

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

Е.С. РоманичеваМосковский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Креолизованные тексты в литературном образовании: актуализируем и развиваем традиции методики

Аннотация. В статье, предметом исследования которой являются тексты новой природы и возможности их использования в литературном образовании, показано, что обращение к креолизованным текстам имеет определенную традицию в отечественной методике. Коснувшись этого вопроса, автор утверждает: развитие методической науки происходит только тогда, когда традиция критически осмысливается, исходя из конкретных социокультурных реалий, из потребностей сегодняшнего ученика как субъекта собственной читательской деятельности. Именно поэтому в современной образовательной ситуации такие тексты, к «использованию» которых методика на протяжении XX в. неоднократно обращалась, в том числе и в чем-то предвосхитив теорию множественного интеллекта Г. Гарднера, на разных этапах работы с художественным произведением существенно обогащают методический инструментарий учителя-словесника, создают условия для развития навыков читательской деятельности школьника, в круг чтения которого сегодня входит и визуальная литература: графические романы, комиксы, манга, а также произведения классики, актуализация которых происходит с помощью необычных книжных форматов. Именно поэтому автор, обращаясь к опыту издательств, которые предлагают читателю необычные дизайнерские решения в представлении текста, показывает, как работа с книгами такого формата обогащает и развивает читательские практики, способствует развитию навыков визуальной грамотности и визуального чтения и по существу является своеобразным переходом к чтению мультимедийному, которому «самообучаются» сегодняшние школьники. Опираясь на сказанное, автор выдвигает ключевые исследовательские вопросы, к которым в целях своего развития должна обратиться методика. Эти вопросы связаны с исследованием восприятия креолизованного текста, описанием механизма его «последующего» перевода в развернутое устное и/или письменное высказывание. К статье приложен обширный библиографический список, который поможет читателям увидеть, в каком направлении развиваются современные исследования.

Ключевые слова: креолизованный текст/текст новой природы, сочетание словесного и визуального в тексте, теория множественного интеллекта, традиции в литературном образовании, педагогический инструментарий, законы методики, исследовательские вопросы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Романичева Е.С. Креолизованные тексты в литературном образовании: актуализируем и развиваем традиции методики // Литература в школе. 2022. № 3. С. 76–91. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

E.S. Romanicheva

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Creolized texts in literary education: Updating and developing the traditions of methodology

Abstract. The article, the subject of which is texts of a new nature and the possibility of their use in literary education, shows that addressing the creolized texts has a certain tradition in the Russian methodology. Touching upon this issue, the author states: the development of the methodological science occurs only when the tradition is critically comprehended, based on specific socio-cultural realities, from the needs of today's student as a subject of their own reading activity. That is why, in today's educational situation, such texts, to the "use" of which the methodology has repeatedly turned throughout the twentieth century, including in some way anticipating G. Gardner's theory of multiple intelligence, at different stages of working with a work of fiction, significantly enriches the methodological tools of a Literature teacher, creates conditions for developing a modern schoolchild's reading skills, whose reading circle today includes visual literature: graphic novels, comics, manga, as well as works of classics, which are updated with the help of unusual book formats. That is why the author, referring to the experience of publishing houses that offer the reader unusual design solutions in the presentation of the text, shows how working with books of this format enriches and develops reading practices, promotes the development of visual literacy and visual reading skills and is essentially a kind of transition to multimedia reading, which today's schoolchildren "self-study". Based on what has been said, the author puts forward key research questions that the methodology should address in order to develop. These questions are related to the study of the perception of a creolized text, the description of the mechanism of its "subsequent" translation into a detailed oral and/or written statement.

An extensive biographical list is attached to the article, which will help readers to see in which direction modern research is developing.

Key words: creolized text / text of a new nature, combination of the verbal and visual in the text, the theory of multiple intelligence, traditions in the literary education, pedagogical tools, laws of methodology, research questions

CITATION: Romanicheva E.S. Creolized texts in literary education: Updating and developing the traditions of methodology. *Literature at School*. 2022. No. 3. Pp. 76–91. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-3-76-91

Постановка проблемы

«В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой и хорошей – смотря по обстоятельствам: это традиция. В многовековом опыте школы основным двигателем учителя было (и в значительной мере есть) – учить “так, как меня учили”. При хорошей наследственности это вещь добрая, при плохой – скверная. И поэтому во всех случаях переход эмпирического опыта в осознанную систему чрезвычайно полезен. Если опыт плох, его следует разрушить, если он хорош, его нужно осознать, тем самым активизировать и развернуть» [21, с. 29] – позволим себе начать статью с цитаты из «Очерков по методике литературного чтения» М.А. Рыбниковой: эти слова представляются как никогда актуальными и точными. Злободневность сказанного очевидна: сегодня состояние методики как науки и методической практики можно определить, используя терминологию синергетики и теории самоорганизации, как точку бифуркации. И от профессионального научного сообщества во многом зависит, будет ли система школьного литературного образования и дальше нахо-

диться в состоянии турбулентности/крайней нестабильности или перейдет на более высокий уровень упорядоченности и дифференцированности, будет ли аналитически осмыслен и описан эмпирический опыт и представлен профессиональному сообществу, как это делали исследователи весь XX в., или практикующие учителя окажутся в ситуации «изобретателей велосипедов», а многочисленные сторонники «жесткого» сохранения традиций останутся в уверенности, что многочисленные новации разрушают литературное образование, что оно сохранилось исключительно потому, что в нем мало чего менялось со времен Ф.И. Буслаева. Это и есть традиция, которую надо сохранять и развивать. Однако развитие связано в том числе и с обновлением, с преодолением существующего: «Создание нового в действительности связано с преодолением сопротивления реально сложившегося традиционного» [13, с. 152].

Именно поэтому необходимо очень внимательно вдуматься в то, что говорит М.А. Рыбникова в отношении сохранения традиции/или ее преодоления.

Во-первых, известный методист утверждает: в реальной педагогической практике учителя опираются не на знание законов методики, а на собственный опыт, полученный ими самими в процессе обучения в школе, именно так, «сохраняя» традиции. Классический пример тому – составление хронологических таблиц жизни и творчества писателя, которое предлагается на вступительном этапе изучения произведения. При этом один из законов методической науки гласит: основная задача вступительного этапа – активизация и актуализация уже имеющихся знаний учеников, их подготовка к «встрече с текстом», поэтому обращение к биографии оправдано тогда и только тогда, когда оно способствует постижению произведения, стимулирует дальнейшую читательскую деятельность ученика.

Об игнорировании законов методики, памятуя о высказывании М.А. Рыбниковой, много позже писал и В.Г. Маранцман: «Критическая ситуация в школьном изучении литературы сложилась не потому, что слаба методическая наука и дурны учебники, хотя они часто дурны, а потому, что законы, открытые методической наукой, не используются» [16, с. 21]. К сожалению, к сказанному можно добавить: не используются эти законы еще и потому, что о них...не знают. Причина – в резком сокращении методической подготовки будущих учителей в «классических» университетах, в приходе в профессию тех, кто учит учить, но сам не освоил ни методику в полном объеме, ни ее историю и не готов это делать даже по учебникам, не говоря о первоисточниках.

Еще одна причина – «переярыливание» (М. Панов), когда, например, классическая беседа по тексту, работа в малых группах выдается за интерактив, что на самом деле является симулякром инновации.

Развивая мысль своих предшественников, об этом же говорила И.В. Сосновская, в том числе и на Голубковских чтениях 2015 г. В выступлении и в статье, написанной на его основе и развивающей тему, она делает акцент на важнейшем для методики системном подходе («Одним из важнейших, на мой взгляд, понятий методического учения М.А. Рыбниковой является понятие системы» [25, с. 56]) и с горечью констатирует факт игнорирования учителями, особенно молодыми, системности в изучении художественного произведения, незнания истории методики.

Тексты новой природы в литературном образовании

Мы сделали это небольшое вступление, прежде чем перейти к предмету нашего разговора, который не так давно попал в поле зрения современной методической науки (не практики!) – о текстах новой природы и их месте в литературном образовании, – неслучайно. Дело в том, что работа с такими текстами на разных этапах изучения художественного произведения либо резко отторгается, либо – всячески приветствуется, но осмысляется в основном учителями на уровне описания собственного опыта и минимальной рефлексии в лучшем случае. Иными словами, не обобщается и не анализируется (справедливости ради

отметим, что в последние годы положение начинает изменяться: свидетельство тому – библиографический список, сопровождающий статью). Следствие сложившейся ситуации – огромное количество мифов, бытующих в массовом (если не сказать – обыденном) педагогическом сознании. Попробуем обозначить самые расхожие и если не развенчать, то поставить под сомнение.

Миф первый

Тексты новой природы, т.е. тексты, где есть не только словесная, но и визуальная составляющая, – это «новшество», которое зачем-то «насаждается» в практике, дань сегодняшней моде на все «новаторское», как и сами термины, их обозначающие.

Мы утверждаем: это не так. Семиотически неоднородно организованные тексты, сочетающие словесный и визуальный ряд, как указывает профессор В.А. Бородина, называют по-разному: «...креолизованные, поликодовые, мультимедийные, видеовербальные, лингвовизуальные, изовербальные, гибридные, гетерогенные, новой природы, семиотически осложненные, сложно организованная знаковая среда текста» [4, с. 22]. Исследователь приводит статистику использования этих терминов, доказывая, что это не «изобретение» последних лет. Хотя думается, что такой синонимический ряд не совсем точен, потому что в нем оказались тексты, которые могут быть представлены как на одном («бумага» или «экран»), так на нескольких носителях (мультимедийные). Также не очень понятно, когда говорится о гетерогенных/гомогенных текстах,

речь идет о «снаряжении» (термин культуролога М.Ю. Гудовой [8]) читателя, с помощью которого он читает-воспринимает текст, или о природе текстов, что создаются/воспринимаются не только в формате письменного высказывания, но в формате устного и/или визуального? Разумеется, упорядочение терминологии еще впереди. Однако ясно одно: эти тексты – не изобретение сегодняшнего дня. Так, один из терминов, которыми обозначают подобные речевые явления, ввели в научный обиход в самом начале 90-х гг. XX в. лингвисты: «Креолизованные тексты (КТ) – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой, речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [18, с. 180]. Обратим внимание: и в монографии «Оптимизация речевого воздействия», и в упомянутой статье В.А. Бородиной акцент сделан на коммуникацию читателя и текста.

Если мы опять «вспомним» о законах методики, то один из них гласит, что моделирование процесса анализа, в рамках которого читатель вступает в коммуникацию с автором, невозможно без опоры на читательское восприятие, а следовательно, без тщательного изучения последнего. К сожалению, сегодня нет исследований (мы можем сослаться только на одно [6]), как именно современный школьник читает креолизованный текст. Однако ученые, в первую очередь занимающиеся проблемами социологии чтения [29; 30], отмечают, что поколение Z предпочитает воспринимать информацию, в том числе и эстетическую, в виде

визуальных образов (отсюда интерес к графическим романам, комиксам, манге). И зачастую создать «текст о тексте» им тоже проще, если можно сочетать словесную и визуальную составляющие.

Из сказанного вовсе не следует, что объемные эпические произведения надо заменить комиксами/графическими романами, созданными на их основе, но игнорировать тот факт, что современные школьники живут в мире визуальных текстов, невозможно.

Именно поэтому педагоги, отечественные и зарубежные [5; 33; 34], методисты [3; 19; 24] осмыслиют образовательный потенциал креолизованных текстов, в первую очередь учебных, а практикующие учителя обращаются к ним при работе с текстами нехудожественными (учебными, научно-популярными/научными, критическими и др.). Зачастую именно поэтому они предлагают ученикам выполнить творческие работы в «нетрадиционном» формате [27]. Мы не зря взяли это слово в кавычки, потому что, как показали наши собственные исследования [20], подобные творческие задания и упражнения входили в арсенал методики 20–30-х гг. прошлого века. Методисты, наши предшественники (в первую очередь М.А. Рыбникова, Н.М. Соколов, С.И. Абакумов), разрабатывая методику работы с текстом, зачастую рассчитанную на незаинтересованных читателей (школьники в массе своей происходили из семей полуграмотных, семей, где само чтение как досуг, как процесс и как деятельность не поддерживалась и не поощрялась «значимыми»

взрослыми) и при этом ориентировались на достижения конструктивизма (в первую очередь на придуманный формат детской книги), дадаизма (разные типы коллажей), etc. Наши предшественники последовательно реализовали принцип «от маленького писателя к большому читателю» и от «текста к тексту», трактуя последний достаточно широко (чем во многом предвосхищали дальнейшие семиотические исследования) и принимая в качестве ученического текста, созданного на основе прочитанного, коллаж, аппликацию, иллюстративное рисование, даже лепку.

Перепрыгнув почти через полстолетия (в 1930–1960-е гг. инструментарий методики по известным причинам стал более однообразным), отметим: в методике последней четверти XX в. тоже активно использовалось то, что Е.Н. Колокольцев в своей монографии назвал «словесной наглядностью», обозначая этим словосочетанием разные виды словесно-графических наглядных пособий: синхронистические таблицы, карты путешествий писателей и их героев, планы литературных произведений и др. Методист относил сюда же использование черновиков и автографов писателей, рукописей и набросков планов, афиши выступлений, составленные самими авторами, и считал, что привлечение всех видов словесно-графической наглядности расширяет представление учащихся о тексте, обогащает инструментарий анализа и – самое главное – «облегчает понимание старшекласниками учебного материала, так как включает в восприятие литературного

произведения или его фрагментов зрительные ощущения» [12, с. 199]. Таким образом, утверждать, что обращение к текстам новой природы в литературном образовании – новшество последних лет, нельзя: работа с ними имеет традицию, которая то угасает, то актуализируется. Причина тому – меняющиеся социокультурные условия жизни наших учеников.

Однако обратимся вновь к высказыванию Е.Н. Колокольцева, который говорил, что работа со словесной наглядностью «облегчает понимание». Применительно к креолизованным текстам это «облегчение» совершенно особое. Почему? Попытаемся ответить на этот вопрос, обратившись к еще одному мифу.

Миф второй

Он связан с представлением о кажущейся простоте текстов новой природы, о легкости их создания и чтения.

Начнем именно с создания. Мы отдаем себе отчет в том, что подобные тексты не вытеснят и не заменят произведения школьной программы. Но они есть в круге чтения современного человека, в том числе школьника. На это в своих интереснейших исследованиях указала культуролог Н.В. Самутина [22; 23]. Будем помнить: в школе читатель только входит в мир литературы, который будет существовать и изменяться в течение всей его жизни. Именно поэтому целью школьного литературного образования в первую очередь является формирование школьника как читателя, способного к дальнейшему самостоятельному общению с лите-

ратурными (и не только) текстами, их интерпретации и оценке. Однако если принять де факто, что в школу визуальная литература в статусе «обязательной» не войдет, а учить работать с ней надо, то выходом из создавшейся ситуации может послужить обращение к текстам новой природы на разных этапах работы с программными произведениями.

На первый взгляд, перевод сплошного текста в текст новой природы можно назвать примитивизацией. А что такое графический роман, созданный «по эпическому тексту» или на его основе, как не его упрощение? Так думают яростные противники визуальной литературы. Но обратимся к авторитету Ю.М. Лотмана, который говорил, что «читатели – не унифицированная масса, а сложное и пестрое разнообразие индивидуальностей» [13, с. 153–154], они нуждаются в «переводе» литературного произведения на язык, им доступный. Не этим ли мы и занимаемся, истолковывая художественные тексты как на уроке, так и на страницах школьных учебников и придумывая для современных учебников новые современные форматы?

И известный филолог, слово откликаясь на ситуацию обучения, пишет: «Выигрывая в доступности, произведение искусства чаще всего теряет в сложности <...> становится понятнее, но понижается в своем уровне. Однако одновременно с этим происходит и противоположный процесс: возникает сложная многоструктурная ситуация, в которой участвуют, кроме автора, разнообразные интерпретаторы и многоуровневая действительность (объект

интерпретации)» [13, с. 154]. А это значит, что, создавая текст новой природы на любом из этапов работы с программным произведением (примеры таких работ учеников с их кратким описанием можно посмотреть в социальных сетях в группе «Методическая копилка словесников»), ученик выступает в роли читателя-интерпретатора: он выделяет главное и фиксирует это словами, визуализирует, т.е. делает зримыми отношения между частями, событиями героями, etc., постигая и воплощая на бумаге логику текста, запечатлевает развитие авторской мысли и таким образом проявляет себя как читатель, вступающий в диалог с произведением и его автором. Так выстроенная работа с текстом точно соответствует «закону» методики, о котором писал В.Г. Маранцман: «Анализ литературного произведения, особенно школьный разбор, также должен стать творчеством, в котором явление искусства соединяется с личностью воспринимающего ученика. При такой задаче анализ не может не учитывать законов художественного мышления» [15, с. 124]. К сказанному методистом добавим, что сегодня задача образования не только среднего, но и высшего (см.: запись семинара «Способность думать» как главная цель высшего образования: как ее развивать и измерять» с участием Г. Гарднера: <https://www.youtube.com/watch?v=hrl6fnORBGs>) – формирование готовности и способности анализировать, размышлять, общаться, иными словами, развитие их интеллектуальных и коммуникативных умений. Вклад в решение этой зада-

чи уроков литературы и литературного образования в целом, думается, более чем очевиден. Однако мы не зря упомянули о семинаре, в котором участвовал Г. Гарднер, создатель теории множественного интеллекта. Последний он определил в том числе и как «способ выполнения человеком определенной задачи с учетом своих интересов» [7, с. 14]. Иными словами, ученый, анализируя многочисленные эксперименты, показал, что успешность/неуспешность в той или иной области знания зависит от типа интеллекта обучающегося (даем названия через флеш, потому что на русский язык названия переведены по-разному):

- вербально-лингвистического/словесного;
- логико-математического;
- визуально-пространственного/образного;
- аудио-музыкального;
- телесно-кинестетического;
- исследовательского/«природного»;
- внутриличностного/внутреннего;
- межличностного/природного;
- экзистенциального/философского.

Это вовсе не значит, что учить нужно только принимая во внимание интеллект, который развит у ученика (Г. Гарднер называет его иногда «разумом»). В процессе образования и самообразования (!) необходимо – и это показал в своей книге «Ты можешь больше, чем думаешь» Т. Армстронг [1], ученик Г. Гарднера – опираясь на «сильные» стороны «разума», предлагать выполнять задания, направленные на развитие других видов интеллекта. К сожалению, сегодняшнее обучение предмету ориентировано на ученика, у которого

от природы есть способность к чтению, письму и другим видам речевой деятельности, все виды общения для него – просты и естественны. Обращение к текстам новой природы сначала на бумажном носителе, а потом и мультимедийным – мощнейший ресурс развития обучения литературе и читательской деятельности школьников, для которых словесный интеллект не является доминирующим. Надо сказать, что сделанное Г. Гарднером и его коллегами-учениками дает очень мощный импульс развитию современных школ как институций. Именно на это указывает эксперт в области образования, в прошлом учитель и директор школы Р. Бауэрс: «В ближайшем будущем школам следует приспособливаться к многочисленным формам интеллекта, которые мы оценили и признали <...>. Старая система подачи информации, модель образования, работающая, как фабрика, должна полностью исчезнуть. Иначе нам не добиться успеха» [2, с. 39].

Однако о том, что Г. Гарднер писал в последней четверти XX в. (первое издание его книги вышло в 1983 г. [32]), речь заходила, правда, вскользь еще на Первом всероссийском съезде преподавателей русского языка и словесности (декабрь 1916 – январь 1917 г.). В докладе С.А. Золотарева «История литературы как наука и предмет преподавания» в самом начале есть такой фрагмент: «Мы сталкиваемся с так называемыми способностями учащихся то в одной, то в другой области. Правда, нам приходится признавать, что способность и неспособность нами устанавливается неправильно, в зависимо-

сти от успешности и «неуспешности», происходящих в свою очередь от умелости и неумелости преподавания. Но анализ этих недоразумений еще ближе подводит нас к тому факту, что есть действительно особые типы человеческого мышления и восприятия, иногда гармонически соединяющиеся в одном лице, иногда развитые совершенно непропорционально, и во всяком случае ценные и нужные для личности» [Цит. по: 10, с. 14]. И дальше педагог говорит о способностях учеников, склонных к физике и естественным наукам, а также к математике, а эмоционально-образное мышление прямо называет «педагогически знакомым типом человеческого интеллекта» [Там же, с. 15]. Параллели с типологией Г. Гарднера очевидны.

Мы процитировали этот фрагмент по изданию 1923 г., одному из первых методических изданий, адресованных словесникам. Сборник «Изучение литературы в школе» его составитель А.М. Лебедев открывает публикацией отдельных докладов (к сожалению, не указывая их авторства) участников Первого съезда (автор доклада С.А. Золотарев определен нами по биобиографическому словарю «Методика преподавания литературы. Персоналии» [17, с. 135–137] и монографии В.Ф. Чертова «Русская словесность в дореволюционной школе» [28, с. 202–203]). Нам кажется чрезвычайно важным, что А.М. Лебедев не сократил эту часть доклада, не сосредоточился только на позиции «общественников», которых представлял С.А. Золотарев (она была созвучна «текущему моменту»), а воспроизвел текст целиком, справедливо

полагая, что репрезентация методического наследия в целом очень важна для дальнейшего развития науки: в каждый исторический момент в опыте наших предшественников и заложенных ими традициях мы актуализируем разное. В данном случае – ищем обоснования и истоки использования в обучении литературы текстов новой природы.

Впрочем, «обоснование» нужно искать не только в истории, но и в современности. Однако речь пойдет не о педагогической науке, а об издательской практике, обратившись к двум «книжным» проектам, которые можно определить как культурно-образовательные.

Начнем с более простого – с издательского проекта И. Бернштейна «Сто историй», в рамках которого выбранная издателем любая историческая повесть сопровождается обширными комментариями. Последние – это не только научно-популярные статьи об авторе и контексте описанных в произведении событий и героев, но и тщательно подобранный визуальный ряд, представленный в том числе и в формате креолизованного текста. Так, повесть Е. Данько «Китайский секрет» [9], которая опубликована в первой, авторской редакции, сопровождается статьями А. Демьяненко об авторе – Елене Яковлевне Данько, художнике Ленинградского фарфорового завода, и ее творческой и жизненной судьбе (погибла от последствий блокадного голода зимой 1942 г.); И. Суловой – о советском фарфоре; Е. Казаковой «80 рук, или Как теперь делают фарфор». Последняя статья сопровождается отрисованным художником

О. Гонсеровской процессом производства фарфора. Эти рисунки складываются в самостоятельную историю, которую читатель-школьник должен «прочитать». По существу, художник сделала то, что на языке кино называется «раскадровкой» и используется в режиссерском сценарии фильма, мультфильма: «Режиссер производит раскадровку действия – разбивку происходящего на кадры. Это делается потому, что рассказать историю в книге и изложить ту же историю на бумаге – задачи совсем не одинаковые», – пишут авторы «Диалога с экраном» [14, с. 99]. Неодинаковы задачи и читателя: если при чтении повести он должен воссоздать в своем воображении героев, обстановку и т.д., то в случае чтения «рисованной» истории он должен воссоздать повествование, «выстроить» связное высказывание о том, что происходит. По существу, работая с таким текстом, ученик осваивает практику визуального чтения. Ведь современная модель грамотности «должна включать совокупность умений понимать и составлять осмысленные тексты – как устные/письменные, так и визуальные. Визуальное чтение обеспечивается способностью человека расшифровывать смысл визуальных образов. С традиционным чтением визуальное чтение сближает ансамбль когнитивных операций, участвующих в обработке информации (идентификация, анализ, интерпретация, оценка и т.д.), только вместо вербальной единицы чтения, основу которого составляет слово, визуальное чтение использует изображение или иную графическую информацию. Природа визуального

чтения нелинейная. Для него характерны свободный темпо-ритм восприятия материала, динамичность, приоритет творчества в вопросах смысловосприятия и смыслоформулирования, сложная интерактивность, элементы гипертекстовости», – пишет современный исследователь [31, с. 522], показывая общность когнитивных оснований читательских практик и утверждая: в современном мире они не противостоят, а взаимно дополняют друг друга. Если перевести сказанное в план методики, то встает вопрос: а как включать визуальное чтение в процесс обучения, как сделать так, чтобы оно не заменяло, а поддерживало традиционные читательские практики?

Мы обратились в поисках ответа к более сложному книжному проекту – серии «Книга + Эпоха» (издательство «Лабиринт»), в рамках которой создаются интерактивно (в прямом смысле этого слова) прокомментированные тексты, как научно-популярные о событиях и людях нашей истории (о Ледовом побоище, Великой Отечественной войне, о Петре I, декабристах, Екатерине II), так и художественные («Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла, «Рассказы о Шерлоке Холмсе» А. Конан Дойла, «Капитанская дочка» А.С. Пушкина). Примечательно, что книга о Екатерине Великой вышла практически одновременно с повестью А.С. Пушкина. Главный редактор серии Е. Бутман так определяет особенности изданий подобного типа (мы выделили особенности этих книг на основании ее недавнего поста в фейсбуке (<https://www.facebook.com/ekaterina.buntman> от 27.01.22)):

- книги многослойны в прямом смысле этого слова: «к каждому сантиметру их поверхности приклеена какая-нибудь бумажка с буквами, сложенная в несколько раз»;
- чтение книги позволяет молодому читателю освоить практику нелинейного чтения: «у страниц двойное дно, подземные этажи и сложные надстройки – вся эта хитрая механика придумана затем, чтобы чтение для каждого было таким же нелинейным, каково оно для нас»;
- вслед за их создателем (речь идет о редакторе-дизайнере издания) читатель погружается и живет «в насыщенном архивно-музейно-дневниковом растворе»;
- читатель учится видеть разные слои текста и различать их стыки: авторского текста и комментариев к нему; учится постигать «редакторский, режиссерский выбор, сочетание элементов, их взаиморасположение; видеть концепции каждого разворота книги и его внутренний сюжет», учится осмыслять визуальный ряд, который то ли сопровождает текст, то ли «вписан» в него.

Прокомментируем сказанное с точки зрения методики. По существу, художественный текст, по воле издателей ставший креолизированным, открывает перед читателем свою глубину. Зримо показано, что едва ли не каждое слово в произведении значимо; вдумываясь в него, читатель открывает для себя величие замысла автора и глубину смыслов. Классический текст, поданный как текст новой природы, позволяет читателю выбрать разные траектории: хочешь – следуй только за автором, хочешь – заглядывай в комментарии, рассматривай

картинки, играй, но заданная рамка страницы и полиграфический дизайн разворота заставляет помнить о главном: о чтении повести и о том, что, уходя от классического текста в сторону, нужно все время возвращаться к нему. Работой с такой книгой формируется умение «держать в голове основную задачу», которое потом переносится и на (самостоятельное) чтение с экрана.

Таким образом, если же мы привлекаем креолизованный художественный текст на урок, то мы предлагаем ученикам осмыслить эффект «монтажа», открытый и описанный режиссером Л.В. Кулешовым, суть которого состоит в том, что «соположение двух кадров не просто суммирует их смыслы, а создает новый третий смысл, не содержащийся в каждом из них в отдельности» [14, с. 99]. Но этот смысл принадлежит автору текста новой природы, которым может стать и читатель-школьник, если он создает свой «текст о тексте» на любом этапе работы с художественным произведением. Именно выбор фрагментов и их монтаж лежат в основе создания читательского лонгрида [26], технологии работы с текстом, которая начинает активно использоваться в литературном образовании.

Подчеркнем еще раз: включая в систему работы по формированию читательских умений в качестве учебных материалов креолизованные тексты и/или предлагая ученикам создать свою интерпретацию в таком формате, мы, как и методисты XX в., вовсе не отказываемся от работ в «традиционных» жанрах (сочинений разных объемов и типов), мы лишь предлагаем учителю использовать

новый инструментарий, с которым не работает классическая филология, но который самостоятельно осваивают наши ученики, самообучаясь разным современным техникам работы с текстом.

О перспективных научных задачах

Если же мы думаем о перспективах работы с таким инструментарием, то нам предстоит решить несколько задач. Первая из них связана с описанием механизма «перевода» текста новой природы в связанное монологическое высказывание, письменное или устное. Механизм перевода текста «сплошного» в креолизованный уже описан [11], апробирован и внедрен в практику – теперь нужно изучить и описать «обратное» движение. Абсолютно понятно, что без опоры на психологические исследования процессов визуального чтения нам не обойтись.

Вторая задача связана с созданием методической «осознанной системы» (М.А. Рыбникова) работы с такими текстами, ее апробации и внедрения. О последнем скажу особо: внедрение такой системы не должно быть похоже на насаждение картошки при Екатерине, а станет лишь предложением, на которое учитель может откликнуться или выбрать для себя другой путь.

Третья задача связана с тем, что мы условно назовем «мультимедийным чтением», т.е. чтением, которое современный человек (в том числе школьник) осуществляет, используя разное «снаряжение» (термин М.Ю. Гудовой) и одновременно чередуя разные виды чтения (просмотровое, медленное, изучающее, чтение-прослушивание на разных скоростях и т.д.) на разных носителях

и просмотр видеотрегментов (например, экранизаций). Нам предстоит не только описать практику такого чтения, но и показать, как, отталкиваясь от этой практики, которая вошла в обыденную жизнь ученика, «вернуть» его к традиционному чтению/перечитыванию объемных текстов.

Решение этих задач сегодня, в первой четверти XXI в., есть поддержка

и развитие традиций отечественной методики, путь которой современными методистами (в первую очередь В.Ф. Чертовым, Т.Е. Беньковской) определяется как неуклонное движение к читателю-школьнику, поддержка его в процессе литературного образования как субъекта собственной читательской деятельности.

Библиографический список

1. *Армстронг Т.* Ты можешь больше, чем думаешь / пер. с англ. М., 2016.
2. *Бауэрс Р.* О школах и образовании // Букнингеи Д. Что дальше? Путеводитель по будущему, составленный специалистами / пер. с англ. М.; Владимир, 2011. С. 33–44.
3. *Беньковская Т.Е.* Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 3 (36). С. 63–70.
4. *Бородин В.А.* Креолизованные тексты в коммуникации: семиотический и когнитивный аспекты // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития: сборник трудов конференции / сост. Л.А. Август, Н.Ю. Дмитриева. Минск; М., 2019. С. 20–26.
5. *Браташ В.С., Галактионова Т.Г.* Современный этап трансформации учебного текста: доминирование визуального компонента // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 1 (51). С. 107–117.
6. Взгляд кота Шрёдингера: регистрация движений глаз в психолингвистических исследованиях / под ред. Т.В. Черниговской, Т.Е. Петровой. 2-е изд. СПб., 2018.
7. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М., 2007.
8. *Гудова М.Ю.* Чтение как культурная практика: обоснование методологии исследования // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2014. № 3 (39). С. 82–88.
9. *Данько Е.* Китайский секрет / илл. О. Гонсеровская. М., 2016.
10. Изучение литературы в школе: сборник статей и примерных уроков / под ред. А.М. Лебедева. М.; Пг., 1923.
11. *Казакова Е.И.* Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109.
12. *Колокольцев Е.Н.* Искусство на уроках литературы. Киев, 1991.
13. *Лотман Ю.М.* Непредсказуемые механизмы культуры. Таллинн, 2010.
14. *Лотман Ю., Цивьян Ю.* Диалог с экраном. Таллинн, 1994.
15. *Маранцман В.Г.* Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников: методическое пособие. Л., 1974.
16. *Маранцман В.Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. 2003. № 4. С. 21–24.
17. Методика преподавания литературы. Персоналии: библиографический словарь / сост. и научн. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018.
18. Оптимизация речевого воздействия / В.Ф. Петренко, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева. М., 1990.
19. *Панченко Д.В.* Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста // Литература в школе. 2020. № 2. С. 98–108.

20. Романичева 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.
21. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. М., 1985.
22. Самутина Н.В. Ускользающие читатели: трансформации популярной культуры на русском языке как вызов исследователям литературных практик // Russian Literature. 2020. Т. 118. С. 1–24.
23. Самутина Н.В. Японские комиксы манга в России: введение в проблематику чтения // Новое литературное обозрение. 2019. № 160 (6/2019). С. 307–321.
24. Сосновская И.В. Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе // Литература в школе. 2021. № 1. С. 94–107.
25. Сосновская И.В. Прогностический аспект некоторых методических положений учения М.А. Рыбниковой // Педагогический ИМИДЖ. 2016. № 1 (30). С. 56–62.
26. Сосновская И.В., Сосновский И.З. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 183–197.
27. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста» / под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. СПб., 2016.
28. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: монография. 2-е изд., доп. М., 2013.
29. Чтение молодежи в век цифровых технологий: отражение универсальных смыслов в контексте регионального исследования: монография / авт.-сост. В.Я. Аскарлова, Н.Л. Зыховская, Д.М. Хафизов. Челябинск, 2022.
30. Чудинова В.П. Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст // Обсерватория культуры. 2018. № 6. С. 668–681.
31. Шулекина Ю.А. Визуальное чтение в современном обществе // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития: материалы XIV Белорусско-Российского научного семинара-конференции / сост. Л.А. Авгуль, Н.В. Вдовина. Мн.; М., 2021. С. 520–525.
32. Gardner H. *Frames of mind*. New York, 1983.
33. Griffiths M. The educational benefits of videogames. *Education and Health*. 2002. Vol. 20 (3). Pp. 47–51.
34. Zhang Y., O'Halloran K.L. Empowering the point: Pains and gains of a writer's traversals between print-based writing and multimodal composing. *Linguistics and Education*. 2019. Vol. 51. Pp. 1–11.

References

1. Armstrong T. Ty mozhesh bolshe, chem dumaesh [You can do more than you think]. Trans. from English. Moscow, 2016.
2. Bauers R. About schools and education. *Bukningem Dzh. Chto dalshe? Putevoditel po budushchemu, sostavlennyj specialistami*. Trans. from English. Moscow; Vladimir, 2011. Pp. 33–44. (In Rus.).
3. Benkovskaya T.E. Texts of the «New nature» and the possibility of their use in the literary education of modern schoolchildren. *Pedagogical IMAGE*. 2017. No. 3 (36). Pp. 63–70. (In Rus.).
4. Borodina V.A. Creolized texts in communication: Semiotic and cognitive aspects. *Sovremennye problemy knizhnoj kultury: osnovnye tendencii i perspektivy razvitiya*. L.A. Avgul, N.Yu. Dmitrieva (eds.). Minsk; Moscow, 2019. Pp. 20–26. (In Rus.).
5. Bratash V.S., Galaktionova T.G. The modern stage of the transformation of the educational text: the dominance of the visual component. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2020. No. 1 (51). Pp. 107–117. (In Rus.).

6. Vzglyad kota Shryodingera: registraciya dvizhenij glaz v psiholingvističeskikh issledovaniyah [The gaze of Schrödinger's cat: Recording eye movements in psycholinguistic research]. T.V. Chernigovskaya, T.E. Petrova (eds.). 2d ed. St. Petersburg, 2018.
7. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta [The structure of the mind: the theory of multiple intelligences]. Moscow, 2007.
8. Gudova M.Yu. Reading as a cultural practice: rationale for the research methodology. *Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*. 2014. No 3 (39). Pp. 82–88. (In Rus.).
9. Danko E. Kitajskij sekret [Chinese secret]. Ill. by Olesya Gonserovskaya. Moscow, 2016.
10. Izučenie literatury v shkole. Sbornik statej i primernyh urokov [Studying literature at school. Collection of articles and sample lessons]. A.M. Lebedev (ed.). Moscow; Petrograd, 1923.
11. Kazakova E.I. Texts of the new nature: problems of interdisciplinary research. *Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 21. No. 4. Pp. 102–109. (In Rus.).
12. Kolokolcev E.N. Iskusstvo na urokah literatury [Art on literature lessons]. Kiev, 1991.
13. Lotman Yu.M. Nepredskazuemye mekhanizmy kultury [Unpredictable mechanisms of culture]. Tallinn, 2010.
14. Lotman Yu., Civyvan Yu. Dialog s ekranom [Dialog with the screen]. Tallinn, 1994.
15. Maranzman V.G. Analiz literaturnogo proizvedeniya i čitatelskoe vospriyatие shkolnikov [Analysis of a literary work and the reader's perception of schoolchildren]. Methodological guide. Leningrad, 1974.
16. Maranzman V.G. Goals and structure of the literature course at school. *Literature at School*. 2003. No. 4. Pp. 21–24. (In Rus.).
17. Metodika prepodavaniya literatury. Personalii [Methods of teaching literature. Persons]. Bio-bibliographic dictionary. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018.
18. Petrenko V.F., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F., Ufimceva N.V. Optimizaciya rečevogo vozdejstviya [Optimization of speech impact]. Moscow, 1990.
19. Panchenko D.V. Visual metaphors as a vector for the analysis of a poetic text. *Literature at School*. 2020. No. 2. Pp. 98–108. (In Rus.).
20. Romanicheva E.S. Creative tasks in literature: from history to the present, from the conservation of forms to their development and transformation (general review). *Pedagogical IMAGE*. 2021. Vol. 15. No. 2 (51). Pp. 198–214. (In Rus.).
21. Rybnikova M.A. Očerki po metodike literaturnogo čteniya [Essays on literary reading methods]. Teacher's guide. Moscow, 1985.
22. Samutina N.V. Elusive readers: transformations of popular culture in Russian as a challenge to researchers of literary practices. *Russian Literature*. 2020. Vol. 118. Pp. 1–24. (In Rus.).
23. Samutina N.V. Japanese manga comics in Russia: an introduction to reading issues. *New Literary Observer*. 2019. No. 6 (160). Pp. 307–321. (In Rus.).
24. Sosnovskaya I.V. Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 94–107. (In Rus.).
25. Sosnovskaya I.V. The prognostic aspect of some methodological provisions of the teachings of M. A. Rybnikova. *Pedagogical IMAGE*. 2016. No. 1 (30). Pp. 56–62. (In Rus.).
26. Sosnovskaya I.V., Sosnovskiy I.Z. Longread technology resources in literary education. *Pedagogical IMAGE*. 2021. Vol. 15. No. 2 (51). Pp. 183–197. (In Rus.).
27. Teksty novoj prirody v obrazovatelnom prostranstve sovremennoj shkoly: sbornik materialov VIII ezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii «Pedagogika teksta» [Texts of a new nature in the educational space of a modern school: Collection of materials of the VIII International Scientific and Practical conference "Pedagogy of Text"]. T.G. Galaktionova, E.I. Kazakova (eds.). St. Petersburg, 2016.
28. Chertov V.F. Russkaya slovesnost v dorevolucionnoj shkole [Russian literature in the pre-revolutionary school]. 2nd ed. Moscow, 2013.
29. Čtenie molodezhi v vek cifrovyh tekhnologij: otrazhenie universalnyh smyslov v kontekste regionalnogo issledovaniya [Reading youth in the digital age: reflecting universal meanings in the context of a regional study]. V.Ya. Askarova, N.L. Zyhovskaya, D.M. Hafizov (eds.). Chelyabinsk, 2022.

30. Chudinova V.P. Reading and literary preferences of generation Z schoolchildren: sociocultural context. *Observatory of Culture*. 2018. No. 6. Pp. 668–681. (In Rus.).
31. Shulekina Yu.A. Visual reading in modern society. *Sovremennye problemy knizhnoj kultury: osnovnye tendencii i perspektivy razvitiya. Materialy XIV Belorussko-Rossijskogo nauchnogo seminar-a-konferencii*. L.A. Augul, N.V. Vdovina (comp.). Minsk; Moscow, 2021. Pp. 520–523. (In Rus.).
32. Gardner H. *Frames of mind*. New York, 1983.
33. Griffiths M. The educational benefits of videogames. *Education and Health*. 2002. Vol. 20 (3). Pp. 47–51.
34. Zhang Y., O'Halloran K.L. Empowering the point: Pains and gains of a writer's traversals between print-based writing and multimodal composing. *Linguistics and Education*. 2019. Vol. 51. Pp. 1–11.

Статья поступила в редакцию 25.02.2022, принята к публикации 30.03.2022
The article was received on 25.02.2022, accepted for publication 30.03.2022

Сведения об авторе / About the author

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

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

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