

Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы

А. Н. Архангельский, А. А. Новикова

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2020 г.

Архангельский Александр Николаевич — кандидат филологических наук, ординарный профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», профессор департамента медиа НИУ ВШЭ, автор школьных учебников по литературе, писатель. E-mail: arkhangelsky@hse.ru
Новикова Анна Алексеевна — доктор культурологии, профессор департамента медиа Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: anovikova@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Адрес: 109028, Москва, Хитровский пер., 2/8, стр. 5.

Аннотация

В статье сформулированы теоретические и методические подходы к использованию современных медиатехнологий в изучении школьных предметов гуманитарного цикла. Анализируя изменения механизмов формирования культурной памяти, связанные с медиатизацией широкого круга культурных практик, авторы предлагают знакомить школьников с литературой, опираясь на уже имеющиеся у них навыки современных сетевых коммуникаций. Это позволяет сбалансировать выполнение двух задач обучения — трансляции традиции и вовлечения в современность.

Трансмедийная стратегия обучения, разрабатываемая авторами статьи, позволяет реализовать при изучении предметов гуманитарного цикла принципы гуманистической педагогики. А нарративный метод, связанный с отечественными традициями обучения литературному творчеству, дает возможность применить результаты современных семиотических, нарратологических и медиаисследований для развития педагогических практик. При использовании нарративного метода литературный текст становится ядром трансмедийного проекта, по отношению к которому учитель и ученики оказываются в роли режиссеров, выстраивающих на основе чужого сценария собственное повествование с помощью различных медиаформатов. Работа над созданием медиаэкранизаций по мотивам литературной классики вовлекает учеников в процесс переосмысления целей и ценностей героев, развивает креативное и критическое мышление, позволяет лучше понимать исторические и бытовые контексты. Кроссплатформенность формирует смысловую и художественную «многослойность», погружает всех участников проектной работы — и учеников, и учителей — в общее пространство коммуникации, эстетического переживания и, при необходимости, взаимного обучения.

В качестве примеров использования предлагаемой стратегии авторы приводят образовательные проекты, в разработке которых они принимали непосредственное участие: от авторского учебника по литературе до трансмедийных проектов, в частности по роману «Обломов» для «Живых страниц», по произведениям Л. Н. Толстого в рамках «Толстой. Digital».

Ключевые слова

трансмедийность, школьный литературный канон, педагогика творчества, деятельностный принцип, нарративный метод обучения.

Для цитирования Архангельский А. Н., Новикова А. А. (2021) Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 63–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-63-81>

A Transmedia Turn in Educational Strategies: Storytelling in Teaching Literature to School Students

A. N. Arkhangelsky, A. A. Novikova

Alexander Arkhangelsky, Candidate of Sciences in Philology, Tenured Professor, National Research University Higher School of Economics; Professor, School of Media, National Research University Higher School of Economics; author of secondary school literature textbooks, writer. E-mail: arkhangelsky@hse.ru

Anna Novikova, Doctor of Sciences in Theory and History of Culture, Professor, School of Media, National Research University Higher School of Economics. E-mail: anovikova@hse.ru (corresponding author)

Address: Bld. 5, 2/8 Khitrovsky Lane, 109028 Moscow, Russian Federation.

Abstract The article presents theoretical and methodological approaches to using modern media technology in teaching humanities at school. Mediatization of a broad range of cultural practices has altered the mechanisms of cultural memory formation, so school students' online communication skills should become the foundation of literary education to achieve a balance between tradition and modernization.

Transmedia educational strategies proposed in the article allow implementing the principles of humanistic education in teaching humanities subjects. Narration, in its turn — as a method associated with the Russian tradition of teaching literary arts — allows applying the findings of modern semiotic, narratological, and media studies to promote the development of pedagogical practices. In narrative-based learning, the literary text becomes the core of a transmedia project, in which the teacher and students act as directors using various media formats to construct their own narratives on the basis of the writer's script. Transmedia adaptation of literary classics helps students reconceptualize characters' ambitions and values, develop creative and critical thinking skills, and get a better understanding of historical and everyday contexts. Cross-platform engagement invokes multiple layers of meaning and artistry, immersing all project participants — students as well as teachers — into a common space of communication, aesthetic experience, and mutual learning, if necessary.

Examples illustrating the strategy proposed include educational projects developed with our immediate participation, from our own literature textbook to multimedia projects, in particular the one based on Ivan Goncharov's *Oblomov* for the Live Pages project and the one based on Leo Tolstoy's works as part of the Digital Tolstoy initiative.

Keywords action-based learning, narrative-based learning, pedagogy of art, school literary canon, transmediality.

For citing Arkhangelsky A. N., Novikova A. A. (2021) Transmediyny povorot v strategiyakh obucheniya: narrativnye praktiki na urokakh literatury [A Transmedia Turn in Educational Strategies: Storytelling in Teaching Literature to School Students]. *Vo-prosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 63–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-63-81>

Предметы гуманитарного цикла, в предметной области «литература» прежде всего, решают в современной школе несколько трудноресурсовместимых задач: дать некоторый объем обязательных знаний — и привить любовь к чтению, транслировать культурную традицию — и вовлечь школьника в современные читательские практики.

Читать любые тексты, лишь бы было интересно, — значит жертвовать культурной памятью; даже самые смелые методисты предлагают только изменить пропорции, снизить объем классического пласта и увеличить количество современных произведений¹. А изучать классические произведения, рассчитанные в основном на взрослую аудиторию, требующие жизненного опыта и развитого чувства эстетической дистанции, — и через это «полюбить» литературу (воспользуемся толстовским словом) трудно. При этом любые попытки более сбалансированно перераспределить знаниевую составляющую за счет расширения вариативности упираются в сопротивление некоторых руководителей органов образования, части учительского сообщества, родителей². Они ссылаются на то, что культурная память требует от нас усилий; если не познакомить школьника с определенным набором текстов, даже непонятных по сюжетике и проблематике, то он никогда не вернется к ним в зрелом возрасте.

Однако как минимум часть проблемы заключена в другом. В том, что культурная память представляется ее носителям как нечто готовое, данное, застывшее. Такое отношение к культурной памяти вполне традиционно. Один из основоположников исследования культурой памяти говорит о прошлом, которое «сворачивается в символические фигуры» [Ассман, 2004. С. 54]. Это прошлое в определенный момент канонизируется, «течение традиции останавливается», а память замораживается [Там же. С. 100]. Метафора *трансляции* культурной традиции тоже предполагает цельность, завершенность, «запись». Еще определенной в этом смысле метафора литературного «канона» [Блум, 2017; Вдовин, Лейбов, 2013; Сухих, 2016; Павловец, 2016], который совокупно образуют школьные классические тексты и который нужно передать, как эстафету, новым поколениям³.

¹ См. полемику вокруг Примерной образовательной программы по литературе (10–11-й класс), в частности: Асонова Е., Павловец М. (2016) Примерная программа по литературе. Дорожная карта перемен // Учительская газета. 2 марта. <http://www.ug.ru/article/908>.

² С таким сопротивлением столкнулись попытка в новой, третьей версии ФГОС (принятие которой было в итоге отложено) распределить весь корпус текстов по классам, резко сократить количество современных произведений, а также проект предметных результатов по годам обучения ФИПИ и другие инициативы.

³ Poleмика на эту тему охватывает весь спектр мнений от крайне левых до крайне правых позиций, от И. Солоневича (Солоневич И. Народная мо-

Между тем, на наш взгляд, сегодня культурная память все время находится в состоянии трансформации. Если сравнивать ее с трансляцией, то лишь с прямым эфиром, когда любой сценарий может быть нарушен, а любая случайность изменит систему — так нераскрывшееся кольцо во время Сочинской олимпиады стало эфирным мемом.

Культурная традиция все время обогащается новыми культурными 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.

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 (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 приращения, работает саботаж, когда они исчезают — революция, смена формации, происходит бунт.

Постановка задачи

Мы исходим из того, что жертвовать одной из двух задач, стоящих перед предметной областью «литература» в школе, неправильно, а правильно — строить более сложную модель, основанную на презумпции реальности. Реальность же такова, что учитель *в любом случае*, независимо от того, сохраняется вариативность

нархия. М.: Феникс, 1991. Текст напечатан по изданию: Солоневич И. Народная монархия. Буэнос-Айрес: Наша страна, 1973) до Э. Батуман (Батуман Э. Бесы. Приключения русской литературы и людей, которые ее читают. М.: АСТ, 2018).

или она слабеет, распределяется материал по классам в рамках государственных инструкций, нормативных актов или это право сохраняется за педагогом и автором учебника, поставлен в условия «модернизации по факту». Он либо жертвует современными практиками⁴ и отталкивает ученика от своего предмета [Борусяк, 2018; 2019], в том числе от транслируемого им канона, либо становится медиатором между участниками культурного процесса — «старыми» (авторами и экспертами, уже утвердившими свое положение в публичной сфере) и «новыми» (школьниками, только начинающими выходить на общественную сцену, даже если пока их роль сводится к выступлению на уроках). Мы в своей работе говорим прежде всего о литературе, однако полагаем, что это верно для всей школьной программы. И если рассматривать процесс преподавания гуманитарных предметов с этих позиций, то учитель-посредник должен учитывать несколько особенностей современной культуры, существенно влияющих на процесс преподавания и восприятие информации школьниками.

**Вызовы
современной
культуры:
научная
экспозиция**

Ключевым фактором изменений становится все большая медиатизация культуры. Речь идет не только об оцифровке культурного наследия. Да, упрощение доступа к произведениям искусства, в частности к литературе, — чрезвычайно важный процесс. Но не менее важно то, что после оцифровки культурное наследие попадает в интернет и становится частью «культуры потока» [Flichy, 1991; Гройс, 2018]. В результате и учитель, и ученик оказываются перед огромной «базой данных» [Манович, 2018. С. 270], которая неизбежно уравнивает все артефакты между собой. В Сети фактически на равных могут соседствовать произведения Л. Толстого и образцы современного литературного творчества, например тексты по мотивам видеоигр — как имеющие признание в нишевых профессиональных сообществах (иногда получившие соответствующие литературные премии), так и откровенно дилетантские или даже безграмотные.

Отчасти так было всегда: позднесоветский школьник читал конвенционального Есенина в одном ряду с неконвенциональным Асадовым, как сегодняшний любитель поэзии может читать самую популярную поэтессу в Сети Ах Астахову в одном ряду не только с другой звездой поэтического Рунета Солой Моновой, но и с самой Ахматовой. Однако есть существенная разница: поток «неконвенционального» сейчас настолько вырос, что количество перешло в качество и у нас не осталось действующих инструментов ранжирования. В советскую эпоху использовались механизмы

⁴ Не путать с современным материалом; на классическом материале можно вовлекать в современные практики, на современном — оставаться в рамках педагогики натаскивания.

пропаганды, внушения, сохранялось иерархическое представление о мире. Сегодня мы имеем дело с безбрежным потоком, запретить доступ к которому технически невозможно, а идеологически неправильно.

Что делать? Ответ на этот классический вопрос советского литературного канона не так прост, как представляется сторонникам жесткой вертикали школьного образования. Ссылкой на статьи Белинского о воспитании вкуса тут не ограничишься — хотя бы потому, что Белинский не считается новыми поколениями читателей как безусловный авторитет. В этой ситуации одинаково бесполезно и опасно как соглашаться с полным отказом от эстетического ранжирования, так и прятать голову в песок, делая вид, что ничего вокруг не происходит.

Более того, в интернет-«потоке» не только нивелирована эстетическая разница между произведениями искусства, но и устранены все хронологические границы. Произведения прошлого и настоящего «уравнены во времени», т. е. существуют в сознании одновременно. Они живут сейчас и всегда, они мало связаны с культурными контекстами своей эпохи. Гомер оказывается погруженным в ситуацию «конкуренции» за внимание читателя с сетевой беллетристикой. Также можно говорить о *сетевой имитации* культурной памяти, зависящей от настроек поисковых систем, которыми умеют манипулировать специалисты по SEO⁵.

Все это с точки зрения носителя высокой культурной традиции ужасно, но, чтобы принимать разумные образовательные решения, описанный контекст необходимо учитывать. Не следовать ему, не сдаваться на милость «новой логике», а именно *учитывать*. Сегодняшняя школа чаще всего предпочитает его игнорировать, полагая, что не просто сохраняет за собой экспертное право отбирать и маркировать произведения, «достойные» и «недостойные» изучения и чтения [Бурдьё, 2000], но что результаты такого отбора и маркировки будут приниматься школьником по умолчанию, ибо они обладают убедительностью и даже сакральностью сами по себе. Однако школьники остро ощущают расхождение между своим эстетическим опытом и потребностями — и предлагаемыми им школой произведениями и способами их интерпретации [Асонова, Борусяк, Романичева, 2020. С. 169–170]. Они привыкли получать информацию небольшими порциями, со значительной долей визуального и звукового сопровождения текста; большой роман, «запертый» в обложку, нуждается в особых способах подачи; учащемуся нужно создать условия, мотивирующие на его прочтение [Романичева, 2020]. У современного школьника и героев романов из школьной программы (а современный читатель,

⁵ SEO (*search engine optimization*) — комплекс мер по улучшению продвижения сайта, приведение его в соответствие алгоритмам ранжирования поисковых систем.

имеющий опыт компьютерных игр, гораздо больше привык идентифицировать себя с героем, чем с писателем) часто существенно расходятся ценностные установки и обусловленные ими паттерны поведения. В этой ситуации учителю-медиатору требуется гораздо больше усилий и необходимы новые методики обучения для того, чтобы адаптировать объекты культурного наследия к новой культурной среде и сделать их частью культурной памяти следующего поколения.

Еще одним фактором, определяющим специфику современных практик формирования культурной памяти, стоит считать сложное отношение современного общества к культурной иерархии, художественному вкусу и экспертному авторитету [Шапинская, Кагарлицкая, 2003]. Если раньше профессия автоматически ставила учителя на достаточно высокую ступень культурной иерархии, с одной стороны, заставляя транслировать устоявшиеся представления об эстетической ценности, а с другой — позволяя выносить оценочные суждения относительно новых явлений культуры и читательских мнений, то сегодня обязанности сохраняются, а права резко сократились. То есть формально они есть, но значительной частью ученического и родительского сообщества не признаются «автоматически». Это как с классическим большим романом: мы все согласны, что его нужно прочесть, но всякий раз необходимо доказывать это учащемуся, вовлекать его в деятельность.

Подобная ситуация характерна не только для школ, но и для большинства официальных культурных институций — библиотек, музеев, средств массовой информации. Все они, будучи частью публичной сферы, оказываются на границе сосуществования формальной и неформальных зон этой сферы [Новикова, 2020]. Для пользователей, произвольно переключающихся из одной сферы в другую, мнение художественного критика не более авторитетно, чем мнение блогера, а знания музейного куратора с историческим образованием не более ценны, чем догадки любителей. В неформальных зонах публичной сферы есть свои лидеры мнений, чьи экспертные суждения обладают повышенным статусом. Установки, транслируемые этими людьми, имеют тем больший шанс укорениться в личной, а в перспективе и в культурной памяти, чем активнее официальная публичная сфера отказывается признавать существование этих неформальных зон. Не желая обсуждать эти установки и эти мнения с учениками, вступать в диалог с неформальной сферой, мы снижаем вероятность встречи школьника с традицией, а не только с современностью.

Уже сегодня можно говорить о том, что неофициальная часть публичной сферы (в этой роли в XX в. уже побывали рок-культура, культуры комиксов и видеоигр) сформировала свою культурную память, которая не может оцениваться только как субкультурная [Fiske, 1987; Дженкинс, 2019]. Ее проникновение в массовую культуру, а через нее в художественный канон означает, что сегодня

она в значительной мере определяет культурную память глобализированного мира, сосуществуя с локальной культурной памятью разных регионов [Нора, 1999].

**Трансмедий-
ность как
стратегия
обучения**

Растущий уровень медиаграмотности школьников, проявляющийся в умении искать необходимую информацию в интернете, быстро проверять информацию, предлагаемую учителем, и еще быстрее осваивать новые технологии и платформы, тоже можно считать вызовом для современной системы образования. Речь не только о плагиате и возможности легко найти ответы на вопросы учителя, хотя и такая проблема есть (особенно ощутимой она стала при дистанционном обучении во время пандемии коронавируса). И не только о том, что в интернете всегда можно найти информацию, расходящуюся с точкой зрения учителя и ставящую под сомнение его компетентность, хотя и это важный вызов современной культуры. Но и о том, что мы давно уже вступили в трансмедийную эпоху, а она формирует специфический тип мышления и восприятия, налагая на всех участников процесса особые обязательства.

Профессор Г. Дженкинс определяет трансмедийный проект как историю, которая «разворачивается посредством множества различных медиаформ; каждый новый текст привносит особый и весьма значимый вклад в формирование целого» [Дженкинс, 2019. С. 153]. В последние десятилетия стал популярен трансмедийный сторителлинг — практика рассказывать сразу несколько версий сложной истории, используя разные медиаформаты. Например, выпуская практически одновременно книгу, фильм и компьютерную игру. При этом на разных платформах история не повторяется буквально, а развивается, позволяя публике 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. Трансмедийность предполагает готовность публики к игровой коммуникации. Иначе говоря, авторы предоставляют своей аудитории 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 они ожидают не просто участия в пассивном потреблении текстов, визуального, видео- и звукового материала, но активного взаимодействия с ними, общения между собой и с авторами [Там же], готовности стать соавторами истории.

В результате соучастия воспринимающего, его вовлеченности в переосмысление целей и ценностей героев формируется смысл

ловая и художественная «многослойность», позволяющая всем участникам оказаться погруженными в общее пространство коммуникации, эстетического переживания и, при необходимости, взаимного обучения. По мнению К. А. Сколари, анализировавшего трансмедийные проекты с позиций семиотики и нарратологии, для их восприятия человеку необходимо не только уметь читать текст и интерпретировать изображения, но и обладать широким и разнообразным кругом навыков использования современных сетевых коммуникаций [Scolari, 2009].

Трансмедийность — в новом технологическом обличье — возвращает нас к ключевому методическому принципу литературного образования в школе, некогда сформулированному М. А. Рыбниковой [1929]: «От маленького писателя — к большому читателю». Целый ряд советских, а затем и российских педагогов видели в системных творческих заданиях выход из того неразрешимого противоречия между трансляцией «канона» и вовлечением в чтение, с констатации которого мы начали свою статью⁶. Втягивая школьника в творчество, ставя его в позицию «маленького автора», мы не просто облегчаем ему 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. Трансмедийность позволяет делать то же самое, но с помощью цифровых технологий; технологии при этом остаются подчиненным инструментом, а целью является вхождение в текст, литературное мышление.

Поэтому, вслед за К. А. Сколари, мы считаем важным активное развитие трансмедийных компетенций у современных педагогов и школьников. В результате международного исследования были выявлены медиаплатформы, которые школьники разных стран активно используют в образовательном процессе — как для обучения, так и для самообразования [Universitat Pompeu Fabra, 2020]. Однако опора на выводы этого, как и любого другого, исследования не может восприниматься как гарантия успеха. Технологии и пользовательские практики меняются непрерывно. То, что популярно у сегодняшних подростков, завтрашними будет восприниматься как архаика. Неосведомленность учителей или отторжение ими актуальных платформ и практик коммуникации ведет к снижению уровня взаимопонимания между учителями и учениками, воспринимается подчас как неуважение к современной культуре,

⁶ См. методические разработки: Мелик-Пашаев А., Новлянская З. Н., Адаскина А. А., Никитина А. Б., Чубук Н. Ф. (2010) Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы. Методическое пособие: https://www.pirao.ru/upload/iblock/9b0/hudozhestvennaya_odarennost.pdf; Троицкая Т. С., Петухова О. Е. Литературное чтение: учебник 1–4-го класса. М.: МЦНМО, Институт новых технологий, 2012–2020: [https://www.int-edu.ru/content/deti-chitate-li-umk-po-literaturnomu-chteniyu-1-4](https://www.int-edu.ru/content/deti-chitate-li-umk-po-literaturnomu-chteniyu-1-4;); и др.

оцениваемой учениками в качестве своей. Использование исключительно привычных для учителя платформ иногда интерпретируется как желание взаимодействовать в режиме «свой — чужой».

Владение учителями и учениками на современном уровне широким кругом трансмедийных компетенций — визуальных, звуковых, в том числе музыкальных, цифрового этикета, партисипаторных компетенций, включающих геймификацию, технологических цифровых, в частности мультиплатформенных, нарративных (знание сюжетов массовой культуры, на которые опираются популярные фильмы, сериалы, видеоигры и т. п., знаковых героев и актуальных конфликтов) и т. д. — может значительно облегчить и сам процесс коммуникации (как очной, так и дистанционной, как синхронной, так и асинхронной), и усвоение учебного материала, и формирование общей для разных поколений культурной памяти.

Сегодня принципы трансмедийности используют в очень разных сферах: в политике, маркетинге, психологии, искусстве [Freeman, Gambarato, 2019]. Применяются они и в образовании [Tarcia, 2019]. Однако недавние российские исследования, в которых оценивалась готовность учителей эффективно использовать во время дистанционного обучения новые платформы и технологические медиавозможности, показали, что, хотя уровень цифровой грамотности отечественных учителей достаточно высок, их навыки и приемы не отличаются разнообразием. Как правило, они отдают предпочтение готовому контенту той или иной платформы [Лаборатория медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ, 2020], не используя весь диапазон доступных современному школьнику медиасредств и форматов, не активизируя весь набор современных трансмедийных компетенций, который мы перечислили выше. Причем часто делается это по настойчивым рекомендациям руководства. Это означает, что вынужденный переход на дистанционное обучение не стал новым этапом движения школы к «культуре соучастия» [Дженкинс, 2019. С. 29], в рамках которой пользователи приглашаются к участию в создании и распространении нового контента. В случае образовательного процесса можно также говорить о новом знании, используя термин П. Леви, понимавшего под «культурой знаний» [Levy, 1997. P. 237] примерно то же, что и Г. Дженкинс под «культурой соучастия». По мнению П. Леви, знания, которые приобретают участники в результате взаимодействия в рамках самоорганизующихся групп людей, объединенных общей целью, формируют так называемый коллективный интеллект, важный для выработки коллективной и культурной памяти.

Нарративный метод в обучении литературе

Итак, балансировка двух задач — трансляции традиции и вовлечения в современность — может быть достигнута, или как минимум резко облегчена, благодаря трансмедийной стратегии обучения. Такой выбор в равной мере противопоставлен «сохранению»

и «разрушению», одинаково далек от идеализации сегодняшнего состояния культуры и от его игнорирования. Он дает возможность работать с культурной памятью не как с застывшим объектом, но как с меняющимся субъектом, используя цифровые компетенции для расширения опыта культурного наследования. И при правильном подходе не разделяет, а сближает поколения.

Выше мы писали о трансмедийности как стратегии сторителлинга и о наборе новых цифровых компетенций и культурных практик, необходимых для интерпретации трансмедийного повествования. В этом разделе мы остановимся на одном из наиболее важных для предметной области «литература» элементов трансмедийной грамотности — на нарративной грамотности.

Само по себе освоение множества платформ не становится автоматически ответом на вызовы современности и современного образования. Технологии помогают тому, кто хорошо понимает, как использовать новые возможности для решения новых задач или старых задач в новых условиях. В нашем случае, поскольку речь идет о преподавании литературы, мы будем отталкиваться, вслед за К. А. Сколари, от понятия нарратива — историй, сюжетов, повествований о людях и жизненных ситуациях, в которых они оказались.

Для того чтобы предлагаемая нами трансмедийная стратегия обучения была понятнее, обозначим ее место в ряду других. Мы рассматриваем трансмедийную стратегию как один из вариантов конструктивистского подхода к обучению. Этот подход достаточно популярен как в традиционном, так и в электронном обучении, на него опираются теории деятельности и активного обучения [Mayes, de Freitas, 2005; Andrews, 2011; Pange, Pange, 2011].

Нарративный метод как часть трансмедийной стратегии представляется нам инструментом, который может помочь современному школьнику преодолеть дистанцию между классической литературой и современной жизнью с ее проблемами.

Опора на нарративы и архетипические сюжеты использовалась в методике преподавания и раньше. Они позволяют увидеть в литературных произведениях вечные проблемы, волнующие людей разных эпох, и разные мотивации героев перед лицом похожих дилемм. Например, тема путешествия — как литературного жанра и как метафоры жизненного пути — стала сквозным принципом отбора текстов и заданий к ним в учебнике литературы для 7-го класса под редакцией одного из авторов данной статьи⁷. В нем с «Одиссеей» рифмуются гоголевская «Ночь перед Рождеством», «Путешествие Гулливера», Афанасий Никитин, «Хоббит, или Туда и обратно» Толкиена и цветаевская «Тоска по родине».

⁷ Архангельский А. Н., Смирнова Т. Ю. Литература. 7 класс: учебник: в 2 ч. М.: Дрофа, 2020.

Поиск аналогий и связей возможен не только на основании жанровых или сюжетных сходств. Сошлемся также на другой пример. При подготовке творческих заданий по роману «Обломов» для проекта «Живые страницы»⁸ и видеолекций⁹ мы предлагали учителям опираться в беседах с учениками на широкий круг культурно-исторических связей. Сопоставление героев романа «Обломов» с героями «Мертвых душ», старосветскими помещиками и персонажами античной мифологии позволяет нам подчеркнуть архетипичность, вневременность персонажей.

Трансмедийная стратегия использует тот же принцип взаимораскрытия смысла очень разных произведений, но позволяет делать это через совместное цифровое творчество учеников и учителей, реализуя принципы соучастия. Мы полагаем, что использование трансмедийной стратегии в преподавании предметов гуманитарного цикла дает возможность реализовать принципы гуманистической педагогики, становящиеся еще более актуальными в XXI в. [Адамский и др., 2015].

Нарративный метод, положенный в основу творческих заданий, позволяет не только предложить ученику набор «каноничных историй» из биографий героев литературных произведений, но превращает выполнение учебных заданий в «лабораторию жизни», о которой пишут авторы Манифеста гуманистической педагогики [Адамский и др., 2015].

Повторяющиеся из века в век, из произведения в произведение драматические коллизии и меняющиеся их художественная интерпретация и читательское восприятие учат видеть не только в прошлом, но и в неопределенности, характерной для современного общества, не угрозу, а повод для любопытства. А трансмедийная стратегия, позволяющая выбрать разные медиаплатформы для исследования и художественного творчества каждого школьника, удобные именно ему или подходящие именно для этой темы, способствует самоопределению школьника и дает возможность педагогу или тьютору реализовать идею индивидуальных траекторий обучения.

В качестве примера приведем задание по роману И. Гончарова «Обломов». Оно предполагает поиск современных аналогов устаревших культурных практик, описанных в литературном произведении. Речь может идти не только о механической замене таких

⁸ Совместный проект корпорации «Российский учебник», группы «Живые страницы» и компании *Samsung Electronics*: <https://www.samsung.com/ru/livestories/>

⁹ Александр Архангельский. Живые страницы: роман «Обломов в учебниках литературы». 5 лекций: https://www.youtube.com/playlist?list=PLPCZa4DrmlmjchnfGY8oSBzIyN-mdw9h1&fbclid=IwAR0p-7IraYZZ2a6sIEBQLCWEW9JqjREtUWovV_cjMK3n8U9oA7zzBdurXw&app=desktop

практик, например традиционного альбома, который ведет Ольга Ильинская, на профиль «ВКонтакте», но и о разных воплощениях важной культурной потребности человека — выражать свои личные переживания (часто неизменные в разные эпохи), свой внутренний мир через свое или чужое художественное творчество: набор текстов (стихов), изображений (картин или фотографий), музыкальных произведений.

Размышляя над темой, школьник может создавать на открытых медиаплатформах свои «альбомы», отражающие настроения той или иной эпохи, того или иного героя¹⁰. А учитель, обсуждая с классом эти альбомы, может обратить внимание учеников на то, как разные писатели используют описания альбома, чтобы дать читателю подсказки по поводу характера и скрытых мотивов персонажа. Возможно, ему удастся увлечь школьника задачей интерпретации художественных приемов, используемых писателем — или художником, или режиссером, если обсуждается не только текст, но и его иллюстрации и экранизации. Таким образом, выполнение творческого задания становится своего рода сочинением на тему, цифровым продолжением нарратива, обсуждение которого было начато в видеолекциях и поддержано учителем.

Другой вариант использования нарративного метода в обучении — погружение в литературное произведение как во «вселенную» сериала или компьютерной игры. Конечно, классический роман сам по себе не предполагает возможностей интерактивного взаимодействия с ним. Но он может восприниматься как ядро трансмедийного проекта, по отношению к которому учитель и ученики оказываются в роли режиссеров, экранизирующих те или иные части романа с использованием различных форматов сторителлинга — сториз в *Instagram*, скринлайф¹¹ и т. д.

Мы использовали такой подход в работе с магистрантами НИУ ВШЭ. В результате получился проект «Студенты — Толстому»¹². В данном случае перед нами не стояла задача изучения литературного произведения, как того требуют уроки литературы в школе. Но о том, что этот проект может быть инструментом формирования культурной памяти и у студентов, и у юных посетителей сайта, мы, безусловно, думали. Технологические платформы дали студен-

¹⁰ См., например, «альбом Онегина» в *Instagram*, созданный ученицей екатеринбургского лицея № 180 «Полифорум» (учитель А. Моисеев), причем с использованием уже существовавших «аккаунтов» Ольги и Татьяны: https://www.instagram.com/evgeniy.onegin.official/?igshid=ohuss81grjb4&fbclid=IwAR30GpMHU18TV78S5xqVP2tEA4O299iPBKjBh5A_eEPHAoLunPEh254IAs

¹¹ Видео или кино, в котором действие происходит на экранах компьютеров, планшетов или смартфонов героев.

¹² Проект «Студенты — Толстому» подготовлен студентами магистерской программы «Мультимедийная журналистика» НИУ ВШЭ в рамках проекта «Толстой. Digital». Руководители проекта: А. Архангельский, Ф. Толстая. <http://tolstoy.ru/projects/students/>

там возможность «прокомментировать» «Войну и мир», «Воскресение», «Севастопольские рассказы» с помощью интерактивных карт, электронной книги рецептов, аудиогиды и других средств. Все эти мультимедийные инструменты просты в использовании и доступны школьникам. Они позволяют «пройти по следам» героев, преодолеть культурный разрыв и гораздо острее испытать их переживания, а через присвоенные переживания приблизиться к сложным философским размышлениям писателя. И в этом смысле задания, которые можно предложить магистрантам, и задания, предназначенные для школьников, различаются лишь степенью сложности и востребованностью тех или иных форматов у людей разных возрастных групп. Предложить придумать и реализовать виртуальную музейную историю (музейный сторителлинг) вокруг изучаемого классика или писателя-земляка — значит вовлечь школьника в деятельность и замотивировать на чтение текстов.

Конечно, чтобы включиться в такую игровую трансмедийную коммуникацию с литературным текстом, и учитель, и ученики должны быть готовы, как и писал уже процитированный выше К. А. Сколари [Scolari, 2009], свободно интерпретировать тексты и использовать художественные возможности различных медиаплатформ. Именно на это ориентируются в своих методиках преподавания исследователи департамента семиотики Университета Тарту [Ojamaa et al., 2019; Milyakina, 2018], используя близкие нам подходы в медиапроектах¹³.

Разумеется, трансмедийные расширения романа не будут равны самому роману и даже вряд ли будут равны по культурной ценности хорошим киноэкранизациям, которые и раньше использовались в образовательном процессе. Но они помогут школьникам концентрировать внимание на классическом тексте, думать над поведением героя не отстраненно, а предполагая, что от его лица можно вести рассказ на какой-то из медиаплатформ. А сторителлинг на основе литературного произведения, переложенный на язык современных медиа, может повысить уровень вовлечения и погружения в проблемы.

И это, повторимся, не самодостаточный прогрессизм, а развитие традиции творческих заданий, перевод их на язык современных практик. Так, фанфики (любительские продолжения культовых художественных произведений) не хуже, чем традиционные постановки школьного театра, втягивают школьника внутрь художественного и исторического материала, заставляют по доброй воле, с интересом уточнять бытовые и географические детали, читать

¹³ Онлайн-курс. Литература на экране. Три урока об удивительном превращении книги Андруса Кивиряхка «Ноябрь, или гуменщик» в фильм «Ноябрь» Райнера Сарнета: теория, игры и задания: <http://november.haridusekraanil.ee/?fbclid=IwAR3vKgjGi7I1Za9aqSXRIXkwRbxJQCSoGaDnJeCadzKw3SYJyR3zGs5vno>

работы литературоведов, чтобы добавить в свою историю подробности, которые не раскрыл в книге писатель, ориентировавшийся на своих современников. А главное — дают все тот же рыбниковский результат: «от маленького писателя к большому читателю». Мы предлагаем школьнику войти в литературу через привычные двери — мультимедиа, визуализацию, аудиокультуру, геймификацию, фанатские сообщества, но ведем его к главному, сущностному: к тексту, сложному высказыванию, нарративу.

**Результаты
исследования.
Выводы**

Конечно, единичное использование таких медиарасширений в процессе преподавания может быть воспринято учениками как развлечение, аттракцион. Но чем больше и разнообразнее будет набор нарративов и форм, которые придумают ученики, чем сильнее они будут связаны друг с другом в единый трансмедийный сюжет, чем больше будет возможностей интерактива для одноклассников, тем глубже будет погружение во вселенную большого и сложного произведения (такого, например, как «Война и мир») или вселенную писателя, связывающую несколько произведений в единый нарратив (например, повести И. Тургенева).

Нарративный метод и трансмедийная стратегия обучения не только дадут школьникам возможность задействовать те культурные и технологические компетенции, которыми они в настоящий момент владеют лучше всего, но и помогут вести взаимное обучение новым компетенциям внутри проектной группы, а также обучать им учителя, что тоже положительно скажется на образовательном процессе.

Трансмедийная стратегия позволит организовать работу с учениками с разным уровнем подготовки, давая возможность каждому выполнить индивидуальное задание в рамках общей задачи, учитывать личные особенности — не тормозить быстрых и активных и не форсировать процесс освоения материала медлительными.

Конечно, у конструктивистского подхода, в рамках которого мы размышляем, есть свои особенности, в частности трудоемкость организации процесса обучения и сложность оценивания. Однако эти проблемы в случае использования трансмедийного сторителлинга отчасти компенсируются за счет того, что большую часть контента обучения создают сами ученики. И этот контент остается на мультимедийных платформах, позволяя развивать проект со следующим классом, а также активно привлекать учащихся старших классов к процессу обучения младшеклассников, причем с обоюдною пользой и возможностью создания большого и открытого для внешних пользователей проекта, который одновременно с задачей обучения выполняет и задачу просветительскую. Учитель в этом случае оказывается то на позиции медиатора, то в роли тьютора или фасилитатора. Это требует

от него кураторского отношения к современной культуре [Баскар, 2017].

Публичность и преемственность такого рода проектов создают дополнительную мотивацию для учеников, эти проекты становятся важной частью их цифрового портфолио, позволяют войти в публичную сферу и начать коммуникацию со взрослыми исследователями и продюсерами образовательных онлайн-проектов еще до окончания школьного обучения.

Таким образом, наши идеи позволяют использовать теорию цифровых медиа в образовательных науках, не столько делая акцент на «железе», программном обеспечении, доступе к информации, сколько используя теорию медиа и медиапрактики при разработке учебных материалов.

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

Литература

1. Адамский А., Асмолов А., Архангельский А., Собкин В., Фрумин И., Реморенко И. и др. (2015) Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. Специальное приложение. <https://vo.hse.ru/data/2015/11/11/1078548571/Манифест%20текст.pdf>
2. Асонова Е. А., Борусяк Л. Ф., Романичева Е. С. (2020) Литературное образование: мнение участников образовательных отношений // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 159–181.
3. Ассман Я. (2004) Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М.: Языки славянской культуры.
4. Баскар М. (2017) Принцип кураторства. Роль выбора в эпоху переизбытка. М.: Ад Маргинем.
5. Блум Г. (2017) Западный канон. Книги и школа всех времен. М.: Новое литературное обозрение.
6. Бурдьё П. (2000) Поле литературы // Новое литературное обозрение. № 5 (45). С. 22–87.
7. Борусяк Л. Ф. (2019) Для чего нужно, чтобы дети читали? // С. Н. Вачкова, Е. А. Асонова (ред.) UniverCity: Города и Университеты. М.: Экон-Информ. С. 51–58.
8. Борусяк Л. Ф. (2018) «Отцы и дети»: чьи ценности ближе молодым читателям? // Е. А. Асонова, Е. С. Романичева (ред.) Читатель в поиске. М.: Библиомир. С. 53–67.
9. Вдовин А., Лейбов Р. (ред.) (2013) Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон. Тарту: University of Tartu.
10. Гройс Б. (2018) В потоке. М.: Ад Маргинем.
11. Дженкинс Г. (2019) Конвергентная культура. М.: РИПОЛ классик.
12. Лаборатория медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ (2020) Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. <https://icef.hse.ru/data/2020/04/15/1556221517/Дистанционное%20обучение%20глазами%20учителей.pdf>
13. Манович Л. (2018) Язык новых медиа. М.: Ад Маргинем.
14. Новикова А. (2020) «Культурные индустрии» как часть публичной сферы: трансформация форм соучастия // Художественная культура. № 1. С. 65–86.

15. Нора П. (1999) Проблематика мест памяти // П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюи-меж, М. Винок. Франция-память. СПб.: Изд-во СПбГУ. С. 17–50.
16. Павловец М. Г. (2016) Школьный канон как поле битвы. Часть первая: историческая реконструкция // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. № 2. С. 73–92.
17. Павловец М. Г. (2016) Школьный канон как поле битвы. Часть вторая: купель без ребенка // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. 2016. № 5. С. 125–145.
18. Романичева Е. С. (2020) «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. № 3. С. 8–18.
19. Рыбникова М. А. (1929) От маленького писателя — к большому читателю // Русский язык в советской школе. № 2. С. 81–89.
20. Сухих И. Н. (2016) Русский литературный канон (XIX–XX вв.). СПб.: РХГА.
21. Шапинская Е. Н., Кагарлицкая С. Я. (2003) Пьер Бурдьё: художественный вкус и культурный капитал // Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». М.: Гуманитарий. С. 431–453.
22. Andrews R. (2011) Does e-Learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts // *Journal for Educational Research Online*. Vol. 3. No 1. P. 104–121.
23. Fiske J. (1987) *Television Culture*. New York: Routledge.
24. Flichy P. (1991) *Les industries de l'imaginaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
25. Freeman M., Gambarato R. R. (eds) (2019) *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York: Routledge.
26. Lévy P. (1997) *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.
27. Mayes T., Freitas S. de (2005) *Review of e-Learning Theories, Frameworks and Models*. London: JISC e-Learning Models Desk Study.
28. Milyakina A. (2018) Rethinking Literary Education in the Digital Age // *Sign Systems Studies*. Vol. 46. No 4. P. 569–589.
29. Ojamaa M., Torop P., Fadeev A., Milyakina A., Pilipovec A., Rickberg M. (2019) Culture as Education: From Transmediality to Transdisciplinary Pedagogy // *Sign Systems Studies*. Vol. 47. No 1/2. P. 152–176.
30. Pange A., Pange J. (2011) Is e-Learning Based on Learning Theories? A Literature Review // *World Academy of Science, Engineering and Technology*. Vol. 5. No 8. P. 56–60.
31. Scolari C. A. (2009) Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production // *International Journal of Communication*. Vol. 3. No 3. P. 586–606.
32. Tarcia L. (2019) Transmedia Education: Changing the Learning Landscape // *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York: Routledge. P. 314–322.
33. Universitat Pompeu Fabra (2020) Transmedia Literacy. Exploiting Transmedia Skills and Informal Learning Strategies to Improve Formal Education. The Project. <https://transmedialiteracy.org/>

References

- Adamsky A., Asmolov A., Arkhangelsky A., Sobkin V., Froumin I., Remorenko I. et al. (2015) Manifest “Gumanisticheskaya pedagogika: XXI vek” [Manifesto “Humanistic Pedagogy: the XXI century”]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. Special Application. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2015/11/11/1078548571/Манифест%20текст.pdf> (accessed 20 April 2021).
- Andrews R. (2011) Does e-Learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts. *Journal for Educational Research Online*, vol. 3, no 1, pp. 104–121.
- Asonova E., Borusyak L., Romanicheva E. (2020) Literaturnoe obrazovanie: mneniya uchastnikov obrazovatel'nykh otnosheniy [Literary Education: What Key

- Stakeholders Think]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 159–181.
- Assmann J. (2004) *Kulturnaya pamyat: pismo, pamyat o proshlom i politicheskaya identichnost v vysokikh kulturakh drevnosti* [Cultural Memory: Writing, Memory of the Past, and Political Identity in the High Cultures of Antiquity]. Moscow: LRC.
- Bhaskar M. (2017) *Printsip kuratorstva. Rol vybora v epokhu pereizbytki* [Curation: The Power of Selection in a World of Excess]. Moscow: Ad Marginem.
- Bloom H. (2017) *Zapadny kanon. Knigi i shkola vseh vremen* [The Western Canon. The Books and School of the Ages]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Bourdieu P. (2000) Pole literatury [The Field of Literature]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, no 5 (45), pp. 22–87.
- Borusyak L. F. (2018) "Ottsy i deti": ch'i tsennosti blizhe molodym chitatel'nyam? ["Fathers and Children": Whose Values Are Closer to Young Readers?]. *Chitatei v poiske* [Reader in Search] (eds E. A. Asonova, E. S. Romanicheva), Moscow: Bibliomir, pp. 53–67.
- Borusyak L. F. (2019) Dlya chego nuzhno, chtoby deti chitali? [Why Do Children Need to Read?] *UniverCity: Goroda u Universitety* [UniverCity: Cities and Universities] (eds S. N. Vachkova, E. A. Asonova), Moscow: Ekon-Inform, pp. 51–58.
- Fiske J. (1987) *Television Culture*. New York: Routledge.
- Flichy P. (1991) *Les industries de l'imaginaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Freeman M., Gambarato R. R. (eds) (2019) *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York: Routledge.
- Groys B. (2018) *V potoke* [In the Flow]. Moscow: Ad Marginem.
- Jenkins H. (2019) *Konvergentnaya kultura* [Convergence Culture]. Moscow: RIPOL Classic.
- Laboratory of Media Communications in Education of the Higher School of Economics (2020) *Problemy perekhoda na distantsionnoe obuchenie v Rossiyskoy Federatsii glazami uchiteley* [Problems of Transition to Distance Learning in the Russian Federation through the Eyes of Teachers]. Available at: <https://icef.hse.ru/data/2020/04/15/1556221517/Дистанционное%20обучение%20глазами%20учителей.pdf> (accessed 20 April 2021).
- Levy P. (1997) *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.
- Manovich L. (2018) *Yazyk novykh media* [The Language of New Media]. Moscow: Ad Marginem.
- Mayes T., Freitas S. de (2005) *Review of e-Learning Theories, Frameworks and Models*. London: JISC e-Learning Models Desk Study.
- Milyakina A. (2018) Rethinking Literary Education in the Digital Age. *Sign Systems Studies*, vol. 46, no 4, pp. 569–589.
- Nora P. (1999) Problematika mest pamyati [Problems of Memory Locations]. Nora P., Ozouf M., Puymège G. de, Winock M. *Frantsiya-pamyat* [France-Memory], Saint-Petersburg: Saint Petersburg State University, pp. 17–50.
- Novikova A. (2020) "Kulturnye industrii" kak chast publichnoy sfery: transformatsiya form souchastiya [Cultural Industries as a Part of the Public Sphere: The Transformation of the Forms of Participation]. *Art & Culture Studies*, no 1, pp. 65–86.
- Ojamaa M., Torop P., Fadeev A., Milyakina A., Pilipov A., Rickberg M. (2019) Culture as Education: From Transmediality to Transdisciplinary Pedagogy. *Sign Systems Studies*, vol. 47, no 1/2, pp. 152–176.
- Pange A., Pange J. (2011) Is e-Learning Based on Learning Theories? A Literature Review. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, vol. 5, no 8, pp. 56–60.
- Pavlovets M. G. (2016) Shkolny kanon kak pole bitvy. Chast pervaya: istoricheskaya rekonstruktsiya [The School Canon Is Like a Battlefield. Part One: Historical Reconstruction]. *Neprikosnovenny zapas. Debaty o politike i culture*, no 2, pp. 73–92.

- Pavlovets M. G. (2016) Shkolny kanon kak pole bitvy. Chast vtoraya: kupel bez rebenka [The School Canon Is Like a Battlefield. Part Two: The Font without a Child]. *Neprikosnovenny zapas. Debaty o politike i culture*, no 5, pp. 125–145.
- Romanicheva E. S. (2020) "Sad raskhodyashchikhsya tropok": o raznykh sposobakh osvoeniya kanona v shkolnykh obrazovatelnykh praktikakh ["A Garden of Forking Paths": On Various Ways of "the Canon" Mastery in School Educational Practices]. *Vestnik Moscow City University. Scientific Journal Pedagogy and Psychology*, no 3, pp. 8–18.
- Rybnikova M. A. (1929) Ot malenkogo pisatelya — k bolshomu chitatelyu [From a Small Writer to a Large Reader]. *Russkiy yazyk v sovetskoj shkole*, no 2, pp. 81–89.
- Scolari C. A. (2009) Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, vol. 3, no 3, pp. 586–606.
- Shapinskaya E. N., Kagarlitskaya S. Ya. (2003) Pierre Bourdieu: khudozhestvenny vkus i kulturny kapital [Pierre Bourdieu: Artistic Taste and Cultural Capital]. *Massovaya kultura i massovoe iskusstvo. "Za" i "protiv"* [Mass Culture and Mass Art. Pro et Contra], Moscow: Gumanitariy, pp. 431–453.
- Sukhikh I. N. (2016) *Russkiy literaturny kanon (XIX–XX vv.)* [Russian Literary Canon (XIX–XX centuries)]. Saint-Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy.
- Tarcia L. (2019) Transmedia Education: Changing the Learning Landscape. *The Routledge Companion to Transmedia Studies*, New York: Routledge, pp. 314–322.
- Universitat Pompeu Fabra (2020) *Transmedia Literacy. Exploiting Transmedia Skills and Informal Learning Strategies to Improve Formal Education. The Project*. Available at: <https://transmedialiteracy.org/> (accessed 20 April 2021).
- Vdovin A., Leibov R. (eds) (2013) *Khrestomatiynye teksty: russkaya pedagogicheskaya praktika XIX v. i poeticheskiy kanon* [Textbook Texts: Russian Pedagogical Practice of the XIX Century and the Poetic Canon]. Tartu: University of Tartu.