

УДК 371.38

Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор)

Е. С. Романичева

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Аннотация.

Во введении к статье автор ставит исследовательский вопрос: в чём причины кризиса, который сегодня переживает «традиционное» сочинение, утратившее свой творческий характер, и есть ли пути выхода из этого кризиса.

Материалы и методы. В процессе поиска ответа на поставленный вопрос автор, используя методы сравнительно-сопоставительного анализа источников, показывает, как отечественные методисты XX века решали «проблему сочинения», какие задания предлагали, чтобы текст, написанный учащимися, был оригинальной «репликой» в их диалоге с художественным текстом.

Обзор литературы. Большой объём источников, привлекаемый автором, придаёт этой части статьи характер аналитического обзора. Он призван убедить читателя, что установка на «творческое чтение» (Абакумов) и «творческие сочинения» (Абакумов) была одной из ведущих тенденций в методике XX века. В заключение этого раздела сделан вывод о том, что сегодня литературное творчество школьников может и должно быть поддержано с помощью цифровых инструментов. Цифровизация современного литературного образования, в том числе и через включение в учебный процесс творческих заданий нового типа, – условие его развития в XXI веке.

Результаты. В этой части статьи автор перечисляет возможные виды мультимедийных творческих заданий (подкаст, буктрейлер, лонгрид, видеопоззия и ряд других), показывая, что последние, выполненные с использованием IT-инструментов, есть не отказ от традиционных творческих заданий, а их развитие и трансформация в условиях цифровой среды. Выдвинутый тезис автор иллюстрирует, обращаясь к фанфикишену и показывая, какие традиционные формы творческих заданий предшествовали фанфикам. Автор показывает, что выполнение этих заданий (в отличие от написания «традиционного» сочинения) обретает для школьников ценность и смысл, потому что эти задания отличает конвергентность и партиципаторность. Именно через них происходит вовлечение современных школьников в культуру соучастия, в рамках которой сегодня живут тексты художественной литературы. В заключение этого раздела автор говорит о том, что предложенная им система творческих заданий мультимедийного характера, безус-

ловно, нуждается в обсуждении, экспериментальной проверке и корректировке по её итогам.

В заключение автор, ссылаясь на методистов XX века, которые говорили об ученическом творчестве как необходимом условии постижения художественного текста и продуктивном диалоге с ним, обозначает те задачи методической науки, которые стоят перед ней применительно к проблеме, вынесенной в заголовок статьи. К их числу относятся: формирование глоссария терминов, где определены возможные творческие задания мультимедийного характера, и подготовка методических рекомендаций, в которых описаны алгоритм их создания и технология включения в учебный процесс.

Ключевые

слова:

традиционные и мультимедийные творческие задания, ценность и смысл, конвергентность и партиципаторность, фанфикшен, классификация мультимедийных творческих заданий.

Благодарности:

автор выражает благодарность своим коллегам, учителям-словесникам, методистам-исследователям, преподавателям высшей школы, участвовавшим в процессе консультаций, обсуждения и споров, с которыми писалась эта статья: А. А. Архангельскому, А. А. Новиковой, Г. В. Пранцовой, И. В. Сосновской, А. А. Скулачеву.

Для

цитирования:

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.
DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-198-214

Дата поступления
статьи в редакцию:
10 января 2021 г.

Введение

Процессы, которое сегодня происходят в школьном литературном образовании, в первую очередь связанные с содержанием и форматом контроля, как текущего, так и итогового, поставили перед профессиональным сообществом методистов-исследователей и практикующих учителей-словесников ряд вопросов, среди которых одним из наиболее дискуссионных и острых стал вопрос о характере письменных работ, которые выполняет учащийся, в первую очередь – сочинений: носят ли те тексты, которые сегодня в массе своей пишут учащиеся, творческий характер? Если носят, то чем он обусловлен? Если нет, то каков выход из сложившейся ситуации?

Материалы и методы

«Способность пишущего при раскрытии философско-мировоззренческой темы обратиться к пересекающемуся с ней

литературному произведению свидетельствует об определённом культурном цензе старшеклассника, даже если он вызубрил некий готовый шаблон (для этого нужно определённое интеллектуальное усилие)», – пишет С. А. Зинин [10, с. 126], глава предметной комиссии ЕГЭ по литературе, признавая тем самым тот факт, что огромное количество текстов «декабрьского» сочинения, обязательного для всех, а не только для тех, кто будет сдавать ЕГЭ по литературе, шаблонны, вызубрены и воспроизведены. Однако – и это следует из приведённой выше цитаты – методист считает, что и такой подход к написанию работы на этапе допуска к итоговой государственной аттестации в 11 классе возможен и «самоопределиться» (см. название цитируемой статьи) и «актуализировать свои знания по литературе» можно и так. Это значит, что главный российский эксперт в области оценки сочинений признаёт тот факт, что «творческий» характер этой работы достаточно относителен, но вполне возможен. Думается, что с такой позицией можно согласиться при условии, если мы определим сочинение как одну из возможных учебных/контрольных работ, выполняемых школьником самостоятельно, но при этом откажемся от того, что «традиционно» требовалось от сочинения и что зафиксировано в терминологическом словаре: «...изложение им <учеником – Е.Р> собственных мыслей, переживаний, суждений, намерений» [15, с. 220].

Такая позиция по отношению к сочинению вполне возможна, если мы готовы к реализации модели обучения литературе, которую можно назвать «катехизаторской»: ученик по итогам освоения темы/раздела/курса в целом должен иметь представление (прочитать целиком или в отрывках, познакомиться с кратким содержанием, посмотреть экранизацию etc.) об изученном произведении и правила (или критерии), по которым нужно писать о тексте. Это во-первых. А во-вторых, признаем тот факт, что школьники в массе своей перестали писать «творческие сочинения» (термин М. А. Рыбниковой): они пишут в основном сочинения-рассуждения по изученному тексту (в том числе в форматах итогового контроля), но мы, – возможно, в силу аберрации педагогического сознания – считаем их не учебно-творческой (точнее даже учебно-имитационной), а собственно творческой работой, ссылаясь при этом на М. А. Рыбникову. Однако не будем забывать: методист различала их типы («творческие» и «рассуждения») сочинений и настаивала на том, что в литературном образовании должны быть разные виды творческих работ, потому что они «взаимно оплодотворяют друг друга», и разработала методику обучения творческим сочинениям [см. подробнее: 23, с. 401–472]. Попробуем, проведя анализ методической литературы в её историческом среде, ответить на исследовательский вопрос.

Обзор литературы

Помимо М. А. Рыбниковой назовём ещё двух выдающихся методистов: С. И. Абакумова [1], Н. М. Соколова [27], которые практически одновременно с ней предложили совершенно иной подход как к обучению предмету «Литература», так и к заданиям, которые выполняет ученик в процессе его освоения, в частности – при написании сочинений.

В известной статье «От маленького писателя к большому читателю», название которой часто цитируют, практически не зная содержания, М. А. Рыбникова справедливо задаётся вопросом: «Что пишут наши школьники? Характеристики героев читаемого произведения, ответы на поставленные по произведению вопросы; ребята 14–15 лет характеризуют писателя, его творчество, высказываются о группах персонажей того или иного автора.

Учителя поправляют десятки, сотни – а в итоге тысячи – однообразных сочинений, унылых и равнодушных. Словеснику кажется, что напишет ученик о Некрасовской Дарье или пушкинском Дубровском, – и он уже что-то получил, поработал над Некрасовым и Пушкиным.

Конечно, поработал, но как? Чего стоит эта работа? Нельзя ли те же часы, то же вре-

мя использовать продуктивнее? Нельзя ли острее поставить в сознании ученика вопросы о персонаже, о языке автора, о законах и о задачах художественного творчества?» [24, с. 81]. Причину шаблонности написанных сочинений методист видит в том, что ученик не научен в слове выражать впечатления, переживания от прочитанного, а ему уже предлагают анализировать прочитанное. Поэтому на поставленный вопрос она отвечает следующим образом: ученик острее воспримет текст, глубже постигнет его, если пойдёт к тексту от жизненных впечатлений, от собственного творчества и лишь потом обратится к художественному произведению. В статье «Письменные работы по литературе в старших классах» читаем: «Этот процесс <речь идёт о написании сочинений – Е.Р.> должен идти на каком-то материале, он должен что-то отразить, должен иметь какие-то предпосылки, из которых исходит письменная работа. Таких предпосылок две: первая – жизненные впечатления; вторая – литература и другие виды искусства» [23, с. 475]. Обратим внимание: М. А. Рыбникова предлагала принципиально иной путь, чем традиционная методика: от ученика к тексту, а не от текста к ученику. Но этот путь требовал от учителя грамотности не столько предметной, сколько методической, потому что требовал внятного ответа на вопрос: «Как поставить тему? Как стимулировать творчество?» [24, с. 82]. Отметим, что в работах самой М. А. Рыбниковой, а также её старших современников – С. И. Абакумова и Н. М. Соколова дано методическое решение поставленной задачи: предложены традиционные и новые «формы и средства творческой реконструкции прочитанного» (Абакумов), выстроена система творческих заданий в соответствии с видами деятельности школьников при работе с художественным текстом (Рыбникова), жанрово-родовой спецификой изучаемого произведения и этапами его изучения (Соколов), описаны приёмы, которые «заключаются в том, чтобы вместе с учащимися нащупывать поочерёдно разные литературные формы – новеллы, художественные и научные описания всякого рода, рассуждения и т. д. и, уловив в этих литературных исканиях с ними форму, сравнивать их достижения с сочинениями мастеров русского слова; подходить к писателям как к великим специалистам, но в то же время осознавать и некоторую свою связь с их творческой работой; учиться у них приёмам, но не поработать ими, а именно учиться у них» [28, с. 9]. В своей книге «Изучение литературных произведений в школе» [27] российский методист, имя которого сейчас незаслуженно забыто, предлагая целостную систему изучения художественных произведений, описывает новаторские для своего времени приёмы: проекты инсценировок и создание театральных макетов к ним, коллективную декламацию, драматизацию и иллюстрирование, в том числе и музыкальное, свободное сочинительство, словесное рисование, литературные эксперименты над литературными образами и ряд других.

К сожалению, отечественная методика после возвращения в школу классно-урочной системы пошла по иному пути, не избежав «рецептурности» (Г. А. Гуковский) в преподавании предмета. Преодоление последней началось с конца 60-х годов XX века, когда была опубликована книга Г. А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе» [5], где было заявлено о необходимости изучения «художественного произведения во всей полноте его компонентов» (Г. А. Гуковский), т. е. о научном, а не идеологическом подходе к изучению литературы, и определены критерии их отбора. Десятилетием позже началось серьёзное изучение читателя-школьника, началась «психологизация методики литературы», в которой В. В. Голубков видел условие её дальнейшего плодотворного развития [см. подробнее: 30].

Во многом отталкиваясь от идей С. В. Абакумова, М. А. Рыбниковой, Г. А. Гуковского, а также ориентируясь на психологические исследования в области восприятия художественной литературы, в том числе и собственные [8; 16; 17], В. Г. Маранцман разработал «концепцию построения школьного курса литературы на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учеников, а также диалога искусств

и шире – диалога культур» [3, с. 105]. В его программе и учебниках содержание курса литературы было отобрано и выстроено таким образом, чтобы оно работало на литературное развитие читателя-школьника, включающее формирование его творческих способностей, в том числе и через предлагаемую учёным-методистом систему творческих заданий, вписанных в процесс освоения текста.

Стоит также отметить и программу литературного образования, которая была разработана авторским коллективом под редакцией А. Г. Кутузова (УМК «В мире литературы» для 5–11 классов), в рамках которой система творческих заданий выстраивается на основе художественной деятельности учащихся при изучении художественного текста, а «структура связана с фазами художественного восприятия и постижения произведения литературы, причём система предусматривает включение в неё заданий, в которых творчество выступает в двух функциях, эстетической и эвристической. <...> Система не исключает, а предполагает связь творческой и воспроизводящей деятельности школьников» [13, с. 37]. Применительно к концепции программы руководителем авторского коллектива А. Г. Кутузовым [12] была разработана классификация творческих заданий в соответствии с фазой общения ученика-читателя с художественным текстом и были выделены следующие типы заданий: стимулирующие и актуализирующие (предкоммуникативная), эстетические познавательные задания и задачи (коммуникативная), художественно-операциональные задания (посткоммуникативная).

Особое место среди программ последней четверти XX века занимает разработанная Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской программа литературного образования для школ развивающего обучения системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: «Специфика курса заключается в том, что исходное отношение «автор – художественный текст – читатель осваивается школьниками в практической литературной деятельности, предполагающей работу детей не только в читательской, но и авторской позиции, т. е. особое место в обучении отводится собственно художественному творчеству детей» [18, с. 111].

При всей разнице подходов как в построении программ литературного образования, так и системы творческих заданий в каждой из них авторы-составители рассматривают чтение художественного текста как коммуникацию читателя и автора произведения, а выполненное учеником в любом формате творческое задание как «реплику» читателя в диалоге с писателем.

Однако – вернёмся к тому, с чего мы начали статью, – сочинение перестало быть «репликой» в коммуникации читателя-школьника с писателем, в последнее время стало чрезвычайно шаблонным и формальным. Из этого следует очевидный вывод: сочинение-рассуждение о прочитанном как вид учебно-творческой работы переживает системный кризис. Но есть ли из него выход?

Начнём, как это ни парадоксально, со второго вопроса.

Нам представляется, что выходов может быть, как минимум, несколько.

Во-первых, можно преодолеть те недостатки «методики сочинений», о которой говорил ещё Н. М. Соколов: «1) отчуждённость от жизни; 2) отнесение всей работы по методике сочинений на долю словесников, т.е. преподавателей родного языка и литературы; 3) подчинение ученического сочинения литературному образцу» [28, с. 7] (а сегодня – критериям, по которым оно проверяется). Попытка такого «преодоления» сделана командой Всероссийского чемпионата сочинений «Своими словами»: «Нам не важно, в какой школе учиться и к какому ЕГЭ готовится наш участник. Нам не важны его оценки: они далеко не всегда показатель знаний и умений. Увлечённость и желание рассказать об актуальной проблеме, о собственном научном исследовании, о знаниях и достижениях в любой области – от спорта до экологии, от живописи до программирования – вот что главное для нас» (<http://bit.ly/sslovami>). Безусловно, анализ итогов этого чемпионата ещё впереди, однако сам факт того, что это событие состоится, что оно притягательно для многих выпускников, говорит о многом. Сразу обратим внима-

ние, что привлекательность чемпионата обусловлена не только тем, что он поддержан значимыми для подростков и молодёжи медийными лицами (А. Архангельским, журналистом и писателем, И. Колмановским, учёным, популярным лектором и научным журналистом, О. Рябковец, руководителем проекта «Тотальный диктант», и многими другими), интересными для современных подростков заданиями, а также форматами, в рамках которых организаторы и партнёры говорят с его будущими участниками: подкаст, ролик etc.

Во-вторых, практика многих школьных учителей свидетельствует: существенное место в системе их творческих заданий занимают тексты «новой» природы, т. е. поликодовые [21], которые создают ученики на разных этапах работы с произведением. Активное использование поликодовых текстов в практике изучения литературы в школе, увлечённость их созданием, что демонстрируют самые разные ученики, как мотивированные на дальнейшее освоение гуманитарных наук, так и готовые по окончании школы остаться «просто читателями», свидетельствует о большом образовательном потенциале как самих текстов, так и мотивирующем характере заданий по их написанию. Сразу отметим, что создание смешанных, т. е. включающих в себя вербальную и «невербальную»/визуальную составляющую (например, с использованием технологии скетч-ноутинга) текстов «на бумаге», применение техники «поп-арт» – первый шаг к широкому и последовательному использованию в процессе изучения литературы текстов мультимодальных (т. е. созданных в рамках разных семиотических систем), столь востребованных и привычных в современном коммуникативном пространстве, куда погружены сегодняшние ученики.

Последнее утверждение обращает нас к первому вопросу – о причинах кризиса сочинений как формы творческой работы. Отвечая на него, мы будем исходить из того, «что изначально понятие коммуникации было сформулировано как сложная, многоплановая процедура общения. Под коммуникацией никогда не понимали однонаправленный или двухтактный обмен порциями информации, а рассматривали как непрерывный алгоритмический процесс функционирования информации; как процесс обмена сигналами при помощи кода – связи между этими сигналами.

– Важно подчеркнуть, что изначально коммуникацию как явление многофакторное считали функционирующей в рамках трёх каналов: вербального и визуального, двух основных, и третьего – аудиального, который, хотя и являлся второстепенным, был обязательным, – пишет современный исследователь. – И тот факт, что до недавнего времени доминировало письменное монологическое иерархическое сильное, активное вербальное общение, реализованное в книгах, печатных изданиях, учебниках, а также на телевидении и радиовещании, говорит лишь об определённых политических, идеологических и экономических предпочтениях общества, которые постепенно сменились иными, и эти изменения совпали с развитием новых технологий в рамках Интернет-пространства, усилив и разнообразив их» [2, с. 23]. Иными словами, дело не столько в том, что изменился современный читатель-школьник, сколько в том, что изменился мир вокруг него, появились в вошли в культуру повседневности технологии работы с гаджетами, которые он освоил ещё до школы и продолжает осваивать самостоятельно, параллельно со школьным обучением; изменился сам процесс чтения, если он происходит с цифрового носителя. Как показывают исследования [см., например: 4; 7; 31], мы находимся в «переходной» ситуации: подросток читает текст как с бумаги, так и с экрана, но чем старше он становится, тем больше отдаёт предпочтение чтению с гаджета. Это происходит потому, что цифровое чтение характеризуется гипертекстуальностью (текстовая информация может быть организована как сеть взаимосвязанных узлов, и постигать её можно как линейно, так и нелинейно), интерактивностью (читатель может «вторгаться» в текст, переставляя его, комментируя, сокращая etc.), мультимедийностью (современные гаджеты позволяют практически мгновенно

менять каналы восприятия: текст можно читать; смотреть, переведя в «картинки»: комикс, фильм, анимацию; слушать). Эти особенности чтения с гаджета, имеющего выход в сеть «Интернет», меняют роль читателя, вовлекая его в текст в качестве «соавтора» (и это уже далеко не метафора). Такой конвергентный характер чтения и последующей работы с текстом обладает для школьника ценностью и смыслом, потому что ситуация конвергенции предполагает, что «пользователи приглашаются к активному соучастию в создании и распространении нового контента» [6, с. 29] «Традиционное» же сочинение создаётся учеником в расчёте на проверяющего (далеко не всегда «значимого» взрослого), в ценностном плане такая работа для школьника достаточно бессмысленна. Процесс создания текста перестаёт иметь творческий характер: пишущий не столько излагает на бумаге собственные переживания, мысли, суждения по поводу прочитанного, сколько воссоздаёт то, о чём шла речь на уроке или о чём он прочёл в учебнике или других источниках. А сам факт того, что школьник, давно освоивший клавиатурное письмо, при котором процесс текстопорождения совсем иной, должен писать сочинение ручкой, только усугубляет ситуацию.

Результаты

Из сказанного следует совершенно определённый вывод: если мы хотим, чтобы школьник читал и думал над прочитанным, мы должны в практике своей работы (вместе с учениками) поменять точку приложения усилий и в процессе цифровизации образования совершить постепенный переход от аналогового мышления к трансмедийному творчеству, от собственного творчества ученика к его «сотворчеству» в культуре, а через неё – к диалогу с самим собой.

Нам представляется ключевой задачей современных исследователей не столько консервация того, что сделала методика в области преподавания литературы (иначе впереди только стагнация), сколько развитие как методической науки, так и литературного образования в условиях цифровизации. Установка на развитие позволит нам не разрушать, а трансформировать сделанное предшественниками.

Первым шагом на этом пути будет сопровождение процесса изучения художественного произведения достаточно большим количеством творческих заданий, выполненных с использованием гаджетов. Дело в том, что детское литературное творчество сегодня развивается очень активно во многом потому, что есть цифровые инструменты для реализации самых разных форм и форматов (эта мысль отчётливо прозвучала на XII международной научно-практической конференции «Педагогика текста»: <https://www.pedagogika-texta.ru/>). К сказанному можно добавить: именно вовлечённость ученика в чтение и создание собственных текстов поддерживает его познавательный интерес к изучаемому предмету. Без того, что сегодня называют конвергентной, партиципаторной культурой, т. е. культурой соучастия, нет эффективного учебного процесса, нет развития, нет движения вперёд. Задаваясь вопросом: «Какие навыки нужны детям, чтобы стать полноценными участниками конвергентной культуры?», современный исследователь так отвечает на него: «...во-первых, это способность сообща добывать знание в рамках коллективного проекта <...>, во-вторых, это способность сравнивать между собой различные ценностные системы, рассматривая этические аспекты <...>, в-третьих, это способность обнаруживать взаимосвязи между разрозненными фрагментами информации <...>, в-четвёртых, это способность выражать наше восприятие и эмоции <...> посредством низового культурного производства, кроме того, способность делиться плодами своего творчества с помощью Интернета, чтобы другие также смогли получить к ним доступ» [6, с. 247].

Попробуем показать, что все эти востребованные современным обществом навыки последовательно формируются в творческих заданиях мультимедийного характера. Для начала перечислим их:

- представление текста в формате облака слов, кроссенса;

- создание инфографики;
- написание фанфика;
- создание буктрейлера;
- создание (интерактивной) карты событий, ленты времени литературного произведения;
- создание интерактивного (или визуального) комментария;
- запись подкаста;
- разработка сценарного плана для экранизации изученного текста;
- съёмка буктрейлера, видеопоззии или разработка сценария;
- создание и запись ролика, объясняющего «трудный» текст;
- создание лонгрида;
- ...

В списке (его открытость для нас принципиально важна: появляются новые IT-инструменты – появляется и новый тип задания) перечислены те творческие задания, которые могут быть выполнены с использованием цифровых инструментов. Это вовсе не означает, что мы отказались от традиционных заданий, связанных с сочинением загадки, сказки, басни, написанием отзыва, рецензии на произведение и снятый по ней фильм и т. д. Наша задача – показать, что новые, выполненные с привлечением IT-инструментов, творческие задания могут быть включены в учебный процесс не вместо традиционных, а наряду с ними.

Сразу отметим, что сегодня мы только узнаём о новых форматах работы с текстом и новых ресурсах [22] и только начинаем методическое освоение новых форматов [29], в том числе и мультимедийных [20; 11], именно поэтому в рамках одной статьи невозможно расписать технологию выполнения всех заданий (да и сделать это методистам в одиночку, без привлечения сил «медийщиков», для которых эти форматы привычны, тоже, скорее всего, не получится). К тому же наша задача существенно скромнее – убедить коллег, что включение в практику своей работы предлагаемых форматов предполагает не отказ от наработанных и апробированных форм, а их развитие на уровне, адекватном сегодняшним партиципаторным практикам чтения. Проиллюстрируем сказанное.

Несколько лет назад очень популярным стало сочинение фанфиков школьниками. В качестве примера сошлёмся на конкурс, в котором приняли участие более 1 000 человек и работы победителей которого были опубликованы в приложении к книге А. Жвалевского, Е. Пастернак «Смерть мёртвым душам» [9, с. 265–340]. Однако сочинение фанфика – это не что иное, как литературные эксперименты над персонажами. Именно о необходимости такой работы писал Н. М. Соколов: «Мы должны с детьми хотя бы в самой слабой степени проделывать литературные эксперименты над литературными образами, помещая их в другие жизненные условия, комбинируя их с другими лицами, словом, восстанавливая в некоторой степени творческую работу писателя, отобравшего и сгустившего богатый материал до размеров данного произведения [27, с. 55]. По существу, сочиняя фанфики, ученики осваивают приём амплификации («пополнения» произведения, расширения его границ), который также упоминал методист, указывая, что «силу этого приёма хорошо знали некоторые новеллисты и широко применяли в своей писательской практике» [27, с. 55], который будит творческую фантазию ученика. Надо сказать, что на постижении и «присвоении» этого приёма как условия эффективного освоения различных видов межтекстовых взаимодействий (вспомним, что это одно из ключевых и сложных заданий в едином государственном экзамене (ЕГЭ) по литературе) и формирования навыков речевой деятельности школьника учёный-методист Г. В. Пранцова выстроила оригинальный элективный курс «Новая литературная жизнь классического героя» [19, с. 6–36, 119–165], в рамках которого учащиеся не только читали новые тексты, но и писали в оригинальных жанрах.

Сочинение фанфиков усиливает читательскую активность школьников, способствует развитию социального чтения как новой практики, раскрывает творческий потенциал. Участие школьников в фандоме (или в фандомах) не «уводит» школьника от программного чтения, а, наоборот, «возвращает» к нему. Педагогический потенциал фанфикшена был убедительно раскрыт петербургским словесником-исследователем Ю. Л. Локшиной в кандидатской диссертации «Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы» (2019) [14]. Культуролог Н. В. Самутина в своих исследованиях [25; 26] меняет фокус взгляда и показывает, что именно привлекает читателя в сочинении фанфиков, как «устроены» и «функционируют» фандома в цифровой среде (а в другой они не могли бы быть созданы!), какие роли (автора, редактора, дизайнера-верстальщика, альфа- и бета-ридера, рецензента etc.) и каким образом примеряют на себя участники, как учатся взаимодействовать друг с другом. Однако нам представляется: о том, что именно привлекает участников фандомов, точнее всего говорят они сами. Именно на это указывает Г. Дженкинс, когда рассказывает о правилах фандома, посвящённого Гарри Поттеру, которые обязуют «авторов придерживаться непосредственных и буквальных интерпретаций, особенно настаивая на том, чтобы информация, которую они включают в свои сочинения, полностью соответствовала содержанию книг Роулинг. Один из редакторов сайта даёт следующее объяснение: “Я пишу фанфик не для того, чтобы разъяснить для самого себя какие-то вещи, я пишу, чтобы исследовать те уголки, которые не были в достаточной степени освещены в каноне. Или поразмыслить над тем, что могло быть причиной тех или иных ситуаций, описанных в книге, во что могли бы вылиться те или иные события...”» [6, с. 254]. Создавая фанфики, участники книжного сообщества овладевают более широким спектром форм и жанров (например инфографикой, интерактивным комментарием), и этот набор существенно шире, чем тот, что предлагает им школьная программа, шире и привычнее для них, потому что он существует в цифровой среде.

Конечно, умение школьника создавать сплошные и поликодовые тексты, работая в цифровой среде, не надо преувеличивать – выполнению таких творческих заданий нужно последовательно учить. Например, для создания инфографики существует множество ресурсов, которые нужно учить находить, анализировать, и отбирать, и...подбирать под себя, под то задание, которое нужно выполнить. Что-то школьник сумеет сделать самостоятельно, что-то при грамотном методическом сопровождении, но важно, чтобы он усвоил ключевой принцип: инфографика создана для демонстрации неочевидных фактов. Значит, создавая инфографику по художественному произведению, читатель должен научиться замечать детали в тексте и работать с массивом данных. Так, определяя «цветовую» гамму романа «Преступление и наказание» (или любого другого), он может прочитать текст с карандашом в руках, отмечая все цвета: синий, жёлтый, чёрный (какой ещё?), а может, обратившись к Национальному корпусу русского языка (<https://ruscorpora.ru/new/>), освоить его как инструмент поиска и работы с художественным произведением.

Можно при работе с текстом не только использовать технологию «Музей проживания книги» и действительно создать реальный или виртуальный музей артефактов, но и с учётом рекомендаций специалистов, размещённых на соответствующих сайтах, например на сайте «Музеи в CMS | izi.TRAVEL Help» (<https://academy.izi.travel/ru/help/production/creating-a-museum-audio-guide-the-basic-steps/>), где рассказывается о виртуальном музее и его контенте, и с помощью предложенных алгоритмов создать аудиогид.

Даже из этих, очень кратких, описаний возможных творческих заданий, выполненных с привлечением IT-инструментов, понятно, что, во-первых, они соотносятся с традиционными заданиями и являются их «продолжением», потому что выполняются с помощью новых инструментов. Таким образом преодолевается самое существенное

противоречие литературного образования между тем, выполнению каких заданий мы учим («традиционное» сочинение-рассуждение), и тем, какие задания интересны ученикам, потому что их выполнение имеет для них ценность и смысл, потому что через них ученик вовлекается в культуру соучастия, т. е. формируется как активная творческая личность. Во-вторых, эти мультимедийные творческие задания могут быть выстроены в систему, например:

5–7 классы: облако слов; кроссенс; создание буктрейлера, фанфика; запись подкаста, аудиогиды, создание и размещение в социальных сетях поста о книге.

8–9 классы: инфографика, создание интерактивной карты литературного произведения, интерактивный комментарий к художественному тексту, разработка сценарного плана для экранизации изученного текста, видеопозы, создание мультфильма, группы в социальных сетях, обсуждающей книгу.

10–11 классы: видеопозы, создание и запись ролика, «объясняющего» трудный текст, создание виртуального книжного клуба/фандома; создание лонгрида.

Абсолютно понятно, что распределение по годам обучения достаточно примерное (учитель может «двигать» из класса в класс то или иное творческое задание): предлагаемая система нуждается в дальнейшем профессиональном обсуждении, корректировке и экспериментальной проверке. Важно одно: чтобы не были нарушены принципы постепенного усложнения и взаимодополнения, на которых предлагаемая система выстроена. Важно также и то (спасибо за подсказку А. А. Скулачеву, председателю Гильдии словесников, учителю русского языка школы № 1514 г. Москвы), чтобы учитель, предлагая учащимся то или иное творческое задание, понимал, насколько оно «адекватно» поэтике прочитанного текста, видел, как выполнение задания «сработает» на его дальнейшее самостоятельное осмысление.

Выводы

Разделяя позицию методистов XX века, обзор исследований которых был сделан выше, о том, что «реальное личностное освоение произведения искусства как эстетической ценности и реальности возможно и продуктивно в процессе художественной деятельности, основным критерием которой становится творчество» [12, с. 7], обозначим те несколько первоочередных задач, которые должна решить сегодня методика, чтобы успешно развиваться в веке XXI:

– создание мини-гlossария/мини-словаря, в котором будет дано определение творческих заданий, выполнение которых потребует привлечения IT-инструментов. Именно поэтому мы приложили к статье достаточно большой библиографический список: пока нет гlossария, можно найти определения в этих источниках;

– создание кратких методических рекомендаций для учителей и школьных библиотекарей, в которых будут прописаны алгоритмы создания этих творческих заданий и описана технология возможного включения их в учебный процесс. Описание должно быть сопровождено ссылкой на опыт успешных учительских практик, в том числе и представленный в интернет-формате, и одобренный экспертным профессиональным сообществом.

Безусловно, последнее невозможно без привлечения профессионалов из медийной сферы, тех, кто давно и привычно использует новые для учителей термины и виды заданий в своей повседневной практике. Это будет шагом к расширению научного поля методики, шагом, существенно необходимым: современная гуманитаристика (методика все-таки гуманитарно-педагогическая, а не только педагогическая наука) не может развиваться иначе, как в рамках междисциплинарных исследований.

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

Список литературы

1. Абакумов С. И. Творческое чтение : опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л. : Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. 136 с.
2. Авдеева И. Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень её новизны // Мир русского слова. 2020. № 3. С. 18–28. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-13016
3. Беньковская Т. Е. Методические школы в отечественной методике преподавания литературы // Методика обучения литературе. XXI век: учебное пособие / под ред. Е. К. Маранцман. СПб. : ВВМ, 2019. С. 76–117.
4. Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В., Граник Г. Г. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования [Электронный ресурс] // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 5. С. 28–49. URL: <http://sciforedu.ru/article/4566> (дата обращения: 23.12.2020). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762>
5. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. Тула : Автограф, 2000. 223 с.
6. Дженкинс Г. Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа / пер. с англ. А. Гасилина. М. : РИПОЛ классик, 2019. 384 с.
7. Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 16 «Чтение как средство коммуникации» / сост. Ю. П. Мелентьева / под ред. В. А. Лекторского. М. : Наука. РАН. 2019. Вып. 16. 146 с.
8. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. Кишинев : Штиинца, 1974, 132 с.
9. Жвалевский А., Пастернак Е. Смерть мертвым душам! Повесть с 10 фанфиками в придачу. М. : Розовый жираф, 2014. С. 265–340.
10. Зинин С. А. Самоопределение в пространстве современности. О судьбах литературного образования // Литература в школе. 2020. № 1. С. 121–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-121-128.
11. Курикалова Н. М., Котлеров П. С., Федоров А. В., Зотина К. А. Портфолио читателя: читать здорово! // Человек читающий: Homo legens-12. Сб. научных статей / под ред. М. В. Белоколенко. М. : Русская ассоциация чтения, 2020. С. 137–149.
12. Кутузов А. Г. Система творческих заданий как средство постижения произведения в его идейно-художественной специфике : автореф. ... канд. пед наук : 13.00.02. М., 1990. 16 с.
13. Кутузов А. Г., Романичева Е. С., Киселев А. Г. Как войти в мир литературы. 5 класс: методическое пособие ; 7-е изд., доп. М. : Дрофа, 2006. 222 с.
14. Мокшина Ю. Л. Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы : дис. ... канд. пед. наук. СПб. : 2018. 455 с. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dissercat.com/content/fanfikshn-kak-instrument-priobshcheniya-sovremennykh-shkolnikov-k-chteniyu-klassicheskoi-lit>. (дата обращения: 04.01.2021).
15. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М. : Академия; Высшая школа, 1999. 272 с.
16. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 1980. 48 с.
17. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М. : Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения АПН СССР, 1976. 224 с.
18. Новлянская З. Н. Драма как род литературы в развивающем обучении // Психология. Литература. Театр. Кино: коллективная монография / под общ. ред. Н. Л. Кар-

повой. М. : Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. С. 111–116.

19. Пранцова Г. В. Элективные курсы по литературе: 10–11 классы: программы, тематические планы, методические рекомендации, хрестоматия. М. : Вербум-М, 2006. 189 с.

20. Романичева Е. С. Проект «Кинопоэзия» – новый ресурс приобщения к чтению или инструмент изучения поэзии? // Литература на экране / под ред. А. А. Мелик-Пашаева, Н. Л. Карповой, Н. А. Борисенко, С. Ф. Дмитренко. В 2 ч. Ч. 1. М. : Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2018. С. 137–142.

21. Романичева Е. С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (53). С. 8–18. DOI 10.25688/2076-9121.2020.53.3.01.

22. Россинская А. Н. Где читают «нечитающие» и пишут «непишущие» // Читатель в школе: сборник статей / под ред. Е. А. Асоновой и Е. С. Романичевой. М. : Библиомир, 2020. С. 178–189.

23. Рыбникова М. А. Избранные труды / сост. В. В. Шевелев. М. : Изд-во АПН, 1958. С. 401–472.

24. Рыбникова М. А. От маленького писателя к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.

25. Самутина Н. В. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 3. С. 137–194.

26. Самутина Н. В. Практики эмоционального чтения и любительская литература (фанфикшн) // Новое литературное обозрение. 2017. Т. 143. № 1. С. 246–269.

27. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в начальной школе. М.–Л. : Государственное издательство, 1928. 160 с.

28. Соколов Н. М. Устное и письменное слово учащихся. М.–Л. : Государственное издательство, 1927. 121 с.

29. Сосновская И. В., Островская В. В. Активизация работы с «нелинейным знанием» как мотивационный аспект современного урока [Электронный ресурс] // URL: «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык» – международный информационно-аналитический журнал. 2014 № 2 (09). Сентябрь. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/> (дата обращения: 04.01.2021).

30. Чертов В. Ф., Сосновская И. В. Гармония теории и практики в трудах В. В. Голубкова // Литература в школе. 2020. № 1. С. 108–120 DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-108-120

31. Чтение и грамотность в образовании и культуре: буква в цифре : сб. мат-лов VI международной научно-практической конференции / под общей ред. М. В. Белоколенко. М. : Русская ассоциация чтения, 2020. 170 с.

References

1. Abakumov S.I. *Tvorcheskoe chtenie [Creative reading]*. L.: Izdatel'stvo Brokgauz-Efron [Publishing House Brokgauz-Efron], 1925. 136 p. (In Russian).

2. Avdeeva I. B. *Elektronno-oposredovannaya kommunikatsiya: stepen' ee novizny [Electronically-mediated communication: the degree of its novelty]* // *Mir russkogo slova [The World of Russian Word]*. 2020. No. 3. pp. 18–28. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-13016. (In Russian).

3. Ben'kovskaya T.E. *Metodicheskie shkoly v otechestvennoi metodike prepodavaniya literatury [Methodological schools in the national methodology of teaching literature]* // *Metodika obucheniya literature: XXI vek: uchebnoe posobie / Pod red. E.K. Marantsman [Literature teaching method. XXI century: textbook / ed. by E. K. Marantsman]*. St.P.: VVM,

2019. P. 76–117. (In Russian).

4. Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V., Granik G.G. Osobennosti tsifrovogo chteniya sovremennykh podrostkov: rezul'taty teoretiko-empiricheskogo issledovaniya [*Features of digital reading of modern teenagers: results of theoretical and empirical research*] // Science for Education Today. 2020, V. 10. No. 5. pp. 28–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762>. Available at: <http://sciforedu.ru/article/4566>. (accessed: 23.12.2020) (In Russian).

5. Gukovskii G.A. Izuchenie literaturnogo proizvedeniya v shkole: Metodologicheskie ocherki o metodike [*Studying a literary work at school: Methodological essays on the methodology*]. M.: Prosveshchenie, 1966. 266 p. (In Russian).

6. Jenkins H. Konvergentnaya kul'tura. Stolknovenie starykh i novykh media [*Convergent Culture. Where Old and New Media Collide*] / transl. from Engl. by A. Gasilina. M.: Ripon Classic Publishing House, 2019. 384 p. (In Russian).

7. Doklady Nauchnogo Soveta po Problemam Chteniya RAO. Vyp. 16 «Chtenie kak sredstvo kommunikatsii» [*Reports of the Scientific Council on the problems of reading RAE. Is.16 «Reading as a means of communication»*] / sost. Yu. P. Melent'eva / pod red. V. A. Lektorskogo. M.: Nauka RAS, 2019. 146 p. (In Russian).

8. Zhabitskaya L.G. Vospriyatie khudozhestvennoi literatury i lichnost'. Literaturnoe razvitie v yunosti [*Perception of fiction and personality. Literary development in youth*]. Kishinev: Publishing House Shtiintsa, 1974, 132 p. (In Russian).

9. Zhvalevskii A., Pasternak E. Smert' mertvym dusham. Povest' s 10 fanfikami v pridachu [*Death to dead souls. A story with 10 fanfictions to boot*]. M.: Rozovyi zhiraf [Pink Giraffe Publishing House]. 2014. P. 265–340. (In Russian).

10. Zinin S.A. Samoopredelenie v prostranstve sovremennosti. O sud'bach literaturnogo obrazovaniya [*Self-determination in the space of modernity. On the literary education*] // Literatura v shkole [*Literature at school*]. 2020. No. 1. P. 121–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-121-128. (In Russian).

11. Kurikalova N.M., Kotlerov P.S., Fedorov A.V., Zotina K.A. Portfolio chitatelya: chitat' zdorovo! [*Reader's portfolio: reading is great!*] // Chelovek chitayushchii: Homo legens-12. Sb. nauchnykh statei / pod red. M.V. Belokolenko [Reading human: Homo legens-12. Collected papers/ ed. by M.V. Belokolenko. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya [Reading Association of Russia]. 2020. P. 137–149. (In Russian).

12. Kutuzov A.G. Sistema tvorcheskikh zadaniy kak sredstvo postizheniya proizvedeniya v ego khudozhestvennoi spetsifike [*The system of creative tasks as a means of comprehending the work in its artistic specifics*]. Avtoreferat na soiskanie uchenoi stepeni kand.ped nauk. [author. ... Cand. ped sciences]. M., 1990. 16 p. (In Russian).

13. Kutuzov A.G., Romanicheva E.S., Kiselev A.G. Kak voiti v mir literatury. 5 klass: metodicheskoe posobie [How to enter the world of literature. Grade 5: methodological guide.]. 7-oe izd., dop.[7th edition enlarged] M.: Drofa [Publishing House Drofa], 2006. 222 p. (In Russian).

14. Mokshina Yu. L. Fanfikshn kak instrument priobshcheniya sovremennykh shkol'nikov k chteniyu klassicheskoi literatury [*Fanfiction as a tool for introducing modern schoolchildren to reading classical literature*] Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kand.ped.nauk [dis. ... Cand. ped. sciences] Available at: <https://www.dissercat.com/content/fanfikshn-kak-instrument-priobshcheniya-sovremennykh-shkolnikov-k-chteniyu-klassicheskoi-lit>. (accessed: 04.01.2021). (In Russian).

15. L'vov M.R. Slovar'-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka. [*Dictionary-reference book on the methodology of teaching the Russian language*]: Posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhei [A guide for students of pedagogical universities and colleges]/M.: Publishing House Akademia; High School, 1999. 272 p. (In Russian).

16. Marantsman V.G. Analiz literaturnogo proizvedeniya v sootnoshenii s chitatel'skim

vospriyatiem shkol'nikov [*Analysis of a literary work in relation to the reader's perception of schoolchildren*]. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk [author. dis. ... Dr. ped. Sciences]. M., 1980. 48 p. (In Russian).

17. Moldavskaya N.D. Literaturnoe razvitie shkol'nikov v protsesse obucheniya [*Literary development of students in the learning process*]. M.: Publishing House Pedagogika [Pedagogics], 1976. 224 p. (In Russian).

18. Novlyanskaya Z.N. Drama kak rod literatury v razvivayushchem obuchenii [*Drama as a kind of literature in developmental learning*] // Psikhologiya. Literatura. Teatr. Kino: kolektivnaya monografiya / pod obshch. red. N.L. Karpovoi [Psychology. Literature. Theatre. Cinema: collective monograph /ed. by N.L. Karpova. M.: Assotsiatsiya shkol'nykh bibliotekarei russkogo mira (RSHBA) [Publishing house of Association of School Librarians of the Russian World], 2020. P.111–116. (In Russian).

19. Prantsova G.V. Elektivnye kursy po literature: 10–11 klassy: Programmy. Metodicheskie rekomendatsii. Khrestomatiya [*Elective courses in literature: grades 10–11: Programs. Methodological recommendations. Anthology*]. M.: Verbum-M [Publishing House Vervum-M], 2006. 189 p.

20. Romanicheva E.S. Proekt «Kinopoeziya» – novyi resurs priobshcheniya k chteniyu ili instrument izucheniya poehzii? [*The project «Cinepoetry» – a new resource attached to reading or an instrument for studying poetry?*] // Literatura na ekrane [Literature on the screen]/ed. by A. A. Melik-Pashaev, N. L. Karpova, N. A. Borisenko, S. F. Dmitrenko. In 2 parts. Part 1. M.: Assotsiatsiya shkol'nykh bibliotekarei russkogo mira RSHBA) [Publishing house of Association of School Librarians of the Russian World], 2018. P.137–142. (In Russian).

21. Romanicheva E.S. «Sad raskhodyashchikhsya tropok»: o raznykh sposobakh osvoeniya kanona v shkol'nykh obrazovatel'nykh praktikakh [*«The garden of forking paths»: on various ways of «the canon» mastery in school educational practices*] // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» [MCU Vestnik. Pedagogy and Psychology]. 2020. No. 3. pp. 8–18. DOI 10.25688/2076-9121.2020.53.3.01(In Russian).

22. Rossinskaya A.N. Gde chitayut «nechitayushchie» i pishut «nepishushchie» [*Where do “non-readers» read and «non-writers» write?*] // Chitatel' v shkole: sbornik statei [Reader at school: collected papers]/ ed. by E. A. Asonova and E. S. Romanicheva. M.: Publishing House Bibliomir, 2020. P. 178–189. (In Russian).

23. Rybnikova M.A. Izbrannye trudy [*Selected works*] /compiled by V. V. Shevelev. M.: Publishing House APN, 1958. P.401–472.

24. Rybnikova M.A. Ot malen'kogo pisatelya k bol'shomu chitatelyu [*From a small writer to a large reader*] // Russkii yazyk v sovetskoi shkole [*Russian language in the Soviet school*]. 1929. No. 2. pp. 81–89. (In Russian).

25. Samutina N. V. Velikie chitatel'nitsy: fanfikshen kak forma literaturnogo opyta [*Great Readers: Fanfiction as a form of Literary Experience*] // Sotsiologicheskoe obozrenie [Sociological Review]. 2013. Vol.12. no 3. pp. 139–194. (In Russian).

26. Samutina N. V. Praktiki emotsional'nogo chteniya i lyubitel'skaya literatura (fanfikshn) [*Practices of emotional reading and amateur literature (fanfiction)*] // Novoe literaturnoe obozrenie [New Literary Review]. 2017. Vol. 143. No. 1. pp. 246–269. (In Russian).

27. Sokolov N.M. Izuchenie literaturnykh proizvedenii v nachalnoi shkole [*Study of literary works in primary school*]. M.–L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo [State Publishing House], 1928. 160 p. (In Russian).

28. Sokolov N.M. Ustnoe i pis'mennoe slovo uchashchikhsya [*Oral and written word of students*]. M.–L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo [State Publishing House], 1927, 121 p. (In Russian).

29. Sosnovskaya I.V, Ostrovskaya V.V. Aktivizatsiya raboty s nelineinym znaniem kak motivatsionnyi aspekt sovremennogo uroka [*Activation of work with non-linear knowledge*

as a motivational aspect of a modern lesson]. «Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk» – mezhhdunarodnyi informatsionno-analiticheskii zhurnal [*«Crede Experto: transport, society, education, language» – international information and analytical journal*]. No.2 (09). September 2014. Available at: <http://ce.if-mstuca.ru/>. (Accessed: 04.01.2021). (In Russian).

30. Chertov V.F., Sosnovskaya I.V. Garmoniya teorii i praktiki v trudakh V.V. Golubkova [*Harmony of theory and practice in the works by V. V. Golubkov*]// Literatura v shkole [*Literature at school*] 2020. No 1. Pp. 108–120. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-108-120. (In Russian).

31. Shestaya mezhhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Chtenie i gramotnost' v obrazovanii i kul'ture: bukva v tsifre [*The Sixth International Scientific and Practical Conference «Reading and Literacy in Education and Culture: a letter in a number»*]. Proceedings of the Conference/ ed. by M.V. Belokolenko. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya. [Publishing House of Reading Association of Russia], 2020. 170 p. (In Russian).

Creative Tasks in Literature: From the Past to the Present, From the Preservation of Forms to Their Development and Transformation (General Overview)

Elena S. Romanicheva

Moscow City University, Moscow

Abstract. *Introduction to the paper raises the questions: what are the causes of today's crisis faced by the "traditional," which has lost its creative character, and if there are ways out of this crisis.*

Materials and methods. *When searching for the answers to these questions, the study relies on the comparative analysis of the sources and shows how Russian teaching methodology experts of the 20th century solved the "essay problem," what tasks were offered for the text written by students to be an original "answer" in their dialogue with the literary text.*

Bibliography overview. *A whole host of the sources used impart the character of an analytical review to this part of the paper. It aims to convince the reader that the focus on "creative reading" (Abakumov) and "creative writing" (Abakumov) was one of the leading trends in the methodology of the 20th century. This section states that the literary creativity of students nowadays can and should be supported with digital tools. Digitalization of modern literary education, including the application of new creative tasks in the educational process, is a condition for its development in the 21st century.*

Results. *This part of the paper presents possible multimedia creative tasks (podcast, book trailer, longread, video poetry, and others) and indicates that the latter performed using IT tools are not a rejection of conventional creative tasks but rather their development and transformation in the digital environment. The proposed thesis is illustrated by referring to fanfiction and showing what traditional creative task forms preceded fanfiction. These tasks (as opposed to writing a traditional essay) are shown to become valuable and meaningful for the students because they are characterized by convergence and participativeness. It is through these properties of the tasks students are involved in the participatory culture within which the texts of fiction live today. This section concludes that the proposed system of creative multimedia tasks should further be discussed, experimentally tested, and adjusted based on the testing results.*

In conclusion, *according to the teaching methodology experts of the 20th century, who talked about student creativity as a necessary condition for understanding a literary text and a productive dialogue with it, the methodological science objectives to be set concerning the issue presented in the title of the paper are identified. These include: creating a glossary of terms that defines possible creative tasks of a multimedia nature and generating methodological recommendations that describe an algorithm for their development and the technology for including them in the educational process.*

Keywords: *traditional and multimedia creative tasks, value and meaning, convergence and participation, fanfiction, classification of multimedia creative tasks.*

Acknowledgments

The author expresses gratitude to her colleagues, teachers of literature, methodology researchers, and university professors, who took part in consultations, discussions, disputes, and made it possible to write this paper: A. A. Arkhangelsky, A. A. Novikova, G. V. Prantsova, I. V. Sosnovskaya, A. A. Skulachev.

**Елена Станиславовна
Романичева**

*кандидат педагогических наук,
доцент, ведущий научный сотрудник
лаборатории социокультурных
образовательных практик*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-2649-3715](https://orcid.org/0000-0003-2649-3715)*

*Институт системных проектов,
Московский городской педагогиче-
ский университет*

*129226, Россия, г. Москва,
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4*

*тел.: +7 (499) 1812462
e-mail: RomanichevaES@mgpu.ru*

**Elena S.
Romanicheva**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Leading Research-
er of the Laboratory of Socio-Cultural
Educational Practices*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-2649-3715](https://orcid.org/0000-0003-2649-3715)*

*Institute of System Projects,
Moscow Sity University*

*4, 2nd Sel'skohozyajstvennyj proezd,
Moscow, Russia, 129226*

*tel.: +7 (499) 1812462
e-mail: RomanichevaES@mgpu.ru*