такт с тем степенным весельем (тем самым, которым дышало все существо Анисьи Федоровны), запел в душе у Николая и Наташи мотив песни<...>

— Прелесть, прелесть, дядюшка! еще, еще! — закричала Наташа, как только он кончил.

Она, вскочивши с места, обняла дядюшку и поцеловала его. ...

Наташа сбросила с себя платок, который был накинут на ней, забежала вперед дядюшки и, подперши руки в боки, сделала движенье плечами и стала. Где, как, когда всосала в себя из того русского воздуха, которым она дышала, — эта графинечка, воспитанная эмигранткой-француженкой, — этот дух, откуда взяла она эти приемы, которые *pas de châte* давно бы должны были вытеснить? Но дух и приемы эти были те самые, неподражаемые, неизучаемые, русские, которых и ждал от нее дядюшка.<...> Она сделала то самое и так точно, так вполне точно это сделала, что Анисья Федоровна, которая тотчас подала ей необходимый для ее дела платок, сквозь

<sup>138</sup> *Figes O. Natasha's dance: A cultural history of Russia. London, 2003.*



смех прослезилась, глядя на эту тоненькую, грациозную, такую чужую ей, в шелку и в бархате воспитанную графиню, которая умела понять все то, что было и в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке»<sup>139</sup>.

Отталкиваясь от этого эпизода, как бы просвечивая им толщу истории, Файджес освещает самые разные стороны русской идентичности. Для нас в данном случае важно лишь одно: именно литературное отражение эпохи и людей 1812 года становится для западного исследователя отправной точкой для исторических реконструкций; опорный текст русского литературного канона служит самоочевидным синтезом всех основных черт русской культуры и политики.

Тем более этот подход распространен в отечественной практике; в последние годы он попадает в широкий контекст дискуссии о национальном «культурном коде» и незыблемых чертах русской культуры. Оставаясь в рамках этой дискуссии, трудно прийти к рациональному решению, в какой степени канон (литературный и не только) можно считать явлением органическим, нерукотворным, а в какой это конструкт, поддерживаемый и отчасти создаваемый институтами актуализации памяти. В том числе — и только что процитированным фрагментом «Войны и мира», который является не научным доводом в пользу существования неизменного «культурного кода», спящего в любом русском человеке, но средством эмоционального внушения.

<sup>139</sup> Толстой Л.Н. Война и мир: роман. СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус, 2013. С. 634—636.

Гораздо полезнее обратиться к негуманитарным (точнее, не узко-гуманитарным) исследованиям социокультурной традиции и ее влияния на разные стороны общественной жизни. В частности, к социологическим, статистическим, экономическим, кросс-культурным студиям<sup>140</sup>. В них тоже есть простор для гипотетических построений, но они хотя бы опираются на большие массивы данных.

Традиции, рассмотренные под таким углом зрения, предстают как воспроизводимые из поколения в поколение неформальные институты и ценности, от трудовой этики до поведенческих моделей и принятия/отторжения мотиваций. Традиции бывают органические, т.е. приобретшие статус неформально воспроизводимых, и конструкционные. Примером традиции как конструкта, вопреки общераспространенной иллюзии, является шотландский килт, который был подпоясываемым длинным

---

<sup>140</sup> Одним из первых, кто поставил вопрос о значимости культурных факторов (традиций прежде всего) для понимания природы экономики и общества в целом, был С. Хантингтон (см.: *Huntington S. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. London, 1996*). Но еще до появления школы Хантингтона-Харрисона начал свой грандиозный проект всемирного исследования ценностей Р. Инглхарт — *The World Values Survey Association, WWSA*. Огромную роль в построении непротиворечивой теории «культурной колеи», с которой невозможно не считаться, но из которой при цивилизационных усилиях можно выскочить, сыграли многолетние исследования нидерландского социолога Г. Хофстеде (см.: *Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Sage, 1980*). В России, опираясь на перечисленных авторов и соединяя с ними статистические таблицы Ангуса Мэддисона, теорию социокультурных факторов развития изучает экономист А.А. Аузан.

пледом, закрывавшим все тело, а название «килт» получил лишь через 20 лет после Унии, и от англичан, а не от шотландцев. После восстания 1746 года килт был запрещен; только в 1785 году появляется его первое печатное описание, а легенда об исконности и древности килта была порождена в 1822 году благодаря книге «полковника Д. Стюарта». И в том же году состоялся визит короля Георга IV в Эдинбург — первый визит представителя этой династии в Шотландию. «Мастером церемоний, взявшим на себя решение всех практических вопросов, был сэр Вальтер Скотт; своим ассистентом он назначил полковника Стюарта из Гарта; почетный караул, которому Скотт и Стюарт поручили охрану королевской особы, государственных чиновников и регалий Шотландии, состоял из “энтузиастов филибега”, членов Кельтского клуба, “одетых в соответствующий наряд”»<sup>141</sup>.

А примером традиции как органики, как ни странно, служит печатная машинка, которая в момент своего появления на рынке закрепила неудобную для 10-пальцевой системы раскладку латинской клавиатуры. С тех пор прошло полтора столетия, но она воспроизводится до сего дня, в компьютерную эпоху. Экономисты описали на этом примере «эффект квертизации», или «эффект QWERTY», по первым буквам верхней строки (если возникает привычка, то дороже и дольше вво-

<sup>141</sup> См.: *Trevor-Roper H. The Invention of Tradition: The Highland Tradition of Scotland // Hobsbawm E., Ranger T. (eds). The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.* (Перевод А. Лазарева? цит. по: <[https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyu\\_zapas/104\\_nz\\_6\\_2015/article/11749/](https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyu_zapas/104_nz_6_2015/article/11749/)>.)

доть изменения, чем соблюдать то правило, которое принято огромным числом людей как «свое», утвердившееся во времени и пространстве), и связали проблему воспроизводимости неудобных институтов с институциональными ловушками на пути к развитию<sup>142</sup>.

Нам, в связи с нашей темой, важно еще раз подчеркнуть, что традиции в целом, а значит, и культурные традиции в частности, и литературные традиции в особенности содержат как признаки «органические», так и признаки «конструктивистские». И живут традиции не только в коллективной памяти, что бы под ней ни понималось, но и в зоне кураторских решений. Поясним на примере изобразительного искусства. Очевидными репликами в этом бесконечном споре об управляемости и стихийности традиции стали несовместимые концепции грандиозных выставок, которые в разные годы были осуществлены, с одной стороны, Благотворительным фондом В. О. Потанина, с другой — митрополитом Псковским и Порховским Тихоном (Шевкуновым). Мы имеем в виду организованную под эгидой фонда выставку *Russia!* в нью-йоркском Музее Соломона Гуггенхайма (2005)<sup>143</sup> и задуман-

---

<sup>142</sup> См.: *David P. Clio and Economics of QWERTY* // *American Economic Review*. 1985. Vol.75. No. 2; *North D.C. Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. New York, 1990 [Нобелевская премия за 1993 г.]; *Полтерович В.М.* Институциональные ловушки и экономические реформы. М.: Российская экономическая школа, 1998.

<sup>143</sup> См.: *Хиллингз В.* «Россия!» Подлинный блокбастер // Третьяковская галерея. <<https://www.tg-m.ru/articles/sv2-amerika-rossiya-na-perekrestkakh-kultur/rossiya-podlinnyi-blokbaster>>. Дата обращения: 05.11.2022.

ную и патронируемую митрополитом Тихоном выставку «Сокровища русских музеев»<sup>144</sup> (2018; сокращенная версия в 2019—2020 годах была показана в ряде региональных музеев). Первая выставка подчеркивала универсальность русского искусства, смысловые рифмы между иконописью и авангардом, Рублевым и Малевичем<sup>145</sup>. Вторая выстраивала сквозную линию созерцательного реализма как нормы и отличительной черты отечественного искусства. И та и другая опирались на картины, признаваемые шедеврами; и та и другая принципиально по-разному концептуализировали канон, в одно и то же время предъявляя его — и закрепляя свою версию в сознании зрителя. И та и другая основывались на разработках крупных искусствоведов, параллельно массовизируя «объект предъявления» и оперируя механиками и мощностями массовой культуры.

Литературы это касается в еще большей степени. В последние годы дискуссия о каноне особенно обострилась<sup>146</sup> — как в связи с новым витком тех-

<sup>144</sup> См.: *Пуцаев Ю.* Мы сможем увидеть лучшее, что есть в России // <<https://pravoslavie.ru/116960.html>>. Дата обращения: 05.11.2022.

<sup>145</sup> При том что более радикально мыслящие искусствоведы критиковали недопредставленность авангарда и называли концепт ревизионистским. См.: *Stevens M.* Constructivist Criticism // *New York Magazine*. 2005. October 3; и др.

<sup>146</sup> *Блум Г.* Западный канон. Книги и школа всех времен / пер. с англ. Д. Харитоновна. М.: Новое литературное обозрение, 2017; *Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон* / под ред. А. Вдовина, Р. Лейбова. Тарту, 2013; *Сухих И.Н.* Русский литературный канон (XIX—XX вв.). СПб.: РХГА, 2016; обе обильно цитированные статьи М.Г. Павловца в «Новом литературном обозрении» (2016. № 2, 5).

нологических трансформаций, так и в качестве ответа на усиление настроений охранительства, которое, как было сказано выше, предлагает новый российский ФГОС и сопровождающие его документы. Само слово «канон» в понимании составителей этих сопровождающих документов, предполагает завершенность избранного круга авторов и интерпретаций. То есть настаивая на органической природе канона, они используют самые жесткие механизмы создания, а затем и закрепления конструктора.

### **Изменчивость как признак традиции**

И тут, с нашей точки зрения, возникает еще один значимый парадокс.

Инварианты классических сюжетов и мотивов, смелая игра с «чужим словом», цитация и контекстная игра — константы литературы XIX века, когда рождалась и формировалась классика. Череда отступлений от канонических «исходников» может быть уподоблена череде мутаций живого организма, без которых немислима эволюция. Поэтому классика остается живым явлением ровно до тех пор, пока она вовлечена в бесконечный поток интерпретаций и вариаций на ее темы, сюжеты и образы, от самых умеренных до самых радикальных.

Образ Фомы Фомича Опискина, созданный Достоевским, который в процессе работы над «Селом Степанчиковым и его обитателями» внутренне освобождался от гоголевского притяжения, был

не менее важен для канонизации автора «Шинели», чем статьи Белинского<sup>147</sup>. Отголоски «Бедной Лизы», от «Эды» Баратынского, бедной воспитанницы в «Пиковой даме» и до «Бедных людей» того же Достоевского, его бесчисленных Лиз и Лизавет, хорошо исследованы<sup>148</sup> и ясно показывают: *отклонение от традиции есть условие ее существования*. Более того, она живет отклонениями, она строит на них свой подвижный мир.

В этом смысле классика (и канон в целом) в одинаковой степени нуждаются в академических практиках изучения, т.е. в научном сохранении своей музейной подлинности — и в постоянных современных «искажениях», версиях и отголосках. С мертвым объектом не спорят; мертвому объекту поклоняются. В этом смысле парадоксальным образом главными могильщиками школьного литературного канона оказываются именно сторонники жесткой модели его сохранения и бесконечной трансляции «один к одному». Не учитывая кривизну исторического пространства и эффект неостановимой трансформации, они повторяют ошибку дореволюционных преподавателей Закона Божьего, сведенного до катехизиса; как мы знаем, конфликт между текущей задачей (трансляция неизменного и скучного набора вероучительных принципов) и целью

<sup>147</sup> См.: Тынянов Ю.Н. Достоевский и Гоголь (к теории пародии) // Он же. Поэтика. История литературы. Кино. / Изд. подг. Е.А. Тоддес, А.П. Чудаков, М.О. Чудакова. Л.: Наука, 1977. С. 198—226.

<sup>148</sup> См.: Зорин А.Л., Немзер А.С. Парадоксы чувствительности. «Бедная Лиза и ее читатели» // Столетия не сотрут. Русская классика и ее читатели. М.: Книга, 1989. С. 7—54.

(вовлечение в сам глубокий и таинственный мир веры) был тогда решен в пользу начетничества. Результат эксперимента известен — равнодушная сдача экзамена и массовый отход от церкви сразу после революции. Потому что из границ начетничества, потерявшего связь с меняющейся реальностью, есть только два выхода — саботаж и бунт. Пока есть инструменты принуждения, работает саботаж, когда они исчезают (революция, смена формации), происходит бунт.

На самом деле культурная традиция все время обогащается новыми ценностями, некоторые из них являются как бы ниоткуда, случайно, но становятся важнейшими факторами развития. И одновременно на нее влияет меняющееся отношение людей к ценностям прошлого. Доминирующие в обществе интерпретации знакомых, «вечных» образов, сюжетов, смыслов связаны со всем комплексом культурных практик — от политики и экономики до новых технологий и новых бытовых привычек. Делать вид, что это не так, значит, обрекать себя на неадекватные решения, на романтический (и в то же время архаический) самообман: ничего не меняется, можно использовать прежние методы и форматы школьного преподавания. Результат — отторжение, непонимание, нарастающие сложности в восприятии прошлого. Переоценка существующей культуры — не просто совершенно нормальная, но и единственно правильная практика, способствующая развитию общества.

И понятным это стало не вчера. Так, лингвист и историк культуры Юрий Рождественский, раз-



мышляя о динамике культуры, отмечал: «Связь поколений в культуре не есть простая передача культурных навыков и знаний. Это всегда переоценка существующей культуры. <...> Новое поколение всегда по-новому относится к культурной традиции. <...> Критика и переоценка традиции у нового поколения сопровождается обычно попытками изменить форму поступков, предполагая свою форму поступков, т.е. новый стиль, по меньшей мере, в поведении»<sup>149</sup>. Это очень важное замечание не только потому, что оно легитимизирует переосмысление классики, но и потому, что акцентирует внимание на принципиальном положении: меняющийся стиль поведения каждого следующего поколения заставляет его по-новому смотреть на поступки героев классики и по-новому отвечать на вечные вопросы, которые через своих персонажей задают писатели. Меняющийся стиль поведения рождает потребность в новых художественных высказываниях по поводу как бы устоявшихся текстов — в экранизациях, произведениях-отголосках, созданных на языке современных искусств, в собственных творческих практиках школьника, от фанфика до игры, инсценировки или публичной дискуссии. Переосмысление — это не обесценивание, переосмысление — это возможность думать вместе с писателем и развиваться вместе с литературой.

Слепое же следование традиции, попытка ее «подморозить», свести к неподвижным основаниям,

---

<sup>149</sup> *Рождественский Ю.* Принципы современной риторики / под ред. В.И. Аннушкина. М.: Флинта; Наука, 2003. <[http://genhis.philol.msu.ru/article\\_271.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_271.shtml)>. Дата обращения: 05.11.2022.

методическим прежде всего, ведет к подмене живых классических текстов их симулякрами. То есть, вспоминая классификацию симулякров, восходящую к Делёзу — Бодрийяру, симуляциями исчезнувшей подлинности. Предложенная (прежде всего Бодрийяром) классификация, если упростить ее до предела, описывает четыре уровня симулякров: на уровне копии, на уровне дайджеста, на уровне подмены и на уровне собственно симуляции. Остановленная, «подмороженная» традиция превращает классические тексты, равно как тексты литературного канона в целом, в симулякры на уровне копии и на уровне дайджеста. Тем самым живая жизнь классики заканчивается ровно в тот момент, когда мы отказываем классической традиции в праве радикально меняться как количественно (набор текстов), так и качественно (набор толкований). А вместе с ней заканчивается и живой контакт новых читателей со старым текстом. Проблема, повторимся, не столько в том, что какие-то слова или конфликты непонятны современным школьникам, сколько в том, что текущие классические тексты в таком случае подменяются их неподвижными *кичевыми аналогами*.

Поясним свою мысль. Понимая кич как способ структурирования мира в связи с потребностями обыденного, «наивного» читательского сознания<sup>150</sup>, мы объясняем эту проблему школьного литературоведения желанием авторов учебников

---

<sup>150</sup> Яковлева А. Кич и паракич: рождение искусства из прозы жизни // Художественная жизнь России 1970-х годов как системное целое. СПб.: Алетейя, 2001. С. 252.

и части учителей сделать мир понятным и надежным для обыденного сознания. Снова воспользуемся (быть может, слишком смелым) сравнением: уже упоминавшийся катехизис делает надежным и понятным мир сложнейших богословских построений и меняющихся религиозных практик. Но берет за это слишком высокую цену — потерю главного, ради чего верующий и приходит к своему Богу. Так и с литературой; кичевое приспособление классики к обыденному запросу на «понятность» и однозначность дает иллюзию причастности к сакрализованному прошлому, но требует взамен нечто более важное — отказ от вольного читательского опыта. Что, в свою очередь, заставляет методистов постоянно доказывать, что классика противостоит обыденности, принадлежит исключительно высокой культуре, неизменна и дает ответы на все вопросы, даже на те, которые в момент ее создания не могли быть поставлены. Меняющееся содержание не подлежит сакрализации, а только сакрализация может придать кичу незыблемый статус.

Механизмом «кичевизации» классики становятся наборы готовых клише, которые тиражируются в школе и в ответ на запрос господствующей идеологии, и в связи с воспитательными задачами, требованиями родителей и учителей («надо передавать традицию», «нас так учили»). Эти наборы создаются и воспроизводятся частью методического сообщества, включая составителей учебников и разработчиков программ. Но для воспроизводства клише школьникам достаточно знакомства с текстом в сокраще-

ниях и пересказах. На что все чаще идут современные учителя, даже лучшие — потому что установка на неподвижность и воспроизводимость классического «объекта» ведет к встречному саботажу школьника. Иными словами, превращение классики в кич с неизбежностью предполагает ее сакрализацию, а требование «Читайте классику!» может приводить к потере навыка чтения. Что, в свою очередь, почти неизбежно при торжестве квазирелигиозных практик; если объект сакрален и неприкосновенен, зачем нужна самостоятельность его освоения и восприятия? Достаточно ознакомиться с канвой сюжета и/или набором цитат и получить одну — правильную — интерпретацию.

В итоге ученик получает не сами каноничные тексты, а набор простых нарративов о них. Результат оказывается противоположен цели. Для превращения сложного и вечно меняющегося классического текста в кич, составленный из готовых клише, есть еще один эффективный инструмент: итоговое сочинение. Задумывалось оно как вольное высказывание на любые предметные, межпредметные и общественные темы, но тоже превратилось в литературоцентричную начетническую демонстрацию знакомства с образами, идеями и сюжетами произведений, включенных в канон. Даже не диалог с текстом, а именно начетническую демонстрацию знания о нем. Такое сочинение практически невозможно написать, не воспроизводя клише и не сводя объемные образы до уровня кича<sup>151</sup>.

---

<sup>151</sup> О проблемах, связанных с итоговым сочинением, см.: Романчева Е.С. О школьном литературном каноне и итоговом сочи-

Так на месте живой культуры образуется ее мертвый двойник, и с этим двойником предлагают работать многие традиционные образовательные методики. При такой установке не спасает даже использование других платформ (экранизаций в том числе), потому что в массовой школе экранизации чаще всего используют не для усложнения и расширения литературного образа, а как иллюстративный набор все тех же клишированных образов и смыслов.

Ощущая проблему омертвления текстов, их кичевизацию, но не видя реального выхода из смыслового тупика, педагогическое сообщество в массе своей воспринимает любые медиаинтерпретации как уход от текстов в «игру» (противопоставляемую чтению), в иллюстративность и визуализацию, в примитивное комментирование. Но все это само по себе не избавляет и не спасает от кичевизации, потому что толкает на тот же опасный путь — от живого диалога с непредустановленным результатом к симулякру. Только уже не на уровне дайджеста, как в привычном школьном курсе, а на уровне подмены. А в некоторых случаях — уже и собственно симуляции.

Однако при адекватном, правильном использовании медиаторчество позволяет пробить панцирь кича вокруг произведений, входящих в школьный литературный канон. Не замотивировать на возвращение к привычному нарративу,

---

нении // Нижегородское образование. 2015. № 1. С. 4–8; Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе: сб. статей / под ред. Е.С. Романичевой. М.: Совпадение, 2016; Павловец М.Г. Литература в школе: сочинение предмета // Новый мир. 2018. № 11. С. 170–178.

но и не подтолкнуть к разрыву с классическим первоисточником, а именно пробить панцирь. *То есть сделать центром учебного процесса сотворчество, самопознание и самореализацию, а развитие личности считать главным образовательным результатом.* В этом смысле предлагаемая нами трансмедийная стратегия — это не *первичный уход* от текста, а *повторное приближение* к нему. Это шанс остранения и свежего взгляда на текст, за которым может последовать рождение новых текстов (но не традиционных сочинений, а текстов мультимодальных, способных расширить диапазон эстетических эмоций читателя).

Таким образом, от современных исследований мы перебрасываем мостик в прошлое, к ключевому методическому принципу литературного образования в школе, некогда сформулированному М.А. Рыбниковой: «От маленького писателя — к большому читателю»<sup>152</sup>. Целый ряд советских, а затем и российских педагогов видели в системных творческих заданиях выход из неразрешимого противоречия между трансляцией «канона» и вовлечением в чтение<sup>153</sup>.

<sup>152</sup> Рыбникова М.А. От маленького писателя — к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2.

<sup>153</sup> Новлянская З.Н. и др. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы: метод. пособие / под ред З.Н. Новлянской. М. 2010. <[https://www.pirao.ru/upload/iblock/9b0/hudozhestvennaya\\_odarennost.pdf](https://www.pirao.ru/upload/iblock/9b0/hudozhestvennaya_odarennost.pdf)>. Дата обращения: 08.09.2020; Троицкая Т.С., Петухова О.Е. Литературное чтение: учеб. (1—4 класса). М.: МЦНМО; Институт новых технологий, 2012—2020. <<https://www.int-edu.ru/content/deti-chitateli-umk-politeraturnomu-chteniyu-1-4>>. Дата обращения: 08.09.2020; Романичева Е.С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 8—18; Романи-

---

Втягивая школьника в творчество, ставя его в позицию «маленького автора», мы не просто облегчаем понимание классического наследия, не только развиваем личность ребенка, но и превращаем чужое — в свое, т.е. даем возможность в прямом смысле слова усвоить образцовый литературный текст.

---

*чева Е.С.* Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 198—214.



Фото Freepik.com



---

## Глава 4

# Методические подходы к деконструкции кича

Снова от общего возвращаемся к частному, конкретному.

Говоря о трансмедийной стратегии обучения на уроках литературы в школе, мы смотрим на потенциал мультимодальности как на средство для интерактивной медиакоммуникации с литературным текстом, его автором и интерпретаторами, историческим и научным контекстом, между различными социальными группами — школьниками, их родителями, учителями, школьными библиотекарями, авторами учебников и методистами, режиссерами экранизаций и инсценировок. Создавая вокруг литературного произведения собственные мультимодальные тексты, ученик становится одновременно и читателем, и соавтором, погруженным в творческую саморефлексию и социальную идентификацию.

Это представляется нам возможным в случае, если работу с классическим литературным текстом преподаватели будут начинать с *деконструкции кича*. Мы предлагаем использовать для этого творческие практики и методы, традиционные для гуманитарных исследовательских подходов, в частности семиотического, формального и нарративного. Объединяясь на почве семиотики, эти подходы теряют свои ограничения и позволяют работать на единую цель — выявление клише, их слом и уход от кича.

## Анализ доминант

Началом такой работы может стать анализ доминант и метафор в текстах разной природы, связанных с классическими литературными произведениями (т.е. в различных экранизациях и иных интерпретациях). Такой анализ помогает не только отказаться от клише в интерпретации, но и организовать творческую работу по созданию трансмедийных расширений литературного текста. А анализ различных нарративов, объединенных внутри романа, позволяет посмотреть на историю с разных точек зрения, что важно не только для последующей творческой деятельности учеников, но и для формирования привычки к чтению. Ведь погружение в чтение не обязательно должно быть линейным<sup>154</sup>. Оно может начинаться с более интересных читателю отрывков, а потом переходить к тем, осмысление которых требует большего напряжения.

Вновь проиллюстрируем наш подход на примере произведений Льва Толстого. Как уже было сказано, «ставка на Толстого» обусловлена целым рядом факторов. Казалось бы, это должно вести к по-настоящему глубокому знакомству с творчеством писателя. Тем более что разнообразие героев (от простых людей до исторических личностей), историческая и бытовая конкретика, переплетающаяся у Толстого с философским переосмыслением человеческой жизни и исторических процессов, позволяет об-

---

<sup>154</sup> Подробнее об этом: Романичева Е.С. Технология лонгрид в школьном литературном образовании: варианты и вариации // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 3 (56). С. 294–307.

суждать практически безграничный круг тем, что успешно доказали исследования Б. Эйхенбаума<sup>155</sup>.

Однако произведения Толстого остаются одними из самых сложных для изучения. Значительная часть школьников читает только фрагменты из «Войны и мира». Девочки часто начинают с глав, касающихся отношений героев, мальчики — с батальных сцен. И это не капризы подростков, а интуитивное понимание изменчивой природы восприятия и оценки художественных достижений.

Эту изменчивость отмечал еще Р. Якобсон<sup>156</sup>, говоря о постоянных сдвигах в системе художественных ценностей, которые подразумевают такие же сдвиги при оценке различных явлений в искусстве. Результатом этих сдвигов становятся преобразование привычной нормы и постепенное утверждение новых норм, к которым раньше относились с пренебрежением, а в итоге приняли как позитивную ценность.

Важно отметить, что Якобсон размышляет о системе поэтических норм, важных для того или иного поэтического жанра, и об элементах, которые первоначально выполняли функцию доминанты, но со временем стали вспомогательными и необязательными, или, напротив, второстепенные приобрели статус основных. Используя его идеи (в частности, понятие «доминант») в своей работе, мы не буквально следуем за ними, но творчески раз-

<sup>155</sup> Эйхенбаум Б.М. Лев Толстой. Исследования. Статьи. СПб., 2009.

<sup>156</sup> Якобсон Р.О. Доминанта // Хрестоматия по теоретическому литературоведению. Тарту: Издательство Тартуского университета, 1976. Вып. 5. С. 56–63.

виваем. И говорим, прежде всего, о *содержательных доминантах* и о свободе, например, исследователя или режиссера-интерпретатора акцентировать внимание зрителей вовсе не на тех элементах истории и идеях, которые в литературоведении принято считать основными для этого автора, и даже не на тех, которые сам автор определяет для себя как основные (Лев Толстой, например, достаточно много писал в дневниках о том, что считает для себя важным в своих литературных произведениях), но на максимально созвучных современному культурному контексту или личным интересам каждого из учеников.

Приведем несколько примеров, чтобы проиллюстрировать эту мысль. В послесловии к книге «Литературные лейтмотивы» литературовед Борис Гаспаров<sup>157</sup> подробно анализирует первую сцену «Войны и мира» Толстого (в салоне Анны Павловны Шерер) и подчеркивает, что лейтмотивом ее становится многократно повторяемое сравнение разговоров посетителей салона с жужжанием прядильных веретен. В качестве так называемых «внетекстовых ассоциаций» Б. Гаспаров привлекает античную мифологию, в которой движение веретен — характерный атрибут богинь судьбы (греческие Мойры, римские Парки), прядущих нить человеческих судеб. Развивая мысль дальше и отчасти опираясь на давние наблюдения толстоведов, исследователь находит все больше античных аллюзий в тексте Толстого: описания Элен, неоклассический образ императора Александра и т.д. Все это дает Гаспарову основание для формулировки принципов

---

<sup>157</sup> Гаспаров Б. Литературные лейтмотивы. Очерки русской литературы XX века. М.: Наука, 1993. С. 285.

смысловой индукции, лежащей в основе анализа текста. Для проектной же работы звуковой образ жужжания веретен и визуальные образы античных элементов в интерьерах светских гостиных и костюмах на парадных портретах могут стать теми ключевыми метафорами, вокруг которых школьники будут выстраивать свои трансмедийные истории. Такое дополнение не разрушает единство классического текста. Сошлемся на авторитет того же Б. Гаспарова, считавшего, что «внесение все новых элементов не размывает границы текста, а, напротив, увеличивает число и интенсивность ассоциативных связей внутри текста и тем самым утверждает его целостность»<sup>158</sup>. Зато подобные дополнения опасны для трансляции кичевых интерпретаций классики, поскольку они с большой вероятностью уведут аудиторию от клише. А это именно то, к чему мы должны стремиться в рамках педагогики читательского творчества.

Примеры плодотворного (с нашей точки зрения) подхода к работе с классическими текстами можно найти и у кино- и театральные режиссеров. Например, создатели сериала BBC по «Войне и миру» (2016) акцентировали внимание зрителей на мелодраматических отношениях героев, адаптировав классику к характерным для современной сериальной культуры нарративам и визуальному языку. Это не только открыло Льва Толстого молодому западному зрителю, но и привлекло российских зрителей (сериал был показан в России по Первому каналу). Подобная свобода интерпретации должна быть, по нашему мнению, и у школьного учителя и учеников.

---

<sup>158</sup> Там же.

## Использование метафор

Выше мы говорили, прежде всего, о содержательных доминантах. Другой инструмент, который мы считаем важным при работе над трансмедийными историями по мотивам литературной классики, *это выявление и анализ ключевых метафор*, на которые опирается текст. По мнению исследователей, метафора — это своего рода фильтр. Она «отбирает, выделяет и организует одни, вполне определенные характеристики главного субъекта, и устраняет другие»<sup>159</sup>. При этом метафорический перенос может сработать совсем не так, как хотел автор. И тем более не так, как было принято во времена, когда писалось произведение или когда у автора учебника формировалась картина мира.

Другой подход к пониманию роли метафоры — отношение к ней как к «контейнеру эмоций»<sup>160</sup>, художественному инструменту, тесно связанному с повседневным опытом и телесными ощущениями человека, помогающему оценивать и объяснять мир. Такое понимание метафоры позволяет нам говорить об эффективности ее использования в учебном процессе. *Инновативная метафора, создающая и активизирующая абсолютно новые концептуальные связи, разрушает конструкцию кича и запускает процесс творческого взаимодействия читателя с авторским замыслом.*

<sup>159</sup> Блэк М. Метафора. <<https://myfilology.ru/semiotika/m-blek-metaphora/>>. Дата публикации: 27.05.2017. Дата обращения: 24.07.2022.

<sup>160</sup> Kövecses Z. Metaphor and Emotion. Language, culture and body in human feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 223.

Режиссеры театра и кино используют такой подход давно и успешно, иногда повторяя авторскую метафору в экранизации или постановке, а иногда подбирая аналог. Так, С. Бондарчук начинает свой знаменитый фильм «Война и мир» (1965—1967) с кадров летящий кометы и прорастающей из семян травы. Комета, семя и трава — метафоры важнейших для Толстого размышлений, касающихся движущих сил истории, жизни отдельных людей, семьи, рода и народа. Максимально компактно они собраны и описаны в эпилоге, где сходятся все нити эпического повествования. Вынося эти метафоры в начало фильма, Бондарчук подчеркивает их доминирующую роль. Вслед за ними в кадре появляются небо и облака как символы вечности. Это почти дословная иллюстрация к эпизоду ранения князя Андрея на поле Аустерлица. То есть режиссер явно нарушает последовательность появления метафор в тексте романа, но не разрушает при этом авторскую логику, потому что и семя, и небо с облаками, как и в тексте Толстого, продолжают выступать камертонами повествования. Но специфическая драматургия кино требует более активной демонстрации этих метафор в начале экранного зрелища.

Иначе начинается американский фильм «Война и мир» (1956). Его первые кадры — крупные планы фрагментов живописных батальных полотен, изображающих эпоху наполеоновских войн. После них зрители видят анимированную карту Европы, а дальше — уходящую из Москвы русскую армию. Эти детали принципиально важны для фильма. Режиссер как будто листает перед глазами зрителей

страницы иллюстрированного учебника истории. Фрагменты картин благодаря крупным планам получают дополнительную эмоциональную нагрузку, становятся гротескными. И уже на этом фоне в условных декорациях мы наблюдаем развитие отношений между главными героями. Камертон этих отношений — тоже метафора, желтое платье Наташи Ростовой (в исполнении Одри Хепберн)<sup>161</sup>. В романе Наташа однажды появляется в желтом — в ситцевом платье такого цвета видит ее князь Андрей в Отрадном, в толпе бегущих девушек. И цвет, и материал (ситец), и поведение (бег) — все это у Толстого подтверждает укорененность героини в народной культуре и будничность эпизода (ситец использовался преимущественно в повседневной домашней одежде). Здесь платье — указание на радостное, полное жизни мироощущение Наташи. В этом смысле фильм не противоречит авторской идее. Но в фильме Наташа в первых же сценах в желтом платье провожает войска, флиртует с Пьером, т.е. совершает ряд светских ритуальных действий. Яркий солнечный цвет платья — из более дорогого материала — в этом случае воспринимается скорее как желание Наташи привлечь к себе всеобщее внимание.

В спектакле Р. Туминаса «Война и мир» (2021) в театре имени Евгения Вахтангова постановщики выбирают в качестве метафоры жизни длинный зеленый шифоновый шарф, с которым многократно пробегают по сцене дети в доме Ростовых. Он и при-

---

<sup>161</sup> На важность цветов одежды Наташи обратили внимание и школьники — участники нашей мастерской. Это нашло отражение в одной из частей их проекта: <<http://versatilemegapolis.tilda.ws/page21252524.html>>.



влекает внимание к Наташе, и демонстрирует особую демократичность отношений в этой семье. Яркая и неоднозначная, эта метафора позволяет каждому зрителю наполнить ее собственными смыслами. Метафорой совершенно другого масштаба становится фактически единственная декорация спектакля — огромная серая стена, символизирующая все мироустройство, вокруг которого героям приходится выстраивать свои жизни. Она и часть города, и сельский пейзаж, и интерьер господских домов — везде одинаково непроницаемая и подавляющая своей неуязвимостью.

Действуя по предложенной нами методике, школьники могут осуществить работу, аналогичную режиссерской. Используя семиотический анализ текстов, в частности поиск дополнительных эмоционально-смысловых доминант и небанальных метафор, сквозных нарративов, актуальных для современной литературы, и т.д., школьники, участвовавшие в нашем проекте, пытались выявить в классических литературных текстах важные для себя истории, рассказать их мультимодальным художественным языком и разместить на медиаплатформах.

В следующей главе мы расскажем подробнее о своем опыте работы в рамках этого подхода со школьниками. И постараемся объяснить на примерах, какие преимущества мы в нем видим и почему нам кажется, что предлагаемые принципы возможно и полезно встраивать в традиционный учебный процесс хотя бы периодически.



Foto Freepik.com

---

## Глава 5

# Опыты читательского творчества

Предлагаемый нами подход к организации творческой работы можно условно разделить на три этапа: 1) анализ нарративов литературных текстов, выявление доминант и ключевых метафор; 2) выбор медиаплатформ, форматов и мультимодальных ансамблей для творческой деятельности, создание мультимодальных текстов; 3) объединение отдельных частей проекта в трансмедийный нарратив, ядром которого остается классический литературный текст.

Рассмотрим каждый из этих этапов на примере проектов стажеров Образовательного центра «Сириус» (школьников 7–11-х классов, участников литературных смен), с которыми наша исследовательская команда работала в июне–августе 2021 года и марте 2022 года, адаптируя для формата мультимедийной выставки повесть Л. Толстого «Детство» и роман «Война и мир»<sup>162</sup>.

<sup>162</sup> Важно отметить, что не все работы школьников, с которыми мы проводили экспериментальные занятия, одинаково удачны. Поэтому мы не можем наглядно проиллюстрировать все этапы на одном примере, каждая команда удачнее справлялась разными этапами работы. И это нам кажется вполне нормальным результатом, так как учебная творческая деятельность не предполагает некоего заранее известного «правильного» результата. Ее задача (повторим еще раз, потому что это принципиально важно для нас) — вовлечение в творческий диалог с произведением, а не достижение профессионального художественного результата.

Таким образом, от общего и частного мы переходим к единичному, к «приземленной», практико-ориентированной задаче.

## Этапы работы

*Первый этап — анализ текста.* Доминанта — понятие не абсолютное, а относительное, повторяем мы вслед за Р. Якобсоном. Она зависит от интерпретации читателя и от культурных контекстов, в которых исходное произведение оказалось. Поскольку от писателей (в частности, писателей XIX века, чьи произведения стали основой школьной программы) нас зачастую отделяет несколько столетий, надеяться на неизменность доминанты или окончательность интерпретации метафор едва ли возможно. Так что традиционный путь от чтения и анализа текста к изучению утверждений самого писателя и мнений его современников и критиков, важный для исследователей, не кажется нам единственно правильным для школьников. Более плодотворный вариант — предложить им самим определить, что в классическом тексте вызывает у них эмоциональный отклик и потребность в творческом соучастии, допуская, что это могут оказаться отнюдь не центральные эпизоды и не главные герои произведения.

Обсуждая на занятиях разные варианты, учащиеся обосновывают свой выбор аргументами и цитатами. Это мотивирует их возвращаться к тексту, углубляться в него хотя бы для того, чтобы не согласиться с чужим мнением и подтвердить свое. Но чаще во время таких дискуссий школьники договарива-

ются о двух-трех ключевых темах, интересующих большинство. Именно их мы предлагаем считать содержательными доминантами и выстраивать на их основе учебные мультимедийные истории.

Стажерам 7—9-х классов (июньская смена 2021 года) мы предлагали работать с повестью Льва Толстого «Детство». Авторы большей части учебников предлагают при изучении этого произведения сосредоточиться на семейно-детской теме, характерной для культуры кича. Разумеется, это ни в коей мере не противоречит замыслу Льва Толстого<sup>163</sup>. Но повесть «Детство» плохо укладывается в рамки кича и семейно-детской темы. Прежде всего, потому что она полифонична: в ней можно услышать поочередно голоса героя, автора и рассказчика. Мы предполагали, что такая специфика нарратива заинтересует наших стажеров, так как они часто сталкиваются с ней в современных сериалах и нарративных видеоиграх. Однако этого не произошло, хотя школьники и вспомнили, что учителя, следуя логике учебной программы, обращали на это внимание.

Для себя они выбрали в качестве доминанты детские игры в повести. Причем центральной для проекта стала игра, о которой Лев Толстой рассказывает не в «Детстве», а в «Азбуке», — волшебная, философская или даже религиозная история о зе-

---

<sup>163</sup> Более того, Толстой сам успешно использовал кич как педагогический инструмент в своих рассказах для детей (в частности, в «Азбуке»). Но важно помнить, что он обращался преимущественно к деревенским детям, которые выросли в народной культуре, полной фольклорных традиций, и если и были знакомы с искусством, то в его лубочных формах.

ленной палочке и «муравейном братстве»<sup>164</sup>. Этот важный эпизод из жизни братьев Толстых, мечтавших о всеобщем счастье и благополучии, продолжает волновать подростков и сегодня. Разумеется, эмоциональная жизнь героев Толстого важна и для авторов учебников. Но они акцентируют внимание не на сложности и противоречивости внутренней жизни человека, что привлекает современных подростков, а на «душевности Николеньки», «прелести и поэзии детства». Да, Лев Толстой пишет гимн детству. Но это только одна из красок повести, а в целом в ней много драматического, иногда и трагического, показаны неразрешимые противоречия и разбитые человеческие судьбы. И драматическое напряжение не дает воспринимать детство как прекрасное время, хотя Толстой и пытается нас в этом убедить. Это противоречие наши стажеры обсуждали на занятиях и попытались рассказать о нем в своем проекте<sup>165</sup>. Не будем утверждать, что у ребят все получилось идеально. В этой части проекта очень заметна попытка уйти от поиска индивидуальных творческих решений к более привычному справочному комментированию (информация об играх) и литературной викторине<sup>166</sup>. Но даже в такой несовершенной форме

<sup>164</sup> Эйхенбаум Б. Легенда о зеленой палочке // Эйхенбаум Б. О прозе: сб. статей / сост. и подгот. текста И. Ямпольского; вступ. ст. Г. Бялого. Л.: Художественная литература, 1969. С. 431—438.

<sup>165</sup> Проект «Играем с Николенькой». <<http://project4263546.tilda.ws/>>. Дата обращения: 24.07.2022.

<sup>166</sup> О подобной склонности к подражанию уже известным форматам говорят и итальянские исследователи творческой деятельности подростков: (Taddeo G., Tirocchi S. Transmedia teens: The creative transmedia skills of Italian students // Information, Communication & Society. 2021. Vol. 24. P. 241—257).

проект больше отвечает эмоциональным запросам подростков, чем идеализация детства, которая им совершенно не близка.

Второй доминантой в обсуждениях были темы юродивых и конфликта Толстого с церковными властями. Многие герои повести показались нашим стажерам странными, как и некоторые поступки самого писателя. Они попытались объяснить их с точки зрения современной морали. Это нашло отражение в лонгриде об «опытах жизни Толстого»<sup>167</sup>. Его текст построен вокруг переосмысления значения семьи, любви и веры в XIX и XXI веках. Представления об этом учеников 7–9-х классов оказались не во всем точными и чрезвычайно оценочными. Мы обсудили это, но не стали исправлять. Нам было важно показать, через призму каких возрастных и культурных установок школьники часто смотрят на произведения Толстого: «человек в наше время не спешит за взаимностью, а на первое место ставит “самореализацию”», «светлые и возвышенные чувства остались, только выражаются иначе: прежде всего любовь к себе, а потом и к ближнему», «большинство верующих сейчас совмещают традиции, каноны и прогресс» и т.д.

Визуализация этой части проекта оказалась весьма скромной. Большинство стажеров группы пытались иллюстрировать свои тексты фотографиями или репродукциями картин, как это делают в научно-популярных книгах и учебниках. Хотя «зеленая палочка» очевидно могла бы стать центральной ме-

<sup>167</sup> Проект «Морали Толстого. Опыты жизни». <[http://tolstoy\\_sirius0621.tilda.ws/](http://tolstoy_sirius0621.tilda.ws/)>. Дата обращения: 24.07.2022.

тафорой проекта и основой для комплекса художественных решений, который связал бы части проекта воедино. Но стажерам 7-го класса не хватило художественного и мультимедийного опыта, чтобы визуализировать эту идею. Им вообще было сложно использовать в работе свой опыт визуального и звукового повествования, хотя многие рассказывали на занятиях, что хорошо рисуют и занимаются музыкой. Но они пошли по пути более привычной школьной практики, ограничившись написанием текстов.

«Странности» в поведении героев Толстого и самого писателя отмечали и учащиеся 9–11-х классов. Этот интерес отразился в той части их проекта, где стажеры захотели рассказать о религиозных и философских предшественниках и последователях писателя<sup>168</sup>. В основу проекта были положены рассуждения об устройстве мироздания, на которых акцентировал внимание С. Бондарчук в фильме «Война и мир». В проекте школьников «космос» (звездное небо) тоже становится ключевой метафорой. Философы, писатели, богословы оказываются как бы отдельными планетами, космические траектории которых иногда пересекаются. По содержанию проект — это сборник цитат. Но продуманное художественное решение вводит дополнительные смыслы и позволяет читателям самостоятельно проводить аналогии и делать выводы.

---

<sup>168</sup> Мультимедийная выставка «Ход Толстого». Проект «Предшественники, последователи, оппоненты». <<http://hodtolstogoposledovately.tilda.ws/>>. Дата обращения: 24.07.2022. Отметим здесь, что тестировавшим «Цифровую школу Льва Толстого» старшим школьникам (см. Приложение 5) эта часть проекта понравилась больше всего.



*Поиск формата проекта и визуального решения — второй этап нашей работы.* К нему предполагалось переходить уже после того, как была продумана история, которую ребята хотели рассказать. Но в некоторых случаях доминантой оказывалась не история или метафора, а сам формат или жанр. Так, для всех трех групп школьников одним из самых важных оказался жанр путешествия<sup>169</sup>. В текстах Толстого стажеры в первую очередь фиксировали внимание на отрывках, в которых присутствует мотив путешествия. В своих творческих работах многие стремились сделать путешествие несущей конструкцией истории, используя разные мультимедийные форматы: от аудио-экскурсии по дому-музею в Хамовниках до квеста-путешествия в прошлое. Конечно, тема путешествия для повести «Детство» не самая главная. Дорогу из имения в Москву Толстой практически не описывает. Тогда как для нарратива путешествия важен процесс перемещения героя и получение им нового опыта через приключения по дороге. Этот «пробел» в проектах школьники пытались восполнить, предлагая своим читателям дополнительную информацию с помощью карт, а также географических и исторических подробностей. Так путешественником становился не только герой, но и зрители.

<sup>169</sup> Сценарий игры-бродилки по повести «Детство». <<http://project4266516.tilda.ws/#form>>; «Путешествие от Ивана Гончарова к Льву Толстому и обратно». <<http://lessons-siri.tilda.ws/travelling>>; «Каторжный путь героев “Воскресения”». <<https://www.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=bd5031b23a014ed7b87bef412967794b>>; «Путешествие бельчонка Тима по усадьбе Льва Толстого в Хамовниках». <<https://izi.travel/ru/browse/b03f36ded5a7-4339-8999-fe074e3278dc?passcode=tolstoygid2016>> и др.

У нас сложилось впечатление, что нарратив путешествия оказывается своего рода универсальной доминантой, а карта — универсальной метафорой, которая актуализирует и адаптирует для восприятия молодых людей фактически любой текст. Вероятно, это связано с привычкой к историям, построенным по модели «пути героя»<sup>170</sup>. Разумеется, в этом случае мы тоже имеем дело с шаблоном, претендующим на превращение в кич. Но мультимедийные технологии позволяют нанизывать на кичевую конструкцию дополнительные детали, не давая истории застыть. Выходом за границы шаблона может стать подбор непривычного мультимодального ансамбля для изложения достаточно банальной истории, например использование популярных в молодежной среде мемов, как это сделала одна из групп наших стажеров<sup>171</sup>, или формата «Тиндера» (сайта знакомств), что сделала другая группа<sup>172</sup>. Как мы писали выше, использование мультимодальных ансамблей, характерных для того или иного формата и привычных для определенной группы пользователей, усиливает ощущение причастности и вовлеченности аудитории, упрощает понимание сложного материала. Это подтвердили обсуждения с участниками фестиваля мастерских «Сириуса», где стажеры традиционно демонстрируют свои работы по итогам учебного модуля.

При этом важно учитывать, что семиотика читательского творчества в этом случае находится под воздействием нескольких факторов: авторских доминант

---

<sup>170</sup> Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. СПб.: Питер, 2018.

<sup>171</sup> Проект «"Война и мир" в мемах и песнях». <<http://hodtolstogo.tilda.ws/>>. Дата обращения: 24.07.22.

<sup>172</sup> Проект «Толстовский Тиндер». <<http://hodtolstogo.tilda.ws/play>>. Дата обращения: 24.07.22

и метафор литературного первоисточника, доминант и метафор, характерных для медиаплатформ и форматов, а также эстетических привычек целевой аудитории (чаще всего школьники ориентируются на лучше всего известную им группу — к которой сами принадлежат). Минимизировать напряжение, связанное с желанием угодить всем, позволяет третий этап работы.

*Третий этап — объединение отдельных историй в трансмедийное повествование.*

Поскольку трансмедийный подход предполагает, что история будет рассказана одновременно на нескольких медиаплатформах и свяжет оригинальный текст с его разноформатными расширениями так, чтобы общий проект оказался интересен и понятен разным группам пользователей, у школьников появляется возможность объединить семиотическую полифонию в единое (хотя и не всегда однородное) целое. Повторимся, далеко не все трансмедийные проекты наших стажеров можно считать удачными и приводить в пример. Большая часть работ, на которые мы ссылались выше, это *подборки* отдельных мультимедийных историй. Мы назвали их выставками. Самым близким к трансмедийности оказался проект «От Ивана Гончарова к Льву Толстому и обратно»<sup>173</sup>. Он объединил мультимедийный лонгрид с рассказом о роли путешествий в жизни и литературной карьере двух писателей, интерактивную карту со справочным материалом о путешествиях разных российских писателей и выставочную экспозицию,

---

<sup>173</sup> Проект «Путешествие от Ивана Гончарова к Льву Толстому и обратно». <<http://lessons-siri.tilda.ws/travelling>>. Дата обращения: 24.07.2022.

которую стажеры создали специально для фестиваля в «Сириусе». Выставка была посвящена дружбе Толстого и Гончарова, и ее зрители могли познакомиться не только с мультимедийными экспонатами, но и с подборкой писем писателей друг другу. Такой подход позволил ребятам представить обширный, достаточно сложный исторический и литературный материал наглядно и интерактивно (мультимедийные проекты включали тесты и игры), не умаляя при этом его информативной и образовательной ценности. Формат путешествия/приключения они взяли у Гончарова, сохранив его как содержательную доминанту. Метафора «фрегат “Паллада”» осталась ключевой. А второй главной метафорой стало письмо как знак непрерывающейся связи между близкими по духу людьми, которые любят облекать свои мысли об устройстве мироздания в слова. С помощью писем в проекте общались между собой не только писатели. Зрители тоже могли получить письмо от одного из писателей, написать и отправить им ответ, прикрепив его на интерактивную доску или переслав через социальные сети. Этот проект лучше других отражает идеи нашего творческого подхода и позволяет использовать все разнообразие ресурсов мультимедальности и трансмедийности.

## **Трансмедийное творчество как способ развития множественного интеллекта**

Нельзя сказать, что задачи, которые мы ставили перед школьниками, казались им простыми. Напротив, требовались усилия, чтобы переключиться

с традиционных сочинений и рефератов на более свободную интерпретацию литературных текстов. Также сложно давалась ребятам и мультимодальность, хотя в начале работы с группой многие говорили, что хорошо рисуют, занимаются музыкой и танцами, фотографируют, снимают видео и т.д. Оказалось, что использовать знание языков других искусств при создании собственных мультимодальных текстов им очень сложно. Здесь, пожалуй, будет уместнее всего аналогия с иностранными языками, когда человек знает много слов, выучил грамматику, умеет читать и переводить, но психологический барьер мешает ему начать разговаривать. Еще сложнее тому, кто знает несколько иностранных языков, переключаться с одного на другой в многоязычной компании. Похожие проблемы испытывали наши стажеры, придумывая и реализовывая свои мультимодальные истории. Им не хватало опыта творчества такого типа. И это вполне закономерно, поскольку школа такой навык не формирует, вытеснив задачи творческого развития в сферу дополнительного образования, которое тоже концентрируется преимущественно на обучении отдельным искусствам (рисованию, музыке, танцам), а не гибридной творческой деятельности. Пожалуй, одним из немногих исключений можно считать школьные спектакли. Трансмедийный подход к изучению литературы, на наш взгляд, позволяет на новом витке вернуться к реализации идей Г. Гарднера<sup>174</sup> о развитии «множественного интеллекта».

<sup>174</sup> Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. М.: Вильямс, 2007.

Напомним, что Гарднер предложил выделять следующие виды интеллектов: лингвистический, логико-математический (связанные с символами); «неканонические» интеллекты (музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, позднее был добавлен «интеллект натуралиста»); личностные интеллекты (внутриличностный, межличностный); экзистенциальный интеллект.

Развивая идеи Г. Гарднера, петербургские авторы<sup>175</sup> предложили более подробную типологию (см. первые две колонки в табл. 1), исходя из логики образовательного процесса. В частности, они выделяют не только вербальные, визуальные и акустические тексты, которые традиционно изучали исследователи медиа, но и тексты математические (графики, диаграммы, формулы), тексты исследования (выдвижение и проверка гипотезы, фокус-группа, опрос), тексты экзистенций (философские рассуждения, подборки цитат, афоризмы) — с ними прежде имели дело прежде всего ученые разных ранее 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.

Чтобы понять, как могут вписываться в образовательный процесс современные мультимодальные тексты, созданные с помощью мультимедийных ин-

---

<sup>175</sup> Педагогика текста: опыт семиотического решения: коллективная монография / автор-сост. и науч. ред. Т.Г. Галактионова. СПб., 2013. С. 30.

струментов, мы дополнили таблицу, предложенную педагогами, набором популярных мультимедийных форматов<sup>176</sup> (табл. 1, колонка 3). В основе такого решения лежит предположение, что работа над созданием текстов в этих форматах может способствовать развитию тех или иных типов интеллекта лучше, чем традиционные школьные задания. Эти форматы, как правило, имеют устойчивые и легко узнаваемые мультимодальные ансамбли (о том, что это такое, мы писали выше), что облегчает работу школьников. (табл. 1).

Нужно оговориться, что исследование на близкую тему, о котором мы говорили выше, было проведено под руководством К.А. Сколари, изучающего трансмедийные компетенции школьников разных стран<sup>177</sup>. Однако оно было построено преимущественно вокруг инструментальных компетенций — готовности школьников и педагогов использовать те или иные медиаплатформы в процессе учебной деятельности. Нас же больше интересуют их навыки трансмедийного сторителлинга и цифрового чтения. И наши собственные наблюдения, и исследования коллег<sup>178</sup> показывают, что часто школьники (и не только, студенты тоже), обладая достаточно широким кругом технологических компетенций, не могут использовать их для создания содержатель-

<sup>176</sup> Подробнее об этих и других мультимедийных форматах в книге Оксаны Силантьевой (*Силантьева О. 92 мультимедийных формата. М.: Издательские решения, 2019. <<https://silamedia/92book/>>*).

<sup>177</sup> Transmedia literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education / principal investigator Carlos A. Scolari (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona). <<https://transmedialiteracy.org/>>. Дата обращения: 10.08.2020.

<sup>178</sup> *Taddeo G., Tirocchi S. Transmedia teens... P. 241—257.*

**Таблица 1**

1. Тип интеллекта	2. Центр 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, ментальные карты
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

ные высказывания. Иными словами, они не умеют «разговаривать» на новых языках, не могут рассказывать связные истории и обмениваться эмоциями. И требуется время и усилия, чтобы снять мультимедальный языковой барьер даже в тех случаях, когда



сами по себе модальные ансамбли и медиаформаты подросткам знакомы и привлекательны для них.

Работая со школьниками Образовательного центра «Сириус», мы не ставили перед собой задачу научить их за столь короткий срок (на подготовку и реализацию проекта отводилось всего 3—4 дня) языку новых искусств. Но стремились максимально использовать набор уже знакомых и привлекательных для них модулей и приемов творческой деятельности. И первая проблема, с которой мы столкнулись: школьники испытывали затруднение при определении своих предпочтений (им было трудно решить, какой формат и платформа им самим нравится как пользователям). Второй проблемой был страх оказаться непонятым сверстниками. В результате большая часть ребят пыталась отказаться от экспериментов в пользу привычных форм (в частности, традиционного сочинения или эссе), в которых они чувствовали себя уверенно.

Чтобы лучше понять их предпочтения и помочь выбрать подходящие мультимодальные ансамбли, мы решили проанализировать, какие мастерские вызывают у стажеров «Сириуса» стабильный интерес. Набор мастерских по большей части повторяется от смены к смене, методисты при разработке опираются на классификацию текстов новой природы<sup>179</sup>, предложенную коллективом педагогов-методистов под руководством Е.И. Казаковой<sup>180</sup>. Этот набор включает графические истории, изотексты, квесты, буктрейлеры, подкасты, различные арт-проекты, мастерские по игротехнике,

<sup>179</sup> Педагогика текста... С. 30

<sup>180</sup> Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 4. С. 102—109.

психологии персонажей, дизайну мышления и др., позволяя пробовать различные комбинации модусов.

Выбор происходит с помощью анкет, в которых стажеры отмечают три предпочтительные для себя мастерские (из 6—9 предложенных). Таким образом, у ребят есть возможность продемонстрировать широкий круг своих интересов. На основании этих пожеланий кураторы формируют группы для творческих занятий. Нам же было важно, что эти предпочтения описывают не только авторский потенциал участников, но и их зрительский интерес.

В ходе исследования мы собрали и обработали 130 таких анкет (т.е. получили 390 голосов) стажеров двух старших смен (9—11-е классы)<sup>181</sup>. В связи с тем, что от смены к смене набор мастерских и их руководители меняются, мы не можем в полной мере сравнивать данные двух волн исследования (августа 2021-го и марта 2022-го). Но табл. 2, которая у нас получилась, позволяет выявить некоторые закономерности. Так, лидерами предпочтений школьников стали мастерские «Подкастинга» (48 голосов), работающего преимущественно со звуком (речь, шумы и музыка); «Пространство искусства» (46 голосов), ориентирующееся на создании объектов современного искусства на основе метафор, и «Мастерская буктрейлеров» (40 голосов) — видеоролики по мотивам книг (Табл. 2).

---

<sup>181</sup> Мы понимаем, что на выбор школьников влияет не только интерес к тем или иным форматам, но и другие факторы (уже имеющиеся навыки, личное обаяние преподавателя, предпочтения друзей), но нам кажется, что анализ всех трех предпочтений (часть из которых может быть обусловлена сопутствующими мотивами) дает более или менее объективную картину.

Таблица 2

Смена августа 2021-го	Количество голосов	Смена марта 2022-го	Количество голосов
Графические истории	21	Мастерская линогравюры	20
Пространство искусства (визуальные искусства)	46	Бумажные истории	18
Игротехника	15		
Текст-квест	17		
Пиши, снимай (буктрейлер)	14	Буктрейлер	40
ИЗОтекст	20		
Текст 2.0 (мультимедийный журналистский лонгрид)	21	Мастерская подкастинга (звуковые истории)	48
Органайзер новой природы (дизайн)	12	Антиорганайзер (дизайн)	21
Мультимедийная выставка	10	Мультимедийная выставка	33
Психология персонажей	34		

Если смотреть на выбор учащихся через призму концепции множественного интеллекта Г. Гарднера, то очевидно, что более всего школьники заинтересованы в использовании мультимодальных ансамблей,

задействующих визуально-пространственный интеллект. На него опираются мастерские «Пространство искусства», «Графические истории», «Изотекст», «Органайзер новой природы», «Бумажные истории», «Мастерская линогравюры» — всего 158 голосов. Также ребята привлекают звуковые форматы (в данном случае предложена была только «Мастерская подкастинга», но и во время работы нашей мастерской стажеры активно использовали разнообразные звуковые возможности, в частности для ознакомления своей аудитории с текстами Льва Толстого). Также эта небольшая статистика подтверждает интерес школьников к психологии, который они демонстрировали и в обсуждениях на занятиях нашей мастерской. Можно предполагать, что это свидетельствует об их нацеленности на развитие личностного и экзистенциального интеллектов, необходимых для художественного (в частности, литературного) творчества.

Любопытно, что при декларируемом интересе к игровым форматам школьники не сильно стремятся участвовать в их реализации, предпочитая быть зрителями, а не разработчиками игр. Возможно, это следствие школьной привычки к вербально-лингвистической творческой деятельности. Развитие других видов интеллекта (например, визуально-пространственного, важного для разработки игр) традиционно делегируется внешкольному обучению и, в минимальном объеме, урокам изо и музыки. Так что задействовать все виды вместе, занимаясь мультимодальным творчеством (да еще с учетом игровых механик) школьники просто не привыкли. Трансмедийный подход к обучению литературе может дать такой опыт

в качестве дополнения к вербально-лингвистической аналитической деятельности на базе семиотики.

В качестве успешного примера назовем проектную часть работы исследовательской группы из Университета Тарту (мы уже говорили о ее теоретических подходах в начале книги). Это платформа с несколькими мультимедийными лонгридами, помогающими изучению эстонской культуры: истории, экологии, литературы, кинематографа и др.<sup>182</sup> «Такая система, – по мнению авторов проекта, – синтезирует две модели культурного образования, описанные Лотманом<sup>183</sup>, – она одновременно передает знания об основных текстах и способствует развитию необходимой грамотности»<sup>184</sup>. Занятия, которые проводят сотрудники этой группы в эстонских школах, позволяют воспитывать читателей нового типа. Делая наш проект «Цифровая школа Льва Толстого»<sup>185</sup>, мы, безусловно, учитывали опыт эстонских коллег.

## От трансмедийного творчества к цифровому чтению

Еще раз подчеркнем, что для нас важен не столько высокий художественный уровень текстов новой природы, которые создают ученики, сколько опыт мультимодального «письма» и нелинейного цифрового

<sup>182</sup> Сайт «Образование на экране». <<https://haridusekraanil.ee/>>.

<sup>183</sup> Исследователи ссылаются на статью Ю.М. Лотмана «Проблема обучения культуре как типологическая характеристика» (см.: Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000. С. 417–425).

<sup>184</sup> Milyakina A. Digitalization... С. 46.

<sup>185</sup> Сайт «Цифровая школа Льва Толстого». <<http://tolstoydig.tilda.ws/>>. Дата обращения: 08.11.2022.

чтения, который они получают в процессе работы. Казалось бы, задача уроков литературы — приучить школьников к чтению больших линейных текстов романного типа. Неумение и нежелание значительной части детей погружаться в них приводят к знакомству с текстами из школьного литературного канона в кратком изложении или в пересказе учителя, что осознается как проблема большинством педагогического сообщества. Это серьезная задача — развивать у учеников навык медленного осмысленного чтения. Однако в современном мире, говоря о чтении, мы подразумеваем не только традиционное линейное чтение больших логоцентричных текстов, опубликованных в виде бумажной книги. Прослушивание аудиокниги, чтение графического романа или комикса, прохождение литературного квеста — все это тоже формы чтения<sup>186</sup>. Для того чтобы ориентироваться в многообразии информации, которая нас окружает, человеку необходимо не только читать длинные тексты и интерпретировать изображения, о чем пишет неоднократно упомянутый нами К.А. Сколари<sup>187</sup>. Не в меньшей степени нам требуется навык нелинейного чтения, который позволяет быстро и эффективно ориентироваться в потоке информации, проверять

---

<sup>186</sup> Загидуллина М.В. Современное читателеведение и чтениеведение в западных Social Studies и проблемы изучения чтения в отечественной науке XXI века // Чтение. XXI век: коллективная монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарлова. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. С. 74–94.

<sup>187</sup> Scolari C.A., Masanet M.-J., Guerrero-Pico M., Establés M.-J. Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies // El Profesional de la Informacion. 2018. Vol. 27. P. 803.

ее в разных источниках, формирует навыки критического мышления<sup>188</sup>.

Среди актуальных сегодня разновидностей чтения<sup>189</sup>: *справочное чтение* (оно подразумевает умение ориентироваться в каталогах и самостоятельно упорядочивать информацию); *навигация* (перемещение по заранее запланированному маршруту, сопряженное с получением определенного объема информации на разных этапах этого маршрута); *виртуальный визит* (перемещение, полностью зависящее от действий пользователя) и др. Путь пользователя, владеющего новыми практиками чтения, определяется индивидуально. Можно сказать, что это творческое чтение, которое исследователи считают формой дизайна<sup>190</sup>.

Структура мультимедийных проектов, их мультимодальность, принципы трансмедийного сторителлинга, предполагающие нелинейность чтения, дают школьникам не только опыт освоения разных практик чтения и форматов читательского творчества. Выбирая платформы и языки для своих авторских высказываний, подростки одновременно учатся жить в полимедийной среде.

Сделаем еще одно отступление от темы изучения литературы в школе и поясним, что исследо-

<sup>188</sup> Нехорошева К.И. Роль философии в развитии критического мышления: опыт Франции // Философская мысль. 2018. № 3. С. 1–7.

<sup>189</sup> Comprendre le cinéma et les images / R. Gardies (ed.). Paris, 2007. P. 243.

<sup>190</sup> Milyakina A., Ojamaa M., Pilipovec T., Rickberg M. Literature on Screen: Teaching Adaptations with a Multimodal Course // Media Practice and Education. 2020. Vol. 21. No. 3. P. 229–239. DOI: 10.1080/25741136.2019.1673029.

ватели понимают под полимедийной средой. Это поможет взглянуть на современное образование шире — не только как на время, отведенное для усвоения определенного набора информации, но как на возможность получения разнообразного культурного социального опыта.

Появление концепта полимедиа, развивающего идеи медиаэкологии<sup>191</sup>, собственно, и связано с необходимостью «описать и понять возникающую сегодня среду, изобилующую средствами коммуникации, а также ее последствия для межличностного общения»<sup>192</sup>. Изучая использование новых медиа мигрантами, поддерживающими связи со своими семьями, исследователи пришли к выводу, что выбор способа коммуникации и способа получения знаний определяется не только технологической грамотностью и социальными отношениями, но и эмоциональными и моральными установками пользователей. Выбирая платформы для общения, удобные разным членам семьи, а также форматы мультимодального общения, люди одновременно вовлекались в обсуждение и осмысление традиционных ценностных шкал и формулирование новых ценностных рядов.

Эти наблюдения позже были подтверждены, причем не только на примере семейного общения,

---

<sup>191</sup> Подробнее об этом в статье: *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

<sup>192</sup> *Мадяну 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. 336.



но и в сфере образования. В частности, современные российские педагоги отмечали, что ребенок «постоянно строит многоканальную коммуникацию. Воспринимает мир как сложную открытую систему. Находится с ним, с другими людьми и собой в постоянном диалоге»<sup>193</sup>.

Конечно, развитию полимедийной среды мешают экономические проблемы и цифровое неравенство (не во всех регионах 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 делать выбор наиболее эффективных и уместных технологий для реализации социальных, культурных, учебных, профессиональных задач.

Поиск вариантов того, как это можно сделать, идет не первое десятилетие. В середине 1990-х один из основоположников медиаэкологии Нил Постман (в начале своей карьеры школьный учитель) предлагал выстраивать вокруг произведений классической литературы «великую беседу»<sup>194</sup>, изучая тексты не только в литературном, но и в историческом, и в разнообразных социальных контекстах. По мнению Постмана, это позволит минимизировать одно из самых опасных последствий «тех-

---

<sup>193</sup> *Адамский А. и др.* Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» // Вопросы образования (специальный выпуск). 2015. С. 8. <<https://vo.hse.ru/data/2015/11/11/1078548571/Манифест%20текст.pdf>>. Дата обращения: 12.09.2020

<sup>194</sup> *Postman N.* The End of Education. Redefining the Value of School. New York: Knopf, 1995.

нополии»<sup>195</sup> — взрыв бесконтекстной информации, который ведет к уменьшению значения культурного нарратива для современного человека и превращению информации в набор данных, вырванных из контекста. Такая избыточная информация, по мнению исследователя, в той же мере полезна, в какой и опасна<sup>196</sup>. Однако технологии не только таят в себе опасности, одновременно они позволяют выстраивать новые контексты<sup>197</sup>; объединять людей, говорящих на одном языке, но живущих на разных континентах, как делает коллектив исследователей из Бразилии<sup>198</sup>; обучать учителей новым подходам к языковой педагогике и транскультурной коммуникации<sup>199</sup>.

Однако подобные практики пока не стали общепринятыми. Вынужденный переход на дистанционное обучение, связанный с ковидными карантинами, показал неготовность школы (и учителей, и учеников, и родителей) к трансформации, необходимой для эффективного использования медиатехнологий в обучении<sup>200</sup>. Значительная часть выявленных проблем связана с психологическими барьерами участников образовательного процесса, их установками.

---

<sup>195</sup> Postman N. Technopoly. New York: Knopf, 1991.

<sup>196</sup> О чем Постман писал задолго до всяких эпидемий. Ср.: Postman N. The End of Education... P. 37–38.

<sup>197</sup> Манович Л. Язык новых медиа. М.: Ad Marginem, 2018.

<sup>198</sup> Проект «Трансмедийное образование». <<https://www.educacaotransmidia.com.br>>.

<sup>199</sup> Проект «Новые подходы к трансмедиа и языковой педагогике». <<http://transmediaineducation.com/>>.

<sup>200</sup> Радина Н.К., Балакина Ю.В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования / Educational Studies. 2021. № 1. С. 178–194.

При этом исследования рынка онлайн-образования подтверждают<sup>201</sup>, что при продуманной подаче такое обучение может быть не менее, а более эффективным, чем традиционное.

Нам представляется, что развитие практик цифрового чтения может помочь адаптации учебников и учителей к новым образовательным возможностям. С работой в этом направлении различных исследовательских коллективов можно познакомиться в тематическом выпуске «Вестника РФФИ»<sup>202</sup>. Однако внедрение описанных в журнале инновационных подходов идет медленно не только потому, что этому препятствуют опасения и иллюзии учительского сообщества по отношению к медиатизации обучения (с разговора о них мы начали эту книгу). И не только потому, что учебный процесс не оставляет времени для экспериментов. Важной проблемой становится почти полное отсутствие понятной системы оценивания такого рода творческих работ. Как измерить вклад каждого члена проектной группы в общий результат? Как понять, что в процессе подготовки проекта школьники действительно изучили произведение? Положение учителя литературы осложняется еще и внешними обстоятельствами, нерасторопностью «смежников»: методика так и не дала ответа на вопрос, что такое знание художественного текста.

В следующей главе мы попытаемся наметить подходы и сформулировать критерии оценивания конкретных трансмедийных проектных работ. Мо-

<sup>201</sup> «Исследование российского рынка онлайн-образования». <[https://netology.ru/edtech\\_research\\_2022](https://netology.ru/edtech_research_2022)>.

<sup>202</sup> Тематический блок: Цифровая трансформация школы // Вестник РФФИ. 2022. № 1 (113), январь-март. С. 23–133.



---

## Глава 6

# Подходы к оцениванию творческих проектов

Самым важным при выборе системы оценивания, на наш взгляд, должно быть сохранение права школьника на свободу интерпретации литературного произведения. Свободу, не противопоставленную задаче познания авторского замысла, а значит, не ведущую к субъективизму как принципу. И в то же время оставляющую простор для сотворчества. Мы уже говорили об этом, предлагая как основу трансмедийного творчества работу с доминантами. Но не лишним будет сказать об этом и в контексте оценивания.

### **Свобода интерпретации**

Методической традицией отечественной школы остается риторизация обучения, которую исследователи считают наследием ранней советской школы. Она позволила приобщить к литературе школьника из необразованной среды, которого учитель должен был заразить любовью к чтению. И она же оказалась отличным инструментом идеологического воспитания: «Риторизация обучения приводит к восприятию любого учебного приема как (риторического) акта принадлежности к социалистическому государству. Учебные сочинения, выводящие историю литературы на просторы идеологии, быстро превра-

щаются в сочинения, декларирующие преданность партийным и советским вождям»<sup>203</sup>.

Собственно, успешность этого воспитания в советские годы и контролировалась через сочинения, приучавшие подростков «говорить официальным голосом, выдавая навязанное в школе мнение за внутреннее убеждение»<sup>204</sup>. Избавиться от этой традиции российской школе не удалось до сих пор.

Разумеется, сомнения в праве читателя на собственное мнение были характерны не только для советской школы. В середине 1960-х годов Сюзен Сонтаг в своем знаменитом эссе «Против интерпретации» разоблачала не только традиционные для того времени трактовки художественных текстов, но и их интерпретации критиками, претендующими на новый взгляд на классику. Для нее интерпретация «есть радикальная стратегия сохранения старого текста — слишком ценного, чтобы его выбросить, — путем перекройки»<sup>205</sup>. Критикуя тех, кто манипулирует общественным сознанием, она все же признает, что в некоторых случаях интерпретация может быть средством «пересмотра, переоценки и отторжения мертвого прошлого»<sup>206</sup>.

Еще большую полемику вызывает дискуссия о доверии не профессиональной, а читательской/зри-

---

<sup>203</sup> Пономарев Е. Литература в советской школе как идеология повседневности // Новое литературное обозрение. 2017. № 3. <[https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe\\_literaturnoe\\_obozrenie/145\\_nlo\\_3\\_2017/article/12481/?fbclid=IwAR1P0EIOkEcvEAKSs9J8nbU2gzv79BIYdKGDIACra11zcfkERPjAyiTsjU](https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/145_nlo_3_2017/article/12481/?fbclid=IwAR1P0EIOkEcvEAKSs9J8nbU2gzv79BIYdKGDIACra11zcfkERPjAyiTsjU)>. Дата обращения: 14.06.2022.

<sup>204</sup> Там же.

<sup>205</sup> Отрывок см.: <<https://admarginem.ru/2020/07/09/syuzen-sontag-protiv-interpretatsii/>>.

<sup>206</sup> Там же.

тельской интерпретации. Сторонники рецептивной школы в литературоведении, популярной в середине 1970-х годов, призывали доверять коллективному мнению читателей, уповая на то, что литературное произведение само активизирует психологическую работу аудитории и направляет восприятие в ту сторону, которую подразумевал автор<sup>207</sup>. Переводя эту дискуссию из области литературы в более широкую сферу культуры в целом, социальные семиотики утверждают, что интерпретации вообще не могут быть правильными или неправильными. Они зависят от популярных дискурсов, социальной среды, в которой выросли люди, личного восприятия набора знаков, различаемых ими в том или ином тексте<sup>208</sup>.

Впрочем, сторонники доверяют коллективному мнению читателей «как источнику “правильных”, “средних” и “допустимых” прочтений художественных текстов»<sup>209</sup>, отстаивающие ценность банального, общепринятого прочтения классических произведений, сами порой предлагали совершенно не банальный взгляд на русскую классическую литературу. Как, например, А. Жолковский и Ю. Щеглов, интерпретировавшие в одной из своих работ детские рассказы Л. Толстого<sup>210</sup>.

<sup>207</sup> Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход / Современная литературная теория: антология / сост. И.В. Кабанова. М.: Флинта; Наука, 2004. С. 201–225.

<sup>208</sup> Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.

<sup>209</sup> Жолковский А., Щеглов Ю. Работы по поэтике выразительности: Инварианты — Тема — Приемы — Текст. М.: Прогресс, 1996. С. 31–32.

<sup>210</sup> Жолковский А., Щеглов Ю. Детские рассказы Л. Толстого и поэтика выразительности. М.: Новое литературное обозрение, 2016.

Не погружаясь в подробности этой многолетней дискуссии, авторы отечественных учебников и школьные учителя, в большинстве случаев, продолжают настаивать на канонизированных интерпретациях, которые принято считать *правильными*, т.е. берут на себя роль социальных агентов, производящих единственно верные смыслы или ретранслирующих интерпретации из прошлого.

Тогда как единственное, что можно экспертно оценить, — это *степень адекватности интерпретаций*, то, *насколько они соответствуют, расходятся или противостоят авторским интенциям*. Из чего не следует, что радикальный пересмотр конвенций и конфликт читателя с авторским замыслом невозможны; главное — осознавать собственную читательскую стратегию, трезво оценивать смысл своей интеллектуальной работы, которая состоит в следовании авторской траектории, ее расширении или демонстративном разрыве. А для этого и нужен опыт «школьной филологии», которая даже в большей степени, чем академическое литературоведение, является «службой понимания»<sup>211</sup>.

Таким образом, мы не отрицаем необходимость литературоведческих установок в процессе школьного обучения, но говорим о границах их применимости, о размыкании этих границ в творческие современные практики. Эти практики активно изменялись под воздействием медиатизации и связанной с ней демократизации всех форм творческой деятельности, а их создание и восприятие все больше обусловлено социальными процессами.

---

<sup>211</sup> Выражение академика С. С. Аверинцева (см.: Похвальное слово филологии // Юность. 1969. № 1. С. 98—102).



## Вариативный подход к оцениванию

Предлагая использовать трансмедийную стратегию в школьном обучении, мы не можем не затронуть вопрос оценивания. Тема одна из самых важных и сложных для современного образования. Она вызывает полемику по нескольким причинам.

Во-первых, школа не первое десятилетие пытается уйти от знаниевой парадигмы. Все сложнее оценить знание как таковое, его осмысленность и важность для научной и практической деятельности. Количество поступающей и циркулирующей информации сегодня таково, что не всегда возможно очертить круг знаний первой необходимости, которые школьнику действительно надо запомнить, и умений, которыми реально необходимо овладеть, — и отделить от них факультативное знание. Причем в разных областях науки и разных сферах практической деятельности критерии отбора жизненно необходимого разные, и универсальный алгоритм оценивания «объема знаний» невозможен. Большую часть информации можно уточнить по мере необходимости, а умения, которые требовали много сил в прошлом, отлично заменяют технологии: например, компьютерный перевод вместо знания иностранных языков, калькулятор вместо знания таблицы умножения, возможность рисовать и писать музыку, не тратя много лет на изучение основ мастерства, и т.д.

Во-вторых, если говорить об оценивании навыков, то есть много важных современных умений, которые очень трудно оценить объективно, перевести

в систему баллов. Например, умение работать в команде, целый набор soft skills (мягких или гибких навыков). То есть навыков, которые помогают работать с людьми: стрессоустойчивость, умение взаимодействовать в команде, самоорганизация, творческий подход и др.<sup>212</sup>. Они требуют самооценивания, многоуровневости и многосубъектности оценивания и связаны с мотивацией<sup>213</sup>.

Третья причина — в рамках деятельностной парадигмы творческие практики занимают особое место, они не поддаются количественному подходу (сколько сделано), а качественный плохо верифицируется (как придумано и осуществлено). Мы уже вскользь затрагивали этот аспект, когда описывали структуру и результаты толстовских проектов в «Сириусе». Сейчас обратим особое внимание на то, что трансмедийная деятельность чаще всего предполагает коллективное участие, а значит, не всегда можно объективно оценить вклад каждого участника, иной раз результатом становится микс из проектов разных групп школьников.

В-четвертых, изменилось отношение молодежи к оцениванию как таковому. Безоценочность как принцип стала одной из важных составляющих так называемой «новой этики» и следствием пси-

---

<sup>212</sup> Об этом можно подробнее узнать в исследовании: Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 34—59.

<sup>213</sup> Связь современного обучения и оценивания с классическим и стратегическим менеджментом достаточно подробно описана в педагогике. (см., например: *Лопаткина Е.В.* Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2012).

хологизации культуры<sup>214</sup>. Если раньше принцип безотметочности применялся преимущественно к младшим школьникам (Ш. Амонашвили) и внешкольному (кружковому) дополнительному образованию, то сегодня дискуссия по поводу оценивания затрагивает и школьное, и высшее образование<sup>215</sup>.

На все это накладывается сложность творческих и организационных задач, которые при использовании трансмедийного подхода встают не только перед учениками, но и перед учителями. Тем более, как было сказано в конце предыдущей главы, методика так и не дала ответа на вопрос, что такое знание художественного текста, чем еще сильнее осложнила положение учителя. А оценивать разнообразные художественные и уж тем более новые медиатехнологические навыки учитель литературы и вовсе уметь не обязан.

Конечно, проще всего было бы рекомендовать отнести такого рода проекты к кружковой деятельности. И воспринимать их так, как традиционно воспринимали постановки школьных спектаклей, работу школьного радио и музея — полезно, приятно, по желанию. Разумеется, так тоже можно! Но мы все-таки попробуем предложить варианты оценивания, позволяющие, как нам кажется, ввести творческие трансмедийные проекты в базовую часть

---

<sup>214</sup> Об этом подробнее: Сложные чувства. Разговорник новой реальности: от абьюза до токсичности / под ред. П. Аронсон. Москва: Individuum, 2022.

<sup>215</sup> Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 28—40.

обучения<sup>216</sup>. Потому что трансмедийный подход важен не только и не столько для мотивированных школьников, которые хотят учиться и увлекаются литературой. Они найдут свой читательский путь и без этого. Рано или поздно выйдут за границу кича и вступят в диалог с писателем. Гораздо важнее, на наш взгляд, дать этот шанс недостаточно мотивированным школьникам в рамках обязательного обучения. И в этом случае возможность оценить (поставить оценку) — важный инструмент работы учителя.

Ясно, что формула оценивания не может быть универсальной, в равной мере подходящей для всех ситуаций. Ее может определить только сам учитель, отталкиваясь от способностей и вовлеченности конкретного ученика или класса. В этой главе мы предложим не только общие принципы оценивания, но и критерии оценивания знаний и умений разного типа, сформированных и используемых в ходе трансмедийной творческой деятельности. Читатели же могут комбинировать их по своему усмотрению, формируя необходимые компетенции у школьников (и у себя самих!) постепенно.

Общим знаменателем для нас снова будет определение *трансмедийной грамотности*, которое дал исследовательский коллектив под руководством К.А. Сколари. Повторим его еще раз: «...набор навыков, практик, ценностей, приоритетов, ощущений

---

<sup>216</sup> Мы не считаем себя экспертами в сфере оценивания, опираемся исключительно на собственный опыт. Поэтому все наши предложения следует воспринимать как идеи и приглашение к дальнейшему обсуждению.

и стратегий обучения, разработанных и применяемых в контексте новых культур соучастия»<sup>217</sup>.

Про культуру соучастия мы много говорили в начале книги. Ценностью для нас остается школьный литературный канон и воспитание квалифицированного читателя, с важнейшей оговоркой, что канон либо подвижен и открыт современности, либо мертв; приоритетом — освобождение литературы от доминирования кичевых интерпретаций; стратегией — трансмедийная мультимодальная творческая деятельность. Но оценивать при этом мы, в первую очередь, будем все-таки не это, а навыки и практики использования.

Мы полагаем, что предложенная нами трансмедийная стратегия обучения вписывается в логику системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова<sup>218</sup>, В.С. Собкина и В.А. Левина<sup>219</sup>, Г.А. Цукерман<sup>220</sup>, К.Н. Поливановой<sup>221</sup> и др. Личностно-ориентированный подход (как в обучении, так

<sup>217</sup> *Scolari C.A.* Transmedia storytelling as a narrative expansion: Interview with Carlos Scolari // *Young & Creative: Digital Technologies Empowering Children in Everyday Life* / Eleá I., Lothar M. (eds). 2017. P. 125–129.

<sup>218</sup> *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986; *Эльконин Д.Б.* Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001.

<sup>219</sup> *Собкин В.С., Левин В.А.* Художественное образование и эстетическое воспитание // *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 24–31; *Левин В.А.* Педагогика НЛЮ, или Кому у кого учиться читать. М.: Образовательные проекты, 2020.

<sup>220</sup> *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2010.

<sup>221</sup> *Поливанова К.Н., Бочавер А.А.* Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // *Психологическая наука и образование*. 2022. Т. 27. № 3. С. 6–15.

и в оценивании) и гуманистические формы педагогического общения, которые так важны и для нас, побуждают нас обращаться к опыту педагогов и психологов — наследию Л.С. Выготского<sup>222</sup>, Б.Г. Ананьева<sup>223</sup> и Ш.А. Амонашвили<sup>224</sup>, трудам научных коллективов под руководством А.Г. Асмолова<sup>225</sup>, А.А. Мелик-Пашаева, З.Н. Новлянской<sup>226</sup> и их коллег. Мы не изобретаем ничего принципиально нового в этой сфере. Но предлагаем творчески использовать опыт педагогов и психологов XX века, адаптируя его к новым условиям. Мы уверены, что эти достижения не устареют. Напротив, цифровая культура и полимедийная среда сделали их более актуальными и облегчили школе реализацию идей вариативного обучения.

## Что мы оцениваем?

Оценивая степень адекватности интерпретаций, важно понимать, какую именно цель ученик поставил себе перед началом работы. Если его задача — дать мультимедийные исторические комментарии, мы будем оценивать, насколько точно он опреде-

<sup>222</sup> *Выготский Л.С.* Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.

<sup>223</sup> *Ананьев Б.Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008.

<sup>224</sup> *Амонашвили Ш.А.* Культура педагогического общения. М., 1990.

<sup>225</sup> *Асмолов А.Г. и др.* Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 104–110.

<sup>226</sup> *Мелик-Пашаев А.А. и др.* Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы: метод. пособие / под ред. З.Н. Новлянской. М., 2010.

лил сферу и уровень комментариев, насколько точно и вместе с тем популярно изложил информацию. Видит ли он грань между историческим контекстом, реальными прототипами персонажей и свободой авторского вымысла. Не принимает ли роман Льва Толстого «Война и мир» за достоверную военную хронику или жизнеописание предков писателя.

Если же задача школьника — придумать комикс по мотивам, то стоит оценивать отбор эпизодов, умение выстроить из них связную историю, выделить мотивы, которые будут связывать столь разные тексты как роман-эпопея и комикс и т.д. Понадобится ли для этого анализировать историческую достоверность выбранных эпизодов? Ответ не очевиден. Может быть да, а может быть и нет.

Одновременно с постановкой цели и определением задач можно предложить ученикам самим сформулировать критерии оценивания будущих результатов, добавить пункты, важные для учебных задач и для учителя. Тогда можно будет в финале оглянуться назад и установить, все ли цели выполнены, в какой степени, почему что-то получилось, а что-то нет. Возможно, была допущена ошибка в процессе работы. А может быть, ошибка кроется в самой задаче. И то, что получилось в результате, интереснее и важнее того, что представлялось на старте.

Каждую из целей или каждый из критериев можно оценить отдельно по пяти- или десятибалльной шкале. Причем степень достижения цели и/или реализации задачи могут оценить и все члены команды, зрители и учителя. После чего полезно сравнить оценки, обсудить их — и тем самым снизить степень

субъективности учителя в том, что касается эстетических предпочтений, специфики интерпретации и зрительских привычек, которые могут сильно отличаться у людей разного возраста и культурных ориентиров.

Важный опыт, который при этом получают ученики, — смена ракурса. В процессе коллективного обсуждения результата (не только финального, полезно обсуждать и промежуточные результаты, особенно, если класс делает общий большой проект и каждый отвечает за его часть) школьник оказывается попеременно то в роли творца (художника/писателя/сценариста), то в роли внимательного читателя/пользователя, то в роли критика. В первой ролевой позиции он может освоить навыки нестандартных решений, во второй — постараться понять намерение автора, увидеть удачные находки, подсказать, как можно еще ярче и интереснее реализовать задуманное, в третьей — отметить слабо проработанные места и предложить пути развития замысла.

Здесь следует отметить, что смена ракурса может относиться как к интерпретации исходного литературного произведения или поведения героев, так и к историческому контексту. В любом случае обсуждение, благодаря эффекту погружения в материал и осознанию разницы во взглядах, позволяет реализовать принцип «инонаучности гуманитарного знания», его диалогичности, описанной М. Бахтиным<sup>227</sup>. Психологи давно размышляют о том, что привлечение различных литературно-художественных обра-

---

<sup>227</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 371.



зов позволяет примерить рассказанную автором/авторами историю на себя, многогранно раскрыть суть событий, внутренний мир их участников<sup>228</sup>. Рассматривая художественное творчество «как особую область моделирования не только мира, внешнего по отношению к нам, но и нашего внутреннего мира»<sup>229</sup>, мы понимаем возможности мультиплатформенности и мультимодельности как новый шаг в развитии инструментов такого моделирования. Но, что необходимо подчеркнуть, — инструментов особого типа, которые не только разнообразят эстетический и технологический инструментарий, а расширяют границы вчувствования и увеличивают глубину инонаучного знания о предмете.

Поэтому — и это второй принципиально важный для нас тезис — мы предлагаем оценивать трансмедийные творческие проекты исходя из глубины проникновения в предмет (в частности, в психологию героев<sup>230</sup>), многообразия представленных взглядов и художественных интерпретаций и способности соединить в себе разные составляющие культуры и разные модальности искусств в единый семиотический ансамбль. И здесь нам тоже поможет самооценивание и коллективное оценивание, позволяю-

<sup>228</sup> Мелик-Пашаев А.А. Литература и инонаучное познание // Психология и литература в диалоге о человеке: материалы Международной научной конференции / под ред. Н.А. Борисенко, Н.Л. Карповой, А.А. Голзицкой. М.: ПИ РАО, 2015. С. 20.

<sup>229</sup> Новлянская З.Н. Психология в литературе и литература в психологии // Там же. С. 15.

<sup>230</sup> Такой подход предлагал психолог Б.М. Теплов (см. подробнее: Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 306—312.

щее соотнести свой авторский опыт с опытом зрителей. Проводить такое оценивание/самооценивание удобнее не один раз, в конце работы над проектом, а в несколько заходов, в процессе создания — и в режиме мониторинга. Под мониторингом мы в данном случае понимаем систему «отслеживания (сбора, хранения, обработки показателей) состояния педагогического процесса, обеспечивающую прогнозирование и развитие уровней учебных достижений учащихся»<sup>231</sup>.

Еще раз подчеркнем, что мы не описываем готовую модель, не даем универсальную систему мониторинга, а предлагаем учителям сделать это вместе с учениками, обсуждая цель, задачи и критерии оценивания разных этапов, исходя из текущего этапа обучения, возможностей школьников и учителя. Мы же опишем несколько зон оценивания и дадим примеры критериев, которые, мы надеемся, помогут провести оценивание максимально эффективно. Для этого выделим три важных этапа: подготовки, создания и завершения работы над проектом.

## **Зоны мониторинга и оценивания трансмедийного проекта**

### Этап подготовки

Мы сказали, что обсуждения и «сверки» критериев уместны на всех этапах работы и мониторинга проекта. Но на этапе подготовки они должны быть особенно активными и вариативными. В начале работы по-

---

<sup>231</sup> Лопаткина Е.В. Современные средства...

лезно проводить мозговые штурмы, предлагать разные, порой неожиданные интерпретации и форматы. Конечно, не всем высказанным на этом этапе идеям суждено реализоваться. Но они помогают погрузиться в произведение, в контекст, в свои собственные эмоции и наблюдения. Помимо свободной дискуссии этот этап включает в себя междисциплинарные исследования: филологические (литературоведческие, лингвистические, семиотические) в своей основе, но включающие в себя исторические, культурологические, искусствоведческие, психологические и т.д.

Что можно оценивать на этом этапе

1. Качество анализа текста. Мы предлагали отталкиваться от анализа доминант и метафор. Но это не единственно возможный подход. В основу анализа можно положить исторический или подход понимающей психологии, берущий начало из работ В. Дильтея<sup>252</sup>.

2. Работа над текстом учебника, критическими статьями и литературоведческими комментариями, сравнение различных интерпретаций поведения героев, конфликтов, событий. Размышления об их связи с другими художественными текстами, историческим и современным культурным контекстом.

3. Собственные варианты интерпретаций с объяснением, что эти новые взгляды и подходы дают для понимания произведения, погружения в его глубину.

---

<sup>252</sup> Дильтей В. Описательная психология. М.: РИПОЛ Классик, 2018.

4. Анализ художественного языка оригинала и интерпретаций (в частности, визуальный анализ иллюстраций, экранизаций, инсценировок, дизайна мультимедийных проектов).

5. Семиотический анализ оригинального литературного текста и его экранных интерпретаций.

Первые три пункта вполне традиционны и хорошо знакомы учителю-словеснику. Их можно выполнять и оценивать, опираясь на принципы комплексного анализа текстов<sup>233</sup>. А вот четвертый и пятый требуют от преподавателя дополнительных знаний, в частности визуальной грамотности.

Понятием «визуальная грамотность» пользуются представители различных дисциплин — от искусствоведения и семиотики до риторики и коммуникационного дизайна. Изначально (в конце 1960-х годов) под ним понимали набор зрительных компетенций человека, которые могут развиваться в процессе наблюдений и интеграции увиденного с другим чувственным опытом<sup>234</sup>. При этом все исследователи опирались на базовые элементы зрительного образа: точка, линия, размер, масштаб, движение и т.д., а также на визуальное мышление, воображение и память. Кроме того, разговор о визуальной грамотности предполагал определенный набор знаний из области истории изобразительных искусств и освоение практик взаимодействия с изображениями.

---

<sup>233</sup> Например: *Болотнова Н.С.* Филологический анализ текста: учеб. пособие. 5-е изд. М.: ФЛИНТА, 2016. <<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976500532.html>>.

<sup>234</sup> *Avgerinou M., Ericson J.* A review of the concept of visual literacy // *British Journal of Educational Technology.* 1997. Vol. 28. No. 4. P. 280—291.

Резкий скачок в технологическом развитии на рубеже XXI века трансформировал наше представление о визуальной грамотности. Кино, телевидение, а потом и интернет существенно изменили если не саму визуальную культуру, то уж точно практики создания изображений и взаимодействия с ними зрителей. Так что вполне правомерно говорить, что сегодня мы имеем дело с новыми требованиями к визуальной грамотности.

*Учитывая это, мы будем понимать под визуальной грамотностью способность понимать, интерпретировать и создавать визуальные сообщения с использованием современных медиа.*

Другими словами, для визуальной грамотности важно не то, насколько глубоко человек знает творчество Леонардо да Винчи или архитектуру барокко (хотя это тоже очень полезно). Важно, что, смотря фильм «Код да Винчи» или сериал «Молодой Папа», зритель может опознать хотя бы часть культурных артефактов, на фоне или вокруг которых разворачивается сюжет, и сказать хотя бы самому себе, ради чего режиссер обращается к ним. А рассказывая в социальных сетях об отпуске, сумеет облечь свои впечатления в форму, объединяющую текст, фотографии, звуковое сопровождение, графику в единую историю, способную вызывать эмоциональный отклик зрителей. Разработчики форматов для социальных сетей специально подготовили для этого технологические шаблоны — «сториз».

Специальные компьютерные программы и девайсы позволили создавать эффектные картины

тем, кто не получил специального образования, монтировать аудиовизуальные ролики с графикой и спецэффектами, не имея дорогостоящего оборудования. Список возможностей увеличивается и будет расти с каждым днем, мотивируя людей воплощать свои фантазии в визуальных формах и делать результаты своего творчества публичным достоянием без предварительного признания экспертным сообществом, как это было прежде. В результате медиасреда сегодня заполнена многообразным визуальным контентом, неоднородным по качеству исполнения и содержанию.

Конечно, школа может закрывать глаза на это явление, обращаясь только к проверенным временем классическим образцам. Однако это очень рискованная тактика. Визуальная грамотность и опыт обсуждения «неконвенционального» творчества во время учебных занятий дает школьникам опыт самостоятельного ранжирования и оценки эстетической значимости визуальных образов, принесенных интернет потоком.

Разумеется, никто не вправе требовать от учителя-словесника профессиональной художественной экспертизы. Но в приложении (см. Приложение 1) желающие могут познакомиться с некоторыми важными принципами визуального и аудиовизуального творчества; компетенциями, которыми, по мнению экспертов по визуальной грамотности, должен обладать современный человек; а также с заданиями (см. Приложение 2) по развитию визуальной грамотности и четкими критериями их оценивания, которые мы используем, взаимодействуя со студентами. Воз-

можно, какие-то из них вам понравятся и покажутся подходящими для вашей работы.

### Этап создания

На этом этапе основные задачи касаются организации и последовательного осуществления проектной работы. Они универсальны и опираются на базовые принципы менеджмента. Учителю в этом случае имеет смысл оценивать готовность школьников работать в команде, умение ставить промежуточные задачи и управлять временем, а также способность не забывать о центральной идее и цели, корректируя при необходимости пути ее достижения. Но самую значимую роль играет самооценка членов команды в целом и каждого участника в отдельности. Именно она дает возможность искать эффективные пути достижения цели, не терять темп, сохранять глубину и масштабность.

Поскольку работа над проектом может быть весьма продолжительной и сопряжена с преодолением ряда сложностей, то на этапе создания важно, чтобы школьники смогли сохранить мотивацию. В этом тоже может помочь самооценивание. Один из возможных подходов к тому, как организовать процедуру самооценивания, предлагает А.Г. Асмолов в опроснике<sup>235</sup>, который мы вынесли в Приложение 3. Цель опросника — выявление мотивационных предпочтений школьников в учебной деятельности.

<sup>235</sup> Асмолов А.Г. Типовые задачи для оценки личностных УУД. Сайт МБОУ «Центр ПМСС» <[http://pmss.m-sk.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=123:2013-12-18-06-30-05&catid=31:2013-09-11-06-50-17&Itemid=19](http://pmss.m-sk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=123:2013-12-18-06-30-05&catid=31:2013-09-11-06-50-17&Itemid=19)>.

Но, на наш взгляд, его можно адаптировать к анализу различных этапов развития проекта, делая своего рода мониторинг мотивации членов команды. Это помогает самим ученикам находить для себя новые поводы продолжать творческую работу.

Что можно оценивать на этом этапе

1. Понимание цели проекта и постановку задач проекта. Умение сформулировать цели и задачи для каждого члена команды.

2. Набор знаний и навыков из сферы медиаинформационной грамотности: знание платформ, популярных форматов, форм интерактивного взаимодействия; понимание ожиданий части аудитории<sup>236</sup>.

3. Аргументированность выбора платформ, форматов и модальностей для собственного творчества. Понимание преимуществ и слабостей того или иного канала коммуникации.

---

<sup>236</sup> В последние годы выпущено достаточно много учебных пособий по медиаграмотности. Можно выбрать то, которое сфокусировано на наиболее важных для ваших учеников аспектах и конкретных творческих задачах. Например, есть написанная на доступном для старших школьников языке и выложенная в открытый доступ книга Дениса Дубовера (*Дубовер Д. Медиаграмотность. Ростов-на-Дону: Областной центр медиаграмотности, 2015. <<https://www.pedcolledge.ru/files/svedeniya/obuchauchemusya/mediagramotnost.pdf>>*). Или адресованное педагогам учебное пособие Александра Федорова (тоже в открытом доступе: *Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Издательство Кучма, 2004. <[https://www.researchgate.net/publication/278512949\\_Mediaobrazovanie\\_i\\_mediagramotnost](https://www.researchgate.net/publication/278512949_Mediaobrazovanie_i_mediagramotnost)>*). Также можно обратиться к материалам сайта для начинающих мультимедийных журналистов и продюсеров Silamedia. Лаборатория мультимедийного опыта. <https://sila.media/>.



4. Умение находить и понимать размещенные в интернете инструкции по использованию той или иной программы или платформы и создавать с их помощью мультимодальные истории. (В Приложении 4 вы можете познакомиться со списком таких инструкций, которые мы разработали для наших студенческих работ и готовы поделиться с вами.)

5. Также можно по мере готовности оценивать отдельные мультимодальные истории, отмечая продуманность смысловой, композиционной и структурной зависимости элементов (текстовых, изобразительных, звуковых).

#### Этап завершения работы над проектом

На завершающем этапе можно вернуться к критериям, которые были сформулированы вначале, и посмотреть на готовый проект как бы со стороны, глазами аналитика, а не автора (см. Приложение 2, критерии к заданию 3). Особо отметим, что удачный трансмедийный проект должен не только сохранять связи с литературным произведением, ставшим его ядром, но и вписываться в современный культурный контекст, быть с ним в творческом диалоге.

Что можно оценивать на этом этапе

1. Соответствует ли получившийся проект цели и задачам, заявленным в начале работы.

2. Удалось ли сохранить связь проекта с текстом исходного литературного произведения.

3. Получилось ли связать проект с другими литературными произведениями или установить межпредметные связи. Может ли проект вписаться в современный культурный контекст.

4. Чему научился каждый член проектной команды в процессе работы.

5. Есть ли перспективы дальнейшего развития проекта.

В заключение напомним еще раз, что трансмедийный проект — всегда открытое произведение. Он текучий, не имеет границ и может продолжать развиваться фактически бесконечно. Было бы отлично, если бы ребята это понимали и попробовали сделать структуру своего проекта открытой, предполагающей продолжение. Тогда учителя смогли бы развивать проекты со следующим классом, например, через год. Такие проекты могут объединять школьников в сообщества, а школе позволяют представить результаты своей работы в цифровой среде.

---

Заключение.

## **От методики к методологии, от методологии – к методике**

Приглашая читателей в пространство этой монографии, мы обещали проблематизировать разговор о цифровой культуре в школе (прежде всего — в предметной области «литература»). И настаивали на том, что трансмедийность предполагает не только и не столько конкретные *методические* решения, новые «приемы», призванные облегчить ученику и учителю вхождение в привычный и неизменный мир классического произведения, сколько системный *методологический* сдвиг. Потому что эпоха трансмедиа продолжает давно начавшийся процесс; меняется представление о статусе литературного текста и о границах его истолкования. И это необходимо учитывать в любых учебных стратегиях.

Мы показывали, как происходило движение от «контекстной» культуры через поздний модерн к идее «открытого произведения». Опираясь на многочисленные исследования коллег, историков педагогической, методической и методологической мысли, описывали текст как подвижную модель, сохраняющую ядро смысла, заданного автором, но открытую и без конца меняющуюся на периферии. Что предполагает возможность понимания, эмоционального и интеллектуального диалога с автором, но исключает однозначное «правильное» истолкование.

Также, вслед за историками русской и советской педагогической мысли, мы ставили вопрос о роли школьного литературного канона, о противоречии между

задачами трансляции литературной (а через нее и общенациональной) традиции — и вовлечения новых поколений в чтение. Перекидывали смысловой мостик от проблемы окостенения и омертвления канона к вопросу о подмене живого, т.е. постоянно меняющегося, «растущего» во времени наследия омертвевшим кичем. Описывали возможности, которые дают нам мультимодальность и мультимодальные ансамбли. И постепенно двигались к обсуждению ключевой задачи, которую пытаются решить трансмедиа, — втягиванию учащихся в сотворчество по поводу и в связи со школьным каноном, а также с вариативной частью курса литературы, включая современность.

И тут мы осознанно возвращаемся от методологических аспектов к методическим, от общего через частное к единичному. И на примере конкретных кейсов показываем, как можно работать с трансмедийными практиками, использовать их в учебных целях.

Общий вывод, к которому мы приходим: привычного и неизменного входа в литературу как предметную область больше нет, есть обновленное функционирование традиции в рамках динамичной, подвижной модели современной культуры. Экранизация, игра, встречное творчество школьника на базе известных литературных текстов, будь то создание текстов, визуализация, использование технологий и форматов аудио, — это не альтернатива традиционному преподаванию литературы, но и не просто набор технологических решений, которые не меняют сути. Это — расширение возможностей, которое обновляет содержание курса, делает его более интересным и более мобильным. И в конечном счете — живым.

---

# Приложение 1

## Основы визуальной грамотности

### Язык экрана

Соотношение слов и изображений в медиатекстах изменялось в течение всего XX века. Объем и значимость изобразительного материала в них постепенно росли. Иллюстрации, изначально выполнявшие в газетах, журналах и книгах вспомогательные задачи, постепенно становились все крупнее и красочнее. Это не только отвечало ожиданиям массовой городской публики, которая хотя и научилась читать, но все-таки предпочитала не слишком длинные и сложные тексты. Не меньшую роль играл экономический фактор: книги с большим количеством иллюстраций первоначально были слишком дороги, однако постепенно их производство и тиражирование становилось все проще и дешевле. Активно иллюстрировалась не только бульварная беллетристика, но и «серьезные» книги, в частности об искусстве. Что, кстати, вызывало у современников известные опасения. Мы уже упоминали эссе немецкого философа искусства Вальтера Беньямина «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости»<sup>237</sup> (1936), где помимо глубоких гипотез о смене статуса и границ произведе-

---

<sup>237</sup> Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: избранные эссе / под. ред. Ю.А. Здороваго. М.: Медиум, 1996. С. 15–65.

дения звучит эмоциональная тревога: не исчезнет ли подлинность как ценность? Но если отвлечься от некоторого алармизма, неизбежного для современника мощных культурно-технологических сдвигов, прогноз В. Беньямина оказался верным. Технологии во многом изменили и эстетику, художественный язык большинства видов искусства, и практики художественного творчества, и зрительские привычки. Появление телевидения позволило легко доставлять визуальные сообщения в каждый дом, смешивая по дороге документальные, постановочные, анимационные изображения в единый поток. А компьютерные технологии превратили массового зрителя в коллективного производителя визуальных образов, не несущего практически никакой ответственности за их эстетическую ценность или достоверность. Все это делает умение создавать и критически оценивать изображения разного типа важнейшим современным навыком.

*Основа визуальной грамотности XX века — знание языка экрана.* Электронные медиа преимущественно экранны, поэтому главные их выразительные средства — кадр, план, ракурс, свет, цвет, композиция, монтаж и др. Они пришли в язык экрана из живописи и фотографии, поэтому изучение основ визуальной грамотности стоит начинать с анализа книжных иллюстраций и классической фотографии.

В киноведении слово «кадр» чаще всего используется в двух значениях: статичный момент, зафиксированный на пленке, и непрерывный сегмент фильма<sup>238</sup>. Но более важно даже не определение,

---

<sup>238</sup> Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном. Таллинн: Александра, 1994. С. 72. <<https://studfile.net/preview/6145844/>>.

а осознание того, что из окружающего нас пространства фото- или видеокамера выхватывает часть, заключая ее в прямоугольник, который мы и называем кадром. Иными словами, кадр — это рамка, служащая ограничителем зрения и способом фокусировки внимания, а значит, способом масштабирования значимости. С помощью этой рамки художник выделяет важное, делит пространство на видимую и невидимую (ту, что осталась за кадром) зоны. А зритель соглашается с условностью экрана, анализируя кадр и самостоятельно додумывая, что же осталось в невидимой зоне.

*План помещает зрителя в ту точку, с которой смотрит камера*, таким образом определяя дистанцию до изображаемого объекта. Дальний план позволяет показать пространство, а также толпу людей. Средний — обозначает привычную для европейской культуры дистанцию общения. Он не отсчитываются другие: общий план (объект далеко от зрителя, если это человек, его видно в полный рост), крупный план (лицом к лицу), план детали (мы видим не весь предмет, а только его часть, на которой художник хочет сосредоточить наше внимание)<sup>259</sup>. Сочетание кадров, снятых разными планами с разных ракурсов (снизу, сверху, сбоку — это тоже влияет на наше восприятие), с помощью монтажа позволяет отобрать и скомпоновать из них последовательную историю — кинорассказ.

Однако в XXI веке *восприятие экранных изображений стало зависеть не только от крупного плана, но еще и от размеров экрана*. Нас окружает множество

<sup>259</sup> Там же. С. 86.

экранов разных размеров, от очень больших (на фасадах домов) до очень маленьких (экраны часов). Изменение размера также сильно влияет на восприятие изображения. Воздействие визуальных образов в кинозале, на телеэкране, на мониторе компьютера и смартфоне существенно отличается. Чтобы заметить изменения восприятия, можно одну и ту же фотографию демонстрировать на большом экране с помощью проектора и на планшете. Рассматривая изображение на экране, висящем на стене, мы можем разглядеть больше деталей, но затрачиваем на это и больше усилий, чем глядя на маленький экран смартфона — он ближе, его можно поднести к глазам. Дистанция между нами и изображением уменьшается, коммуникация с ним становится персональной, как будто сообщение адресовано лично нам. Мы ему больше доверяем, чем изображению на большом экране. Кроме того, создавая изображения, которые предполагается смотреть на маленьком экране смартфона, авторы активнее используют крупные планы: их проще воспринимать, на них гораздо меньше деталей. Средний план не только на экране смартфона, но и на экране компьютера, требует для распознавания и идентификации изображения гораздо больше времени.

## **Монтаж**

*Ключевым элементом визуального языка экранного времени становится монтаж. Как художественный принцип он возник в самом начале истории культуры. Рисунки на стенах пещер древних людей уже*



были организованы монтажно, как и фрески соборов и иконы с житиями святых. Практически любые изображения, объединяющие в общую историю события, которые происходят в разное время в разных местах, построены с использованием принципов монтажа. И все же очевидно, что с появлением кинематографа роль монтажа в визуальных искусствах существенно возрастает. Основу наших современных представлений о монтаже заложили режиссеры Сергей Эйзенштейн<sup>240</sup> и Дэвид Гриффит<sup>241</sup>. Новый смысл, который возникает от соположения двух кадров, «заражения» ими друг друга, наводил исследователей на мысль, что «монтаж — одна из риторических фигур киноязыка», и позволял сопоставлять его с поэтическими тропами — метафорой и метонимией, как делали это Юрий Лотман и Юрий Цивьян<sup>242</sup>.

В связи с нашими методическими задачами (которые, помимо методологических целей, стоят перед нами в данной монографии) самое уместное — опереться на предложенное Лотманом и Цивьяном определение: «*Монтаж в узком смысле* (курсив здесь и далее наш. — А. А., А. Н.) — склеивание двух кадров. *В широком смысле монтажом* является всякое обладающее художественным значением соположение частей киноленты и фильма. Это может быть параллелизм двух или нескольких последовательных кадров (кинофраз) или эпизодов. Всякий раз, когда какой-либо элемент фильма — жест, поза, поступок, целый кадр, группа кадров — вступает в смысловое

<sup>240</sup> Эйзенштейн С.М. Монтаж. М.: Музей кино, 2000.

<sup>241</sup> Эйзенштейн С.М. Диккенс, Гриффит и мы // Эйзенштейн С.М. Избранные произведения: в 6 т. Т. 5. М., 1968. С. 129—180.

<sup>242</sup> Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном... С. 23—24.

отношение с другим таким же элементом, мы имеем дело с монтажом»<sup>245</sup>.

Из этого следует, что, зная основные принципы монтажа, человек понимает, как именно с его помощью происходит эмоциональное воздействие на зрителя. А значит, может увидеть и попытки манипулирования эмоциями в целях обмана, рекламы или пропаганды. С другой стороны, владение искусством монтажа позволяет нам самостоятельно создавать визуальные высказывания, управлять вниманием и эмоциями зрителей.

С появлением цифровых возможностей базовые принципы монтажа не изменились, но процесс технически упростился — исчезла необходимость резать и склеивать киноленту или перезаписывать кадры на другую кассету. Пересборку видео и аудио стало возможно делать на обычном смартфоне, а не в студии со специальным оборудованием. Цифровые возможности увеличили значение спецэффектов, усиливающих зрелищный эффект визуальной информации. Световые вспышки, постепенно проступающее из темноты изображение, игра с резкостью и цветовыми фильтрами, вставки в документальное видео анимированных персонажей и графики... список можно продолжать до бесконечности. Правда, поскольку восприятие этих приемов быстро автоматизируется, некоторые из них (те же световые вспышки) стали штампами, но технологии расширяют арсенал возможностей. И в этом тоже нет ничего неожиданного, об эффекте аттракциона при монтаже размышлял еще С. Эйзенштейн. Однако

---

<sup>245</sup> Там же. С. 24.

наша привычка и потребность в новых и новых аттракционах, быстрой смене кадров (так называемый «клиповый монтаж»), готовность погружаться в визуальные миры с помощью технологий дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности — все это важные этапы развития визуального языка и новые вызовы медиаграмотности.

## Визуальное повествование

*Визуальный сторителлинг (повествование)* — это способ коммуникации со зрителем без слов (или с минимальным количеством слов), с помощью визуальных образов, смонтированных в определенной последовательности. Эта последовательность определяется драматургией повествования, жанром истории и ее форматом, адаптированным к особенностям медиаплатформы, на которой история будет размещена. Так, всем известный сюжет про Золушку будет по-разному визуально выстроен для мультипликационного фильма, для комикса, для фотоколлажа в глянцевом журнале и для аккаунта в сети. Как именно? Это можно обсудить с учениками, обращая их внимание на то, что мультфильмы и комиксы рассказывают историю последовательно, но несколько по-разному, а в коллаже временная последовательность необязательна. Что визуальные изображения бывают статичными и динамичными. Что рамка каждой картинке в комиксе, хотя и похожа на маленький экран, все-таки не равна ему. Что дизайн верстки в глянцевом журнале отличается от дизайна книги комиксов. Что «сториз» позволяет зрителям вмести-

ваться в ход развития истории и «помогать» героям в решении проблем. Это далеко не полный перечень того, на что можно обратить внимание школьников.

## **Правила чтения визуальных текстов**

Как правило, читая визуальные образы, зритель сначала узнает формат истории и догадывается о возможном развитии событий, типичном для этого формата. Потом пристально вглядывается в визуальные детали, обдумывая подробности. Наблюдение за развитием истории позволяет получать удовольствие от каждого преобразования и поворота сюжета. И только часть людей, обладающая достаточно высоким уровнем визуальной грамотности и имеющая зрительский опыт, может увидеть особенности художественного языка того или иного автора и объяснить, почему одни визуальные образы им нравятся, а другие — нет.

Но именно на этом уровне можно в полной мере говорить, что человек умеет «читать» визуальные образы. Поэтому важным упражнением, развивающим указанные навыки, мы считаем медиакритику — рефлексию на основе комплексной оценки визуального произведения и понимания его места в современной медиасфере. Для этого необходимо не только знать язык визуальных искусств, но и быть в курсе *визуальных конвенций* — неформализованного набора общих для той или иной культуры представлений о том, что считать прекрасным и безобразным, смешным и ужасным, традиционным или нарушающим границы, банальным

или оригинальным и т.д. Эти конвенции находятся в постоянной трансформации. Далекое не всегда их транслируют культурные институции (университеты, академии художеств, профессиональные сообщества режиссеров и критиков). Часто эти конвенции сознательно нарушаются авангардными художниками в рамках своей творческой деятельности. Еще чаще эти конвенции размываются чутко откликающимися на запросы общества производителями коммерческой продукции, типа сериалов. Уметь видеть эти процессы и испытывать интерес, следить за ними — тоже важный навык визуально грамотного человека.

## 11 навыков визуальной грамотности

Исследователи визуального имеют достаточно большой опыт в оценке уровня визуальной грамотности. Возможно, читателям-практикам пригодится список из одиннадцати навыков, которые необходимо освоить, чтобы ощущать себя в полной мере визуально грамотным человеком. Их сформулировала Мария Авджерину — редактор научного журнала «Визуальная грамотность» и исследователь методов оценки визуальной грамотности<sup>244</sup>.

### 1. Визуализация

Умение использовать визуальный язык для презентации собственного опыта. Этот уровень осваивает ребенок, когда учится рисовать и лепить.

<sup>244</sup> *Avgerinou M.D. Towards a Visual Literacy Index // Journal of Visual Literacy. 2007. Vol. 27, No. 1. P. 29–46.*

Но его проходит и взрослый, который впервые пробует новые визуальные техники или форматы.

## 2. Критический просмотр

Умение не только получить эмоциональные ощущения от просмотра визуального сообщения, но и объяснить, что именно тебе понравилось или не понравилось. Усваивать этот опыт ребенок начинает еще в детском саду и продолжает в школе, когда его просят рассказать, на какие мысли наводит та или иная иллюстрация к тексту в учебнике литературы.

## 3. Визуальное рассуждение

Опыт создания мысленного образа объекта, необходимый, чтобы прийти к каким-то выводам. Например, мысленное конструирование или рисование модели на бумаге или компьютере перед тем, как начать строительство. Это умение формируется, в частности, с помощью детских конструкторов, на уроках геометрии и черчения. Его используют в работе дизайнеры, архитекторы, инженеры.

## 4. Визуальная типологизация

Внимание к деталям, позволяющее различать воспринимаемые образы не поверхностно, а находя в них сходства и отличия. На начальном уровне это отличия по цвету, форме, размеру — такого типа задания встречаются при подготовке к школе и в младших классах. На более сложных уровнях — распознавание привлекательных или нежелательных/опас-

ных объектов по деталям их внешнего вида. Этот уровень визуальной грамотности приближает нас к семиотическому анализу.

### 5. Визуальное (или образное) мышление

Это видение слов как серии изображений. Иначе говоря, умение думать картинками. Визуальное мышление требует фотографической памяти и способности мысленно манипулировать с двух- и трехмерными фигурами, т.е. более корректным будет говорить о визуально-пространственном мышлении.

Еще раз подчеркнем, что эти пять умений базового уровня кажутся очень простыми и хорошо всем известны. Но на теоретическом уровне они пересекаются с принципами, изложенными в исследованиях Ж. Пиаже, и теорией множественного интеллекта Г. Гарднера. Более активное их использование на литературных занятиях (например, при анализе экранизаций) поможет совместить разрозненные умения в единую компетенцию мультимодального чтения.

Умения второго уровня формируются с возрастом и больше зависят от зрительского опыта учеников.

### 6. Визуальная ассоциация

Способность представить себе предмет, прочитав слово. На базовом уровне она тоже формируется в раннем детстве. Однако ассоциации могут быть и не прямыми. На втором уровне они позволяют понимать метафоры, осуществлять в воображении монтаж. Особенно если речь идет не о предметах,

а о символах или абстрактных понятиях. И в этом случае мы переходим с чисто визуального уровня на уровень семиотической грамотности и интерпретации.

При слове «честь» или «справедливость» у визуально грамотного человека возникает набор визуальных образов — живописных, скульптурных, кинематографических. Он зависит от зрительского опыта, возраста, этнической специфики и других внешних и внутренних факторов. Но в любом случае существенно влияет на то, как мы интерпретируем увиденные изображения. Тиражируя визуальные образы, медиа формируют набор клише, которые становятся общими ассоциациями для части зрителей и во многом определяют оценки, данные публикой новым визуальным продуктам, или эффективность рекламы.

## 7. Визуальная реконструкция

Способность воссоздать визуальный образ целого по его текстовому описанию очень важна при чтении литературных произведений, которые описывают место действия. На первый взгляд, кинематограф, визуализирующий место действия, делает этот навык излишним. Но вспомним, что рамка кадра ограничивает пространство, побуждая зрителя реконструировать то, что осталось за кадром. Еще важнее изменение в этой сфере, которое становится следствием создания виртуальных пространств и миров. Виртуальный визит как тип чтения, о котором мы говорим в разделе, посвященном цифровому чтению, на самом деле тоже требует от зрителя нового опыта визуальной реконструкции, и крити-



ческого отношения к компьютерным реконструкциям, имитирующим реальность.

Третий уровень визуальной грамотности связан с развитием критического мышления и исследовательской деятельности. Если первые два уровня доступны «наивному читателю», ориентированному на клише массовой культуры и кич, то третий уровень требует усилий и, вероятно, на продвинутой стадии достижим не для всех. Но работа над созданием трансмедийных проектов позволяет развивать такие умения в той мере, в какой школьник к этому готов, то есть на уровне медиавизуальной грамотности, а не научной рефлексии.

#### 8. Конструирование смысла на основе визуальных наблюдений

Логическая операция, основанная на анализе ряда визуальных образов, в ходе которой обобщаются наблюдения, интерпретируется опыт, позволяющий понять причины и последствия наблюдаемых явлений. Эту способность также можно развивать на занятиях по медиаграмотности, потому что отдельные визуальные образы в медиа содержат ограниченный объем информации, но их совокупность позволяет лучше понимать социальную реальности, которую отражают медиа.

#### 9. Восстановление смысла с помощью визуальных наблюдений

Это тоже логическая операция, предполагающая хорошее знание контекста, в частности в области

визуального. Насмотренность, вовлеченность в контекст позволяет достраивать картину действительности, опираясь на визуальные фрагменты. Это умение характерно, например, для историков искусства, этнографов, антропологов, географов и т.д.

#### 10. Знание визуального словаря и определений

Для знакомства с определениями можно обратиться к уже цитированной книге Ю. Лотмана и Ю. Цивьяна<sup>245</sup> или воспользоваться словарем терминов, который был подготовлен специально для учителей<sup>246</sup>.

#### 11. Знание визуальных условных обозначений

Два последних умения необходимы для художественной критики, семиотических и искусствоведческих исследований, но они полезны и в повседневной жизни, пронизанной результатами работы дизайнеров. Самый простой пример — знание знаков дорожного движения или иных графических изображений, маркирующих пространство городов.

В современном мире, где социальные сети беспрерывно поставляют нам множество изображений, визуальная коммуникация стала одним из самых важных способов межличностного общения. Это общение требует распознавания как сложных образов, так и внешне простых — типа эмодзи (идеограмм и смайликов).

<sup>245</sup> Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном...

<sup>246</sup> Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Издательство ТГПИ, 2010.

Переизбыток визуального может иметь не только позитивные последствия. В некоторых случаях он вызывает шок, отвращение, апатию, пассивность. И этому негативу необходимо уметь противостоять. Один из способов такого противостояния — превращение в активного зрителя, который умеет задавать вопросы, анализировать механизмы воздействия, предвидеть последствия и выстраивать персональную систему ограничений.

Подводя итог, повторим: визуальная грамотность — это способность понимать, интерпретировать и создавать визуальные сообщения. Для того чтобы ее освоить, сегодня нужно быть не только внимательным зрителем, но и иметь навык визуализации своего опыта и уверенно пользоваться возможностями различных медиаплатформ.

---

## Приложение 2

# Задания для развития визуальной грамотности

### Задание 1. «Фотоколлаж»<sup>247</sup>

Создайте фотоколлаж из кадров киноэкранизации литературного произведения. Коллаж должен иллюстрировать какую-то важную мысль книги или фильма и иметь прикладную задачу — подходить для книжной обложки, иллюстрации, афиши экранизации или просветительской лекции.

Критерии оценивания задания «Фотоколлаж»

1. Проблема, которую выбрал ученик, понятна. Фотоколлаж содержит четко выраженное высказывание о проблеме.

2. Формат работы хорошо опознается (плакат, иллюстрация к тексту, обложка книги).

3. Качество исполнения проекта: наличие продуманного визуального языка (композиция, цвет, стиль изображений), работающего на высказывание.

4. Качество исполнения проекта: ученик владеет технологиями, позволяющими соединять в рамках коллажа разнообразные визуальные компоненты (фото, рисунки и т.д.).

5. Соответствие визуального решения задачам формата и специфике выбранной проблемы.

---

<sup>247</sup> Фотоколлаж — изображение, созданное из нескольких фотографий или их фрагментов, иногда с добавлением рисованных элементов, надписей и т.д.

## Задание 2. «Буктрейлер»<sup>248</sup>

Создайте буктрейлер к литературному произведению. Ваша задача — заинтересовать читателя и побудить его прочитать произведение. Если не знаете, как это делается и с чего начать, посмотрите инструкцию, которую подготовили наши студенты<sup>249</sup>.

Критерии оценивания задания «Буктрейлер»

1. Ученик сформулировал суждение о произведении и смог донести его до зрителей.
2. Сценарий написан с соблюдением правил драматургии.
3. Выбранный способ визуализации соответствует идее автора буктрейлера. Ученик может аргументировать свой выбор.
4. Буктрейлер смонтирован с соблюдением базовых принципов монтажа.
5. Видео воздействует на эмоции и вызывает у зрителя желание продолжить знакомство с произведением.

## Задание 3. «Рецензия»

Посмотрите экранизацию литературного произведения или мультимедийный проект о культуре<sup>250</sup> и напишите рецензию, затрагивая следующие вопросы:

<sup>248</sup> Буктрейлер — короткий видеоролик, рассказывающий о содержании книги.

<sup>249</sup> Как снять буктрейлер? <<https://t.me/+lz14mwdmPBozODRi>>.

<sup>250</sup> Например, проект ТАСС «Круги Данте» по «Божественной комедии». <<https://dante.tass.ru/>>.

1. Набор тем и историй, поднимаемых в фильме или проекте. Почему именно они показались авторам актуальными? Композиционное и драматургическое решение сюжета (или нескольких ведущих сюжетов).

2. Какие выразительные средства и художественные приемы использованы в фильме/проекте? Их уместность и оригинальность.

3. Особенности режиссерских приемов в фильме или важные дизайнерские решения мультимедийного проекта и пользовательский интерфейс.

4. Объяснение, в чем их привлекательность или непривлекательность для молодых зрителей.

5. Рекомендация, кто и почему обязательно должен посмотреть этот фильм или познакомиться с проектом.

Критерии оценивания рецензии могут опираться на то, насколько аргументированно у школьника получилось объяснить свои зрительские впечатления.

---

## Приложение 3

# Проектная деятельность и мотивация школьников

Творческие задания, которые мы предлагаем, достаточно сложно выполнить в рамках учебного процесса в классе. Они предполагают большую самостоятельную работу, поиск информации, подбор референсов (вспомогательных материалов, удачных примеров чужих проектов, которые помогают авторам представить дизайн и формат своего будущего проекта). Конечно, для этого ученикам требуется дополнительная мотивация, которая не определяется одним стремлением получить отличную оценку по предмету.

С мотивацией школьников профессионально работают педагоги и психологи. Существует множество методических материалов, которые могут помочь учителю-предметнику мотивировать класс, а школьникам — разобраться в своей мотивации. Например, опросник для самооценивания мотивации, разработанный академиком Александром Асмоловым<sup>251</sup>. Поскольку продюсеры креативных проектов, работающие с командой, регулярно сталкиваются с похожей задачей, мы поделимся с вами некоторыми из их подходов. Возможно, они пригодятся и педагогам.

---

<sup>251</sup> Асмолов А.Г. Типовые задачи для оценки личностных УУД / Сайт МБОУ «Центр ПМСС» <[http://pmss.m-sk.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=123:2013-12-18-06-30-05&catid=31:2013-09-11-06-50-17&Itemid=19](http://pmss.m-sk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=123:2013-12-18-06-30-05&catid=31:2013-09-11-06-50-17&Itemid=19)>.

1. Первый тезис, на который хотелось бы обратить внимание, — *необходимость сформулировать цель работы*. Казалось бы, это совершенно очевидно для всех, кто знаком с психологией. Но на практике оказывается, что и взрослые не всегда могут четко сформулировать цель. Особенно если она не практическая — получить отметку за проект или вовремя сдать отчет, а касается популяризации каких-то идей, культурных и общественных ценностей, развития собственной личности, улучшения репутации и т.п.

Даже если руководитель проекта или учитель четко формулирует цель для команды, каждый видит эту цель по-разному. И в процессе работы будет стремиться не только реализовать общую цель, но и свои личные. Таким образом, *мотивация в командной работе зависит и от единого понимания целей команды, и от осознанности каждого участника проекта, понимающего свои личные цели, которые мотивируют его участвовать в совместной работе*. Эти цели нужно обсуждать как со всей командой вместе, так и с каждым ее членом в отдельности. Особенно если речь идет о команде школьников. Важно гармонично сочетать групповую и индивидуальную работу, чтобы каждый участник мог достичь свой личной цели не в ущерб общей.

Здесь существенную роль может сыграть участие в работе над учебными проектами школьного психолога или тьютора<sup>252</sup>. Если нет возможности под-

---

<sup>252</sup> С опытом работы тьюторов с подростками при создании музейных проектов можно подробнее познакомиться в книге, подготовленной магистрантами программы «Трансмедийное производство в цифровых индустриях» НИУ ВШЭ: *Логина А.И. и др.* Подросток в музее: как кураторы и тьюторы помогают лю-



ключить их к работе, школьники могут попробовать справиться с задачей самостоятельно. Например, ответить на базовый набор вопросов:

- Чего я/мы пытаемся достичь?
- Что для меня/нас важно?
- Мне/нам нравится то, что мы делаем?
- По какому плану я/мы действуем? Откуда он взялся?

2. В основе мотивов, которыми люди руководствуются в жизни, лежат ценности. Поэтому второй тезис такой: *для успешной творческой работы очень полезно сформулировать свои ценности и договориться об общих ценностях команды*. Например, значимыми ценностями для творческой командной работы могут стать: свобода развивать собственные идеи и способности, свобода определять свои действия, стремление к новизне и переменам, возможность оказывать влияние на вкусы и предпочтения других людей, поддержание и сохранение культурных традиций, принятие и понимание тех, кто отличается от тебя, преданность группе и благополучию ее членов, стремление быть надежным и заслуживающим доверие членом группы<sup>255</sup> и т.д.

Анализ собственных ценностей можно проводить не только при содействии школьных психологов или тьюторов. Он прекрасно сочетается с обсуждением

---

дям найти себя. М.: НИУ ВШЭ, 2020. <[https://ridero.ru/books/podrostok\\_v\\_muze/](https://ridero.ru/books/podrostok_v_muze/)>.

<sup>255</sup> Подробнее с типологией ценностей можно познакомиться, например, в работе: *Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 2. С. 24–43.

ценностей и целей героев литературных произведений. Сравнивая ценности персонажей и свои собственные, школьник учится понимать других людей и самого себя, видит исторические и культурные изменения в представлениях общества о поведении человека и др.

3. *Реализации целей и достижению ценностей могут мешать страхи*, способные свести на нет даже очень сильную мотивацию. Часто люди сами убеждают себя в том, что у них ничего не получится. Не претендуя на создание исчерпывающего перечня страхов, отметим, что чаще всего *при проектной творческой работе мы сталкиваемся со страхом провала, страхом выбора (т.е. сомнениями), боязнью мечтать (иногда говорят об обезценивании) и страхом завершения (т.е. откладыванием)*. Если учебная творческая команда боится ставить масштабные и сложные цели, им кажется, что у них ничего не получится, над ними будут смеяться, они не могут решиться и выбрать тему или художественное решение, тянут время и не сдают работу, бесконечно улучшая ее, это повод для обсуждения. Иногда страхи исчезают сами, когда человек решается сформулировать, чего он боится. В других случаях помогают вопросы, например: что нового появится в вашей жизни, если вы возьметесь за сложный проект? Как можно уменьшить риски провала? Какие критерии помогут сделать правильный выбор? Что вы теряете, откладывая завершение проекта? Ответив на эти вопросы, люди не только видят свои страхи, но и сами намечают пути их преодоления.

---

## Приложение 4

# Электронные платформы для работы и обучающие материалы<sup>254</sup>

### Электронные платформы

1. Конструктор сайтов Tilda Publishing. <<https://tilda.cc/>>.

2. Программа для создания 3D-персонажей MakeHuman. <<http://www.makehumancommunity.org/>>.

3. Сервис для графического дизайна Canva. <[canva.com/](https://canva.com/)>.

4. Платформа для создания раскадровок Storyboarder. <<https://wonderunit.com/storyboarder/>>.

5. Платформа Knightlab. Сервис StoryLine JS (разработка сюжетных линий). <<https://knightlab.northwestern.edu/>>.

6. Платформа для создания викторин Kahoot! <<https://kahoot.com/>>.

7. Платформа для создания тестов Testix. <<http://testix.me/storefront.html>>.

8. Программа для монтажа видео Adobe Premiere Pro. <<https://www.adobe.com/ru/products/premiere.html>>.

9. Сервис для разработки интерфейсов Figma. <<https://www.figma.com/>>.

<sup>254</sup> В Приложении 4 использованы материалы, подготовленные совместно с сотрудником Образовательного центра «Сириус» Глебом Чэном в рамках обучающего проекта департамента медиа НИУ ВШЭ.

### Обучающие материалы

10. YouTube канал Russian CG Tutorials. <<https://www.youtube.com/channel/UCIaRzjZWq1P03xxy-84ZHBw>>.

11. 5 этапов создания и «оживления» 3D-персонажа. <<https://creativshik.com/5-etapov-sozdaniya-i-ozhivleniya-3d-personazha/>>.

12. Что такое раскадровка видео и как ее создать. <<https://cinema-friends.com/ru/blogs/what-is-a-storyboard-for-a-video-and-how-to-create-it>>.

13. How to Storyboard: Our 4-Step Guide to the Storyboarding Process. <<https://boards.com/how-to-storyboard>>.

14. Организуйте вашу историю через раскадровку и креативный сториборд. <[https://www.canva.com/ru\\_ru/sozdat/storibord/](https://www.canva.com/ru_ru/sozdat/storibord/)>.

15. Настройка темы для создания впечатляющих историй. <<https://learn.arcgis.com/ru/projects/customize-a-theme-for-impactful-stories/>>.

16. Глава «Понимание комикса» Скотта Макклауда. <<https://clck.ru/Xwfau>>.

17. Макклауд С. Рисование комикса / пер. с англ. Е. Приходько. М.: Белое яблоко, 2016. <<https://www.rodpisnie.ru/books/sozдание-komiksa/>>.

18. Мэдден М. 99 способов рассказать историю: Упражнение в стиле / пер. с англ. М. Заславского. СПб: Бумкнига, 2019. <<https://boomkniga.ru/shop/books/grafika/99-sposobov/>>.

19. Примеры скетчей в диссертации: Браташ В.С. Визуальные заметки (скетчноутинг) как инструмент трансформации учебного про-

цесс. С. 168—171. <[https://disser.spbu.ru/files/2020/disser\\_bratash.pdf](https://disser.spbu.ru/files/2020/disser_bratash.pdf)>.

20. Видеолекция В.С. Браташ «Про скетчноутинг — визуальные заметки». <<https://www.youtube.com/watch?v=qbYIFywiTR0>>.

21. Браташ В.С., Кудряшов Е.С. Курс «Графическая визуализация исследований и проектов». <<https://online.spbu.ru/graficheskaya-vizualizaciya-issledovanij-i-proektov/>>.

## Приложение 5

### **Отчет об итогах интервью, проведенными с подростками в рамках тестирования проекта «Цифровая школа Льва Толстого»<sup>255</sup>**

Для того чтобы определить запросы старшеклассников на контент «Цифровой школы Льва Толстого», было проведено 18 интервью, в которых приняли участие 6 юношей и 12 девушек из 8 городов России. 11 из них проживают и учатся в Москве, остальные – в Иркутске, Перми, Ярославле, Ростове-на-Дону, Краснодаре, Ростовской области и Ставропольском крае. Восемь респондентов закончили школу и собирались поступать в университет, четверо перешли в 11-й класс, трое – в 10-й, четверо – в 9-й класс. Большинство участников учатся в гуманитарном классе либо его закончили или принимали участие в конкурсах чтецов. Все респонденты за исключением одного (он больше увлекается историей) сообщили, что они любят читать, большинство подчеркнули свой интерес к русской классике. Интервью проводились летом 2022 г. силами студентов магистратуры НИУ ВШЭ по специально разработанному гайду.

Вопросы гайда можно разделить на следующие блоки:

1) литература в школе, проблемы обучения, использование интерактивных методов на уроках,

<sup>255</sup> Текст отчета подготовлен Л.Ф. Борусяк. Основной интервьюер С.А. Архангельская. С корпусом интервью можно ознакомиться по ссылке: <<https://drive.google.com/drive/folders/19NwetCD8YWANlStCGk5Rc4qmnnoVh8BG?usp=sharing>>.

предпочтение бумажного или электронного формата чтения;

2) отношение к жизни и творчеству Л.Н. Толстого, произведения, прочитанные респондентами;

3) тестирование сайта «Цифровой школы» — достоинства, недостатки, предложения по усовершенствованию.

## **Литература в школе.**

### **Уроки литературы: отношение, проблемы, сложности**

Рассказывая об уроках литературы в школе, большинство респондентов обращали внимание прежде всего на то, каким был учитель литературы, насколько интересно рассказывал, был ли увлечен преподаванием. Формам работы они уделяли меньше внимания, считая не настолько существенным обстоятельством, чтобы оно повлияло на их отношение к самим урокам и интерес к чтению вообще, в том числе русской классической литературы. О хороших учителях рассказывали подробно, часто эмоционально:

«В старшей школе, 10—11-й класс, у меня, правда, замечательная была учительница, и она очень подробно и красиво рассказывала обо всем. То есть и о судьбе писателей, и об истории создания, о замыслах. И по ней видно, что как бы это ее трогало, и она этим горит».

К сожалению, чаще подростки говорили, что с учителем литературы им не повезло:

«В этом году, к сожалению, не очень повезло с преподавателем, потому что она как бы, грубо говоря,

забила на нас. Мы вообще не по программе шли, ничего толком не изучали, она просто с листочка читала, и никакой там дополнительной информации, которую можно услышать именно от преподавателя, а не найти в интернете, не было».

Прозвучало очень много жалоб на формальное отношение учителей к литературе, предмету, который, как считают любящие читать подростки, особый, отличается от всех остальных. Не хватает дискуссий на уроках, возможности высказывать свое мнение, а не «соответствовать методичке», как сказал один из интервьюируемых.

Практически все участники проекта говорили, что в средней школе на уроках и для домашних заданий использовались учебники, в том числе для чтения коротких текстов. В старшей школе, как отметили все, учебники уже не используют, на уроках нужны только тексты произведений. Чаще всего уроки проходят либо в виде лекций, которые читает учитель, а школьники конспектируют, либо в форме сочинений (часто на знание текста), либо делается анализ произведения. Большинству респондентов лекционная форма не очень нравится.

Есть единичные примеры менее традиционной формы работы на уроке. Так, в одном случае учитель задает старшеклассникам составлять ментальные карты:

Когда у нас идет какая-то глобальная тема, к примеру, «маленького человека», мы пишем конспект, записываем важную информацию про то, кто такой «маленький человек» и как он показывается в разных произведениях, а потом делаем ментальные карты.



У нас есть план, как писать их. Обычно мы подходим творчески, каждый делает по-разному. У меня получается разворот тетрадный полный, посередине я рисую круг, в котором пишу имя писателя, фамилию, отчество и название произведения, и от него стрелочками к другим кругам, где описываю уже жанр, идею, тему, главных героев, завязку, проблему произведения и выводы. Вот с ментальными картами мне очень нравится задания выполнять, это мое самое любимое упражнение по литературе, потому что там все довольно-таки легко понять, например, про «маленького человека».

Почему-то такую традиционную форму работы на уроке литературы, как сочинение, некоторые старшеклассники относят к интерактивным, хотя никакого интерактива в этом нет. Еще одной нетрадиционной формой называли работу не со всем произведением, а с отрывками из него, которые читались и обсуждались на уроке: из больших романов требовалось прочитать только отдельные фрагменты. В частности, на уроках по «Войне и мире» разбирали «небо над Аустерлицем» и батарею Тушина.

Многие участники проекта называли главными сложностями литературы в школе несоответствие возрасту учеников программных произведений, трудных для понимания; слишком большой объем текстов, которые нужно прочитать (особенно это относится к «Войне и миру» и «Тихому Дону»); недостаточное количество часов для серьезного обсуждения произведений; архаический, а потому непонятный язык литературы XVIII—XIX веков. Некоторые школьники читают постраничные сноски, в которых даются пояснения («Читаю сноски сто процентов.

Особенно после Толстого читаю всегда. Чаще всего, если не прочтешь сноску, то как-то выпадешь из контекста, большая потеря обычно», другие ленятся это делать, пропуская непонятные слова («Нет, сноски очень мало читаю, только вот когда какое-нибудь объяснение есть снизу, только это и читаю, на конец не перехожу книги, ну там, где все описано»). Сноски в конце книги не смотрит никто. Далеко не все читают и перевод с французского в «Войне и мире», просто пропускают эти куски текста.

## **Интерактивные формы работы на уроках и вне уроков**

Когда интервьюеры задавали вопрос об использовании интерактивных форм работы на уроках литературы, часть респондентов затруднилась ответить, часть дала отрицательный ответ. Большинство в качестве такой формы работы назвали показ художественных фильмов или их фрагментов, видеоматериалов по теме урока, а также презентации. Отношение к этим формам работы у школьников очень разное и зависит от того, как и для чего они используются.

Кто-то вообще предпочитает вместо чтения книги посмотреть фильм (не обязательно на уроке), кто-то считает это полезной формой работы, особенно если после просмотра происходит обсуждение, сравнение с литературным материалом:

У нас уроки проходят интересно. Нам включают какие-то видео с информацией, мы их смотрим, и нам потом еще что-то объясняют, рассказывают какие-ни-

будь интересные факты этого произведения либо автора этого произведения.

Но в других случаях эту работу считают неинтересной и бесполезной:

У нас максимум — это какой-то видеоурок, где там по записи какой-то другой преподаватель рассказывает всю ту теорию, которую нам и так рассказал бы учитель.

Показывают старые черно-белые фильмы, а все ученики в это время в телефоне сидят.

Абсурдные уроки — это когда, например, я не знаю, из каких соображений нас сажали смотреть и конспектировать фильмы. Учительница просто включила фильм, сказала: «Конспектируйте. Соберу тетрадки». Ушла.

Примерно то же самое с презентациями. Если учителя называют увлеченным, то и его презентации интересны и познавательны, да и к подготовке докладов с презентациями ученики относятся серьезно. В других случаях эта работа носит формальный характер и воспринимается как бесполезная.

Пожалуй, единственный случай, когда школьник рассказал о менее традиционной работе:

У нас очень часто что-то типа квизов, чтобы как-то дети больше тянулись к литературе. Типа «Своя игра». Есть произведение, и вместо итогового сочинения по произведению огромный квиз. «Своя игра» — там 10, 20, 30, 40, 50... герои, какие-то смыслы, сюжет. Ты выбираешь сложность вопроса, и в зависимости, кто больше всего набрал, тот получает пять, кто-то средний — по че-

тыре, кто ничего не набрал — три, и так далее. Было бы славно, если бы это было приложение, но учитель делает презентацию, презентация на проекторе, вы там сидите. Образно, он: «Ты, давай — какой вопрос выбираешь?» Я такой: «Персонажи 50», — и там какой-то вопрос. И там уже потом в конце много вопросов, проходит урок, считаются очки — кто молодец, кто не молодец.

Сами респонденты чаще говорили, что предпочитают бумажные книги электронным, объясняя это тем, что на бумаге лучше воспринимают информацию. Респонденты не из Москвы использование электронного формата (чтение с телефона) объясняли отсутствием возможности получить книгу в библиотеке:

Я больше предпочитаю бумажные. Онлайн читаю в случаях, когда такой книжки у нас вообще в городе нет, ее нельзя купить, долго ждать, а прочитать прям хочется.

Были и те, кто эти форматы использует для разных целей:

Не при подготовке, когда ты просто хочешь прочитать, то бумажную, а когда подготовка — намного удобнее сидеть с планшетом и выделять какие-то отдельные места и так далее. Но для собственного изучения — сто процентов бумажная, прям приятно. Тогда ты прям получаешь удовольствие от прочтения.

Электронный формат предпочитают буквально единицы.

Что касается поиска нужной для занятий литературой (да и вообще для школьных занятий) в интернете, то в большинстве случаев используют поискови-

ки (поиск по ключевым словам), ресурсы на YouTube либо Википедию. Те, кто сдавал ЕГЭ по литературе или собирается это сделать, более активно используют интернет-ресурсы. В частности, смотрят или слушают тематические лекции.

Есть канал, который очень нравится, «Ликбез» называется, там девушка очень подробно рассказывает про различные произведения, про то, как вот ЕГЭ по литературе сдавать.

Люблю лекции Тамары Эйдельман на YouTube.

В качестве ресурсов, на которые подписаны, называли «Арзамас»:

Смотрела лекции на «Арзамасе». Лекция на «Арзамасе» называется «Лев Толстой против всех». Здесь у меня из прослушанных: «Лев Толстой и семья», «Лев Толстой. Религия», «Лев Толстой. Творчество», «Лев Толстой. Достоевский» и «Лев Толстой и смерть».

А также «Полку», «Постнауку», специализированные ресурсы по подготовке к экзаменам. Ну и, конечно, ресурсы типа «Брифли», где можно прочитать краткое содержание литературного произведения:

Я читать не люблю, пользуюсь кратким содержанием. Как сайт называется? Вроде «Образовака»<sup>256</sup>, потому что там есть перед тем, как идет краткое содержание, характеристики каждого из героев, и примерно понятно вообще о чем речь.

---

<sup>256</sup> Действительно так называется: < <https://obrazovaka.ru/>>.

## Лев Толстой и школа

В соответствии с гайдом интервьюеры просили респондентов назвать три слова, с которыми у них ассоциируется Лев Николаевич, чтобы понять какой образ писателя сложился у современных подростков и сложился ли он вообще. Многие задумывались, отвечая, некоторые не могли дать три характеристики. Как можно было ожидать, чаще всего первой ассоциацией была «Война и мир» (10 из 18 человек), на втором месте Ясная Поляна — 7 ответов (в двух случаях «особняк» и «родовое поместье», а в одном случае Поляну называли «Красной»; дважды респондентки дополняли: «потому что я там была»). По три упоминания пришлось на «дуб» и «бороду», дважды называли Софью Андреевну, причем в обоих случаях о ней говорили с сочувствием из-за того, что она «восемь раз переписывала “Войну и мир”» и потому что граф был тиран. Также дважды прозвучали ответы с условным названием «многословие»: «когда можно сказать вместо тысячи слов две тысячи слов» и «он пишет очень много воды».

Остальные ассоциации упоминались по одному разу. Мы их условно поделили на «Семейную жизнь, человеческие качества» и «Творчество». К первой группе отнесли следующие ответы: большая семья, измена, графская жизнь, старообрядец, нравственность, очень долго жил, вегетарианство, крестьянство, доброта. Ко второй: золотое перо, творчество, реализм, жизнь того времени, почвенник, народность, бал, небо над Аустерлицем. Еще три ответа не попали ни в одну группу: животное «лев», одежда

«толстовка» и «неприличная песенка “Жил-был великий писатель Лев Николаевич Толстой, который не ел ни рыбы, ни мяса, ходил по аллеям босой”».

## **Современен ли Толстой и разделяют ли писателя и человека?**

Кроме чтения и анализа произведений на уроках рассказывают биографию писателя, часть респондентов бывала в Ясной Поляне, где о биографии идет речь во время экскурсий. В результате у половины респондентов сложилось впечатление, что великий писатель был очень плохим человеком:

Как писатель он хороший, как человек, ну, я расстроился, если честно. Прямо, странный немножко дядя, если мягко сказать. Но писал хорошо, вопросов никаких нет.

Мне, например, нравится Толстой именно как писатель, но как человека Льва Толстого я не перевариваю, это вот прямо мой литературный враг. Он был домашний тиран, очень жестоко обращался с женой и дочерями. У него в произведениях как-то одно заложено, а потом, когда читаешь всякие мемуары, как будто два разных человека, Толстой-человек и Толстой-писатель — это как будто совершенно разные какие-то личности.

Мне не нравятся некоторые поступки Толстого в жизни, как минимум, история с его женой. И я даже сейчас не про то, как он ей рассказывал, как он с кем спал, в первую брачную ночь.

Правда, все недовольные Толстым-человеком обязательно добавляют, что писатель он великий,

хотя осадок от сложившегося представления о его личности все равно остается.

Спорным оказался вопрос, является ли творчество Толстого современным. Большинство респондентов отмечали, что современным его вряд ли можно назвать, очень уж изменилась с тех пор наша жизнь и особенно русский язык, читать Толстого часто бывает тяжело, да и стилистика литературной речи с тех пор тоже сильно изменилась.

Мне кажется, что нет, потому что современная литература, она более быстрая такая, она пренебрегает описанием каких-нибудь персонажей, чтобы показать ход действий. А Толстой старается описывать всех персонажей, важных и неважных, и место действия.

Нет, у нас в современности никто на французском не фигачит.

Но при этом ребята повторяют глубоко усвоенную в школе мысль, что вся русская классика всегда актуальна, соответственно к Толстому это тоже относится. Что, впрочем, одна из девушек-выпускниц воспринимает иронически:

Современным — нет, актуальным — да. Это вот один из тех людей, которые будут актуальны во все времена. Хотя бы пока жив кодификатор к ЕГЭ по литературе.

Остальные же пишут о том, что человеческие характеры неизменны, история движется по кругу, а потому произведения Толстого, как и вся великая русская классическая литература, не теряет и никогда не потеряет актуальности:



Я думаю, каждый человек для себя может найти некоторые актуальные вещи из-за цикличности истории. И мне кажется, что это очень зависит от человека. Для меня Толстой не современный, но у него можно подчеркнуть что-то, что может показаться актуальным.

Хм, современным? В принципе да, скорее, актуальным, потому что проблемы же остались все те же, ничего не поменялось с того времени. Вот как папа говорил — если у тебя возникнут какие-то вопросы житейского характера, обращайся к классике. И я убеждалась в этом не раз.

## **Что прочитано у Толстого, как воспринято?**

Конечно, почти все респонденты назвали в качестве знакомого им, даже если не прочитанного, произведения Толстого «Войну и мир». К их числу принадлежит и большинство тех, кто перешел в 9—10-е классы и в школе роман еще не проходил, да и сам не читал. Для массового сознания связка «Толстой = «Война и мир»» очевидна и единственно возможна. Кроме того, многие респонденты вспомнили рассказ «После бала», который изучали в средней школе, но скорее потому, что на этом тексте тестировали сайт, что активировало их память. Младшие по возрасту и некоторые старшеклассники и выпускники назвали трилогию «Детство. Отрочество. Юность», которую тоже проходят в школе.

Из внепрограммных произведений нашлось несколько упоминаний «Анны Карениной», единичные упоминания получили: «Воскресение», «Живой труп», «Крейцерова соната», «Смерть Ивана Ильи-

ча», «Кавказский пленник», детские рассказы («Филипок»). Один юноша сообщил, что намеревается прочитать «Хаджи-Мурата», поскольку интересуется историей Кавказа, но пока еще не собрался.

Все же наиболее подробно рассказывали о своем восприятии и отношении к произведениям из школьной программы. Нашелся один юноша, страстный любитель творчества Толстого, который прочитал большое количество его текстов. Собственно, именно он и привел большинство перечисленных выше нешкольных произведений. Назвав «Войну и мир», трилогию и рассказ «После бала», большинство респондентов говорили, что ничего другого в школьной программе не было. Причем про «Детство», «Отрочество», «Юность» практически все сказали, что уже не помнят содержания трилогии, поскольку изучали ее давно:

Я читал только «Детство» и помню его не очень, но примерно немного помню. Помню, что у него там был учитель, который его будил в начале этого произведения, еще брат, по-моему, у него был.

«Детство», «Отрочество», «Юность». Я тогда это прочитала, но сейчас не особо что-то хорошо помню.

Потом еще было «Детство. Отрочество. Юность» — это же тоже его, да?

Я читала «Детство», «Отрочество» и «Юность», но, если честно, я ничего не помню.

Рассказ после «После бала» входит в состав ОГЭ, поэтому кто-то освежил его в памяти при подготовке, но большинство перечитали в ходе интервью.

«После бала», конечно же, я читал, вот сейчас освежила в памяти. Это про Вареньку, в которую сначала влюбился, а потом увидел, как избивают этого солдата, и всё, всё, dead inside.

С одной стороны, вот это самое «После бала» отвечает моим некоторым мыслям. Но все-таки, на сто процентов честно, при всем уважении к Толстому Льву — еще ни одно его произведение мне не понравилось.

Единственный восторженный отклик о рассказе оставила девятиклассница из города Шахты («После бала», я его обожаю, мне нравятся смыслы, которые там заложены. И в принципе он написан хорошо»).

Конечно, для большинства школьников Толстой — это «Война и мир», для части любящих читать девушек — еще и «Анна Каренина». Отношение к роману-эпопее у подростков разное. Кто-то осилил первый том, но остановился на втором, а потому обратился к краткому пересказу или посмотрел фильм. Все же объем романа-эпопеи слишком велик для большинства старшеклассников. Другие прочитали роман полностью, пропуская, может быть, только философские размышления и отдельные сцены. В некоторых его школах читали фрагментами, тогда в своих рассказах респонденты вспоминали именно о них. Неслучайно, когда в интервью просили назвать ассоциации с Толстым, были названы «дуб» и «небо над Аустерлицем». Именно эти фрагменты разбирались на уроках.

Чаще всего подростки говорили, что их больше всего в романе привлекают семейные сцены, они им кажутся самыми интересными и актуальными.

Вот как об этом восторженно отозвался московский одиннадцатиклассник:

Мне очень понравилось про семью — все семьи отдельно, у каждого свои ценности, ресурсы и так далее. Вот именно как он раскрывает каждую семью — вот это самое крутое, что вообще я читал. То есть как сама такая проблема и то, как он ее раскрывает, это топ-один из всего, что мне удалось прочесть.

Он же несколько наивно, но искренне сказал, какая деталь в романе его привлекла («В “Войне и мире” мне очень понравилась тема усов у Болконской. Очень интересно, как он описывает ее усы»). Некоторые респонденты отмечали, что военные описания были не очень понятны, не хватало исторических знаний, чтобы в них разобраться:

Я люблю сцены общественной жизни и изначально, когда я начинала читать «Войну и мир», половину первого тома мне казалось, что все прекрасно, все потрясающе. Но когда я столкнулась собственно со второй половиной, которая являет собой войну, я немножечко смутилась, потому что тогда я еще не начала усиленную подготовку, связанную с историей, с историческим контекстом.

Кому-то читать было довольно интересно, но не привлекала религиозная тематика, для подростка неблизкая. Многим показался тяжелым и непривычным стиль Толстого, который не позволял воспринимать текст.

Мне кажется, что он очень сильно все это растягивает, что там у него по полторы страницы одно предло-

жение. И ты, когда начал читать, уже забыл в середине, о чем ты читаешь. Уже где-то вот под конец начинаешь забывать мысль и под конец начинаешь забывать, что это за книга.

Пожалуй, только одна девушка, выпускница престижного московского лицея, смогла не только прочитать целиком, но и прочувствовать, эмоционально воспринять роман-эпопею:

Когда я читала «Войну и мир», я сидела и плакала в нескольких местах, потому что берет за душу. Он молодец, Толстой! Когда в конце эпилога Николенька, сын Андрея Болконского, говорит, что он сделает все, чтобы его отец гордился им. Там прям такой монолог — детский, чистый, невинный. Я сидела, просто обливалась слезами. Меня зацепила и мысль, и герой, и сюжет — это было, когда французы отступили от Москвы, и это докладывали Кутузову. И он вскочил с кровати. Ну вот он из такого сурового человека сделался нормальным, как бы чувствующим, что ничто человеческое ему не чуждо. И он там подскочил к красному углу, сидел, плакал и говорил: «Господи, спасибо, спас Россию». Вот это прям зацепило меня. Я смогла это очень натуралистично представить. И это было так описано, как будто бы человек, который это описывает, был там, видел это своими глазами, и сейчас вот помогает нам увидеть это своими глазами и прочувствовать момент. И вот как будто бы это и я сижу перед этими иконами и плачу, и благодарю.

Большинство же с почтением относится к великому роману, но все-таки он для них слишком велик, сложен, даже вызывает страх своим масштабом.

## Результаты тестирования сайта

В ходе интервью респондентам предлагалось протестировать дизайн и наполнение сайта, как его мобильную версию, так и с компьютера. Кроме того, задавался вопрос о том, каким они хотели бы видеть сайт, если бы сами его создавали.

Дизайн сайта вызвал позитивную оценку практически у всех интервьюируемых.

Это так замечательно, вот мне очень понравилось, даже формат оформления, очень приятный шрифт. Я не знаю, почему мне очень шрифт понравился, но понравился.

Что касается формата для чтения, очень даже, очень удобно, потому что я заметила, что есть определенные выражения, слова, которые выделены, можно нажать, там сразу сноска появлялась, мне понравилось, очень удобно. Там оформление такое, что легко глазами можно как бы пробежаться, прочитать, вот. Если честно, все устроило, вот правда, потому что и были цвета такие приятные, не чисто там белый, черный, вот как бывает, глаза режет, а тут еще ну такой фон как бы красивый, ну просто приятно для глаза.

Я обратила внимание на то, что сносочки, объяснения слов каких-то, не очень удачно, что они серого цвета на белом фоне. Может быть, на компьютере по-другому, но на телефоне они были серыми, и на белом фоне нужно еще сначала напрячься, чтобы их прочитать, что это за слово. Лучше, если бы они были поярче. В принципе, все супер, мне понравилось, все было классно.

Что касается контента, по вполне понятным причинам мнения о том, что самое интересное и полез-

ное, разделились. Интересы у подростков разные, поэтому и выбор наиболее предпочтительных типов наполнения сайта не мог быть единым. Для одних, в том числе для тех, кто сдавал или собирался сдавать экзамены по литературе, важнее всего оказалась образовательная функция сайта, возможность лучше понять произведения Толстого, для других — игровые, развлекательные возможности использования сайта. Поэтому о самом перспективном для преобладающей части целевой аудитории наполнении сайта говорить невозможно, целевая аудитория неоднородна.

Сайт может и призван выполнять как образовательно-просветительскую, так и образовательно-рекреативную функции. Приведем примеры того, что участники проекта говорили о разных видах контента. Часть «Добро пожаловать в “Тиндер”» еще не была доработана, но заинтриговала очень многих («Первое, на что обратил внимание, “Добро пожаловать в “Тиндер”, “Тиндер”, в который мне не дали зайти»). Довольно многие, особенно самые старшие респонденты, заинтересовались разделами «Предшественники, оппоненты и последователи Толстого» и «Ключевые символы романа “Война и мир”»:

Я бы все вообще посмотрела, но я бы точно «Предшественники, оппоненты и преследователи Толстого». Просто потому, что вот об этом информации у меня меньше есть, потому что в ЕГЭ это тоже не входит.

Мне понравились «Предшественники, оппоненты и последователи Толстого» и «Ключевые символы романа “Война и мир”». Ну, вот в первом, «Ключевые символы романа», здесь очень интересно, что можно нажать, по-

слушать роль символа или прочитывать его, и тут все написано. А «Предшественники, оппоненты и последователи Толстого», здесь очень красиво сделан и интересно этот сайт. Что касается формата, мне все тут понравилось.

Разумеется, большой интерес вызвали разделы о мемах и тесты. Очевидно, что такие образовательно-развлекательные ресурсы привлекательны для подростков. В случае с Толстым это особенно важно, поскольку позволяет снять некоторую напряженность, связанную у старшеклассников с его творчеством, восприятие «Войны и мира» как чего-то чрезвычайно серьезного, сложного, тяжелого.

«Мемы». Это на целевую аудиторию в виде меня рассчитано в основном. Даже если посмотреть, там даже в плане дизайна больше всего поработали. Мне кажется, туда больше всего души вложили, времени. Там прям много всего интересного понапихано, поэтому «Мемам» удалось меня зацепить.

Если говорить про подростковый интерес, назовем это так, то «Война и мир» в мемах меня покорила.

Меня привлекло название «“Война и мир” в мемах и песнях», это интересно, и, вот, само оформление мне нравится, потому что тут на фоне есть какие-то картинки, которые тоже как-то вызывают интерес. Но и название интересно.

Вообще у меня есть такая небольшая слабость — я люблю тесты. И всегда мы с подругой собираемся, и я могу сидеть-сидеть, и мы хором просто — какой ты баклажан? И мы проходим тесты.

Я зашла, прошла тест, кто я из повести «Детство», я папа Николеньки. Ну это же святое дело тесты «ВКон-



такте», их все помнят, кто ты, не знаю, из «Винкса», кто ты из повести Льва Николаевича Толстого. Это прям что-то такое, что возвращает меня к воспоминаниям о моем счастливом детстве.

Очень высокую оценку получили гиперссылки, простота и удобство пользования ими и визуальная составляющая сайта, разнообразное оформление.

Если говорить о замечаниях, то некоторые респонденты отмечали, что наполнение разделов не очень полное и глубокое, но это нормально для версии сайта, который пока еще находится в разработке. Для школьников, не проходивших «Войну и мир», не очень интересно то, что касается романа, они проявили большой интерес к толстовской трилогии. И наоборот, старшеклассники и выпускники пропускали относящееся к «Детству. Отрочеству. Юности», но это неизбежно в ситуации, когда интересы целевой аудитории зависят от возраста, даже разница в один-два года и соответственно класса, имеют значение.

Когда подростков просили рассказать, какую информацию и в каком формате они бы представили на своем собственном сайте, посвященном Льву Толстому, для большинства задание оказалось слишком сложным. Фактически ответы свелись к предложениям по усовершенствованию тестируемого сайта. Наверняка мало кому доводилось создавать тематические сайты, поэтому школьники ориентировались преимущественно на то, с чем хорошо знакомы. Практически все респонденты встретились с литературным сайтом впервые в ходе тестирования, что стало очевидным, когда они рассказали, какими ин-

тернет-ресурсами пользуются. Поэтому приведем лишь наиболее содержательные предложения, высказанные в ходе интервью; некоторые могут оказаться полезными для тех, кто работает над окончательным формированием данного сайта.

Надо добавить больше картинок, чтобы люди могли дополнять картину произведения в своей голове. Тогда будет легче читать само произведение. Чтобы было довольно-таки много картинок, которые показывают самые яркие, самые важные сцены произведения.

Возможно, нужен какой-то личный бэкграунд самого автора и его биографии, каких-то сведений его биографических, выписок из журналов, насколько я помню, по-моему, я не ошибаюсь, что у Толстого это как раз очень распространенная практика — дневниковые записи и что-то такое.

Мне кажется, такие вещи хорошо работают, когда это делается в ассоциации с кем-то или с чем-то, с каким-то проектом, например. Как тот же лекторий «Достоевский», где много видео, достаточно информативных. И можно, например, сделать несколько форматов, несколько разделов сайтов, каждый из которых будет посвящен отдельной главе жизни писателя.

Я считаю, что один из таких полезных разделов, который подошел бы и представителям старшего поколения, и молодым, нашим сверстникам, — это про людей, которые в чем-то сходятся, а в чем-то расходятся с писателем, его круг общения.

Вот сделать бы какую-нибудь простенькую 2D-бродилку с поиском каких-то предметов, связанных с романами Толстого.

---

## Заключение

Проверка реакции подростков на предложенную версию сайта, посвященного Льву Толстому, показала, что сайт может представлять для них существенный интерес. При этом надо понимать, что тестирование проводилось в лабораторных условиях, когда участников проекта специально просили зайти на сайт, посмотреть его контент, т.е. сайт не конкурировал с другими интернет-ресурсами. Создается впечатление, что наиболее перспективным будет продвижение сайта через школы, учителей литературы. Поскольку контент сочетает в себе как важную образовательную информацию, с которой можно знакомить подростков на уроках, так и познавательно-развлекательную, которой можно пользоваться во внеурочное время, очень важным моментом станет знакомство с ним школьников. А это, скорее всего, будет происходить на уроках.

Как показали интервью со школьниками и выпускниками преимущественно гуманитарных классов, часть из которых сдает ОГЭ и ЕГЭ по литературе, даже они мало используют тематические (литературные) интернет-ресурсы. Данный сайт может стать хорошим подспорьем при подготовке к экзаменам. Если учесть, что «Война и мир» воспринимается большинством школьников как самое сложное произведение школьной программы, то контент сайта, его дизайн и форма подачи материала могут быть особенно полезными.

Пригодиться он может и учителям. Как показали интервью с подростками, многие учителя практически не используют на уроках интерактивные формы работы. Сайт демонстрирует им форматы творческой работы, о которых многие не знают.

Ну и очевидно, что сайт может быть интересен взрослым любителям творчества Льва Толстого, которые хотели бы больше узнать о жизни и творчестве любимого писателя. Главное, чтобы о сайте узнали.

---

Аннотированный список книг издательства «Канон+»  
РООИ «Реабилитация» вы можете найти на сайте  
*<http://www.kanonplus.ru>*

Заказать книги можно, отправив заявку  
по электронному адресу: *[kanonplus@list.ru](mailto:kanonplus@list.ru)*,  
либо заполнив специальную форму на сайте издательства

*Научное издание*

Архангельский Александр Николаевич  
Новикова Анна Алексеевна

**ПЕДАГОГИКА ТРАНСМЕДИЙНОГО  
ТВОРЧЕСТВА**  
**Школьный литературный канон  
в контексте цифровизации культуры**

Ответственный за выпуск *Ю.В. Божко*  
Оформление *Б.Г. Ключко*  
Компьютерная верстка *Б.Г. Ключко*  
Корректор *Ю.В. Анисова*

Подписано в печать 30.05.2023 .  
Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>32</sub>. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 12,6. Уч-изд. 8,6 л. . Тираж 1000 экз. Заказ .  
Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация»  
111672, Москва, ул. Городецкая, д. 8, корп. 3, кв. 28.  
Тел./факс +7(495) 702-04-57.  
E-mail: *[kanonplus@mail.ru](mailto:kanonplus@mail.ru)*  
Сайт: *<http://www.kanonplus.ru>*