

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Казакова Ольга Андреевна

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА
МУЛЬТИГРАМОТНОСТИ**

Научная специальность:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Татьяна Гелиевна Галактионова

Санкт-Петербург

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА МУЛЬТИГРАМОТНОСТИ	15
1.1. Эволюция понятия «грамотность» в России и за рубежом.....	15
1.2. Мультиграмотность и «тексты новой природы». Процессы взаимодействия	30
1.3. Умения мультиграмотности как отражение феномена множественности в научном дискурсе.....	44
1.4. Педагогические аспекты развития мультиграмотности	53
Выводы по первой главе.....	63
ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ МУЛЬТИГРАМОТНОСТИ 66	
2.1. Опыт развития мультиграмотности в практике зарубежной школы.....	66
2.2. Опыт изучения мультиграмотности в формате краткосрочной программы дистанционного курса: исследование в действии.....	76
2.3. Умения мультиграмотности в контексте образовательного процесса российской школы.....	83
Выводы по второй главе.....	98
ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С «ТЕКСТОМ НОВОЙ ПРИРОДЫ» «МУЛЬТИГРАМОТНОСТЬ: ПАЗЛЫ СМЫСЛА»... 101	
3.1. Теоретическое обоснование модели образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла».....	102
3.2. Апробация модели образовательной ситуации в рамках модуля «Читательские инициативы» программы «Литературное творчество» и серии мастер-классов	109
3.3. Разработка и реализация онлайн-курса на основе модели «Мультиграмотность: пазлы смысла»	132
Выводы по третьей главе	139
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	142
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	147
<i>Приложение 1</i>	167
<i>Приложение 2</i>	170
<i>Приложение 3.</i>	186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена трансформацией в педагогической науке традиционных представлений о грамотности.

Определение сущности понятия «грамотность» все чаще становится предметом исследований в различных научных областях. Этой проблемой интересуются филологи, педагоги, культурологи, социологи и философы. Последнее десятилетие грамотность рассматривается как один из навыков XXI века наряду с универсальными компетентностями. В конце 80-х педагогическом дискурсе возникло понятие «новая грамотность». Ученые определяют это явление как совокупность знаний, умений и навыков, благодаря которым происходит успешное взаимодействие с различными средами (экономической, технологической социальной и др.) и применение полученных знаний в разных жизненных ситуациях [59]. Активно используется в современном образовании термин «функциональная грамотность». Под функциональной грамотностью понимается «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных» [120]. Активное использование термина «грамотность» в разнообразных контекстах (математическая, естественно-научная и т.д.) не отменяет традиционного понимания грамотности как суммы навыков чтения и письма. При этом и чтение, и письмо существенно изменились, благодаря изменению текста как социокультурного феномена. Все чаще используется такое словосочетание как «текст новой природы». Под «текстами новой природы» мы будем понимать «мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [54]. Такие тексты имеют нелинейную структуру, предполагают уменьшение объема за счет увеличения информационной нагрузки на каждую текстовую единицу. Отметим, что «тексты новой природы» могут существовать как в бумажном, так и в цифровом формате. Текстовые части, содержащие наиболее важную информацию, представляют собой емкие фрагменты

текста (ориентация на «мелкие текстовые структуры»), смысловое содержание таких текстов транслируется через различные знаковые системы и может дублироваться в разных частях текста. Важную роль в «текстах новой природы» играет интерактивность, вовлечение читателя в диалог (использование разных форм обратной связи: лайки, комментарии) [56, С. 104]. Логично предположить, что взаимодействие с поликодовой структурой текстов требует качественно иной категории грамотности.

В научном дискурсе с середины XX в. появились различные разновидности «грамотностей», важных для взаимодействия с текстами новой природы: информационная грамотность, мультимодальная грамотность, множественная грамотность, трансграмотность, медиаграмотность, мультиграмотность (multiliteracies) и др. Эти понятия характеризуют контекстно независимую грамотность, ориентированную на использование мультимодальной коммуникации. Наш выбор в пользу понятия «мультиграмотность» обусловлен необходимостью подчеркнуть множественность природы современной грамотности, позволяющей понимать и создавать полимодальные тексты, которые активно используются в современном образовании. Среди ключевых направлений развития образования на первом месте оказалась мультимодальная педагогика [77].

В рамках исследования мультиграмотность будет рассматриваться как новый формат традиционной грамотности. Необходимость лаконичным понятием подчеркнуть множественность природы грамотности. Более подробная аргументация выбора этого понятия из терминологического поля представлено в главе 1.

В результате первичного анализа теоретических и практических предпосылок возникновения феномена мультиграмотности, были зафиксированы противоречия между:

- активным использованием понятия «мультиграмотность» в педагогическом контексте (Е.И. Трофимова, И.А. Колесникова, М.С. Добрякова и др.) и отсутствием описания умений мультиграмотности с учетом педагогического потенциала феномена;

- имеющимися образовательными практиками развития отдельных умений мультиграмотности и отсутствием у учащихся опыта применения этих умений в их целостности;

- наличием в современном мире такого явления как «тексты новой природы» и отсутствием образовательных ситуаций, направленных на обучение взаимодействию с ними благодаря актуализации умений мультиграмотности.

Выявленные противоречия позволили сформулировать тему исследования: «Проектирование образовательного опыта мультиграмотности».

В рамках представленного исследования выделяются следующие **гипотезы**:

- трансформация традиционной грамотности привела к появлению мультиграмотности;

- мультиграмотность предполагает ряд умений, которые можно выделить и описать;

- развитие мультиграмотности может происходить стихийно, опосредованно и целенаправленно;

- может быть создана образовательная ситуация, направленная на актуализацию умений мультиграмотности.

Объектом исследования является мультиграмотность как образовательный феномен, а **предметом** — умения мультиграмотности, необходимые для взаимодействия с «текстами новой природы».

Цель исследования — спроектировать и реализовать модель образовательной ситуации, ориентированной на освоение умений мультиграмотности, необходимых для взаимодействия с «текстом новой природы». Достижение цели предполагало решение следующих **задач**:

1) На основании теоретического осмысления процессов трансформации грамотности и явления «текстов новой природы», предложить педагогическое определение феномена мультиграмотности;

2) Провести сравнительный анализ трудов, посвященных опыту освоения умений мультиграмотности в образовательном процессе;

3) Проанализировать содержание образовательных программ, посвященных целенаправленному развитию мультиграмотности;

4) Представить характеристику мультиграмотного человека с учетом отношения российских учителей и школьников к различным аспектам мультиграмотности;

5) Разработать и апробировать модель образовательной ситуации, направленной на проектирование опыта освоения умений мультиграмотности для взаимодействия с «текстами новой природы».

В исследовании будут использованы: междисциплинарный и феноменологический подходы.

Методы исследования: теоретический анализ, анализ опыта, анкетирование, метод «исследование в действии», метод моделирования, метод проектирования.

Теоретической базой исследования выступили следующие группы работ:

- материалы, позволяющие проследить трансформацию термина «грамотность», представлены словарными статьями, документами организации ЮНЕСКО, исследованием PISA, публикациями Т.Г. Галактионовой, Е.О. Галицких, Г.В. Даниловой, Е.И. Казаковой, Най-Ченг Куо, А.С. Макаренко, Н. Мартина, Ю.П. Мелентьевой, М. Протасио, Е.С. Романичевой, Б. Стирта, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, Сюань - Йи Хуанг, Д. Хартмана, К.Д. Ушинского;

- исследования, посвященные теоретическим и социокультурным предпосылкам возникновения феномена мультиграмотности (Д. Букингем, И. А. Колесникова, И.Б. Короткина, И.Н. Трофимова); труды по теории множественного интеллекта (Г. Гарднер), когнитивного обучения (М. Калантис, Б. Комп), конвергентной культуре (Г. Дженкинс), теория семиотического многообразия (Ю. Лотман);

- труды по теории и практике педагогики мультиграмотности (Л. Аджай, Л. Ансворт, М. Ансти, П. Албертс, А. Атабекова, Т. Грабил, С. Казден, Б. Коуп, Г. Булл, Ф. Серафини, С.Т. Тандиана, Л. Китсон, Ф. Куо);

- научные публикации об «опыте» как педагогической категории (Л. Ансворт, Л.С. Выготский, Дж. Дьюи, М. Мид, К. Роджерс, С.В. Христофоров).

Эмпирическую базу исследования составили программы образовательных курсов по развитию мультиграмотности, реализуемые в Университете Ньюкасла, Австралия («Мультиграмотность, коммуникация и маленький ребенок», «Мультиграмотность»), Университете Мельбурна, Австралия («Мультимодальная грамотность»), Университете Осло, Норвегия («Исследование многоязычия и мультиграмотности в образовании»), материалы исследовательского Центра игрового обучения «Радость обучения мультиграмотности» при факультете педагогических наук Университета Хельсинки, материалы онлайн-курса «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» на платформе Coursera, творческие работы и результаты обратной связи участников программы «Литературное творчество» ОЦ «Сириус» (март, июнь, август 2021 г.) и учащихся онлайн-курса «Мультиграмотность: пазлы смысла» на платформе «Школа на ладони» (2021-2022 гг.).

Опытно-экспериментальной базой данного исследования стали: программа «Литературное творчество» ОЦ «Сириус» (г. Сочи), курсы образовательной платформы «Школа на ладони».

В исследовании на разных этапах приняли участие 541 человек (217 учителей и 324 школьника).

Логика и основные этапы исследования

- на первом – *проблемно-аналитическом (теоретическом)*– этапе обозначена актуальность исследования, сформулирована рабочая гипотеза и описана методология. Проведен анализ социокультурных и теоретических предпосылок возникновения феномена мультиграмотности. Сформулировано рабочее определение понятия «мультиграмотность» с учетом его педагогического потенциала, уточнены ключевые понятия исследования, предложена характеристика умений, составляющих мультиграмотность.

- на втором – *констатирующем* – этапе исследования выявлены и описаны образовательные практики развития мультиграмотности как целевого ориентира и

стихийного результата. Для этого проанализированы существующие зарубежные программы в системе высшего образования, представлен собственный опыт прохождения краткосрочного образовательного курса «Грамотность в разных модальностях». Представлена сравнительная характеристика позиций учеников и учителей в отношении умений мультиграмотного человека.

- на третьем – *преобразующем* – этапе исследования описана модель образовательной ситуации, направленной на проектирование опыта освоения умений мультиграмотности для взаимодействия с «текстами новой природы» «Мультиграмотность: пазлы смысла». Проведена апробация модели в рамках реализации краткосрочной образовательной программы, серии мастер-классов, цифрового мини-курса.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- уточнено и конкретизировано понятие «мультиграмотность» с учетом его педагогического потенциала. Мультиграмотность определяется как интегративная личностная характеристика, которая предполагает желание и умение использовать вербальные и невербальные средства взаимодействия с «текстами новой природы»;

- расширены и дополнены данные о мультиграмотности как об образовательном результате. Зафиксирован дефицит образовательных ситуаций, направленных на развитие умений мультиграмотности в традиционном образовательном процессе школы;

- определены компоненты, составляющие структуру модели образовательной ситуации проектирования опыта мультиграмотности: знаниевый, инструментальный и рефлексивный;

- спроектирована модель образовательной ситуации, в которой мультиграмотность представлена как цель и средство.

Теоретическая значимость диссертации:

- обогащение раздела теории педагогической науки, посвященного научно-педагогическим основаниям трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума, знанием о феномене мультиграмотности с учетом его педагогического потенциала;

- совокупность методов и технологий обучения дополнены знанием о мультиграмотности как о способе взаимодействия с информацией для получения нового знания в его целостности и многообразии;

- раздел теории педагогической науки об образовательных технологиях дополнен разработкой модели образовательной ситуации, в которой мультиграмотность присутствует как цель и средство.

Результаты исследования имеют **практическую значимость**, которая выражается в следующих положениях:

- предложенный перечень умений мультиграмотности дополняет и обогащает требования к метапредметным результатам обучения (по ФГОС ООО) в категориях: «вести познавательную деятельность», «использовать современные интерактивные технологии, применяя навыки коммуникации»;

- выявлены сильные и слабые стороны имеющихся программ целенаправленного изучения мультиграмотности за рубежом. К сильным сторонам курсов следует отнести ориентацию обучения на мультиграмотность как на значимый образовательный результат, формирование навыков мультимодальной коммуникации, интерпретации и анализа данных, представленных в различных форматах. При этом выявлены слабые стороны обучения: в содержании и заданиях не раскрываются социальные и культурные контексты мультиграмотности, требования к итоговой работе предполагают использование только одной вербальной модальности;

- выводы по результатам опроса учителей и школьников о навыках мультиграмотности могут быть использованы для разработки отечественных программ дополнительного профессионального образования учителя-словесника, специалиста по работе с одаренными детьми, а также для студентов младших курсов филологических, библиотечно-информационных и других факультетов гуманитарного направления;

- модель образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла», разработанная на основе семиотической дидактики, с учетом теории множественного интеллекта, позволяет дополнить традиционные способы

читательской рефлексии и может использоваться в учебном процессе, где есть необходимость создания «текстов новой природы»;

- внедрение идей мультиграмотности в практику дополнительного образования может осуществляться в очной и дистанционной формах посредством использования модели «Мультиграмотность: пазлы смысла» в трех различных форматах (мастер-классы, краткосрочные образовательные программы, онлайн-курсы);

- разработанные методические материалы: программа дистанционного мини-курса «Мультиграмотность: пазлы смысла», серия мастер-классов «Что значит быть грамотным в XXI в.», краткосрочная программа модуля «Девять путей к тексту» могут быть предложены для работы со школьниками 5-9 классов в системе дополнительного образования филологического профиля, а также могут быть рекомендованы студентам филологических и библиотечно-информационных специальностей в рамках педагогической практики;

- результаты диссертационного исследования могут быть предложены в рамках курсов повышения педагогической квалификации, ориентированных на достижение профессиональных требований паспорта специальности 5.8.1. ««Общая педагогика, история педагогики и образования» по направлениям: «Методы и технологии поликультурного, персонализированного и развивающего обучения»; «Формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате»;

- в рамках практической части исследования более двухсот учащихся в возрасте от 14 лет до 21 года получили опыт освоения умений мультиграмотности в процессе обучения по программам «Мультиграмотность: пазлы смысла», «Что значит быть грамотным в XXI в.», «Девять путей к тексту». Участники выразили позитивное отношение к полученному опыту и желание использовать этот опыт в дальнейшем.

Достоверность результатов исследования подтверждается теоретико-методологической обусловленностью исходных положений, результатами апробации, выполненной при соблюдении требований валидности, надежности и

объективности в процессе анализа продуктов творческой деятельности учащихся. Были применены количественные методы обработки данных, что позволило проверить справедливость выдвинутой гипотезы и непротиворечивость выводов, полученных в ходе исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования

Теоретические и практические результаты исследования, полученные в процессе работы были представлены на международных научно-практических конференциях и педагогических форумах: совместное выступление с научным руководителем Т.Г. Галактионовой на форуме «Живая классика», 23 сентября 2021 г., Санкт-Петербург; выступление на Международной научно-практической конференции «Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики» 22-23 апреля 2021 г., Санкт-Петербург (СПб АППО); виртуальное выступление на IV Международной научно-практической конференции «Непрерывное образование в контексте идеи будущего: экосистемный взгляд на новые грамотности» 21-22 апреля 2021 г., Москва (МГПУ); выступление на конференции «Школа нового поколения: образовательная сеть как ресурс развития. Персонализированная модель образования в условиях цифровизации» в рамках Петербургского международного образовательного форума 24-26 марта 2021 г.; выступление на IV Международной конференции-форуме «Детская литература как событие», 25-27 февраля 2022 г., Москва (РГДБ); результаты исследования были представлены на Международной научно-практической конференции «Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики», 21-22 апреля 2022 г., Санкт-Петербург (СПб АППО), на XIII Международной конференции исследователей высшего образования (ИВО) «Новые образовательные результаты для благополучия и успеха», 26-28 октября 2022 г., Москва (НИУ ВШЭ), на XVII и XVIII Международной ежегодной научно-практической конференции «Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве», 30 марта 2022 г. и 29 марта 2023 г., Санкт-Петербург (РГПУ им. А.И. Герцена).

Были разработаны и проведены мастер-классы в рамках программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус» в марте и в августе 2021 г., создан образовательный курс для цифровой образовательной платформы «Школа на ладони» в сентябре 2021 г.

Структура диссертации. Исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 175 позиций, и трех приложений. Общий объем диссертации – 189 страниц.

Положения, выносимые на защиту:

1. Трансформация понятия «грамотность».

Анализ процесса трансформации понятия грамотность свидетельствует о том, что грамотность XXI в. приобретает множественный характер, объединяющий контентно-независимые виды грамотности (читательскую, медиаграмотность, коммуникативную, информационную и др.), необходимые для взаимодействия с современными полимодальными текстами, «текстами новой природы». Выявлено, что в терминологическом поле, определяющем это явление в числе понятий трансграмотность, мультимодальная грамотность, полимодальная, множественная грамотность и др. Активно используется понятие мультиграмотность.

2. Определение мультиграмотности с учетом педагогического потенциала феномена.

На основании анализа определений мультиграмотности в контексте педагогического дискурса уточнено понятие мультиграмотности как интегративной личностной характеристики, которая предполагает желание и умение использовать вербальные и невербальные средства взаимодействия с «текстами новой природы». Это проявляется в понимании учащимися значимости множественной полимодальной природы коммуникации в умении применять инструменты мультиграмотности для решения учебных и жизненных задач, при взаимодействии с текстом разных модальностей.

3. Мультиграмотность как образовательный результат.

Анализ существующих образовательных программ развития мультиграмотности показывает, что освоение опыта мультиграмотности

рассматривается как значимый образовательный результат, который проявляется в овладении учащимися умениями мультимодальной коммуникации, интерпретации и анализа текстов, представленных в различных форматах.

В российском образовании выявлен недостаток образовательных ситуаций, направленных на актуализацию умений, необходимых для взаимодействия с «текстами новой природы». Так же зафиксировано, что в существующих зарубежных курсах по изучению мультиграмотности не уделяется достаточного внимания созданию «текстов новой природы» как наиболее явному показателю проявления мультиграмотности.

4. Модель образовательной ситуации проектирования опыта мультиграмотности.

Модель образовательная ситуация состоит из совокупности следующих компонентов:

- знаниевый компонент — актуализация имеющихся знаний и получение нового знания о сущности феномена мультиграмотности;
- инструментальный компонент — освоение инструментов, позволяющих активизировать различные умения мультиграмотности;
- рефлексивный компонент — создание читательского отклика в формате «текста новой природы».

В этой модели мультиграмотность представлена как цель и средство образовательной деятельности.

5. Апробация модели образовательной ситуации.

Результаты апробации показали, что опыт взаимодействия с «текстом новой природы» с помощью умений мультиграмотности вызывает позитивное отношение учащихся. Доказана жизнеспособность модели образовательной ситуации для реализации в трех форматах: краткосрочная образовательная программа, цифровой мини-курс и мастер-классы.

Полученные продукты творческой деятельности учащихся свидетельствуют о достаточном уровне понимания содержания исходного текста и соответствуют характеристикам «текстов новой природы». Выполненные учащимися работы

отличают такие особенности как отказ от линейности и гипертекстуальность. Основу текстов составляют вербальные конструкции, которые дополнены знаками, символами, мультимедийными фрагментами.

Основные научные результаты:

- Предложено педагогическое определение феномена мультиграмотности [27, С. 41, 57] (личный вклад составляет не менее 70%);
- Проведен сравнительный анализ трудов, посвященных опыту освоения умений мультиграмотности в образовательном процессе [28, С. 57, 106] (личный вклад составляет не менее 70%);
- Проанализировано содержание образовательных программ, посвященных целенаправленному развитию мультиграмотности [57, С. 83, 98];
- Представлена характеристика мультиграмотного человека с учетом отношения российских учителей и школьников к различным аспектам мультиграмотности [143, С. 98] (личный вклад составляет не менее 70%);
- Разработана и апробирована модель образовательной ситуации, направленной на проектирование опыта освоения умений мультиграмотности для взаимодействия с «текстами новой природы» [29, С. 41, 57] (личный вклад составляет не менее 80%).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА МУЛЬТИГРАМОТНОСТИ

Цель главы – на основании анализа теоретических предпосылок исследования трансформации понятия «грамотность» предложить определение феномена мультиграмотности с учетом его педагогического потенциала и сформулировать перечень умений мультиграмотного человека. Для достижения цели необходимо решить следующие **задачи**:

- рассмотреть процесс трансформации понятия «грамотность» в категорию «мультиграмотность» в связи с присутствием в образовательном процессе «текстов новой природы»;

- выявить теоретические основы мультиграмотности в контексте гуманитарных наук;

- предложить определение мультиграмотности с учетом ее педагогического потенциала;

- выявить общие и уникальные аспекты в различных характеристиках умений, определяющих мультиграмотность;

- сформировать перечень умений, определяющих мультиграмотность с учетом ее педагогического потенциала.

1.1. Эволюция понятия «грамотность» в России и за рубежом

В данном параграфе представлены результаты анализа определений грамотности, которые приведены в справочно-информационных ресурсах, исторических очерках и педагогических исследованиях.

Для того, чтобы проследить эволюцию понятия «грамотность» в категорию «мультиграмотность» на разных этапах развития общества, были решены следующие задачи:

- выделены ключевые различия в определениях термина «грамотность», данных в отечественных и зарубежных словарях и энциклопедиях в разные исторические периоды;

– представлен сравнительный анализ содержания понятия «грамотность» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях.

Теоретическую базу составили толковые словари, энциклопедии («Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля» [40], «Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона» [17], «Толковый словарь Д.Н. Ушакова» [117], «Толковый словарь С.И. Ожегова» [83], «Большая советская энциклопедия» [11], «Российская педагогическая энциклопедия» [103], «Словарь психолого-педагогических понятий» [106], «Российский статистический ежегодник» [104], словарь «Профессиональное образование» С.М. Вишняковой [20], «Словарь-справочник по чтению» В.А. Бородиной [12], «Американский толковый словарь английского языка» [157], «Словарь Чамберса» [170], «Оксфордский словарь английского языка» [162], «Неограниченный словарь Р.Х. Вебстера» [157], «Словарь международной ассоциации грамотности» [158], «Словарь Синьхуа» [174], «Эстонский толковый словарь» [164], «Толковый словарь финского языка» [153], «Ирландский толковый словарь Совета по ирландскому языку» [156], «Толковый словарь корейского языка» [172], «Словник языка польского» [161], «Национальная энциклопедия Швеции» [154]). Были проанализированы документы ЮНЕСКО, PISA, публикации Т.Г. Галактионовой, Е.О. Галицких, Г.В. Даниловой, Е.И. Казаковой, Най - Ченг Куо, А.С. Макаренко, Н. Мартина, Ю.П. Мелентьевой, Е.С. Романичевой, М. Протасио, Б. Стирта, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, Сюань - Йи Хуанг, Д. Хартмана, К.Д. Ушинского.

Рассмотрим первую группу результатов.

Выбор справочно-информационных ресурсов объясняется тем, что в словарях и энциклопедиях содержатся статьи, кратко поясняющие термин. Помимо отечественных и англоязычных ресурсов для анализа были отобраны словари и энциклопедии тех языков, которые используются в странах, занявших первые одиннадцать позиций в исследовании читательской грамотности PISA (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) [59].

В качестве первого источника мы выбрали «Словарь живого великорусского языка В.И. Даля». В словаре нет термина «грамотность», но есть «грамота»: «Умение читать и писать, иногда только читать» [40, С.400]. Можно наблюдать тенденцию отдельного оценивания чтения и письма как составляющих элементов образованности человека, которое продолжалось в течение нескольких столетий: практически до конца XIX века грамотным называли человека, который умеет читать и писать, при этом человека, умеющего только читать, называли «скудограмотным», «малограмотным» или «полуграмотным».

В «Энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона» (период создания словаря датируется концом XIX – началом XX века) под словом «грамотный» подразумевается человек, умеющий читать и писать на каком-либо языке. Уточняется, что «в более точном смысле это слово применяется лишь к людям, умеющим читать и вместе с тем писать, в отличие от людей «полуграмотных», т. е. умеющих только читать» [17, С.537].

В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова (1935 г.) Грамотность рассматривается в двух значениях: «Умение читать и писать»; «Распространение грамотности в стране» [117, С.616]. Второе определение указывает на то, что данное явление относится не только к педагогике, но и к социологии. Уровень грамотного населения страны — значимый показатель развития общества.

«Большая советская энциклопедия» (1969-1978 гг.) предоставляет определение грамотности, в котором выделяются конкретные навыки: «Определенная степень владения навыками устной и письменной речи является одним из важнейших показателей культурного уровня населения. Вопросы определения понятия «Грамотность», его статистического обозначения во время переписей населения в конце XIX в. и первой половине XX в. неоднократно рассматривались на европейских и международных совещаниях по демографической статистике и программам переписей населения. Генеральная конференция ЮНЕСКО (10-я сессия, Париж, 1958) рекомендовала всем странам при проведении переписей населения считать грамотными лиц, умеющих читать с

пониманием прочитанного и написать краткое изложение о своей повседневной жизни» [11, С.433].

В 1987 году в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова словарное значение прилагательного «грамотный» толкуется так: «1. Умеющий читать и писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок. 2. Обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области. 3. Выполненный без ошибок, со знанием дела» [83, С. 257].

В словаре «Профессиональное образование» 1999 г., созданном с целью «объективного отражения современного уровня развития отечественной педагогической науки» [20, С.7] грамотность понимается как «обладание пониманием, знаниями и умениями, необходимыми для успешной деятельности в какой-либо области» [20, С.173].

Реализация познавательной деятельности как признака грамотности упоминается в определении, данном в «Словаре педагогического обихода»: «Уровень образованности, характеризующийся способностью использовать основные способы познавательной деятельности (чтение, письмо, счет)» [106, С.14].

В «Словаре психолого-педагогических понятий» 2007 г. грамотность понимается как «определенная степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка» [107, С.16].

Расширенное понимание грамотности приводится в «Словаре-справочнике по чтению» (2017 г.): «Базовая учебная компетенция, позволяющая человеку непрерывно учиться и осваивать новое, получать доступ к богатствам мировой и национальной культуры и тем самым расширять свой внутренний мир; грамотность определяет способность и готовность человека к активному усвоению знаний и их применению в каждодневной жизни» [12, С.77].

Английский язык является языком международного общения, поэтому мы выбрали для анализа несколько американских и английских словарей.

«Американский толковый словарь английского языка» Н. Уэбстера (США, 1841 г.) содержит три определения «грамотности» (“literacy”): «Качество или

уровень владения речью и письмом», «способность читать и писать»; «знания, относящиеся к определенному предмету» [155]. Неграмотность (“illiteracy”) там же определяется как «неспособность читать и писать», «ошибка или грубость (в разговоре)» [157].

В английском словаре Чемберса (Великобритания, 1876 г.) два определения прилагательного «грамотный» (“literate”), одно из них связано с навыками чтения и письма, а второе звучит так: «Умение грамотно и эффективно использовать язык» [168]. Определение короткое, но содержательное. «Знания и навыки в определенной области» [160], — так кратко определяется «грамотность» (“literacy”) Оксфордским словарем (1908 г.). В этом определении наблюдается расширение сущности грамотности и выход за пределы чтения и письма.

Таким образом, сравнение определений, приведенных в отечественных и англоязычных словарях, показывает, что в отечественных изданиях грамотность представлена как набор навыков (чтение и письмо, обладание необходимыми знаниями), а в англоязычных словарях грамотность связана с владением речью и письмом, к способности эффективно использовать эти навыки.

Приведенный выше анализ термина в зарубежных и отечественных словарях охватывает период с 1841 г. («Американский толковый словарь английского языка», США) по 2017 г., когда было приведено определение грамотности в словаре-справочнике по чтению. «Грамотность» эволюционировала от чтения и письма, религиозных знаний к выделению различных видов грамотности (читательской, финансовой, математической и т.д.).

Международные подходы к определению грамотности отражены в словаре грамматических терминов, который представлен как интерактивный инструмент и предполагает онлайн дополнения и изменения «Международной ассоциацией грамотности» (“International Literacy Association”). Организация возникла после трансформации «Международной организации чтения» (1956 г.) (“International Reading Association”). По мнению основателей организации, грамотность является основой всего обучения. Приводится следующее определение грамотности: «Способность идентифицировать, понимать, интерпретировать, создавать,

вычислять и общаться с использованием визуальных, звуковых и цифровых материалов в разных дисциплинах и в любом контексте» [158]. Представленное определение уже свидетельствует о расширении понимания грамотности.

Рассмотрим, какие определения даются термину «грамотность» с учетом национальной специфики стран, где школьники показали самые высокие результаты при оценке читательской грамотности в исследовании PISA 2018 г. (Китай – 1 место, Сингапур – 2 место, Эстония – 5 место, Канада – 6 место, Финляндия – 7 место, Ирландия – 8 место, Южная Корея – 9 место, Польша – 10 место) [161].

В китайском языке грамотность (识字; Shìzì): «Знание текста; критерий, судя по которому можно сказать, что человек хорошо понимает текст и может его истолковать». Данное определение приводится в «Словаре иероглифов Синьхуа» (2004 г.) [173], который является самым продаваемым китайским словарем как внутри страны, так и за ее пределами. Необходимо отметить, что здесь отсутствует письмо, отчасти это может объясняться тем, что если человек обладает знанием иероглифов и может их понять, то он «автоматически» умеет их писать.

«Эстонский толковый словарь» («Eesti keele seletav sõnaraamat», 2009 г.) определяет грамотность как «навыки чтения и письма» [150]. Такое же краткое определение дают и некоторые отечественные источники, но ниже была приведена ссылка на «компьютерные навыки», но ниже в этом словаре есть пометка, что это один из видов грамотности и объясняются они как «знания и навыки для работы с компьютером» [151]. Возможно, что редакторы толкового словаря эстонского языка уже в 2009 г. полагали, что это часть базовой грамотности.

В «Толковом словаре финского языка» грамотность («lukutaito») имеет такое определение: «понимание, использование и оценка письменных текстов для достижения собственных целей читателя, развития знаний и навыков, а также для участия в жизни общества» [153]. В этом определении, как и в китайском языке, не говорится о навыке «письма», но обозначается важная социальная роль грамотности.

Несмотря на активное использование английского языка в Ирландии, население страны прикладывает усилия для сохранения и развития ирландского языка. После провозглашения независимости Ирландии, государственные газеты, центральные телеканалы стали использовать ирландский язык. Таким образом он был возрожден. В 2018 г. Ирландские учащиеся продемонстрировали высокий бал по читательской грамотности и заняли восьмое место из 77 стран.

В «Ирландском толковом словаре Совета по ирландскому языку» (2013 г.) было обнаружено следующее определение грамотности («Foclóir»): «1. Умение читать и писать; 2. Базовые навыки и компетентности» [156].

«Толковый словарь корейского языка» определяет грамотность («문해력») в нескольких контекстах. Прежде всего как термин, обозначающий способность читать и понимать текст. Однако, узкое традиционное определение расширено включением грамотности в контекст «общей природы», где оно трактуется как понимание окружающего мира и экологии. Составители словаря поясняют, что «это дает возможность натуралистического мышления, что предполагает отказ от искусственной и разрушенной окружающей среды, интерес к природе и стремление к ее сохранению» [175].

Слово «грамотность» переводится с русского языка на польский дословно, но в данном языке термин «alfabetyzacja» имеет значение понимания алфавита. При поиске прилагательного «грамотный» («piśmienny»), обнаруженный термин напоминает русское слово «письменный», приводится краткое определение: «тот, кто умеет читать и писать» [163] («Словник языка польского», 1997 г.).

«Национальная энциклопедия Швеции» дает следующее определение грамотности («läskunnighet»): «чья-то способность понимать и формировать текст» [154]. Составители отмечают, что под термином часто понимается показатель социокультурного развития страны. Местоимение «чья-то» в начале определения персонализирует способность понимания прочитанного («моя/ее/его способность»).

Определения грамотности, которые приведены в толковых словарях и энциклопедиях стран с большими лингвистическими, социокультурными, экономическими [47] и политическими отличиями показывают как общие, так и уникальные черты. Не детализируя уникальные отличия, отметим, что к общим чертам можно отнести определение грамотности через чтение и письмо.

Обращение к нормативным документам разных периодов представляется необходимой частью исследования. В средневековой Европе грамотность расценивалась как знание латыни и одновременно некое социальное преимущество. К грамотности относили знание христианских текстов [54]. Учителями являлись священники, которые ставили целью обучение религиозным нормам и правилам. Так было не только в средневековой Европе, но и в России.

Впервые о грамотности, как необходимости, говорится в Вологодско-пермской летописи X–XI вв. в рамках просветительской деятельности князя Владимира: «князь великий Володимер вдал учити грамоте». Сын князя Владимира Ярослав Мудрый в годы своего княжения создавал школы «ученья книжного» в Киеве и в Новгороде [54]. Таким образом, значение исследования и развития грамотности подчеркивается руководством государством.

В XVI веке существенно возрастает значение проблемы грамотности населения и образования в связи с быстрым темпом развития государства. В 1551 г., в период правления Ивана Грозного, Стоглавый собор наравне с актуальными государственными проблемами, рассматривает вопросы, касающиеся развития грамотности населения. В постановлении собора предписываются конкретные меры распространения грамотности, в которые входит изучение «закона Божия», чтения, письма и пения [54]. Грамотность рассматривается на элементарном уровне: навыки письма и чтения. Конечно, обучение грамоте связано еще и с изучением религии, а тот факт, что эти цитаты взяты из государственных документов говорит о том, что распространение грамотности было связано скорее с политикой, а не с педагогикой.

Самые ранние данные о первой переписи населения, которые удалось обнаружить, относятся к 1897 г. Согласно представленной статистике, грамотными

считались лица, умевшие читать хотя бы по слогам [47]. В результате Первой всеобщей переписи населения уровень грамотности составил 29,6% [47]. Грамотными считали людей, которые могли читать хотя бы по слогам. Данных о развитии грамотности в дореволюционный период немного. Основной объем работ посвящен проблеме сравнительно низкого уровня грамотности населения, а также факторам, мешающим развитию грамотности.

Исследователи Института этнологии и антропологии РАН считают, что реальная грамотность крестьян была значительно выше официальной статистики по ряду причин: нежелание крестьян указывать знания и умения, учет не всех жителей [53].

Уровень грамотного населения в 1917 г. составлял 23%, но в 1927 г. он составлял уже 60,9% и с этого момента только рос. В 2010 г. уровень грамотного населения (граждане от 10 до 49 лет) составил 99,8%, согласно Российскому статистическому ежегоднику [47]. Ликвидация неграмотности стала одной из приоритетных задач руководства страны после революции. Для роста промышленности и других сфер развития необходимы высоко квалифицированные кадры. В 1918 г. была проведена реформа русской орфографии, что в дальнейшем намного упростило процесс обучения широких масс населения. В 1919 г. декрет Совета народных комиссаров обязывает обучиться грамоте всему населению советской республики в возрасте от 8 до 50 лет. Существование неграмотности в стране воспринимается как явление, тормозящее начавшуюся индустриализацию производства [47].

Однако начиная с 1980-х годов исследователи грамотности утверждали, что определение грамотности как способности чтения и письма не включает в себя сложные способы чтения и письма, которые присутствуют в контексте и тандеме с ценностями [134]. Современное понимание грамотности как «контекстно-зависимой совокупности социальных практик» отражает понимание того, что индивидуальные практики чтения и письма развиваются и изменяются на протяжении всей жизни в зависимости от культурного, политического и исторического контекста. Например, швейцарский исследователь определяет

грамотность как: «Способность читать, писать и считать, обрабатывать информацию, выражать идеи и мнения, принимать решения и решать проблемы в качестве членов семьи, рабочих, граждан и учащихся на протяжении всей жизни» [172].

Начинают проводиться первые исследования уровня функциональной грамотности. С. А. Тангян в статье «Новая грамотность в развитых странах» [112] (1990 г.) прослеживает обобщенные результаты изучения функциональной грамотности, которые свидетельствуют о том, что уровень образования, существующий у населения, очень часто не может гарантировать функциональную грамотность, так как жизнь личности в современном обществе сопровождается быстрой сменой технологических разработок, идей, отдельных предметов быта, появлением новых знаний [112]. Образовательная система в подобных условиях оказывается в заведомо проигрышном состоянии и не может вовремя подготовить граждан к существованию в новых условиях. Невозможно предоставить обучаемым полный набор информации и знаний, обучить всем умениям и навыкам, которые пригодятся в будущей жизнедеятельности, гарантировать долговременную работу в выбранной профессии, так как профессия может потерять актуальность в связи с научно-технической модернизацией, но можно научить человека приспосабливаться к социальным изменениям и гибко реагировать на вызовы постиндустриального общества. Исходя из определения ЮНЕСКО, С. А. Тангян конкретизирует отдельные аспекты и предлагает считать функциональной грамотностью «повышаемый по мере развития общества уровень знаний и умений, в частности, умения читать и писать, необходимого для полноправного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [112].

Такие расширенные определения изменили «практические» аспекты грамотности. Все более широкое использование в сфере цифровых технологий в общении требует дополнительных навыков (например, взаимодействия с веб-браузерами и текстовые редакторы; организация и изменение конфигурации

файлов и т. д.). В дальнейшем эти навыки стали обозначать как компьютерную грамотность, информационную грамотность и технологическую грамотность.

Из выявленных данных можно сделать вывод, что если ранее грамотным называли человека, умеющего читать и писать, то примерно с 1986 г. речь идет об умениях обрабатывать информацию, критически мыслить, работать с мультимодальными формами.

Для более полного представления об эволюции грамотности важно проследить развитие термина именно в педагогических исследованиях.

Рассмотрение определений «грамотности», данных представителями отечественной и зарубежной педагогической мысли, представляется важным, так как оно ближе всего к сфере нашего исследования. Теоретическую базу представляют работы следующих авторов: Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н. Мартин, М. Протасио, Сюань - Йи Хуанг, Най - Ченг Куо, Д. Хартман, Б. Сирт.

Педагогические труды, в сфере грамотности появлялись и до этого момента. Максим Грек (ок. 1475-1556 гг.) в своем труде «О грамматике» Грек «славит» учебную науку, говорит о пользе грамотности, называя ее «ключом», открывающим «дверь разумения» [35].

Среднее образование как система в России сложилась в XVIII в. Большое внимание уделялось чтению, арифметике, письму и чистописанию. Продвижением образования и обучением грамоте занимались учителя. Часто создание школ для детей были частной инициативой, например школа Л. Н. Толстого в Ясной поляне. В статье «О методах обучения грамоте» Л.Н. Толстой писал, что грамотность – это российское и европейское понятие, которое означает элементарные навыки, которые должна давать школа [117].

К. Д. Ушинский в очерке «О необходимости сделать русские школы русскими» пишет: «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит вовсе не в преимущественном изучении классических языков на Западе, [...] в том, что человек западный, не только образованный, но даже полубразованный, всегда, всего более и всего ближе

знаком со своим отечеством: с родным ему языком [...]» [121, С.21]. Ушинский в работе «Воскресные школы» писал о чтении как одной из составляющих грамотности: «Читать это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое — вот в чем главное дело» [121, С. 26-27].

А.С. Макаренко в работе «Народное просвещение в СССР» разделял грамотность в дореволюционной России и обучение грамоте в советских школах. На основании статистических данных он отмечал, что под обучением грамоте до революции подразумевалось только религиозное образование, чтение религиозной литературы, а советская педагогика выносит на первый план идеи просвещения населения, обучение письму и чтению на языках народов СССР и умению анализировать прочитанное [70]. Подобный взгляд на проблему грамотности сохранялся достаточно долго: вплоть до 80-х годов XX века грамотность главным образом понимается как умение читать и писать.

В книге «Разговор с молодым директором школы» В.А. Сухомлинский пишет о проблеме руководства умственным трудом школьников, основой которого, по его мнению, являются такие умения и навыки как наблюдать явления окружающего мира, думать, выражать мысли о том, что я вижу, делаю, думаю, наблюдаю, читать, писать [109]. Он выстроил алгоритм развития школьника, где выделил полезные умения, необходимые для гармоничного развития ребенка:

1. Умения наблюдать явления окружающего мира.
2. Умения думать, сопоставлять, сравнивать, противопоставлять, находить непонятное, удивляться.
3. Умения выражать мысль о том, что ученик видит, наблюдает, делает, думает. Всего 12 советов [109].

Эти идеи, опубликованные в 1973 г., нашли отражение и развитие в современных подходах. В международном исследовании НИУ ВШЭ 2020 г. «Универсальные компетентности и новая грамотность» дается следующее определение: «грамотность — способность общаться с миром, понимать его сигналы, обрабатывать информацию» [120].

Несмотря на то, что для нашего исследования было отобрано всего шесть представителей отечественной педагогической мысли, писавших о грамотности в разные исторические периоды, их идеи остаются актуальными.

Рассмотрим определения грамотности, представленные в различных международных документах.

Начиная с 60-х гг. все чаще начинают говорить об изменении характеристик «грамотного человека». Впервые на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране в 1965 г. было предложено использовать термин «функциональная грамотность» (functional literacy). Спустя почти десять лет, в 1978 г. ЮНЕСКО производит переработку текста ранее предложенных рекомендаций о международной стандартизации статистических данных в сфере образования. В новой редакции этого документа грамотность – это «способность идентифицировать, понимать, интерпретировать, создавать, общаться и вычислять, используя печатные и письменные материалы, связанные с различными контекстами» [35].

Интерес представляет определение читательской грамотности как одного из видов грамотности, данное в кратком обзоре PISA в 2016 г.: «понимание, использование, размышление и взаимодействие с письменными текстами для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала, участия в жизни общества» [58].

Приведенные определения грамотности в официальных документах международных организаций охватывают период с 1958 г. по 2016 г. демонстрируют, как трансформировалось понимание «грамотности» от умения понимать прочитанное к «совокупности способностей к вербальной коммуникации, логико-математическому структурированию, визуальной и звуковой выразительности, развитому кинестетическому восприятию, исследовательско-поисковой активности, диалогическому общению и рефлексии, что позволяет в итоге выйти на уровень смыслов и ценностей» [120].

Определения термина «новая грамотность» впервые было дано в 1993 году в статье Д. Букингема, исследователя взаимодействия детей и молодежи с

электронными медиа, а также медийной грамотности, в статье «На пути к новой грамотности, информационным технологиям, изучению английского языка и медиаобразованию». Он писал: «Чтобы понимать важные аспекты нашего мира, необходимо новое определение грамотности, определение, которое не привязано к конкретным технологиям или практике, но, скорее, позволяет нам увидеть компетенции, которые необходимы для овладения всеми аспектами культуры и коммуникации» [139]. Несмотря на широкое распространение термина «новая грамотность» в последние три десятилетия, он остается научной метафорой.

Обсуждение новых видов грамотности продолжилось в 1994 г. в американском городе Нью-Лондон среди группы ученых из разных областей науки (лингвистики, педагогики (образования), литературоведения, социологии, культурологии) [134]. Первым результатом их исследований стала статья «Педагогика мультиграмотности: проектирование социального будущего» (1996 г.), где они рассматривали новый термин — «мультиграмотность» (“multi” — «много», “literacy” — «грамотность»). Данное понятие определялось как обозначение нового понимания грамотности в контексте появления разных каналов коммуникации (появление интернета) и растущего культурного и языкового разнообразия [136]. Авторы статьи полагали, что это явление дополнит традиционное обучение чтению и письму.

На линейной диаграмме (см. Рисунок 1) продемонстрирована динамика употребления термина «мультиграмотность» с 1996 по 2019 гг. в процентном соотношении к другим терминам, представленным в англоязычных источниках. Статистика упоминания мультиграмотности свидетельствует о возрастании интереса к нему со стороны научной общественности.

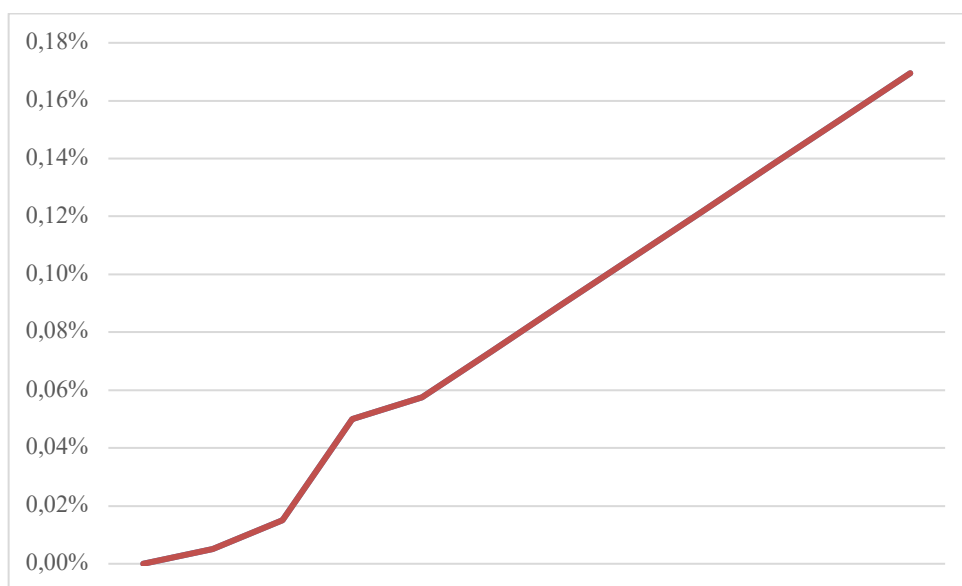


Рисунок 1 — Динамика частотности упоминания термина «мультиграмотность»

Дж. Сандерс и П. Албертс, определяют мультиграмотность следующим образом: «знать, как современные сообщения формируются, отправляются, интерпретируются, какое место в этом мире мы занимаем, когда пользуемся мультимедийными сообщениями, какие идентичности формируем, пользуясь мультимедийными текстами, гиперссылочными текстами» [136]. Кроме того, ученые утверждают, что мы проживаем в эпохе «постграмотности» и каждый выбирает свою траекторию обучения формам грамотности. Такой персонализированный подход встречается и в других исследованиях.

Результаты зарубежных и отечественных исследований позволяют выявить педагогические аспекты грамотности. Расширение понимания грамотности стало предпосылкой к переосмыслению понятия «грамотность» и к появлению «новой грамотности».

Приведенный выше анализ термина охватывает период с XI в. (Вологодско-пермская летопись) по 2016 г., когда было приведено определение грамотности в докладе ЮНЕСКО. Грамотность эволюционировала от чтения и письма, религиозных знаний к выделению видов грамотности, возникла «новая грамотность», исследователи выделяют разные аспекты грамотности (читательская, финансовая, математическая и т. д.). Изучение этой области

является актуальным направлением педагогических исследований. Анализ определений термина «грамотность» через толковые словари с 1841 по 2017 гг. показал, что это не статичное, а развивающееся понятие.

1.2 Мультиграмотность и «тексты новой природы». Процессы взаимодействия

На данном этапе исследования необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть этимологию термина «мультиграмотность»;
- представить феномен мультиграмотности в контексте родственных понятий;
- дать определение мультиграмотности с учетом педагогического потенциала;
- выявить основные подходы к пониманию компонентов мультиграмотности;
- проанализировать «тексты новой природы» как предмет исследований культурологии, филологии, педагогики.

Термин «мультиграмотность» имеет англоязычное происхождение и представляет собой семантическое заимствование из английского языка путем частичного перевода структуры слова “multiliteracy”: “multi” [ˈmʌlti] много, “literacy” [ˈlɪtərəsi] грамотность. Попытки калькирования – «многократная грамотность», «множественная грамотность» не прижились и термин постепенно входит в русский язык по аналогии с лексемами «мультиварка», «мультимиллионер» и др. «Характерно, что в англоязычном научном дискурсе сохраняются варианты: “multiple literacy”, “multiple literacies”, “multiliteracy” (иногда встречается написание multi-literacy).

Происхождение понятия связывают с деятельностью «Нью-Лондонской группы» (1996 г.), объединившей ученых ведущих образовательных центров США, Австралии, Великобритании) [134]. Десять экспертов из разных отраслей науки опубликовали исследование «Педагогика мультиграмотности: проектирование социального будущего», в котором использовали данное понятие для обозначения

современного понимания грамотности [134]. Они предполагают, что основная цель образования состоит «в том, чтобы все учащиеся получали пользу от обучения, что позволяло бы им в полной мере участвовать в общественной и экономической жизни» [134]. Так называемая, педагогика грамотности должна, по их мнению, играть важную роль в выполнении этой миссии. В статье представляется связь между социальными изменениями, которые влияют на образовательную среду и определяют новый подход к педагогике грамотности, который они называют мультиграмотностью. Мультиграмотность в данном контексте «это обучение грамотности, которое концентрируется не только на обучении чтению и письму, но и на социальном аспекте этих навыков» [134]. Характерно, что авторы не ограничивают навыки мультиграмотности исключительно использованием интернета. Они вполне обоснованно утверждают, что множество каналов коммуникации, культурное разнообразие создают необходимость изменения устоявшихся взглядов на грамотность. Авторы убеждены, что обучение мультиграмотности позволит личности не только быстро адаптироваться к существующим способам коммуникации, но и создавать новые.

В педагогическом дискурсе по проблемам «грамотность» за последние десятилетия появился ряд близких и родственных терминов. Чтобы уточнить сущность понятия «мультиграмотность», его необходимо рассмотреть в контексте этих понятий. Эта работа была блестяще проделана доктором педагогических наук, профессором И.А. Колесниковой в 2013 году [60].

На сравнительном материале русскоязычных и англоязычных источников автор раскрывает значение терминологических неологизмов, предлагаемых международным научным сообществом для создания обобщенного представления о феномене «новой грамотности». Описаны характерные особенности таких типов грамотности как информационная, аудиовизуальная, медиаграмотность, обусловленных технологическими аспектами развития общества. Каждая из них — предмет самостоятельного изучения. С педагогической точки зрения нам более интересен подход, основанный на качественных характеристиках грамотности. В этом ряду предлагаются такие словесные конструкции как: «многократная

грамотность», «многомодальная грамотность», «полиграмотность», «трансграмотность». Учитывая лингвистические и смысловые особенности каждого из предложенных терминов и объективные трудности, связанные с понятийно-терминологической нечеткостью, будем использовать «мультиграмотность» в качестве рабочей дефиниции интересующего нас явления. При этом важно понимать, что речь идет не о «сумме грамотностей», а о синергии различных способов взаимодействия с реальным и виртуальным пространством, «в умении не только читать, опираясь на традиционные бумажные носители, но способности считывать информацию, заложенную в разных по природе знаковых системах» [62].

Опираясь на педагогический аспект мультиграмотности, автор раскрывает это явление через четыре компонента: индивидуальный опыт работы с информацией, поиск формы самовыражения в процессе коммуникации, соотношение информации с социальным контекстом и индивидуальными потребностями, а также через преобразование системы смыслов и значений из одного контекста в другой [62].

К близким и родственным понятиям можно отнести другие виды грамотности, которые часто ставят в один ряд с мультиграмотностью. В источниках, посвященных этому вопросу кроме мультиграмотности рассматриваются контекстуальные виды грамотности – финансовую, экологическую, гражданскую, математическую, грамотность в области здоровья, техническую и другие разновидности. Среди данных разновидностей с ярко выраженным прикладным характером возникает необходимость разделения видов грамотности в предметных областях и виды грамотности, которые предполагают наличие контекстно независимых навыков (коммуникативная грамотность, аудиовизуальная грамотность, медиаграмотность, функциональная грамотность, информационная грамотность, традиционная грамотность, сетевая грамотность и др.).

В исследовании «Универсальные компетентности и новая грамотность» [120] авторы относят перечисленные выше виды грамотности относятся к категории

«новой грамотности». Мы полагаем, что «новую грамотность» можно рассматривать как научную метафору, которая, согласно статистике, представленной на Рисунке 2, получила широкое распространение. Под этим термином «подразумевают умение управлять процессами, используя средства кодирования культурно значимой информации» [120].

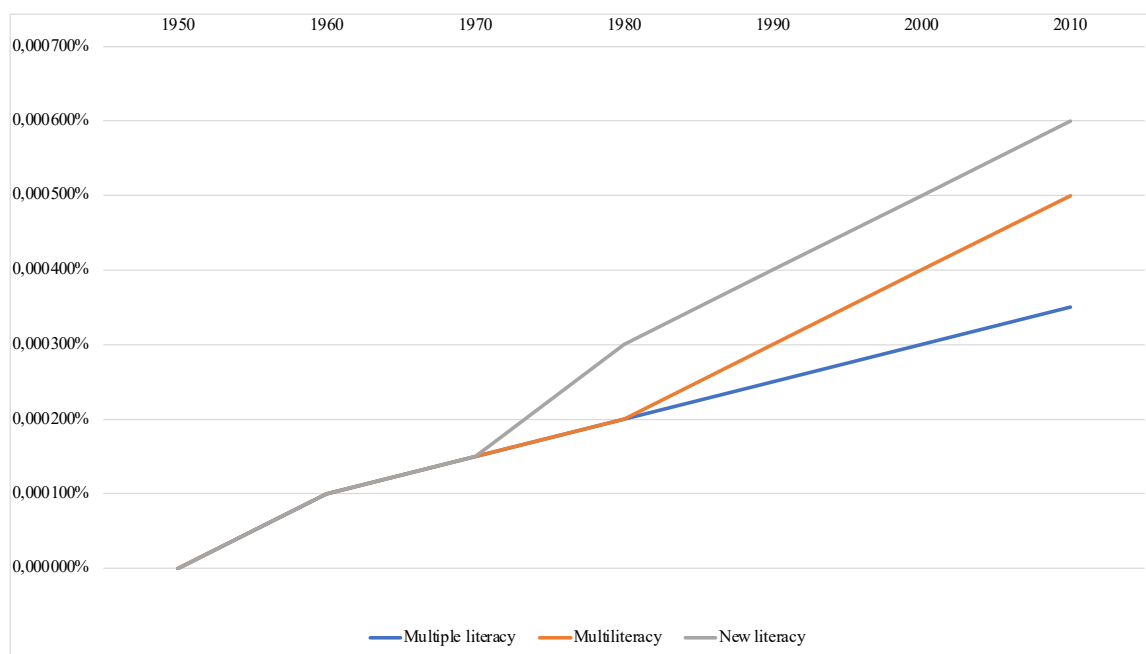


Рисунок 2 — График упоминания терминов в англоязычной литературе

Затем была рассмотрена частотность употребления терминов, относящихся к межпредметным аспектам: медиаграмотность, коммуникативная, читательская, исследовательская, информационная, функциональная виды грамотности (см. Рисунок 3).

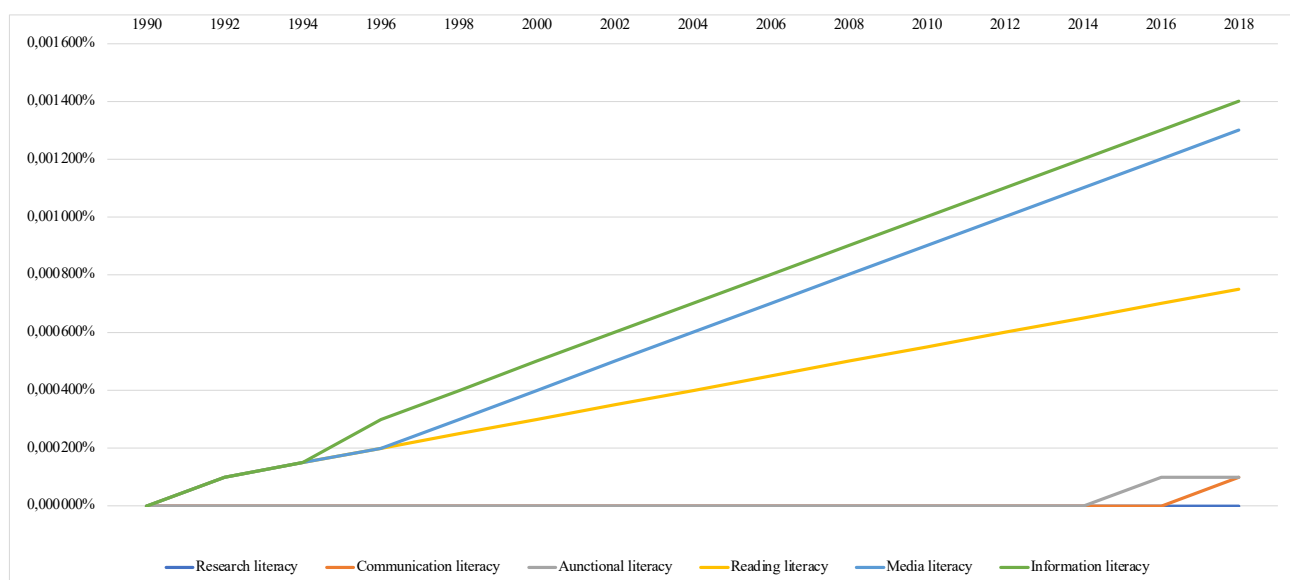


Рисунок 3 — График употребления терминов, относящихся к межпредметным аспектам грамотности

На представленных графиках видно, что контекстно-независимые виды грамотности встречаются в источниках чаще, чем предметные. Если на первом графике лидирует грамотность в области здоровья (основа жизнедеятельности человека), то в контекстно-независимой типологии чаще употребляется «информационная грамотность», хотя в 2000–2001 гг. читательская грамотность использовалась также часто как информационная.

Авторы доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность» среди универсальных видов грамотности выделяют инструментальную грамотность и предметную как две отдельные категории. Под инструментальной понимается «способность человека использовать знаковые системы и инструменты коммуникации в разных ситуациях и контекстах. Без минимального уровня инструментальной грамотности функционирование человека в современной цивилизации невозможно. Такая грамотность не ограничена какой-либо сферой деятельности и в этом смысле является универсальной» [120], в то время как предметная – «базовые практические знания в определенных областях современной жизни, без которых также невозможно (или сильно затруднено) функционирование человека в современной цивилизации» [120].

Авторы первой статьи посвященной мультиграмотности, а сейчас и другие исследователи полагают, что искать, оценивать и использовать разные источники

информации (печатные, электронные, мультимедийные) – это новая черта современной грамотности [134].

Представители финской системы образования были одними из первых, кто начал изучать и применять опыт мультиграмотности. Основные учебные компетенции, в числе которых мультиграмотность, проанализированы в статье А. В. Зеленина «Финское образование на переломе: к чему пришли и куда двигаться дальше?». Автор определяет этот вид грамотности в контексте изучения финского образования как «способность понимать и интерпретировать различные способы презентации коммуникативного акта, включая написанное и услышанное, визуальные, жестовые компоненты и т.д.» [50].

Частое употребление термина «информационная грамотность» объясняется последствиями цифровизации. Легкий доступ к информации требует проверки ее достоверности, оценки источников и других навыков. В ноябре 2005 г. в Александрийской библиотеке был проведен международный Коллоквиум по вопросам информационной грамотности и образования на протяжении всей жизни [67]. Информационная грамотность была провозглашена «основой образования на протяжении всей жизни» и «базовым правом человека в цифровом мире и способствует социальной включенности всех наций» [73]. Всего в литературе можно найти более 20 видов грамотности.

Международное бюро образования ЮНЕСКО определяет мультиграмотность как «концепцию, основанную на предположении, что люди «читают» мир и понимают информацию иными способами, кроме традиционного чтения и письма. Мультиграмотность включает лингвистические, визуальные, звуковые, пространственные и жестовые способы смыслообразования. Центральное место занимает вера в то, что люди в современном обществе должны научиться конструировать знания из множества источников и способов представления» [75].

Основываясь на изученных концепциях и определениях, мы создали следующую схему (см. Рисунок 4):



Рисунок 4 — Схематичное представление контекстно независимых видов грамотности

Важно отметить, что все перечисленные навыки относятся к мультиграмотности, но выходят за ее пределы.

По мере того, как интернет становился привычным ресурсом для повсеместного использования, социологи отслеживают связанные с этим процессы трансформации и отмечают изменение социального поведения, связанного с появлением новых типов интерактивности и коммуникации. Мы не определяем мультиграмотность через повсеместное использование современных технологий. К примеру, несмотря на появление онлайн-обучения, методики оценивания, требования, предъявляемые к учащимся и другие аспекты, не изменились глобально, они лишь трансформировались при переходе в онлайн-пространство. В рамках исследования важно подчеркнуть, что мультиграмотность – это явление,

которое не концентрируется на использовании интернета. Появились новые возможности для получения образования и ускорения коммуникации и совершенствования других процессов.

Для того, чтобы дать определение мультиграмотности с учетом педагогического потенциала мы обратились к источникам, в которых явно прослеживались педагогические аспекты феномена.

При изучении истории появления термина «мультиграмотность» упоминалась публикация, в которой изучаемое понятие было представлено впервые. Авторы рассматривают быстро возникающие языковые явления с целью выявления составляющих умений и навыков для надлежащего обучения грамоте в современном мире. Содержание этой книги представляет интерес для нашего исследования. Среди глав выделяются следующие: «Кибер-образование и технологические изменения: мультиграмотность и новое время», «Мультиграмотность и мультилингвизм», «Изменение роли школы», «Проектирование и трансформации: новые теории смысла», «Мультиграмотность и язык: порядки дискурса и интертекстуальности», «Мультимодальность», «Мультиграмотная педагогика: педагогические дополнения». В конце книги авторы говорят о проектах, направленных на практический опыт обучения мультиграмотности и обеспечение диалога между преподавателями по всему миру [140], указывают на важность внедрения навыков мультиграмотности в образование людей из разных социальных групп, утверждая, что это поможет их успешному развитию в будущем.

В 2011 г. в статье, посвященной влиянию мультипликационных фильмов на развитие школьников, автор определял роль мультиграмотности для обозначения способности интерпретировать и конструировать различные значения в «текстах новой природы», связанными с цифровыми технологиями, такими как интернет, видеоигры, цифровое видео, визуальные изображения, графика [135, С.398]. Полагаем, что данная характеристика наиболее полно отражает полимодальность мультиграмотности.

В статье И.Н. Трофимовой «Мультиграмотность как социальная ценность и фактор развития современного общества» данный феномен определяется как сумма навыков, которая позволяет достичь значимых результатов непрерывного образования, что предполагает влияние на развитие общества [119].

И.Б. Короткина указала на то, что мультиграмотность «является целью образования, а предметом реконцептуализации грамотности становится инклюзивное образование» [64]. В рассмотренном выше исследовании педагогики мультиграмотности, она упоминается скорее, как процесс, посредством которого происходит обучение, получение знаний. Здесь же представлена позиция, объясняющая мультиграмотность как результат получения знаний и навыков на одном из этапов обучения.

На основании вышперечисленного мы предлагаем определять мультиграмотность как интегративную личностную характеристику, которая предполагает использование вербальных и невербальных средств взаимодействия с новым знанием.

Следующая задача состоит в анализе «текстов новой природы» как предмета исследований культурологии, филологии, педагогики.

Логично предположить, что традиционная грамотность приобретает новые черты благодаря появлению такого социокультурного явления как «тексты новой природы». Под этим термином, в логике исследований Е.И. Казаковой, мы понимаем «мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [55]. Такие тексты имеют нелинейную структуру, предполагают уменьшение объемов за счет увеличения информационной нагрузки на каждую текстовую единицу. Текстовые части, содержащие наиболее важную информацию, представляют собой емкие фрагменты текста (ориентация на «мелкие текстовые структуры»), смысловое содержание таких текстов транслируется через различные знаковые системы и может дублироваться в разных частях текста. Важную роль в «текстах новой природы» играет интерактивность [55, С. 104].

«Тексты новой природы» становятся предметом исследования культурологов, когнитологов, педагогов, филологов. Эта проблематика нашла свое продолжение в работах А.Р. Амерхановой, Т. Е. Беньковской, В. С. Браташ, Е.О. Галицких, М.Ю. Гудовой, Т. Г. Галактионовой, Г. В. Даниловой, Ю. В. Курбатовой, С. В. Олефир, Е. И. Риехакайнен, Н. П. Терентьевой, Ю. В. Щербениной и др. Каждая работа, посвященная исследованию таких текстов, добавляет новую грань к пониманию поликодового, креализованного или мультимодального текста. Эти качественные характеристики текста зачастую используются как синонимы. Авторы отмечают, что «тексты новой природы» могут существовать как в бумажном, так и в цифровом формате.

А.Р. Амерханова рассматривает «тексты новой природы» как форму самовыражения учащихся [3]. Автор проводит терминологический анализ такого качества «текста новой природы» как мультимодальность. В работе изучается история появления разных видов текстов с целью определения их «новизны», в частности фанфиков. Делается вывод, что «новые» тексты невозможно назвать новыми безусловно: в истории культуры имеются многочисленные примеры расширения авторами пространства произведения с помощью невербальных средств. В рамках нашего исследования особый интерес представляет выявленный «эффект достраивания», «монтаж» литературного произведения – этот эффект создается за счет соприкосновения ментальных полей автора-передатчика и читателя/слушателя-приемника информации [3].

В статье «Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников» Т.Е. Беньковская выделяет признаки, отличающие «новый» текст от традиционного: «синтез мультимедийной и вербальной структур; активное использование гиперссылок, инфографики и других знаков выражения смысла; объемность, возможность углубления, вхождения через него в другие тексты; незаконченность; способность к динамике, изменениям и дополнениям; расчет на рефлекссию и обсуждение-дополнение другими участниками коммуникации; соединение научного и художественного подходов» [8]. Выделенные свойства «текста новой природы» указывают на

возможности его использования в педагогическом процессе благодаря ярко выраженной ориентации на взаимодействие, рефлексивность, общение в контексте прочитанного.

В работе В.С. Браташ доказано, что «текст новой природы» может быть результатом детского творчества. Мы разделяем ее позицию, что термин «текст новой природы» уместен в педагогическом дискурсе в противовес филологическому понятию «поликодовый текст». Такие тексты уже нашли отражение в учебной литературе, активно используются в проектировании учебных заданий. В.С. Браташ подчеркивает, что смысловое содержание таких текстов транслируется через различные знаковые системы и может дублироваться в разных частях текста, представляя одно и то же сочетание разными модальностями. Отмечается роль интерактивности, вовлечения читателя в диалог, использование разных форм обратной связи: откликов, комментариев. Очевидно, что взаимодействие с этими текстами требует новых педагогических решений. Логично предположить, что для создания «текстов новой природы» нужны особые умения. Опираясь на описанную В.С. Браташ систему двойного кодирования, мы расширяем ее до девяти потенциальных «кодов» в логике теории множественного интеллекта.

В культурологическом исследовании М.В. Гудовой, посвященном проблеме чтения «в эпоху постграмотности» утверждается, что в «форме грамотности схватываются субъектные модальности современной (постграмотной) знаково-текстовой (медийно-информационной) культуры» [37].

В описании чтения, автор обращается к структурно-семиотическому подходу, для которого «онтологической единицей знаково-символической реальности является знак, а способом существования – текст». Автор подчеркивает, роль текста, который является основным «для объяснения и позитивного понимания процессов, происходящих в культуре, где письменные, аудиальные и визуальные тексты и способы коммуникации существуют одновременно, и, вступая в конкурентную борьбу, слились в едином информационном потоке виртуальной реальности» [37]. По мнению исследователя подобные тексты могут

иметь высокую культурную ценность. Автор определяет их как «полиморфные тексты». Этот термин правомерно рассматривать в качестве еще одного синонима к «текстам новой природы». Говоря о современных условиях, автор определяет грамотность как «способность субъекта культуры «читать» и «писать», а в широком смысле слова – создавать и декодировать тексты культуры» [37]. Чтение в этом контексте перестает быть только книжным, газетно-журнальным, экранным и мобильным, становится «мультимедийным, интерактивным, гипертекстуальным» [37]. Таким образом, в современном педагогическом процессе возникает необходимость обучения чтению и письму с учетом новых коммуникативно-выразительных возможностей чтения «текстов новой природы».

Необходимость формирования готовности учеников к восприятию «текстов новой природы» подтверждена педагогическими исследованиями. В работах Т.Г. Галактионовой на основании анализа обратной связи, продуктов деятельности учащихся, выполненных с учетом семиотического многообразия, была выявлена необходимость создания условий, при которых «традиционные вербальные коды могут быть представлены если не наравне, то хотя бы не в ущерб остальным способам взаимодействия с учебной информацией» [27]. Это предполагает формирование определенных умений не только у учеников, но и у учителей. Представление учебного материала в разных форматах предполагает наличие не только технических знаний у педагогов, но и тщательный отбор материалов, учет и контроль результатов освоения такого материала учащимися, соотношение цели и форматов представления.

В работе Г.В. Даниловой подчеркивается, что «тексты новой природы» могут рассматриваться как «источник для развития «новой грамотности» учащихся [41]. Исследуя отношение педагогов и родителей к учебникам в виде комиксов (как «текстов новой природы») Г.В. Данилова делает вывод о неготовности учителей к ведению образовательного процесса по таким учебным пособиям, но при этом утверждает, что «переориентирование образования на визуальный ряд неизбежно» [41]. Автор приходит к выводу о необходимости расширения инструментария учителя. Схожая идея звучит и в работах Е.О. Галицких. На основании анализа

опыта применения «текстов новой природы» в процессе обучения будущих учителей литературы исследователь отмечает высокий дидактический потенциал таких текстов, подчеркивая, что «тексты новой природы» положительно влияют на формирование креативной компетентности будущих педагогов-словесников [31].

Н. П. Терентьева так же анализирует «тексты новой природы», рассматривая их на примере комикса. В ходе исследования автор приходит к выводу, что «работа над созданием комикса по прочитанным произведениям стимулирует формирование и развитие определенных читательских умений», требует от читателя «проживания» произведения, его интерпретации [115].

Педагоги-практики обозначают риски и возможности использования «текстов новой природы» в учебном процессе. В качестве возможностей они отмечают, что это может способствовать приобщению к чтению в силу своей оригинальности, выразительности, необычности. А риском, по мнению учителей, в подобных текстах является вольное обращение учащихся с синтаксисом, грамматикой и орфографией русского языка [65].

Влияние «текстов новой природы» на приобщение к чтению отмечается целым рядом исследователей. В частности, С.В. Олефир, А.Н. Юлдашева, Д.Ф. Ильясов отмечают, что благодаря «текстам новой природы», их нелинейной структуре, ориентации на разные типы мышления расширяются возможности творческой деятельности учащихся, происходит углубленное понимание смысла [84].

Исследование семиотического многообразия в рамках образовательного процесса высшей школы было проведено Е.И. Риехакайнен. Применение текстов разных модальностей рассматривалось на стыке филологии и когнитологии. В работе описывается эксперимент, в котором студенты осваивали учебный материал в четырех форматах предъявления: устный текст без визуального сопровождения; устный текст и презентация с дословным письменным текстом; устный текст и презентация с тезисным изложением содержания; устный текст и презентация с тезисным изложением содержания и иллюстрациями. Анализ результатов показал, что «сочетание визуальной и аудиальной информации оказывается более

эффективным способом подачи материала, чем только аудиоряд. Наличие/отсутствие картинки, поддерживающей текст, влияет на субъективную оценку формата предъявления, но не на качество усвоения информации» [100].

Позитивный отклик студентов на подобную подачу материала свидетельствует о целесообразности использования семиотического многообразия в образовательном процесс. Мы полагаем, что это может быть справедливо также в отношении школьников.

В работах, посвященных «текстам новой природы», можно обнаружить критический взгляд на это явление [3, 4, 8, 13, 15, 24, 41, 52, 55, 82, 99]. Отмечается их фрагментарный характер, незаконченность, «клиповость», опора на технологии. При этом перечисление недостатков нивелируется констатацией тесной взаимосвязи «текстов новой природы» с тенденциями современной культуры: «Превращаясь в клип, текст «демонтируется», утрачивает целостность. Аналогично при компьютерном переводе текстовых программ иногда возникает т. н. «код абракадабры» - хаотический набор графических знаков. Визуальное перевоплощение оборачивается текстовым развоплощением. Но такова клиповая основа всей современной культуры: мозаичность, дробность, дискретность» [133].

На представленном этапе исследования рассмотрена теория феномена мультиграмотности. Сам термин описан с учетом анализа родственных понятий, выявлены основные подходы к пониманию компонентов мультиграмотности.

Этимология понятия «мультиграмотность» основывается на том, что данный термин пришел из английского языка. Это позволяет рассматривать его через теоретические основания, закрепленные в первой работе, посвященной данного феномену.

Среди широкого терминологического поля были выявлены и проанализированы родственные понятия, а также изучены характерные отличия мультиграмотности от «новой грамотности» и других понятий. Было определено, что метапредметные виды грамотности (функциональная, информационная и т. д.) соотносятся с мультиграмотностью, но при этом могут проявляться независимо. Мультиграмотность оказывает влияние на разные области гуманитарного знания,

что позволяет говорить о ней как о значимом образовательном результате в рамках педагогической деятельности.

Педагогический потенциал мы рассматриваем через обоснование правомерности обозначения мультиграмотности как интегративной личностной характеристики, которая предполагает использование вербальных и невербальных средств взаимодействия с новым знанием.

Определены особенности «текстов новой природы», которые позволяют рассматривать их как значимый образовательный результат. Установлено, что такие тексты стали предметом педагогических, филологических и культурологических исследований.

Рассмотрение теоретических аспектов мультиграмотности как социально-педагогического феномена позволяет сделать вывод о том, что новое качество грамотности является частью научного дискурса.

1.3. Умения мультиграмотности как отражение феномена множественности в научном дискурсе

Для того, чтобы выявить теоретические основы мультиграмотности в контексте гуманитарных наук, обратимся к гуманитарному научному знанию, отражающему феномен многообразия. К этим направлениям научной мысли мы отнесли: концепцию конвергентной культуры, идеи семиотической дидактики, теорию когнитивного обучения, принципы педагогики персонализированного обучения, теорию множественного интеллекта.

В представленном параграфе решаются следующие задачи:

- представить характеристику сущности феномена многообразия;
- рассмотреть направления научного знания, в которых содержатся идеи множественности и обосновать связь этих идей с феноменом мультиграмотности;
- подтвердить целесообразность использования теории множественного интеллекта для описания совокупности умений мультиграмотности;

– сформулировать перечень умений, определяющих мультиграмотного человека.

Сущностная характеристика феномена многообразия представлена в философском знании. В трудах по философии [109] категория многообразия рассматривается в логике понятия плюрализм (от лат. *pluralis* — множественный) — философская позиция, согласно которой существует множество различных равноправных, независимых основ или форм бытия. С позиции философии многообразие или плюрализм заключается в идеи о существовании множества независимых и несводимых друг к другу видов бытия. Аспекты этого предположения можно обнаружить в работах Эмпедокла, Н. Кузанского, Г. Лейбница и др. Изучение вопросов бытия, веры и религии привели Н. Кузанского к идее, что все в мире пребывает во множественности, сложном для восприятия человеком: «Кто может подняться настолько высоко, чтобы постигнуть многообразие в единстве и единство в многообразии? Это сочетание свыше всякого разумения» [109]. Лингвистические исследования Г. Лейбница привели к новым взглядам на языковое многообразие в мире.

Разнообразие рассматривается как универсальное свойство природы [38]. Очевидно, что это же утверждение будет справедливо и для социума. Учитывая, что образование — это социальный феномен, логично предположить, что этот биологический принцип можно проецировать и на педагогическую среду. То есть рассматривать разнообразное свойство социума и, как следствие, образования. Гуманистическая педагогика всегда придерживалась убеждения об уникальности каждой личности, что требует построения этого образовательного процесса с учетом многообразия. Мы будем рассматривать многообразие как ключевую характеристику мультиграмотности, предполагающей плюрализм форм и способов освоения и передачи нового знания.

Для решения второй задачи мы обратились к таким направлениям научного знания как концепция конвергентной культуры, идеи семиотической дидактики, теория когнитивного обучения, принципы педагогики персонализированного обучения.

Теория конвергентной культуры Г. Дженкинса [149] отражает идею сближения “convergo” («сближаю») — «соединение в одной точке» различных способов представления информации [149]. Несмотря на то, что Дженкинс в основном ориентируется на медийные форматы, его идея «трансмедийного сторителлинга» — повествования с помощью различных модальностей — оказывается созвучна нашему научному интересу к феномену множественности. Автор и его последователи активно пропагандируют идею медиаобразования, но очевидно, что оно будет использовать все многообразие этих модальностей.

Автор предисловия к российскому изданию, А. Павлов отмечает, что идеи Дженкинса о будущем и о роли медиа спорны. В этом контексте нас больше всего интересуют идеи философа о «трансмедийном сторителлинге». Под этим понятием подразумевается способ изложения сюжета с помощью разных медиа: фильмов, видеоигр, комиксов и др. Представленный перечень обозначен именно как «медиа», но не как способы представления. Не отмечены автором и такие возможности представления как театр, музыка, живопись, литература в целом. Но идея повествования с помощью разных модальностей созвучна концепции мультиграмотности.

Так как, по мнению Генри Дженкинса, главной особенностью конвергентной культуры является возможность каждого пользователя взаимодействовать, влиять с помощью разных сообщений на культурное пространство, представляется важным рассмотреть механизмы, с помощью можно осуществлять образование личности, подготовленной к грамотной, ответственной коммуникации в любом контексте. Для этого помимо базовых навыков чтения и письма приходится осваивать новые формы и способы коммуникации, которые предполагают множество различных умений. Мы полагаем, что мультиграмотность позволяет представить эти умения в целостности, которая будет востребована при взаимодействии с «текстами новой природы» в широком смысле.

Категория множественности является ключевым аспектом семиотики. Семиотика (от греч. «знак») — «наука о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения» [89, С. 6]. Образование является социальной

сферой деятельности, поэтому особую значимость для нас представляет социальная семиотика — направление научных работ, посвященных исследованию формирования значений в процессе коммуникации. Знаки, символы имеют значение только в том, случае если их есть кому «считывать». Мы полагаем, что в полной мере считывать многообразие этих знаков может только личность, обладающая множеством различных умений, то есть мультиграмотная личность.

Педагогические аспекты семиотики нашли свое отражения в идеях семиотической дидактики.

Предлагаемое направление педагогической теории и практики акцентировано на знаковом аспекте культуры и предполагает тесную связь процесса обучения с ресурсом множественного интеллекта и педагогическим потенциалом семиотики.

Другими словами: «культурная множественность семиотики используется педагогом в образовательных целях путем вариативного транслирования содержания на множество интеллектуальных каналов того или иного ученика с учетом его восприимчивости к культурному многообразию» [25].

Семиотическая дидактика — это утверждение вариативности как педагогической позиции современного учителя.

Это принятие «неоднозначности восприятия» у учеников как объективного фактора в учебном процессе.

Это феномен объективно-субъективной множественности продуманный от «метафоры до технологии».

В инструментальном плане эти идеи отражаются в отборе содержания, организации деятельности, системе оценивания:

а. Отбор содержания, раскрывает ту или иную тему в разных культурных кодах (язык фактов, художественные образы, математические символы и т.д.) — «семиотический контекст»;

б. Организация деятельности включает чтение, письмо, аудирование, рисование, двигательную активность, ручной труд, исследование, коммуникацию, ассоциацию, рефлексия и пр. - «семиотическая деятельность»;

в. Система оценивания строится с учетом самооценки, процессуальной аутентичной оценки и внешней экспертной оценки на основе взаимодополняющих критериев – «семиотический результат».

В целом это правомерно рассматривать как целостную семиотическую дидактику, определяющую «культурные основы образовательного развития на современном этапе» [25].

Для полноценного участия в образовательном процессе, выстроенного в логике семиотической дидактики, учителю и ученику необходимо обладать широким диапазоном приемов и способов освоения и передачи нового знания. Мы полагаем, что для реализации этих задач потребуется совокупность умений мультиграмотности.

Названные идеи семиотической дидактики созвучны концепции персонализированного обучения, одним из принципов которого является создание индивидуальных образовательных траекторий. Логично предположить, что такой образовательный процесс имеет отношение к навыкам мультиграмотности.

Когнитивное обучение опирается на индивидуальные познавательные особенности личности. Обучение, в основе которого лежит модель биопсихосоциальной организации личности.

Когнитивное обучение — это обучение, опирающееся на принципы сознательности и состоит в развитии мыслительных способностей, интеллекта обучающихся. Данная система «использует не только интеллектуальные познавательные механизмы, реализующиеся в традиционных вербальных методиках обучения, но и сенсорно-перцептивные каналы различной модальности, а также чувственно-интуитивные способы получения новых знаний» [23].

Теорию когнитивного обучения была разработана М.Е. Бершадским [10]. Считается, что именно когнитивное обучение отвечает вызовам современной среды и таким принципам педагогики как открытость, вариативность, индивидуализация.

Технология когнитивного обучения разработана на основе когнитивной психологии и призвана научить восприятию, переработке, хранению информации.

Ее применение позволяет формировать у учащихся учебно-познавательную компетенцию, информационную компетенцию, личностного самосовершенствования.

Когнитивность в педагогическом процессе — это способность к умственному восприятию и переработке внешней информации [10]. Развитие когнитивных способностей в обучении направлено на совершенствование разных видов памяти для освоения учебной информации, на освоение способов умственных действий по переработке информации в процессе ее использования.

В основе когнитивной образовательной технологии лежит предположение, что необходимым условием успешного обучения является понимание учеником содержания обучения. Образы, представления, значения и смыслы слов и знаков, запечатленные в памяти ученика, являются своеобразными следами предыдущего познавательного опыта, они связаны множеством ассоциативных связей [10].

Идеи когнитивного подхода нашли свое воплощение в модели персонализированного обучения. Под этим термином понимается способ проектирования и осуществления образовательного процесса, направленного на развитие личностного потенциала учащегося. В персонализированном обучении учащийся выступает субъектом совместной учебной деятельности, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию с тем, чтобы в ней учитывались особенности его личности и потребности развития.

Е.И. Казакова в описании персонализированной модели образования отмечает, что «целью персонализации в школах является максимальное развитие образовательного и личностного потенциала каждого учащегося, повышение эффективности учебного процесса для каждого ученика и для образовательного сообщества в целом» [80].

Система обучения, выстроенная с учетом персонализации, помогает решать следующие задачи:

- поддерживать у ребенка живой интерес к учебе, стимулировать желание непрерывно учиться;
- формировать исследовательское и проектное мышление;

- учить взаимодействию с цифровыми данными - ориентироваться в цифровом пространстве, классифицировать, анализировать, верифицировать;
- использовать информационные технологии рационально;
- создавать условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий [80].

Множественная природа мультиграмотности [134] дает основание предложенной Говардом Гарднером в 1983 г. [33]. Работая со взрослыми и детьми, исследуя успехи и неудачи в их обучении, ученый пришел к выводу, что люди усваивают информацию разными способами, при помощи разных каналов восприятия [31]. По итогам продолжительного исследования Г. Гарднер определил девять способов восприятия: вербальный, визуальный, музыкальный, логико-математический, внутриличностный, межличностный, пространственный, телесно-кинестетический, экзистенциальный. На данном этапе исследования для выделения и систематизации навыков мультиграмотности по разным основаниям (относительно средств, видов деятельности, способов коммуникации, модальностей восприятия и др.) мы предлагаем обратиться к теории множественного интеллекта Г. Гарднера как к одному из возможных способов структурирования умений мультиграмотности.

Чтобы избежать ошибочного применения теории на практике, психолог составил три четкие рекомендации для педагогов:

1) **Индивидуализировать обучение.** Внимательно изучать особенности каждого ученика и подбирать наиболее эффективные и комфортные способы обучения для конкретного человека. Разумеется, с большими классами это не так просто.

2) **Учить разнообразно.** Не ограничиваться одним индивидуальным способом обучения для каждого конкретного ученика, даже если есть твердая убежденность, что известны все его сильные и слабые стороны. Для представления информации можно использовать сторителлинг, иллюстрации и графики, ролевые игры. Подобный подход, по мнению Гарднера, развивает сразу несколько типов интеллекта человека и помогает задействовать сильные стороны ученика для

лучшего усвоения темы, совершенствовать слабые. Изучение темы с разных сторон становится более полным и глубоким, благодаря такому разнообразию подачи учебного материала его усвоит больше учащихся [33].

Таким образом, к навыкам мультиграмотности мы предлагаем относить:

- умение понимать, интерпретировать, оценивать и создавать вербальный текст;

- умение переводить и воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы;

- умение считывать и создавать визуальный формат представления информации;

- умение преобразовывать содержание в звуки, понимать и интерпретировать информацию акустического (слухового) характера;

- умение выразить идеи, заложенные в тексте при помощи материализации смыслов;

- умение находить, сравнивать, сопоставлять и анализировать информацию для получения нового знания;

- умение проецировать внешнюю информацию на собственный опыт;

- умение инициировать и осуществлять общение в контексте темы;

- умение выходить за грань буквального значения текста, выделять философские идеи, отраженные в тексте, анализировать то, что не сообщается в тексте напрямую.

Рискнем предположить, что совокупность этих умений определяет уровень развития мультиграмотности, которая, в свою очередь, будет способствовать реализации принципов персонализированного обучения в практике современной школы при взаимодействии с «текстами новой природы».

Анализ трудов, связанных с теоретическими основами мультиграмотности позволяет рассматривать это явление в категории многообразия и охарактеризовать сущность мультиграмотности через феномен многообразия, подразумевающего множество независимых, равноправных форм бытия. Феномен многообразия, предполагающий плюрализм форм и способов освоения и передачи нового знания,

в нашем исследовании понимается как ключевая характеристика мультиграмотности.

Рассмотренные направления научного знания (семиотическая дидактика, теория когнитивного обучения и др.) позволили описать научный контекст развития феномена мультиграмотности. При изучении характеристик конвергентной культуры мультиграмотность рассматривается как проявление конвергентной культуры, соединяющей в себе разные способы представления информации.

Установлено, что мультиграмотность можно рассматривать как значимый компонент семиотической дидактики. Для того, чтобы быть субъектом в логике семиотической дидактике ученику и учителю нужно обладать соответствующим набором навыков. Эти навыки могут быть проявлением мультиграмотности.

Зафиксирована взаимосвязь мультиграмотности с технологиями когнитивного обучения и персонализированного подхода. Установлено соответствие между типами интеллекта по Г. Гарднера и необходимыми и достаточными умениями мультиграмотности.

Целостность и многообразие представления информации в логике теории множественного интеллекта позволяют говорить о возможности использования этой типологии для характеристики умений мультиграмотности.

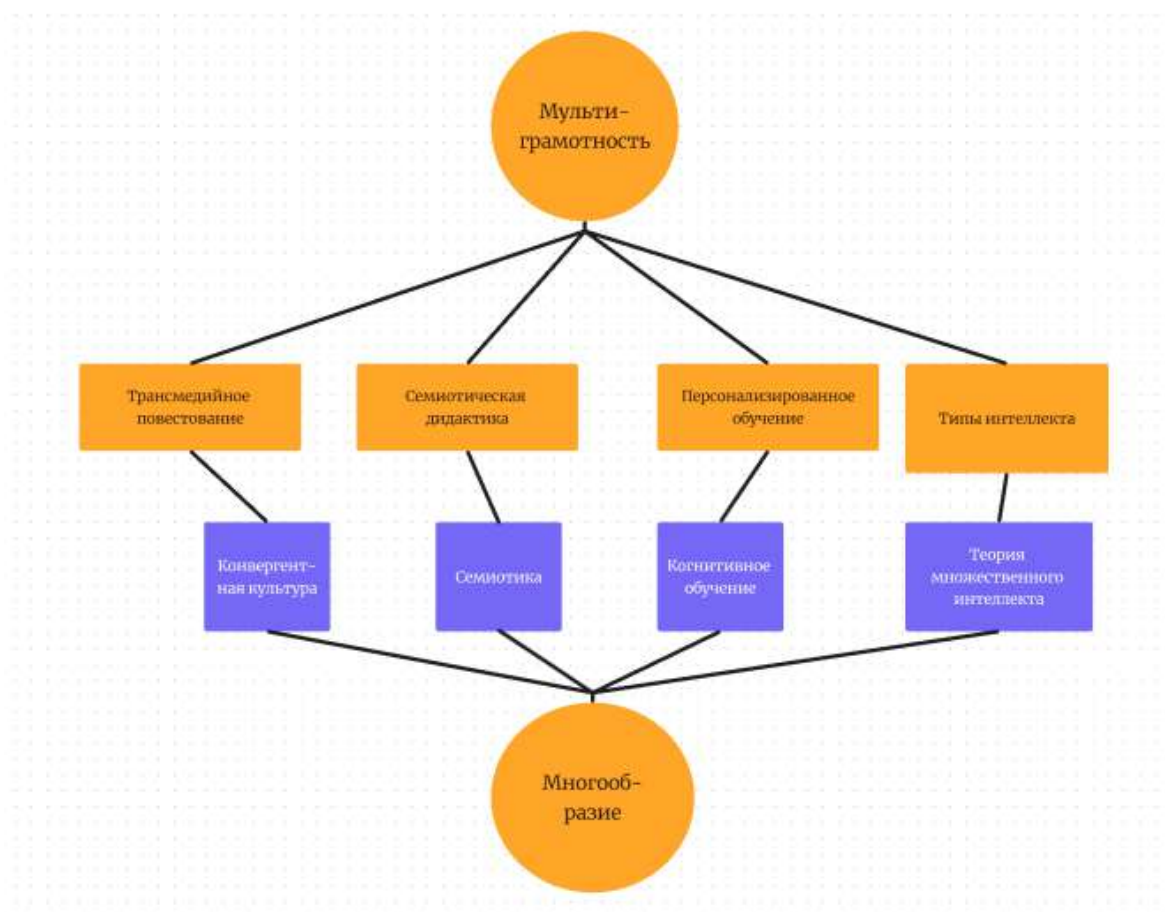


Рисунок 5 – Взаимосвязь мультиграмотности с различными областями гуманитарных наук, ориентированных на феномен множественности

Перечень умений, определяющих мультиграмотного человека, может быть представлен через характеристику его готовности к взаимодействию с «текстами новой природы», включая «вербальный», «математический», «визуальный», «акустический», «тактильный», «исследования», «общения», «самопознания», «экзистенции».

1.4. Педагогические аспекты развития мультиграмотности

Описание условий развития мультиграмотности в современном образовании предполагает изучение педагогических аспектов данного феномена. Для этого было необходимо:

- провести анализ основных теоретических положений «педагогики мультиграмотности»;
- рассмотреть педагогические аспекты мультиграмотности – методов, форм, средств, ожидаемые результаты, систему оценивания.

Для изучения педагогических аспектов развития мультиграмотности был проведен анализ трудов с 1996 по 2021 гг. Это книги и статьи, где мультиграмотность представлена как важная часть образовательного процесса. Используются методы теоретического анализа, в частности методы систематизации и обобщения.

Ранее упоминалось словосочетание, не свойственное русскоязычному педагогическому дискурсу – «педагогика грамотности». Однако этот термин часто встречается в англоязычных исследованиях. Говоря о «педагогике грамотности», исследователи понимают «методы обучения, которые сочетают обучение чтению и письму и использование для этого разных типов текстов для этого» [152]. Трансформация грамотности XXI в., зафиксированная нами ранее обуславливает использование специалистами такого понятия как «педагогика мультиграмотности. Под этим термином, как правило, понимается теория и практика обучения мультиграмотности [171]. В основополагающем исследовании 1996 г. «Педагогика мультиграмотности: формирование будущего общества» (“A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”) [134] выделяются предпосылки перехода от традиционной грамотности к мультиграмотности. В числе этих предпосылок отмечены изменения социума, с которыми сталкиваются учащиеся и преподаватели. Множество каналов коммуникации, растущее культурное и языковое разнообразие в современном мире требуют более широкого взгляда на грамотность. Исследователи полагают, что включение мультиграмотности в контекст образовательной деятельности позволит учащимся использовать потенциал вербальных и невербальных способов взаимодействия с информацией при изучении самых разных дисциплин. Подчеркивается, что развитие навыков мультиграмотности должно дополнить традиционное обучение чтению и письму [134].

Научным событием 2001 г. в данной области стала публикация книги Л. Ансворта «Преподавание мультиграмотности в учебной программе: изменение контекста и образа текста в учебной практике» (“Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice”) [171]. Автор определяет предпосылки появления феномена мультиграмотности и раскрывает их через социокультурный, семиотический и педагогический аспекты. В работе утверждается, что теоретические и практические основы современной «педагогике грамотности» подвержены влиянию интермодальных преобразований. Это выражается в изменении смысловых структур и образов, заложенных в тексте. В исследовании описывается многообразие форматов текста и особенности взаимодействия с ними в различных предметных областях. Отдельное внимание уделяется возможностям информационно-коммуникационных технологий при изучении художественной литературы [170]. При этом автор подчеркивает, что чтение и письмо остаются основой для развития грамотности.

Для публикаций 2005 г. характерно обращение к исследованию мультиграмотности в контексте цифровых методов обучения письму. В частности, авторы статьи «Методы мультиграмотности: примеры развития цифрового письма в обучении на английском языке» (“Multiliteracies Meet Methods: The Case for Digital Writing in English Education”) подчеркивают, что развитие мультиграмотности происходит при работе с компьютерными программами и медиаконтентом. Авторы ссылаются на социологические исследования, демонстрирующие высокую степень применения учениками цифровых технологий в образовательном процессе [146]. Однако подчеркивают, что последствия активного, но хаотичного использования современных цифровых ресурсов пока не исследованы и могут быть весьма неоднозначны. По мнению авторов, использование цифровых инструментов должно целенаправленно включаться в практику обучения письму. Мы полагаем, что этот подход представляет определенный интерес, но феномен мультиграмотности не ограничивается цифровизацией обучения.

В 2010 г. наблюдается продолжение научной дискуссии по этой проблематике. В качестве наиболее авторитетной публикации мы выбрали работу

П. Албертс и Дж. Сандерс «Мультимодальные грамотности: введение» (“Multimodal Literacies: An Introduction”). Рассуждая о сущности мультиграмотности, авторы утверждают, что «мультимодальность – приоритетное направление развития грамотности XXI в.» [136]. В исследованиях мультиграмотности рассматриваются способы использования разных семиотических систем (живопись, драма, музыка, движение, письменная/устная речь, математика) в школьном контексте. Обучение мультиграмотности представлено как педагогическая практика, в которой успех обучения достигается за счет создания учениками сложных, социально сконструированных, лично значимых, творческих текстов, включающих разные способы коммуникации и семиотических систем [136].

Мы обратили внимание на статью 2011 г. «Мультиграмотная педагогика: изучение семиотических возможностей мультфильмов Disney при обучении третьеклассников» (“A Multiliteracies Pedagogy: Exploring Semiotic Possibilities of a Disney Video in a Third Grade Diverse Classroom”). В этой работе автор определяет мультиграмотность через способность интерпретировать и конструировать мультимодальные тексты (компьютерные игры, цифровое видео, изображения, графику) [135, С.398]. Подчеркивается цифровой характер мультиграмотности, о котором мы говорили ранее. Рассуждая о мультфильмах как об образовательном ресурсе, автор подчеркивает, что они часто используются в начальной школе США в качестве материала для обучения грамотности. Однако их влияние на мыслительную деятельность не исследовано [135]. В статье поднимается важная проблема несоответствия методик обучения грамотности требованиям современных реалий мультиграмотности, с которыми сталкиваются учащиеся. В представленной работе продемонстрирован близкий нам подход к определению мультиграмотности через способность интерпретировать и создавать различные тексты с помощью семиотического многообразия. Однако сферу применения этой способности он ограничивает только цифровым пространством. В нашем понимании мультиграмотность обуславливает вариативный подход к обучению, который может реализовываться не только в цифровом виде.

Процесс трансформации грамотности получил отражение в работах отечественных авторов. В 2013 г. была опубликована коллективная монография «Педагогика текста: опыт семиотического решения» (составитель и научный редактор — Т. Г. Галактионова). Исследователи полагают, что реализация семиотического подхода при создании текста расширяет возможности восприятия информации через призму индивидуальных интеллектуальных особенностей [89]. Как мы отмечали ранее, необходимо учитывать «разнообразие индивидуальных профилей интеллекта, существующее в пределах одной образовательной системы класса. Сделать это помогает использование семиотического подхода в образовании, переведенного на язык конкретных педагогических технологий» [88].

На основании типов интеллекта, выделенных в теории Г. Гарднера авторы предлагают соответствующую типологию видов текста, с которым взаимодействуют учащиеся («вербальный текст», «математический текст», «визуальный текст», «акустический текст», «текст ощущений», «текст исследования», «текст самопознания», «текст общения», «текст экзистенции» (философского осмысления) [27]. Идеи семиотической дидактики, изложенные в коллективной монографии «Педагогика текста», позволили раскрыть множественную природу мультиграмотности с педагогического ракурса. Дальнейшее развитие эта идея получила в статьях «Феномен мультиграмотности в контексте академического дискурса» [29], «Учебный текст как ресурс и результат в логике идей мультиграмотности» [28].

В работе И.А. Колесниковой 2013 г. зафиксировано существование понятия «мультиграмотность» на ряду с другими определениями данного феномена, выявлена возникающая в связи с этим терминологическая проблема [62]. На сравнительном материале русскоязычных и англоязычных источников автор раскрывает значение терминологических неологизмов, предлагаемых международным научным сообществом для создания обобщенного представления о феномене «новой грамотности». Описаны характерные особенности таких типов грамотности как информационная, аудиовизуальная, медиаграмотность, обусловленных технологическими аспектами развития общества. Каждая из них —

предмет самостоятельного изучения. Мы разделяем позицию автора, что речь должна идти не о «сумме грамотностей», а о синергии различных способов взаимодействия с реальным и виртуальным пространством, «в умении не только читать, опираясь на традиционные бумажные носители, но способности считывать информацию, заложенную в разных по природе знаковых системах» [62].

Изучение феномена мультиграмотности было продолжено в 2018 г. в работе И.Р. Трофимовой «Мультиграмотность как социальная ценность и фактор развития современного общества» (“Multiliteracy as a Social Value and a Factor in the Development of Modern Society”). Работа строится на подробном анализе англоязычных исследований. Автор определяет мультиграмотность через навыки, которые позволяют достичь значимых результатов непрерывного образования. Нам представляется это очень важным, так как подчеркивается важность поиска педагогических решений в развитии мультиграмотности современных школьников [118].

В 2021 г. было проведено масштабное исследование российских ученых «Развитие навыков мультиграмотности и прагматической коммуникации у студентов, изучающих иностранный язык (английский)». Оно проводилось с 2016 по 2020 гг., около 600 студентов приняли участие. На основании анализа теоретических материалов авторы сделали вывод, что к навыкам мультиграмотности относятся: «социально-прагматическое понимание специфики контекста, прагмалингвистические навыки использования соответствующих языковых единиц, навыки поиска и использования источников ИКТ» [137]. Сочетание коммуникативного, семиотического и технического факторов соотносятся и с нашим взглядом на мультиграмотность.

Анализ различных аспектов мультиграмотности, отраженных в представленных исследованиях с 1996 по 2021 гг., позволяет увидеть сходства и различия в описании «педагогике мультиграмотности». Можно выделить противоречие в отношении применения цифровых технологий. В одних исследованиях цифровые инструменты выступают необходимым, обязательным инструментом, а в других – лишь дополнительным инструментом репрезентации.

Нам ближе второй подход. Рассмотренные работы объединяет обозначение семиотического многообразия как основания «педагогике мультиграмотности». Мультиграмотность представляется как перечень навыков и умений, норм коммуникации, необходимых для взаимодействия с представленным семиотическим множеством. В этом широком спектре нам хочется сосредоточиться на педагогических аспектах. Цифровизацию мы рассматриваем только как современное пространство представления, но не единственный способ реализации мультиграмотности.

Под термином «педагогика мультиграмотности» понимается многообразие видов деятельности, которое может инициироваться как педагогами, так и учениками. При использовании «педагогике мультиграмотности» большую роль играет имеющийся и приобретенный опыт, важный этап обучения – осознание нового, разработка методик присвоения знания на основании опыта личности [134].

Таким образом анализ основных теоретических положений «педагогике мультиграмотности» позволяет сделать ряд выводов. Активные исследования мультиграмотности связаны с тем, что теоретические и практические основы современной «педагогике грамотности» подвержены влиянию интермодальных преобразований. В этих исследованиях было обнаружено, что обучение мультиграмотности позволит учащимся использовать потенциал вербальных и невербальных способов передачи информации при изучении самых разных аспектов. Вторым выводом является утверждение, что обучение мультиграмотности результативно при включении учащихся сложных, социально сконструированных, лично значимых, творческих текстов, включающих разные коммуникативные способы или системы символов.

Для решения второй задачи были проанализированы работы, описывающие примеры практики обучения мультиграмотности. В нескольких исследованиях актуальность изучения педагогике мультиграмотности определяется через необходимость решения вызовов несоответствия методик обучения грамотности новым аспектам взаимодействия с «текстами новой природы».

В результате создания и проведения разных практик обучения мультиграмотности, исследователи указывают, что знания — это не набор информации в нашем сознании, а то, что мы применяем в деятельности [134]. Обучение является результатом серии действий, связанных с получением знаний, с использованием мультимодальных средств.

Упомянутое ранее исследование «Педагогика мультиграмотности» (“A Pedagogy of Multiliteracy: Learning by Design”) посвящается практическому опыту внедрения мультиграмотности, а также роли новых цифровых платформ в планировании уроков и разработки материалов [134].

Исследователи отмечают, что обучение с использованием мультиграмотности должно быть «рефлексивным», содержать в себе черты дидактики и «аутентичной педагогики» [134]. Эту идею они обозначили как «обучение через создание», еще один вариант перевода, который нам представляется возможным: «Обучение через созидание» (“Learning by Design”). Выделяются четыре составляющих такого обучения: восприятие нового знания через собственный опыт, переживания, осмысление, анализ и применение (“To know by experiencing, conceptualizing, analyzing, applying”) [134]. Представленные положения отсылают нас к модели Д. Колба, американского ученого и педагога.

Б. Коуп и М. Калантис в главе «Введение в педагогику мультиграмотности» попытались ответить на практические вопросы. Прежде всего, как понять какой процесс в обучении связан с мультиграмотностью. Исследователи полагают, что «любая межличностная коммуникация в определенной степени является межкультурной» [140], а педагогика в данном контексте – «проектирование последовательностей учебной деятельности» [140]. Для того, чтобы соединить письменно-лингвистические способы представления с визуальными, звуковыми, жестовыми, тактильными, пространственными, определить виды деятельности и порядок их применения необходима «педагогика мультиграмотности». Обучение мультиграмотности, а значит использование способов представления в процессе образования необходимо наравне с обращением к классическими вербальными текстами. Авторы отмечают, что включение в процесс обучения текстов,

характерных для цифровых средств массовой информации сделает обучение более «актуальным и привлекательным» [140].

Авторы осознают и некоторое некоторые спорные моменты своей теории, к которым относиться анализ эффективности мультиграмотности и оценка отношения к данному феномену. Поэтому они делают вывод, что обучение мультиграмотности должно включать в себя анализ учебных текстов и опросы, направленные на выявление мнения и интересов учеников. Подчеркивается, что тексты разных типов должны стать частью коммуникации. Виды деятельности, которые применяются в педагогике мультиграмотности, по мнению ученых, будут варьироваться в зависимости от предметной области, интересов и индивидуальных особенностях учащихся [140].

В исследованиях Б. Коупа и М. Калантис отражено, что восприятие нового знания через собственное переживание, как первая составляющая педагогики мультиграмотности, подразумевает, что переживание происходит как само собой разумеющееся в процессе жизнедеятельности. По их мнению, получается, что обучение происходит случайно и бессистемно. Но оно не предполагает конкретных результатов, получаемых в результате систематической, явной и структурированной деятельности. Обучение через личный опыт и переживание может появиться вне образовательной среды — с помощью работы с текстом, визуальными, аудиальными материалами, например в процессе деловой игры или экскурсии. Ученые отмечают, что переживание нового — это процесс познания, в ходе которого учащийся погружается в незнакомую область опыта, реального (места, сообщества, ситуации), виртуального (представленные тексты, изображения, данные, факты или другие представленные значения). Степень новизны должна определяться самим учащимся, но при этом содержать в себе черты чего-то уже пройденного. Здесь авторы ссылаются на конструкт «зоны ближайшего развития», предложенный Л.С. Выготским [21]. Таким образом, учащиеся могут перейти к осмыслению нового для себя знания, рассмотреть его применение и возможности, которыми обладает его носитель, определить место этого знания в собственной системе ценностей. По мнению авторов, обучение —

это следствие ряда действий, связанных с получением знаний, с использованием мультимодальных средств массовой информации для внешнего отражения мыслительного процесса. Оно состоит из разных действий в различных областях. Благодаря обучению развиваются способы мышления личности, а также, по мнению авторов, это «социальный процесс, так как мы полагаемся на артефакты коллективной памяти, и работа с другими по существу является коллективной задачей создания знаний» [134]. Таким образом, «педагогика мультиграмотности» представляет собой сложный процесс, подразумевающий многообразие видов деятельности, которые могут инициироваться как педагогами, так и учениками. При использовании данной методики большую роль играет имеющийся опыт и приобретенный, важный этап обучения – осознание нового, разработка методик присвоения знания на основании опыта личности.

Для уточнения педагогических аспектов мультиграмотности, представляется возможным обратиться к работам специалистов института образования Университета Хельсинки [165]. Исследователи определяют мультиграмотность в широком смысле, как «умение быть человеком и жить во все более разнообразном мире» [165], понимание других и донесение своей точки зрения, познание мира, критическое мышление. Мультиграмотность понимается как способ мышления и подразумевает открытую позицию по отношению к другим людям и культурам, применение различных инструментов для построения коммуникаций, способность понимать разнообразные типы текстов в многообразии сред и ситуаций. К ключевым умениям мультиграмотности, по мнению исследователей, относится умение оценивать информацию, аргументы и, в случае необходимости, вести дискуссию, нести ответственность за свои слова и поступки.

Анализ публикаций позволяет констатировать, что с феноменом мультиграмотности связаны классические принципы дидактики: принцип наглядности и принцип доступности. В отношении методологии использования феномена мультиграмотности предлагается широкое разнообразие методов, включая словесные, наглядные и практические методы обучения.

Использование мультиграмотности возможно в коллективном, групповом или индивидуальном формах работы. Средства обучения должны включать все многообразие носителей информации и педагогических инструментов.

Важно подчеркнуть, что педагогические аспекты мультиграмотности возможны как в традиционном формате так и с использованием цифровых технологий.

Анализ основных педагогических аспектов мультиграмотности показал, что обучение чтению и письму продолжает играть основополагающую роль, новый ракурс грамотности не ограничивается использованием цифровых технологий. В образовательном процессе появляется возможность учитывать разные типы интеллекта и их сочетания. Предполагается, что в образовательном процессе будут использоваться эффективные подходы, направленные на обучение грамотности, с учетом многообразия способов восприятия информации. В содержание образовательного процесса в контексте «педагогика мультиграмотности» включаются все необходимые ресурсы, которые могут помочь при изучении нового материала и соотнесении его с уже имеющимся знанием.

В этой связи ожидаемые результаты могут соотноситься с «зонами роста» тех типов интеллекта учащихся, которые будут наименее проявлены в образовательном процессе. Предполагается, что система оценки будет направлена на фиксацию развития всех способов восприятия информации.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ работ по проблемам грамотности свидетельствует о трансформации этого феномена, который в настоящее время приобретает множественный характер. Этот процесс отразился в возникновении такого понятия как мультиграмотность.

Для описания множественной природы грамотности множественность была рассмотрена как философская категория, когда многообразие рассматривается как универсальное свойство природы. В качестве теоретических предпосылок этого явления на основании трудов по теории множественного интеллекта,

конвергентной культуре, семиотике (семиотической дидактике), когнитивном подходе мы выделили идеи, необходимые для выявления и описания педагогического потенциала мультиграмотности.

Среди широкого терминологического поля были выявлены и проанализированы понятия, характеризующие тот или иной аспект грамотности. Определено положение мультиграмотности среди метапредметных видов грамотности (коммуникативной, медийной, информационной и т. д.). Мультиграмотность связана с разными областями гуманитарного знания, что позволяет говорить о ней как о значимом образовательном результате в рамках педагогической деятельности.

В данном исследовании мультиграмотность представлена в качестве интегративной личностной характеристики, которая предполагает использование вербальных и невербальных средств взаимодействия с новым знанием. Мультиграмотный человек может быть описан через совокупность определенных умений.

На основании сравнительного анализа общих и уникальных аспектов в характеристиках выделяемых исследователями навыков, составляющих мультиграмотность, педагогических источников по проблематике мультиграмотности, теории множественного интеллекта выделяются следующие группы умений:

- понимать, интерпретировать, оценивать и создавать вербальный текст (проявление вербальной грамотности);
- переводить и воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы (проявление математической грамотности);
- считывать и создавать визуальный формат представления информации (проявление визуальной грамотности);
- преобразовывать содержание в звуки, понимать и интерпретировать информацию акустического (слухового) характера (проявление аудиальной грамотности);

- выразить идеи, заложенные в тексте при помощи материализации смыслов (проявление тактильной грамотности);
- находить, сравнивать, сопоставлять и анализировать информацию для получения нового знания (проявление исследовательской грамотности);
- проецировать внешнюю информацию на собственный опыт (проявление грамотности самоанализа и рефлексии);
- инициировать и осуществлять общение в контексте темы (проявление коммуникативной грамотности);
- выходить за грань буквального значения текста, выделять философские идеи, отраженные в тексте, анализировать то, что не сообщается в тексте напрямую (проявление философской грамотности).

Рассмотрение теоретических аспектов мультиграмотности как социально-педагогического феномена позволяет сделать вывод о том, что новое качество грамотности является частью научного дискурса. Мультиграмотность оказывает влияние на разные области гуманитарного знания, что позволяет говорить о ней как о значимом образовательном результате в рамках педагогической деятельности.

ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ МУЛЬТИГРАМОТНОСТИ

Цель главы — выявить и описать образовательные практики развития мультиграмотности как целевого ориентира и стихийного результата для обоснования правомерности предложенных характеристик мультиграмотного человека. Для достижения указанной цели определены следующие задачи:

- провести сравнительный анализ содержания образовательных программ, посвященных целенаправленному развитию мультиграмотности;
- проанализировать содержание, структуру, принципы организации и образовательный результат онлайн-курса «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» посредством самостоятельного освоения курса с использованием метода «исследование в действии»;
- выявить имеющийся опыт развития умений мультиграмотности в традиционной образовательной практике российской школы.

2.1. Опыт развития мультиграмотности в практике зарубежной школы

Проведенный информационный поиск показал, что в отечественной школе нет образовательных практик, направленных на развитие мультиграмотности. Запрос в англоязычном интернете выявил наличие такого опыта в высшей школе. Конкретными источниками стали четыре образовательные программы — «Мультиграмотность», «Мультиграмотность, коммуникация и маленькие дети» (Университет Ньюкасла, Австралия), «Мультимодальная грамотность» (Университет Мельбурна, Австралия), «Исследование мультилингвизма и мультиграмотности в образовании» (Университет Осло, Норвегия) и образовательный модуль «Радость обучения мультиграмотности», направленный на исследование мультиграмотности, реализуемый в центре игрового обучения (факультет педагогических наук Университета Хельсинки, Финляндия). Предмет, посвященный мультиграмотности, изучают студенты педагогических факультетов. Следовательно, мультиграмотность постепенно будет внедряться и в школьное

обучение, следовательно мультиграмотность рассматривается как значимый навык в работе будущего педагога. Авторы образовательных программ разрабатывают их исходя из актуальности, «популярности» определенных знаний и умений для студентов, поступивших в университет. Будущие учителя или специалисты в области образования освоят некий перечень умений и навыков, получат определенные знания для осуществления профессиональной деятельности, что будет отражаться в их работе. Исходя из этих аргументов, мы выстроили логику представленного этапа исследования.

Анализ опыта реализации образовательных программ зарубежных университетов осуществлялся по параметрам: содержание, ожидаемые результаты, форма организации образовательного процесса, трудоемкость, система оценивания, продолжительность реализации (при наличии этих сведений).

Рассмотрим опыт каждого университета как самостоятельную практику.

Студенты института образования (Университет Ньюкасла, Австралия) имеют возможность пройти два курса, посвященных изучаемому феномену. Отметим, что основные направления обучения и научной деятельности в университете – это энергетика и медицина. Институт образования таким образом занимается подготовкой учителей и преподавателей, которым предстоит обучать школьников и студентов, заинтересованных в этих направлениях. Возможно, именно поэтому в программе подготовки будущих специалистов в сфере образования есть курс «Мультиграмотность» (28 часов). Преподаватели отмечают, что он направлен на изучение влияния современных технологий на уровень грамотности в обществе. Студенты анализируют существующие возможности цифровизации и создают собственные методики в этом контексте. Среди изучаемых тем — цифровая, информационная грамотность, роль технологий в распространении знаний и особенности современных коммуникаций.

Обучение на курсе реализовано через проектную деятельность. Авторы курса полагают, что это позволит будущим учителям свободно ориентироваться в меняющихся условиях. Проектное обучение фигурирует как способ развития навыков коммуникации, командной работы над общей задачей.

Авторы программы предполагают, что в результате освоения курса студенты овладеют навыками критического мышления, получают возможность совершенствовать цифровую, визуальную, информационную и медиаграмотность. Эти «грамотности» необходимы как для собственного развития, так и для успешной реализации в профессиональной деятельности. Студентам предстоит самостоятельно определить «рамки» использования современных технологий для обучения чтению, письму и другим видам грамотности. В результате освоения курса будущий специалист в области образования узнает сущность понятий и принципы применения разных видов грамотности, научится использовать современные технологии в процессе передачи знаний, а также овладеет навыками коммуникации, сотрудничества с другими членами общества. Мы обратили внимание, что цифровые ресурсы рассматриваются как обязательный элемент создания и передачи знаний. Понимая, что процессы цифровизации играют важную роль в жизни современного общества, мы полагаем, что акцент на цифровые возможности ограничит богатый педагогический потенциал мультиграмотности как дидактического решения в образовании.

Курс «Мультиграмотность, коммуникация и маленький ребенок» (“Multiliteracies, Communication and the Young Child”, 37 часов), реализуемый также в университете Ньюкасла, позволяет рассмотреть текущие исследования в области выражения и восприятия вербального, невербального и письменного общения детей. В рамках курса изучаются педагогические подходы к развитию навыка мультимодальной коммуникации, а также способы интерпретации и анализа данных, собранных с помощью различных форм наблюдения и оценки. Курс предлагает участникам рассмотреть общение как социальную и культурную практику.

После успешного прохождения курса студенты смогут:

- составлять мультимодальные тексты для детей;
- осуществлять вербальное и невербальное общение с детьми младшего возраста, навыки коммуникации;

- использовать знание языка и раннего обучения грамоте для планирования мероприятий для детей;

- интерпретировать и анализировать данные, собранные с помощью различных форм наблюдения и оценки грамотности детей;

- изучать разнообразный языковой фон общения детей.

Студентам предстоит проанализировать этапы развития экспрессивной и рецептивной речи детей, спроектировать стратегии эффективного общения, осуществить мероприятия, способствующие развитию навыков мультимодального общения. На одном из этапов освоения курса студенты научатся выявлять атипичное языковое развитие, разработают стратегии поддержки при обучении грамотности, формы общения с детьми. В качестве сильной стороны курса можно выделить изучение различных аспектов развития устной речи с учетом влияния цифровых технологий, которые современные дети видят вокруг себя с рождения.

Еще в одном из университетов Австралии, в Университете Мельбурна, реализуется курс «Мультимодальная грамотность» (Multimodal Literacies, 24 часа). Отметим, что университет входит в рейтинг наиболее престижных в мире [137], а основными направлениями обучения в университете являются искусство и гуманитарные науки.

Курс посвящен разработке теории и методов для обучения мультимодальной грамотности детей. Авторы курса описывают структуру этого вида грамотности через владение лингвистической, пространственно-визуальной, аудиальной, речевой, кинестетической модальностями. В описании курса выделяется, что грамотность изменилась в результате появления новых технологий, в повседневной жизни как на локальном, так и на глобальном уровне. Следовательно, обучение грамотности тоже должно трансформироваться.

Преподаватели подразумевают под обучением грамотности навыки передачи наших идей и представлений, а также использование широкого спектра мультимодальных текстов. Особый акцент делается на изучение многообразия международных коммуникативных практик, а также исследование роли мультиграмотности при формировании и развитии социальных связей.

К планируемому результату обучения относятся выявление, анализ и критическая оценка педагогических методов мультимодального обучения грамотности, внедрение разнообразных мультимодальных сред, новых технологий для изучения «классической» школьной программы.

Авторы курса полагают, что цифровые технологии являются частью мультимодальной грамотности и обогащают смысл и передачу идей в наше время.

В общей информации о курсе указано, что он предназначен для будущих преподавателей любых дисциплин. Представлена теория обучения грамотности, мультиграмотности, в которой утверждается, что современная коммуникационная среда становится все более мультимодальной. Письменная речь тесно связана с устной, визуальной, жестовой, тактильной и пространственной формами коммуникации. Эффективная педагогика должна учитывать новые средствами коммуникации и исследовать лежащие в их основе процессы.

Курс учитывает современные тенденции в обучении грамотности. Под грамотностью в описании курса понимается и владение языком, и академическое письмо. Учащиеся исследуют последствия влияния средств массовой информации на речь и письмо. Грамотный человек, по мнению преподавателей, читает и пишет традиционные, цифровые тексты (видео, наборы данных, инфографику, цифровые раскладки). Это многообразие текстов трансформирует грамотность в мультиграмотность.

Нас порадовало, что здесь учтены все модальности, присутствует рефлексия, внимание к осмыслению разных видов текста.

В Университете Осло, старейшем университете Норвегии, реализуется исследовательская программа для аспирантов на факультете наук об образовании «Исследование многоязычия и мультиграмотности в образовании» (“Researching Multilingualism and Multilingual Literacies in Education”, 24 часа). Авторы программы определяют мультиграмотность как феномен, появившийся задолго до современных цифровых технологий. Эта позиция отражается и в нашем исследовании. Преподаватели курса предлагают будущим ученым изучить теоретические и методологические подходы, которые обычно используются при

обучении анализу данных. На основании анализа исследований последних десятилетий предоставлен подробный анализ развития мультиграмотности, учитывается многообразие коммуникации. Методы анализа данных, по мнению преподавателей, соответствуют изучению трансформаций коммуникации.

Образовательная программа включает в себя лекции и групповые занятия по анализу данных о разнообразных аспектах трансформации грамотности, сложных социальных явлениях и педагогических проблемах в этой области. Предполагается, что по окончании курса аспирант должен достичь следующих результатов:

- обладать знаниями о текущих теоретических и методологических подходах к исследованиям мультиграмотности в образовании;
- оценивать и анализировать теоретические концепции и методологии, используемые в исследованиях мультиграмотности;
- использовать различные методы анализа данных, владеть техниками анализа информации в больших объемах.

Данный перечень результатов сформирован на основании задач аспирантуры, то есть подготовки будущих преподавателей и исследователей, что не связано с навыками развития мультиграмотности напрямую, однако здесь выделяется такое важное умение как анализ данных и зачастую в больших объемах является важной частью обучения.

Поиск оснований для рассмотрения мультиграмотности как значимого образовательного результата привел к обнаружению этого феномена в государственном образовательном стандарте Финляндии [141]. Концепция обучения с учетом мультиграмотности исследуется факультетом педагогических наук университета Хельсинки. Эта деятельность привела к возникновению Центра игрового обучения при факультете. Программа, реализуемая центром с 2017г., направлена на развитие мультиграмотности у детей от 0 до 8 лет и носит название «Радость обучения мультиграмотности» (“The Joy of Learning Multiliteracies”). Деятельность центра исследования мультиграмотности позволяет фиксировать и изучать новые тенденции в этой области.

К задачам центра относится разработка методик обучения и распространения мультиграмотности среди детей от нуля до восьми лет [165]. Освоение этого опыта позволяет повысить квалификацию педагогов, работающих в детских образовательных и культурных учреждениях.

Вместе с разработкой методик в центре происходят исследования влияния феномена мультиграмотности на развитие и образовательные результаты детей. Определением уровня этого развития и контролем за результатами занимаются специалисты, работающие в детских садах, школах, библиотеках.

В описании методик обучения мультиграмотности исследователи отдельно уделяют внимание их междисциплинарности и направленности на преодоление социальных проблем, таких как устранение культурного и гендерного неравенства.

В результате анализа программы Центра были выявлены четыре основные задачи:

- развитие мультиграмотности у детей в условиях взаимодействия дошкольных образовательных учреждений, начальных школ, библиотек и культурных центров;
- совершенствование профессиональной подготовки воспитателей, учителей, сотрудников библиотек и культурных центров;
- анализ результатов освоения детьми навыков мультиграмотности;
- распространение полученного опыта и разработка комплекса мер для дальнейшего совершенствования всей культурно-образовательной среды на уровне государства.

Комплекс мер, разработанный Центром в результате исследований, предполагает обмен информацией и опытом между специалистами сферы дошкольных учреждений, школ, библиотек, музеев и других культурных центров. Кроме того, результаты исследований Центра доступны детям и их родителям.

Руководители исследовательского центра полагают, что «мультиграмотность — основа всего» [165]. Коммуникативная составляющая мультиграмотности позволяет применять многообразие инструментов и подход к общению, анализировать различные типы текстов в различных средах и ситуациях. Нельзя

утверждать однозначно, что предложенные возможности коренным образом преобразуют обучение. Важно отметить, что в статьях, представленных по результатам деятельности Центра, данные тезисы не имеют достаточной аргументации. Однако многолетняя практика развития направления, использование его принципов в образовательном стандарте Финляндии говорит о том, что некоторые из разработанных мер развития мультиграмотности способствуют получению высокого образовательного результата.

Сделаем предварительный вывод.

На основе информационного поиска образовательных программ, посвященных развитию мультиграмотности, было выявлено, что на 2022 г. в открытом доступе были обнаружены только программы зарубежных университетов, целенаправленно посвященные феномену мультиграмотности. Программы реализуются как на ступени бакалавриата, так и на ступени магистратуры. Предметом исследования стали образовательные программы трех вузов (университеты Мельбурна, Ньюкасла, Осло) и материалы исследовательского центра университета Хельсинки «Радость обучения мультиграмотности». Было установлено, что все программы объединяет их межпредметная направленность. Авторы выделяют цифровую, визуальную, информационную и медиа- грамотность как составляющие мультиграмотности.

Программы ограничивают мультиграмотность исключительно цифровыми аспектами. Рассматривая мультиграмотность как принцип построения образовательного процесса мы полагаем, что цифровая реальность облегчает использование, но не является единственным способом реализации принципов мультиграмотности.

Среди планируемых образовательных результатов – развитие навыков межъязыковой и межкультурной коммуникации. Учащиеся осваивают опыт самопрезентации с учетом многообразия модальностей. Задания ориентированы на проведение анализа данных, представленных в различных семиотических системах. Итоговая работа связана с проведением собственного исследования, посвященного феномену мультиграмотности. В результате анализа содержания

представленных курсов можно сделать вывод, что виды деятельности, указанные в описании образовательных программ, соотносятся с выделенными нами в теоретической части исследования умениями мультиграмотности относительно средств, видов деятельности, способов коммуникации, модальностей восприятия и др.

Таблица 1

Соотнесение видов деятельности, указанных в описании образовательных программ с выделенными в теоретической части исследования умениями мультиграмотности

Характер текста	Умения и навыки мультиграмотности, выделенные нами в теоретической части исследования	Виды деятельности, указанные в описании образовательных программ
«Вербальный текст»	Умение понимать, интерпретировать, оценивать и создавать вербальный текст;	Выполнение письменных работ: описание исследования, написание академического эссе;
«Математический текст»	Умение переводить и воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы;	Представление результатов исследования в схемах, графиках, диаграммах;
«Визуальный текст»	Умение считывать и создавать визуальный образ представления информации;	Визуальное оформление результатов исследования;
«Акустический текст»	Умение преобразовывать содержание в звуки, понимать и интерпретировать информацию акустического (слухового) характера;	—
«Текст ощущений»	Умение выразить идеи, заложенные в тексте при	—

	помощи материализации смыслов;	
«Текст исследования»	Умение находить, сравнивать, сопоставлять и анализировать информацию для получения нового знания;	Проведение собственного исследования в проблематике мультиграмотности;
«Текст самопознания»	Умение проецировать внешнюю информацию на собственный опыт;	Рефлексия по темам курса;
«Текст общения»	Умение инициировать и осуществлять общение в контексте темы;	Выполнение заданий с учетом взаимопроверки работ сокурсников, обмен отзывами;
«Текст философского осмысления»	Умение выходить за грань буквального значения текста, выделять идеи, отраженные в тексте, анализировать то, что не сообщается в тексте напрямую.	—

Сопоставляя содержание заданий и материалов курсов с выделенными нами навыками, мы обнаружили, что в обнаруженных нами программах присутствует ориентация на вербальный, логико-математический, визуальный способ работы информации, есть задания, связанные с исследовательским типом интеллекта, присутствует возможность развития коммуникативных навыков. Однако в результате анализа была зафиксирована недооценка важности таких способов взаимодействия с новой информацией как тактильность, опора на собственный опыт, рефлексия и экзистенциальное осмысление. Мы убеждены, что целостность восприятия учитывает все девять способов взаимодействия с информацией и фиксируем это как основание для создания образовательных ситуаций, в которых будет учтено имеющееся многообразие и различные грани опыта.

2.2. Опыт изучения мультиграмотности в формате краткосрочной программы дистанционного курса: исследование в действии

Задачей на этом этапе исследования является анализ собственного опыта исследователя при освоении краткосрочного онлайн-курса «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа».

Представленные в предыдущем параграфе курсы и исследовательская программа дают представление о научных школах, занимающихся исследованием феномена мультиграмотности. Для формирования и закрепления навыков и умений необходима образовательная практика. Такая возможность была обнаружена на платформе Coursera.

Преподаватели педагогического факультета Университета Иллинойса разработали онлайн-курс на платформе Coursera, не имеющий конкретной целевой аудитории, «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» (“Multimodal Literacies: Communication and Learning in the Era of Digital Media”, 20 часов). Мы полагали, что в результате обучения на курсе можно соотнести планируемые авторами результаты с реальными.

Значимой характеристикой курса является его рейтинг на платформе — 4,8 из 5 баллов. С 2016 г. учащиеся оставили 23 письменных отзыва о курсе. Большая часть комментариев (20) содержит положительную оценку полученного опыта. Один из учащихся, закончивших курс в 2020 г., выражает надежду, что «в ближайшем будущем все больше людей будет изучать мультиграмотность. Зная основные ее аспекты, люди могут не только улучшить и ускорить качество обучения или усвоения какой-либо информации, но и укрепить межличностные коммуникации» [87].

Обратимся к нашему определению мультиграмотности. Она понимается как индивидуальная личностная характеристика, а значит, изучение собственного опыта соотносится с контекстом исследования. Для осуществления поставленной задачи был использован метод «исследование в действии» (action research). Уточним некоторые характеристики этого метода. Метод «исследование в действии» был разработан научной школой под руководством американского

психолога К. Левина в 1944 г., куда входили ученые США и Великобритании. К. Левин стал развивать метод исследования в действии с целью «сравнительного исследования условий и последствий различных социальных действий, ведущих к новым социальным действиям» [155].

Курс «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» был выбран нами на основании практической направленности, авторитета авторов (члены Нью-Лондонской группы), которые опубликовали его в 2017 г., что подтверждает жизнеспособность курса. В его основе лежат «большие идеи», связанные с коммуникацией, репрезентацией (представление изученного с учетом особенностей мышления) и формированием смысла. Каждый из четырех модулей заканчивается предложением написать эссе об изученном аспекте мультиграмотности. Необходимо дать развернутый ответ (более 300 слов), используя материалы, дополнительные ресурсы для иллюстрации того или иного тезиса. Оценка работ осуществляется с помощью взаимной проверки, что позволяет ознакомиться с идеями сокурсников. Тексты учащихся публикуются в формате блога, с ними могут ознакомиться преподаватели и другие участники.

Авторы полагают, что в результате освоения курса трансформируются представления о грамотности, они научатся искать и анализировать современные мультимодальные тексты, использовать разные способы представления идей, которые встречаются в разных социальных и культурных контекстах. Перечисленные навыки представлены конкретно, однозначно, и слушателей привлекает возможность изучить способы представления материалов в разных модальностях и контекстах.

Так как предполагается выполнение заданий на самой платформе, представление собственных материалов и работа с мультимодальными текстами, то само освоение онлайн-курса является практикой развития мультиграмотности. Построение коммуникации в блоге с сокурсниками из разных стран, оценка их работ, грамотное представление своей позиции с использованием технических

возможностей — все это часть прохождения курса, посвященного мультиграмотности.

Авторы отмечают, что набор инструментов коммуникации и репрезентации увеличится за счет цифровых инструментов. По этим причинам необходимо расширить педагогику грамотности, чтобы охватить грамотность во множественном числе (множественную грамотность, мультиграмотность — эти понятия используются как синонимы).

Чтение и письмо представлены в качестве ресурсов общения, межкультурного взаимодействия. Авторы определяют грамотность как ключевой навык репрезентации. Они упоминают, что понятия «грамотность» и «репрезентация» могут быть не ясны и нуждаются в уточнении, которое будет представлено в курсе. Подчеркивается, что учащимся предстоит проявлять мультиграмотность уже при поиске и определении наилучших способов обучения, коммуникации, представления и др.

В содержании курса для нас были интересны следующие идеи и положения. Письмо рассматривается как многообразие подходов к пониманию небольшого аспекта мультиграмотности. Письмо может быть процессом, актом коммуникации или применяться в личных целях. В данном случае язык используется как нечто, что служит для развития умственных способностей. В мультимодальном смысле эта идея приобретает более широкую трактовку. Для нас очень близка идея курса о том, что семиотическое многообразие языка может помочь нам экстраполировать, оформить и систематизировать идеи, мнения, знания.

Еще одна ипостась грамотности заключается в том, что она выступает как средство, с помощью которого передается смысл в определенной последовательности. Современная коммуникация осуществляется не только через чтение и письмо, она предполагает и некое творчество, и критический отбор информации. Представления о грамотности меняются в зависимости от того, как создается значение.

Как и в программах зарубежных университетов, в онлайн-курсе много внимания уделяется коммуникации, современным трансформациям способов

коммуникации при взаимодействии с обществом. Преподаватели убеждены, что освоение и развитие определенных коммуникативных шаблонов, конструкций начинается с детства. По мере обучения набор таких шаблонов расширяется. На основании содержания можно сделать вывод, что это двунаправленный процесс: с одной стороны, развитие навыков коммуникации необходимо для общения с окружающими людьми, с другой - могут быть применены для собственного развития поскольку процесс внутриличностной коммуникации носит сложный, неоднозначный характер.

Авторы отмечают важность семантики в изучении мультиграмотности. Передача семантического значения текста в разных форматах определяется как творческое интеллектуальное действие. Теория герменевтики дополняется новыми идеями о методологии интерпретации. Мультиграмотность, по мнению преподавателей, выражается в инициации взаимодействия и восприятии окружающих вербальных и невербальных сообщений.

Отдельный раздел курса посвящен принципам построения конструкций в тексте с учетом мультиграмотности, но с сохранением и соблюдением норм традиционной грамотности. В материалах отмечено, что нет единого шаблона для создания традиционного письменного или мультимодального текста. Это еще один аргумент в пользу мультиграмотности: разнообразие типов текстов, модальностей и способов коммуникации обогащает общение

Мы обратили внимание, что в лекциях часто упоминался термин «конструирование» (“design”). Преподаватели понимают под этим термином создание текста с учетом существующих грамматических, семантических, фонетических и других конструкций. Текст создается из конкретного замысла, который передается через жанр, композицию текста (введение, основная часть, заключение). Конструирование текста выступает в роли активного, сложного процесса. Конструкции могут перестраиваться, а структура текста видоизменяться. Новый результат, полученный на основании изменения предыдущего, обозначается как «реконструкция». Примером такой реконструкции может быть создание видео на основании вербального текста. Изначально, как правило,

создаются план или сценарий, затем в процессе съемки замысел может трансформироваться, а при восприятии другим человеком готовый продукт наделяется дополнительным смыслом. Представленный пример демонстрирует ситуацию, в которой грамотность становится множественной, полимодальной. Большое внимание в курсе уделяется внутриличностному восприятию текста через демонстрацию собственного «я», знаний, умений, взглядов и т. д.

Подчеркивается значимость использования всех возможных способов передачи информации: устная речь, письмо с использованием вербального текста и символов, пространственные изображения, тактильные ощущения - все эти семиотические системы, по мнению авторов, не только различны, но и взаимосвязаны. Идеология курса строится убеждении: чем выше степень образования, тем больше значений появляется в семантическом поле учащегося. Мы наблюдали, что в учебной программе активно курса используются визуальные, вербальные и аудиальные модальности. Так, например, учащимся предлагается задание на воссоздание и переосмысление научного эксперимента или исторического события. Это предполагает умение интерпретировать значение звуков, текстов, изображений, пространственных решений в контексте выбранного сюжета. При обучении большое внимание уделяется цифровым технологиям, которые представлены как возможность для объединения всех совокупностей доступных форматов.

Важной частью рассматриваемого онлайн-курса является изучение правил построения мультимодального значения. Преподаватели обращают внимание на то, что в современном мире мы обнаруживаем необычайную смесь модальностей, форматов представления информации. В качестве доводов в пользу многомодальности современной грамотности приводятся следующие утверждения: история развития форм представления информации указывает на то, что разные способы представления информации существовали всегда. Однако специфика нашего времени заключается в ускорении взаимодействия, взаимопроникновении этих форм посредством цифровых технологий.

В материалах курса делается акцент на том, что для создания эффективной коммуникации или представления изучаемого материала тексты можно «наполнять» разными модальностями, но изображения и вербальный текст всегда будут тесно взаимосвязаны. Этот тезис можно считать одним из правил создания мультимодального текста. Для его подтверждения авторы приводят в пример посещение лекции, когда учащийся находится одновременно в определенном пространстве и при этом воспринимает речь в определенном контексте. Само сообщение лектора при этом может дополниться слайдами, изображениями. Это созвучно с нашими идеями создания «текста новой природы».

В содержании отдельно раскрывается значение тактильной модальности и аудиального восприятия (жесты, мимика, тембр голоса, внешний вид). Подчеркивается, что в условиях цифрового взаимодействия все это необходимо учитывать при подготовке онлайн-курса.

Часть курса посвящена изучению процесса «изменения модальностей». В заданиях предлагается проанализировать взаимодействие и сочетание модальностей, способы переключения с одной модальности на другую. В этом контексте рассматривается сложный термин «синестезия» (соощущение). В отличие от психологии, где понятие «синестезия» трактуется в узком смысле для описания конкретного состояния, когда раздражение одной сенсорной системы вызывает произвольный отклик в другой, в содержании курса это понятие используется для описания ситуаций, в которых у людей возникают сильные ассоциации и чувства в разных сенсорных системах одновременно. Это отражает многообразие способов восприятия мира чувственным образом. Особо подчеркивается, что перемена модальностей углубляет мышление, улучшает понимание, развивает репрезентативные способности в процессе познания.

В одном из модулей рассматривалось многообразие теорий о грамотности, применимых при обучении детей чтению и письму. В частности, авторы рассказывают о трансформационной грамматике Н. Хомского, о функциональной лингвистике М. Халлидея. Теоретические подходы к пониманию процессов чтения и письма позволяют провести анализ характерных особенностей каждой

модальности. Представленные лингвистические, филологические открытия демонстрируют, что процессы чтения и письма гораздо сложнее, чем принято их толковать в обыденном сознании. Практика мультиграмотности при работе с текстом позволяет лучше изучить его существенные характеристики, разобраться со сложными смысловыми структурами.

Нам показалась значимой и интересной позиция лингвистов, которые утверждают, что значения складываются текста как целого. Если в тексте есть ссылки, изображения и др., то он становится мультимодальным и при его создании и восприятии могут применяться навыки мультиграмотности.

Рассмотрим предварительные выводы, сделанные нами на основании изучения данного курса посредством метода исследования в действии.

Курс позволил познакомиться знакомству с новыми теоретическими положениями, идеями из разных областей гуманитарной науки, на основании которых выстраивается концепция мультиграмотности. Формат выполнения заданий и взаимной проверки предполагает развитие навыков коммуникации у участников, а также дал возможность познакомиться с идеями сокурсников. Преподаватели постарались представить сложные аспекты лингвистики простым языком, приводили примеры сложных явлений в повседневной жизни.

Несмотря на то, что в названии курса сделан акцент на цифровых технологиях, много внимания в лекциях уделяется восприятию текста в традиционной грамотности.

Анализ собственного опыта исследователя при освоении краткосрочного онлайн-курса «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» показал, что он рассчитан на специалистов в сфере образования и направлен на формирование у слушателей собственной методики обучения с учетом полученных теоретических знаний о роли вербальных и невербальных способов представления информации. Реализация курса в цифровом пространстве одновременно расширяет доступ к знанию и сужает круг возможностей для студентов, так как оценка происходит лишь на основании письменных заданий, без учета изученных модальностей.

Цель курса заключалась в знакомстве с современными теориями, затрагивающими язык, коммуникации и медиа, а также в изучении способов, с помощью которых представленные теории могут быть использованы в педагогической практике. Авторы указывали, что участники, прошедшие курс, получают новые представления о грамотности, научатся создавать и анализировать мультимодальные тексты, использовать разные способы представления идей, которые встречаются в различных социальных и культурных контекстах. Интериоризация полученных знаний осуществлялась через решение конкретных образовательных кейсов на основании имеющегося и нового опыта.

Анализируя учебную программу, мы констатируем, что использование изображений, вербальных текстов, устной речи и фонового звука является традиционным способом для передачи смысла. Однако на курсе была продемонстрирована возможность соединения этих модальностей для изучения и переосмысления любого нового материала с учетом особенностей восприятия.

Большая часть материалов посвящена вопросам трансформации грамотности в мультиграмотность. Это проявлялось на уровне и формы, и содержания. В подаче материала активно использовались видео, тексты, схемы, изображения, устная речь. Однако нам не хватило заданий рефлексивного характера, возможности экзистенциально осмысления и тактильных ощущений. К сожалению, даже итоговое задание не предполагало комплексного проявления умений мультиграмотности, о которых шла речь в теоритической части. Таким образом, «исследование в действии» показало сильные стороны и «зоны роста» в подходах к разработке курсов по мультиграмотности в опыте зарубежных коллег [57]. Представляется необходимым выяснить отношение российских педагогов и школьников к феномену мультиграмотности в современном образовании.

2.3. Умения мультиграмотности в контексте образовательного процесса российской школы

На предыдущем этапе мы доказали, что мультиграмотность – это этап трансформации грамотности. При этом мы не обнаружили публикаций и

методических материалов, свидетельствующих о том, что в российской школе этот феномен становится предметом внимания. Логично предположить, что феномен мультиграмотности еще не распространен в отечественных источниках, соответственно отсутствует целенаправленная работа по развитию навыков мультиграмотности в условиях основного образования.

Представляется необходимым выявить отношение учителей и школьников к мультиграмотности как к образовательному результату и определить, насколько умения, выявленные нами на теоретическом этапе исследований, востребованы в контексте образовательного процесса российской школы.

Для того, чтобы выполнить представленную задачу необходимо:

1. Разработать анкету для учителей и школьников, выполняющую не только диагностическую, но и просветительскую функцию в отношении мультиграмотности;
2. Провести анкетирование на репрезентативной выборке учителей и школьников;
3. Проанализировать полученные результаты анкетирования для того, чтобы учесть полученные выводы при разработке модели образовательной ситуации, актуализирующей навыки мультиграмотности.

Характерной чертой современного процесса обучения является тенденция междисциплинарной интеграции, которая все более явно начинает присутствовать в школьном образовании. Своеобразным дефицитом оказывается способность учеников и учителей к подобной интеграции, умение представить предмет или явление с разных сторон. Можно предположить, что мультиграмотность является системообразующим фактором, позволяющим увидеть целостность многокомпонентной структуры нового знания.

Для разработки анкеты нам было важно привлечь внимание учителей и школьников к мультиграмотности как к компоненту современного образования, определить характер присутствия мультиграмотности в существующей практике, выявить потребности и предпочтения респондентов относительно различных

умений мультиграмотности. Таким образом, мы предполагали общими усилиями собрать «штрихи к портрету» мультиграмотного человека.

Основные положения теоретического исследования были переведены в вопросы и утверждения. Мы учитывали, что феномен мультиграмотности не знаком респондентам. Именно поэтому опрос отчасти выполнял просветительскую функцию. Из содержания вопросов респонденты могли познакомиться с мультиграмотностью, получить первичные представления, на основании которых сделать собственные выводы и определить свое отношение.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что мультиграмотный человек ориентируется в многообразии информации и использует его для взаимодействия с окружающей действительностью.

Первый пункт опроса содержал характеристики мультиграмотности, участникам предлагалось откликнуться на этот перечень с точки зрения правомерности, целесообразности, уместности предложенных характеристик в контексте образовательного процесса. Содержание задания было сформулировано следующим образом: «Основы мультиграмотности можно описать через четыре компонента: индивидуальный опыт работы с информацией; многообразие форм самовыражения в процессе коммуникации; критический взгляд, позволяющий соотнести информацию с социальным контекстом и индивидуальными потребностями; практика преобразования системы смыслов и значений из одного контекста в другой. Освоив основы мультиграмотности, человек сможет более осмысленно и успешно заниматься образованием».

Варианты ответов ранжировались по шкале Ликерта [19], что позволяло выразить степень согласия или несогласия (принятия, не принятия), так же присутствовал вариант «затрудняюсь ответить».

Второй пункт был направлен на выявление видов грамотности, которые по мнению учеников и учителей уже удастся развивать в современном образовательном процессе. Множественный характер мультиграмотности предполагает многокомпонентную структуру, в которой присутствуют различные виды грамотности. В логике теории множественного интеллекта мы остановились

на девяти типах интеллекта и соответствующих им типам грамотности. Респондентам предлагалось выбрать грамотности, которые уже удается развивать в школе. Перечень состоял из следующих позиций:

1. Коммуникативная грамотность;
2. Информационная грамотность;
3. Экономическая грамотность;
4. Математическая грамотность;
5. Экологическая грамотность;
6. Медийная грамотность
7. Читательская грамотность
8. Естественно-научная грамотность
9. Визуальная грамотность
10. Аудиальная грамотность
11. Тактильная грамотность
12. Исследовательская грамотность
13. Грамотность самоанализа и рефлексии
14. Философская грамотность
15. Грамотность письменной речи
16. Грамотность устной речи
17. Другое...

В третьем пункте мы хотели выяснить, что для российских учителей и школьников является наиболее значимым из числа показателей готовности к применению навыков мультиграмотности в сетевом пространстве. Мы попросили респондентов обозначить свое предпочтение относительно того, что стоило бы изучать в школе:

1. Соблюдение правил соблюдения этики общения в интернете;
2. Знание принципов сопротивления информационной манипуляции;
3. Применение способов «продвижения» собственных текстов;
4. Владение способами ориентации в ресурсах медиа;
5. Соблюдение норм авторского права;

6. Владение правилами информационной безопасности;
7. Использование базовых навыков программирования;
8. Понимание принципов создания и прочтения текстов новых (сетевых) жанров;
9. Знание критериев оценки качества и достоверности источника текста;
10. Владение навыками работы с текстовыми программами: «переводчик», «поиск», «антиплагиат».

В четвертом пункте опроса респондентам предлагалось путем множественного выбора определить те умения (не более пяти), которым, по их мнению, стоило бы уделить больше внимания в школьном обучении:

1. Понимать и оценивать вербальный текст
2. Воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы
3. Считывать и создавать визуальный формат представления информации
4. Находить, сравнивать и анализировать данные
5. Создавать оптимальное звуковое решение для передачи необходимого содержания
6. Выражать идеи, заложенные в тексте, при помощи материализации смыслов
7. Проецировать внешнюю информацию на собственный опыт
8. Инициировать и осуществлять общение в контексте темы
9. Выходить за грань буквального значения текста, выделять философские идеи, отраженные в тексте
10. Другое...

Таким образом было спроектировано содержание анкеты для проведения опроса.

Мы обратились к учителям разных предметов, откликнулось 217 учителей. При взаимодействии со школьниками мы ориентировались на старшеклассников в возрасте 14-16 лет. Приняли участие 128 школьников. Всего в исследовании приняли участие 345 респондентов, непосредственно вовлеченных в практическую образовательную деятельность.

Рассмотрим полученные результаты.

В обращении к респондентам мы обозначили нашу позицию в отношении процессов, происходящих с грамотностью в современном мире. В числе основных тенденций были указаны:

- эволюция понятия грамотность;
- необходимость освоения новых форм и способов коммуникации;
- множественный, полимодальный характер «новой» грамотности.

В качестве результата происходящих процессов было предложено рассмотреть появление мультиграмотности и разобраться в этом феномене.

Первый вопрос. Для нас было важно договориться с респондентами о сущности понятия «мультиграмотность». Учитывая новизну, неоднозначность толкования термина, мы заложили в формулировку вопроса принципиальные для нас позиции, в которых описание мультиграмотности предполагалось через четыре аспекта:

- индивидуальный опыт работы с информацией;
- многообразие форм самовыражения в процессе коммуникации;
- критический взгляд, позволяющий соотнести информацию с социальным контекстом и индивидуальными потребностями;
- практика преобразования системы смыслов и значений из одного контекста в другой.

Так как вопрос носил просветительский характер, нам было важно чтобы респонденты увидели основные характеристики мультиграмотности и откликнулись на них. Участники анкетирования по нашему замыслу приглашались к диалогу о проблемах мультиграмотности, поэтому позиции понимания – непонимания, принятия – не принятия были важны, чтобы найти с ними общий язык для дальнейшего разговора.

Мы предполагали, что, разобравшись в сути нового явления через его характеристики, респонденты помогут нам уточнить роль мультиграмотности в современном образовании.

Сравнение результатов ответов педагогов и школьников позволило зафиксировать, что 53% учителей и 66% учеников продемонстрировали понимание и согласие с предложенными характеристиками мультиграмотности. Допуская риск социально ожидаемого ответа, мы все же предполагаем, что данный выбор был сделан осознанно, так как сама анкета не предполагала правильных или неправильных ответов. Вполне прогнозируемо, что 28% учеников затруднились определить свое отношение.

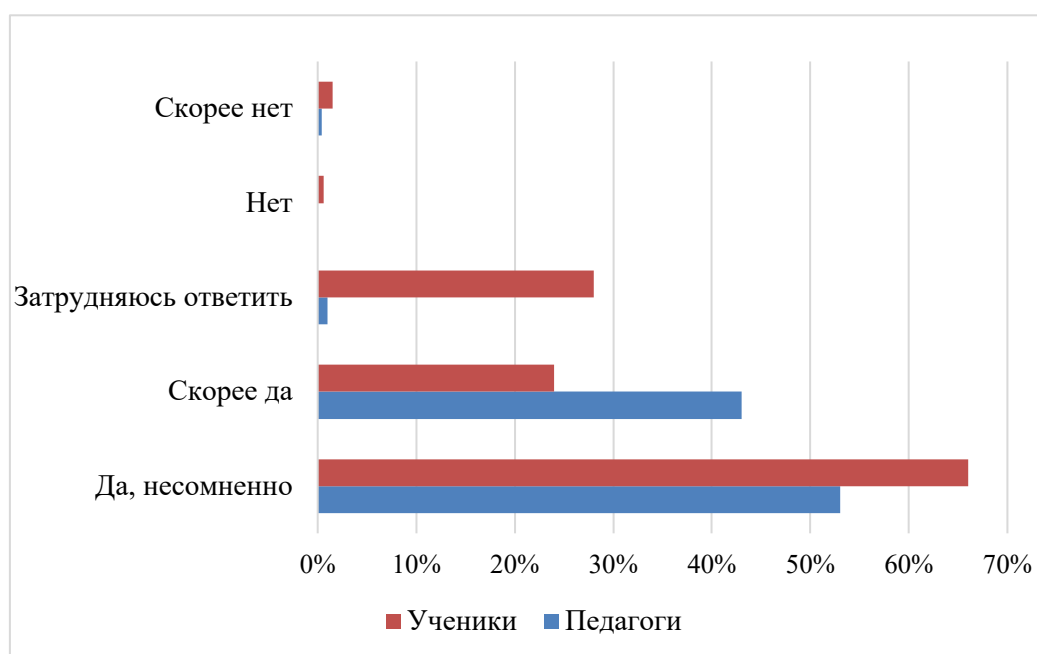


Рисунок 6 – Результаты ответов учителей и учеников

Минимальный (статистически незначимый) процент опрошенных продемонстрировали несогласие с представленными характеристиками, что можно объяснить собственной позицией или погрешностью. Дистанционная форма опроса не предполагала возможности уточнения причины отрицательного ответа, однако его наличие необходимо учитывать.

Поддержка нашей позиции со стороны респондентов по отношению к мультиграмотности дала нам основание считать, что дальнейший диалог будет осмысленным и содержательным.

В теоретической части мы обосновали полимодальный характер умений мультиграмотности, в число которых (в логике теории множественного интеллекта) включили вербальные, логико-математические, навыки коммуникации

и исследования, визуального, аудиального, тактильного восприятия, навыки самоанализа и рефлексии, экзистенциального (философского) осмысления. Для того, чтобы определить роль перечисленных умений в образовательном процессе, мы предложили участникам выбрать из указанных те, которые удастся развивать в школе.

Наше предположение заключалось в том, что лидирующие позиции займут виды грамотности, напрямую связанные с изучаемыми в школе предметами – естественно-научная (исследовательская), математическая, вербальная. В то время как визуальный или аудиальный вид грамотности не развиваются в рамках конкретного предмета. Согласно полученным данным, наши предположения подтвердились.

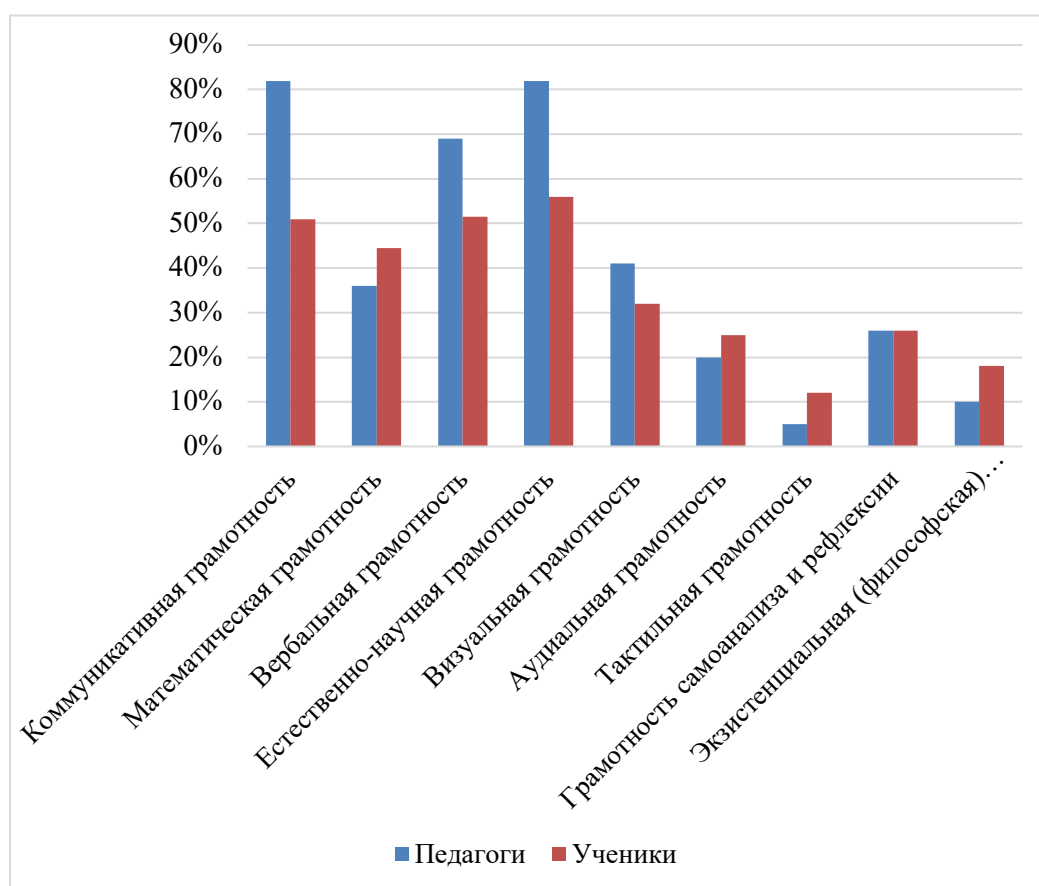


Рисунок 7 — Виды грамотности, которые участникам анкетирования удастся развивать в школе

Особое внимание необходимо обратить на разницу в ответах учеников и педагогов. Учителя отмечают, что лучше всего в образовательном процессе удастся

развивать коммуникативную, естественно-научную грамотность. При этом учащиеся выделяют грамотность вербальную (62%) и естественно-научную (исследовательскую). Умения, составляющие коммуникативную, вербальную, естественно-научную (исследовательские) грамотность у учителей, оказываются завершенными, по мнению учеников эти навыки развиваются меньше. Учителя преувеличивают успешность развития коммуникативных, вербальных, исследовательских и визуальных групп умений. В то время как позиция учеников по этим вопросам критична. В математических и аудиальных навыках учителя недооценивают успешность развития и критично подходят к успешности развития данных видов грамотности.

В приоритетах обеих групп находится вербальная, коммуникативная и естественно-научная (исследовательская), при этом аудиальный, визуальный, тактильный и экзистенциальный (философский) виды грамотности «западают», что обусловлено достаточно традиционным перечнем предметов, а также возрастными особенностями обучающихся (философия еще не является частью их обучения). Многообразие способов восприятия и передачи информации необходимо популяризировать, учитывая при этом позиции всех участников образовательного процесса. Многие умения, которые мы включаем в мультиграмотность развиваются в школе.

Третий вопрос. Рассматривая мультиграмотность как совокупность навыков, нам было важно понять каковы нормы и правила использования мультиграмотности:

- соблюдение этических норм (соблюдение норм авторского права при использовании чужих материалов, соблюдение норм и правил общения в интернете)

- умение ориентироваться в информационном пространстве (взаимодействие с ресурсами медиа, освоение базовых навыков программирования, умение сопротивляться информационной манипуляции)

- использование всех возможных инструментов работы с текстом для достижения собственных целей (обработка и представление информации с

помощью цифровых ресурсов (текстовый процессор MS Word, веб-службы для перевода и выявления орфографических, пунктуационных ошибок и др.).

Предложенный вопрос был направлен на то, чтобы выяснить, что из данного списка (по мнению респондентов) являются приоритетом для обучения в школе.

Результаты подводились на основе множественного выбора участников. Мы не выдвигали конкретных предположений относительно прогноза результатов. Все указанные умения являются метапредметными и объективно необходимыми. Поэтому нас порадовало, что все они оказались в поле внимания респондентов.

При этом оказалось, что ответы педагогов и учеников различаются по ряду положений. Так, педагоги считают в первую очередь необходимым развивать умения, связанные с этикой общения в интернете и ориентацией в ресурсах медиа. В то время, как ученики выдвинули на лидирующие позиции умение «продвигать» собственные тексты (последнее место в рейтинге у педагогов) и сопротивляться информационной манипуляции (здесь нет противоречия с выбором учителей) (см. Рисунок 8). Освоение базовых навыков программирования оказалось наименее востребованным умением у обеих групп. Возможно, это объясняется наличием уроков «Информатики» как обязательного предмета программе обучения. Хотя у учителей этот выбор оказался немного популярнее.

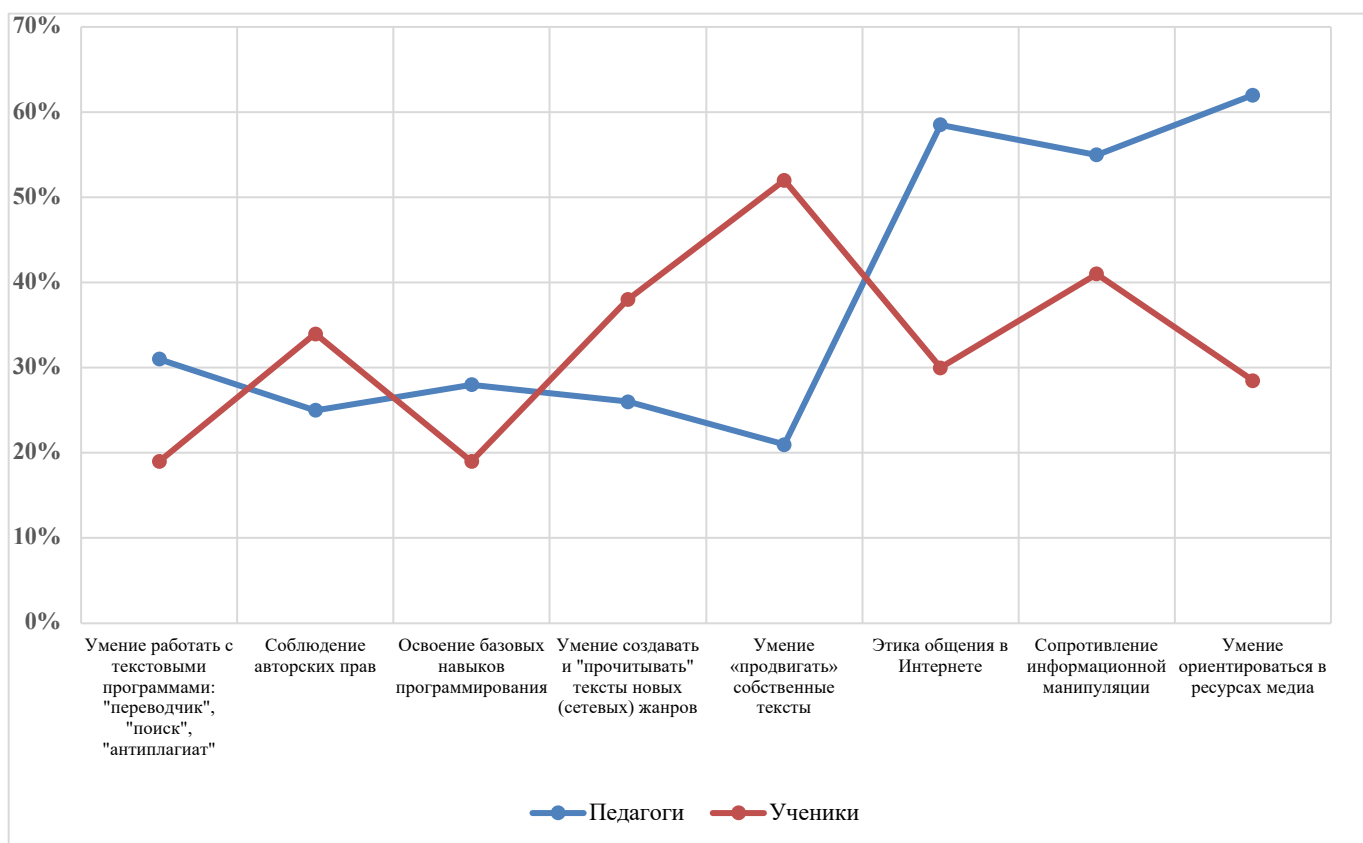


Рисунок 8 – Навыки и умения, необходимые для освоения мультиграмотности, которым целесообразно уделить внимание в школьном обучении

Очевидно, что школьники сосредоточены на знаниях и умениях, необходимых для конкретной деятельности, а педагоги видят проблему скорее в вопросах воспитания. Нас порадовало, что учащиеся хотят научиться создавать и «прочитывать» «тексты новой природы» поскольку мы полагаем, что мультиграмотность подразумевает возможности для взаимодействия и создания «текстов новой природы».

Перечисленные умения обусловлены нормой выживания в цифровом современном мире. Мультиграмотность в этом мире, по нашему мнению, — это ценность и инструмент. Перечисленные умения являются необходимым условием для полноценной реализации мультиграмотности. Поэтому принципиально важно, что и педагоги, и ученики понимают значимость изучения этих умений в школе. Можно предположить, что владение этими умениями позволит учащимся

реализовывать мультиграмотность и в образовательном процессе, и в решении жизненных задач.

Четвертый вопрос. Как уже было обозначено в предыдущей части исследования, наша попытка выделения и систематизации умений, составляющих мультиграмотности по разным основаниям (относительно средств, видов деятельности, способов коммуникации, модальностей восприятия и др.) сводится к моделированию структуры этого личностного новообразования на основе теории множественного интеллекта Г. Гарднера [33]. Это позволяет выделить и описать следующие группы умений: умение понимать, интерпретировать, оценивать и создавать вербальный текст; умение переводить и воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы; умение считывать и создавать визуальный формат представления информации; умение преобразовывать содержание в звуки, понимать и интерпретировать информацию акустического (слухового) характера; умение выразить идеи, заложенные в тексте при помощи материализации смыслов; умение находить, сравнивать, сопоставлять и анализировать информацию для получения нового знания; умение проецировать внешнюю информацию на собственный опыт; умение инициировать и осуществлять общение в контексте темы, умение выходить за грань буквального значения текста, выделять философские идеи, отраженные в тексте, анализировать то, что не сообщается в

тексте напрямую. Респондентам было предложено выбрать из представленного перечня не более пяти умений.

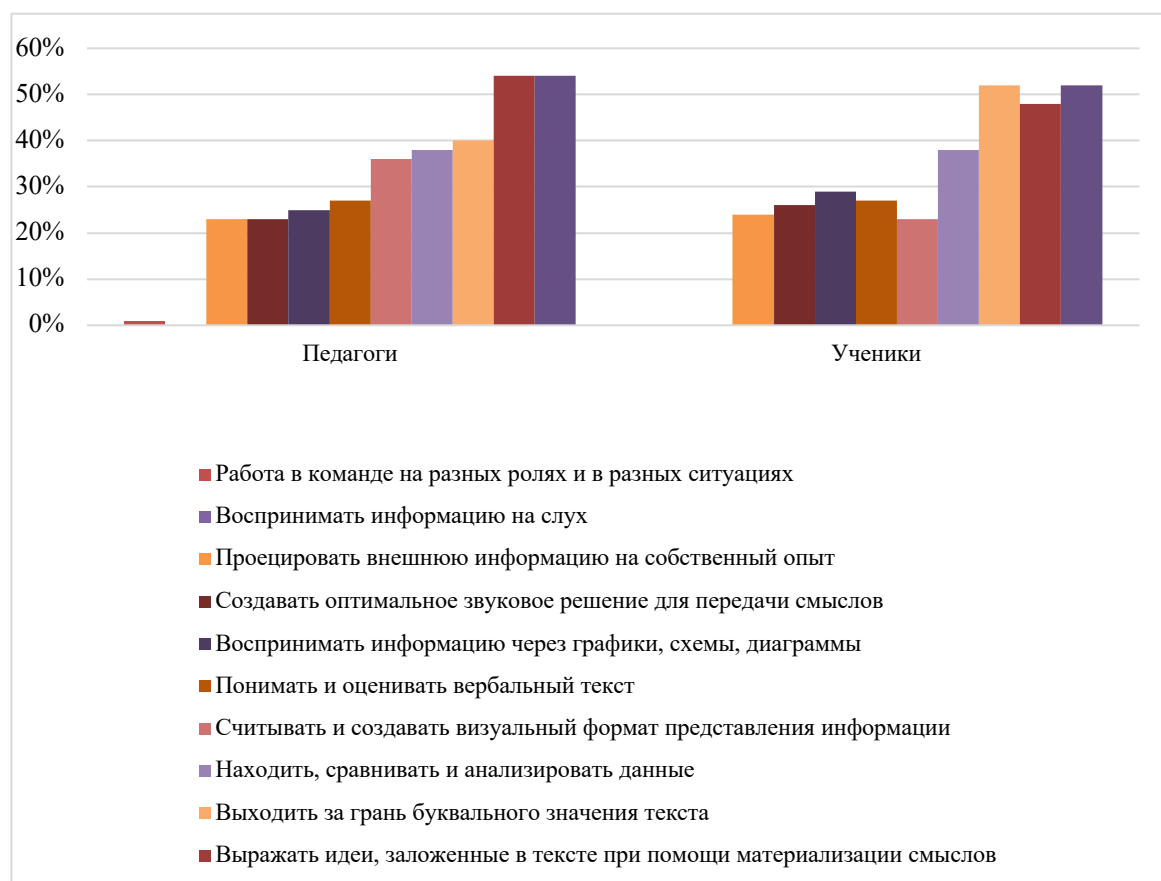


Рисунок 9 – Умения мультиграмотности, которые респонденты считают нужным развивать и совершенствовать в школе

Результаты опроса продемонстрировали, что самым «востребованным» в обеих группах оказался навык выражения идей, заложенных в тексте, при помощи материализации смыслов, а также способность выходить за грань буквального значения текста, выделять философские идеи, отраженные в тексте. Можно предположить, что первый выбор объясняется привычным дефицитом тактильных, телесно-кинестетических ощущений при освоении новой информации. Второй – свидетельствует о стремлении к глубинному, осмысленному восприятию, поиске смыслов и ценностей. Радует, что эти позиции являются общими как для учителей, так и для школьников. Желание научиться находить, сравнивать, сопоставлять и анализировать информацию для получения нового знания оказалось более привлекательным для школьников, чем для учителей. Однако умение считывать и создавать визуальный формат представления информации было выбрано как

одинаково важное для все респондентов. Существенный разрыв был обнаружен в отношении умения инициировать и осуществлять общение в контексте темы. Более трети учителей обозначили его как приоритетное, в то время как среди школьников это позиция оказалась гораздо менее популярной. Обе группы солидарны в выборе способов работы с вербальным текстом. Школьники чуть больше учителей заинтересованы в умениях переводить и воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы. Им также хотелось бы совершенствовать навыки понимания и интерпретации информации акустического характера. Школьники активнее, чем учителя выбрали умение проецировать внешнюю информацию на собственный опыт. Восприятие информации на слух, работа в команде заняли последние позиции в рейтинге, возможно, потому что эти навыки достаточно активно используются в образовательном процессе. В целом, полученная выборка подтвердила необходимость вариативных подходов в организации образовательного процесса с учетом многообразия предпочтений различных видов учебной деятельности. Этот подход импонирует нашим педагогическим взглядам и получил инструментальное воплощение в технологиях семиотической дидактики. Логично предположить, что образовательные практики, имеющие богатый цифровой ресурс аудио и видео контента, широкие возможности в организации индивидуального и группового взаимодействия, оказываются эффективным способом развития мультиграмотности, с другой стороны, коммуникативный код мультиграмотности становится необходимым условием успешного использования цифровых образовательных практик.

Цель данного этапа исследования состояла в выявлении представлений учителей и школьников о мультиграмотном человеке. Полученные результаты позволили уточнить сущность феномена мультиграмотности, выявить и описать нормы и принципы, существующий опыт развития мультиграмотности у современных школьников.

Респонденты согласны с утверждением, что мультиграмотный человек имеет индивидуальный опыт работы с информацией, учитывает многообразие форм самовыражения в процессе коммуникации, критически оценивает информацию,

может преобразовывать системы значений в разных контекстах и соотносить информацию с социальным контекстом и индивидуальными потребностями. Безусловно, определенные навыки и умения формируются в практической деятельности.

Из предложенной типологии компонентов мультиграмотности (индивидуальный опыт работы с информацией; многообразие форм самовыражения в процессе коммуникации; критический взгляд, позволяющий соотносить информацию с социальным контекстом и индивидуальными потребностями; практика преобразования системы смыслов и значений из одного контекста в другой) были выявлены виды грамотности, которые по мнению педагогов и учащихся уже достаточно успешно развиваются в школе. В их число вошли вербальная, коммуникативная и естественно-научная (исследовательская) грамотности. Это указывает на определенный дефицит в развитии других компонентов мультиграмотности, который необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса.

Стали очевидны различия в отношении учеников и учителей к умениям, которые определяют готовность личности к развитию и применению мультиграмотности в условиях современной коммуникации. Приоритетом учеников стали умения «продвигать» тесты, сопротивляться информационной манипуляции, а приоритетом учителей является этика общения в интернете, умение ориентироваться в ресурсах медиа. При этом весь предложенный спектр умений оказался востребован, что говорит об осмысленном отношении респондентам к развитию мультиграмотности.

Выявлено отношение учителей и школьников к мультиграмотности как к образовательному результату и определено, насколько умения, выявленные нами на теоретическом этапе исследований, востребованы в контексте образовательного процесса российской школы. Перспектива развития мультиграмотности требует актуализации названных умений в сознании учеников и учителей и включение их в практику современной школы. Мультиграмотность в качестве категории грамотности, содержит аспекты, необходимые для понимания и создания текстов

разных модальностей [143]. Привлекая к участию как педагогов, так и учеников, нам удалось проанализировать позиции участников образовательного процесса в отношении феномена мультиграмотности. Опираясь на совокупность результатов анкетирования, мы полагаем, что навыки мультиграмотности присутствуют в образовательном процессе, но не являются формализованными и не имеют критериев оценки. Все это создает предпосылки для дальнейшего развития мультиграмотности на практике, которую можно учесть при разработке образовательной ситуации, актуализирующей навыки мультиграмотности.

Выводы по второй главе

Во второй главе были выявлены и описаны образовательные практики развития мультиграмотности как целевого ориентира и стихийного результата для обоснования правомерности предложенных характеристик мультиграмотного человека. Были применены следующие методы: контент-анализ содержания образовательных программ, посвященных мультиграмотности и реализованных в университетах Ньюкасла, Мельбурна (Австралия), Осло (Норвегия) и Хельсинки (Финляндия) анализ образовательного результата самостоятельного освоения онлайн-курса на платформе Coursera «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» с использованием метода «Исследование в действии» [57], и выявлен имеющийся опыт развития отдельных умений мультиграмотности в традиционном образовательном процессе российской школы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что мультиграмотность рассматривается как значимый образовательный результат. Опыт развития составляющих ее умений формируется в процессе мультимодальной коммуникации, интерпретации и анализа данных, представленных в различных форматах. В качестве перспективных направлений дальнейшего изучения мультиграмотности следует выделить: совершенствование способов оценки мультиграмотности как образовательного результата и уточнение составляющих ее умений.

Для выявления имеющегося опыта было проведено анкетирование учителей и школьников, результаты которого позволили сделать следующие выводы: обе группы респондентов согласны с тем, что феномен мультиграмотности актуален для современного образовательного процесса в школе, и в основном разделяют предложенные нами характеристики этого феномена. Таким образом, мы договорились с респондентами в понимании сущности мультиграмотности как интегративной личностной характеристики, которая предполагает использование вербальных и невербальных средств взаимодействия с новым знанием.

Рассматривая мультиграмотность как интеграцию множества грамотностей, мы выяснили, какие виды грамотности уже удастся развивать в практике отечественной школы. Первые три места в рейтинге заняли коммуникативная грамотность, логико-математическая грамотность и естественно-научная грамотность.

В выборе показателей готовности к применению навыков мультиграмотности в сетевом пространстве наблюдается различие приоритетов учителей и школьников. Школьники сосредоточены на знаниях и умениях, необходимых для конкретной деятельности («продвигать» собственные тексты, сопротивляться информационной манипуляции), а педагоги видят проблему скорее в вопросах воспитания (соблюдение этических норм общения в интернете, умение ориентироваться в ресурсах медиа).

Предложенные умения мультиграмотности, выделенные нами в логике теории множественного интеллекта, были распределены респондентами по степени важности в образовательном процессе. К наиболее приоритетным и учителя, и школьники отнесли умения выражать идеи, заложенные в тексте, при помощи материализации смыслов, умения считывать и создавать визуальный формат представления информации, умение работать с вербальным текстом и выходить за грань буквального значения текста, умение выделять философские идеи, отраженные в нем. Сравнительный анализ анкетирования двух групп позволил проследить, что для учащихся к приоритетным умениям относятся: находить, сравнивать, сопоставлять и анализировать информацию для получения нового

знания, переводить и воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы, понимать и интерпретировать информацию акустического характера, соотносить полученные знания с собственным опытом. Умение, наиболее приоритетное для учителей, — инициировать и осуществлять общение в контексте темы.

Полученные результаты диагностического этапа исследования подтвердили наличие стихийных и целенаправленных практик развития мультиграмотности и правомерность предложенных характеристик мультиграмотного человека. Основные выводы были представлены в авторских публикациях [28, 29]. Учитывая значимость мультиграмотности как образовательного результата, мы перешли к разработке модели образовательной ситуации, ориентированной на актуализацию умений мультиграмотности.

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С «ТЕКСТОМ НОВОЙ ПРИРОДЫ» «МУЛЬТИГРАМОТНОСТЬ: ПАЗЛЫ СМЫСЛА»

Цель преобразующего этапа исследования состоит в разработке и реализации модели образовательной ситуации, направленной на освоение опыта мультиграмотности для создания «текстов новой природы». Указанная цель будет достигнута через решение следующих задач:

- рассмотреть возможности проектирования образовательного опыта применительно к практике освоения умений мультиграмотности;
- выделить основные компоненты, необходимые в образовательной ситуации при проектировании опыта освоения умений мультиграмотности;
- описать модель образовательной ситуации, ориентированной на освоение умений мультиграмотности;
- провести апробацию модели с помощью трех различных форматов ее реализации (краткосрочной образовательной программы, мастер-классов и мини-курса), используя практику читательской рефлексии;
- проанализировать результаты апробации модели образовательной ситуации, направленной на проектирование образовательного опыта мультиграмотности.

Эмпирической базой исследования стали благотворительный читательский проект «Школы волонтеров чтения», программа «Литературное творчество» образовательного центра «Сириус» и образовательная среда «Школа на ладони», которая является частью «Цифрового Наногграда». Выбор определялся двумя факторами. Во-первых, все перечисленные базы исследования объединяет возможность создавать нестандартные образовательные ситуации с применением методики формирования опыта мультиграмотности. Во-вторых, взаимодействие с феноменом мультиграмотности предполагает межпредметность, что соответствует концепции указанных проектов и программ. Наши теоретические разработки, представленные в предыдущих разделах исследования, нуждались в практической реализации с обязательным этапом в качестве зафиксированной обратной связи,

что не всегда возможно в условиях урока в среднеобразовательной школе. Участие в мастер-классах и прохождение онлайн-курса предполагало использование цифровых возможностей, что позволяло получить ответы на заранее сформулированные вопросы и затем проанализировать полученные данные.

3.1. Теоретическое обоснование модели образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла»

В параграфе решается задача теоретического обоснования и описания образовательной ситуации, направленной на формирование опыта мультиграмотности. Для этого необходимо:

- рассмотреть возможности проектирования образовательного опыта применительно к освоению умений мультиграмотности;
- выделить основные компоненты, необходимые в образовательной ситуации при проектировании опыта освоения умений мультиграмотности;
- описать модель образовательной ситуации, ориентированной на освоение умений мультиграмотности.

Рассмотрим последовательно каждый из пунктов.

В теории образовательного опыта эта категория получила наиболее полное определение в работе С.В. Христофорова: «интеграция уже имеющегося наличного знания с новым знанием на основе рефлексивной деятельности субъекта, полученным в результате практического взаимодействия с объектами окружающей действительности на трех уровнях — когнитивном, технологическом, ориентационном — при сохранении эмоционального фона события» [126].

Мы говорим о проектировании образовательного опыта, потому что на данном этапе исследования рассматриваем задачу актуализации навыков мультиграмотности без системного развития. Необходимо актуализировать навыки мультиграмотности чтобы показать ученику возможности и дать возможность самооценки.

Исходя из этого, для нас актуальны идеи И.Я. Лернера о содержании образования. Под этим словосочетанием он понимает «педагогически

адаптированную систему знаний о мире и о способах деятельности, опыт осуществления способов деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности, к людям, к себе, усвоение которой обеспечивает формирование всесторонне, гармонически развитой личности, подготовленной к участию в воссоздании (сохранении) и развитии культуры» [66]. Это определение содержит категорию опыта, которая рассматривается на данном этапе исследования. Применительно к опыту мультиграмотности это означает:

- знание о мультиграмотности как о новой категории грамотности;
- опыт работы с текстом с использованием различных модальностей;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к возможностям мультиграмотности при взаимодействии с текстом и к себе как к мультиграмотному человеку.

Для того, чтобы выделить основные компоненты образовательной ситуации уточним, что мы вкладываем в понятие образовательной ситуации. Мы разделяем позицию ученых, которые рассматривают понятие «образовательная ситуация». Согласно их работам, обстоятельство, ситуацию можно считать образовательной при соблюдении следующих критериев:

а) целью ситуации является прирост когнитивных, операциональных или мотивационных ресурсов обучающихся;

б) ситуация конкретизирована относительно времени ее начала и окончания, а также места в образовательном процессе;

в) предполагается включенность и совместно-распределенная деятельность участников образовательного процесса [51].

В рамках исследования мы сосредоточились на образовательной ситуации как на локальном и ограниченном во времени элементе образовательного процесса, рассматривая это как первый шаг к решению проблемы развития мультиграмотности.

Образовательная ситуация освоения опыта мультиграмотности предполагает совместную деятельность участников по созданию «текстов новой природы» как формы читательской рефлексии. Ее цель — это прирост когнитивных,

операциональных ресурсов в отношении навыков мультиграмотности, включая разные временные рамки от разового мастер-класса до мини-программы.

Модель образовательной ситуации, ориентированной на освоение опыта мультиграмотности разработана нами в логике системно-деятельностного подхода. Представленный подход в педагогике предполагает, что процесс обучения организован с учетом отведения в нем главной роли активной, самостоятельной познавательной деятельности учащегося.

Проектирование модели образовательной ситуации предполагает определение ключевых компонентов. Выделяются три компонента содержания образования: знания, деятельность, а также выявление отношения к этим категориям и окружающему миру в целом. На основании этих формулировок разрабатывается содержание образовательной ситуации.



Рисунок 10 – Компоненты образовательной ситуации в логике системно-деятельностного подхода

Знаниевый компонент выражается в получаемых учащимися знаниях о том или ином предмете. Это может быть как знакомство с новым для них материалом,

так и развитие тех знаний, которые у них уже имеются. При разработке образовательной ситуации, посвященной мультиграмотности, знаниевый компонент заключается в знакомстве с феноменом мультиграмотности, с возможным семиотическим многообразием текста, что отразилось в условном обозначении данной части как «Гармония в многообразии».

Виды деятельности на данном этапе: актуализация имеющихся знаний о семиотическом многообразии жизни, прослушивание лекции, самостоятельное изучение материалов.

Инструментально-деятельностный компонент образовательной ситуации подразумевает работу ученика с текстом. Чтобы придать этой деятельности мультимодальный характер был разработан инструментарий «Палитра текста», где были представлены различные приемы и способы работы с текстом новой природы, подобранные в логике умений мультиграмотности.

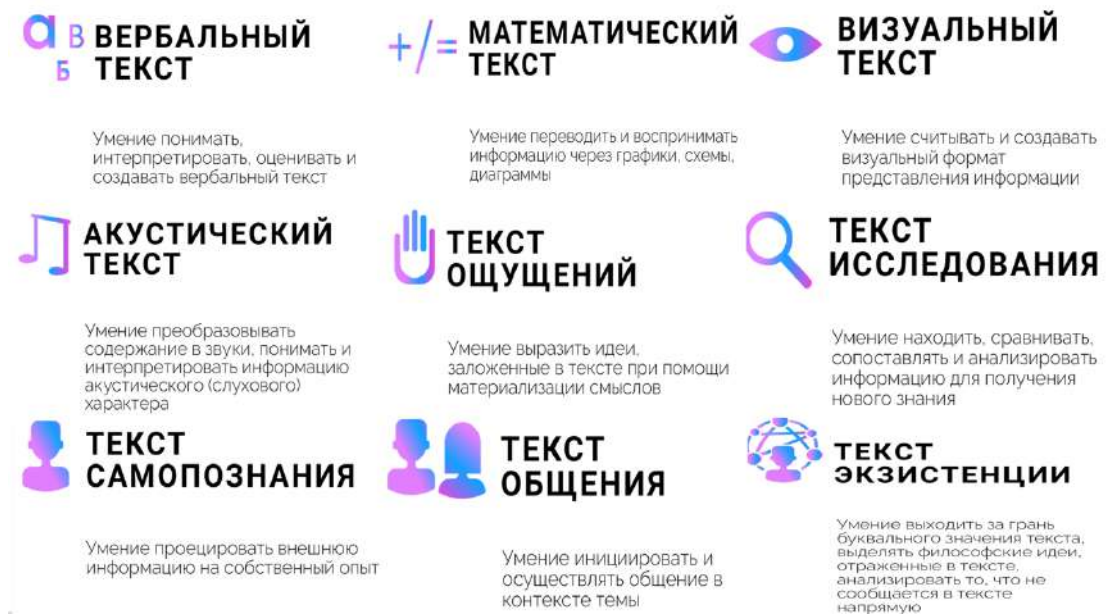


Рисунок 11 — «Палитра текста»

- умения работать с вербальным текстом ориентированные на понимание, интерпретацию, оценку и создание текста: создание традиционного, письменного текста (статьи, заметки, академическое эссе), работа с терминами, тезаурус и др.

- умения работать с математическим текстом, направленные на перевод и восприятие информации через схемы, графики, формулы, диаграммы: создание интеллект-карт, изучение статистики, цифровых данных и др.

- умения работать с визуальным текстом означает считывание и создание визуального формата представления информации: создание слайд-шоу, комикса, фотоистории, инфографики, видеоряда, анимации.

- умения работать с акустическим текстом связаны с преобразованием содержания в звуки, с пониманием и интерпретацией информации акустического (слухового) характера: выбор музыкального сопровождения, выразительное чтение фрагмента текста, чтение по ролям, аудиозапись, подкаст.

- умения работать с текстом ощущений основаны на выражении идей, заложенных в тексте при помощи материализации смыслов: представление предмета-символа (талисмана, тотема) текста, проведение подвижных игр по сюжету текста, пантомима.

- умения работать с текстом исследования подразумевают поиск, сравнение, сопоставление и анализ информации для получения нового знания: использование методов наблюдения, эксперимента, опроса (анкетирование), интервью.

- умения работать с текстом самопознания включают проекцию внешней информации на собственный опыт: написание эссе, рассказа о себе, работа с текстом с использованием методики «двойной дневник», самонаблюдение, самоанализ своего отношения к теме.

- умения работать с текстом общения раскрываются в инициации и осуществлении общения в контексте темы: формулировка проблемных вопросов с целью организации дискуссии, проведение дебатов, инсценировка, подготовка и проведение игры.

- умения работать с текстом экзистенции предполагают выход за грань буквального значения текста, определение философских идей, отраженных в нем, анализ того, что не сообщается в тексте напрямую: подбор цитат, афоризмов, обращение к притчам [28].

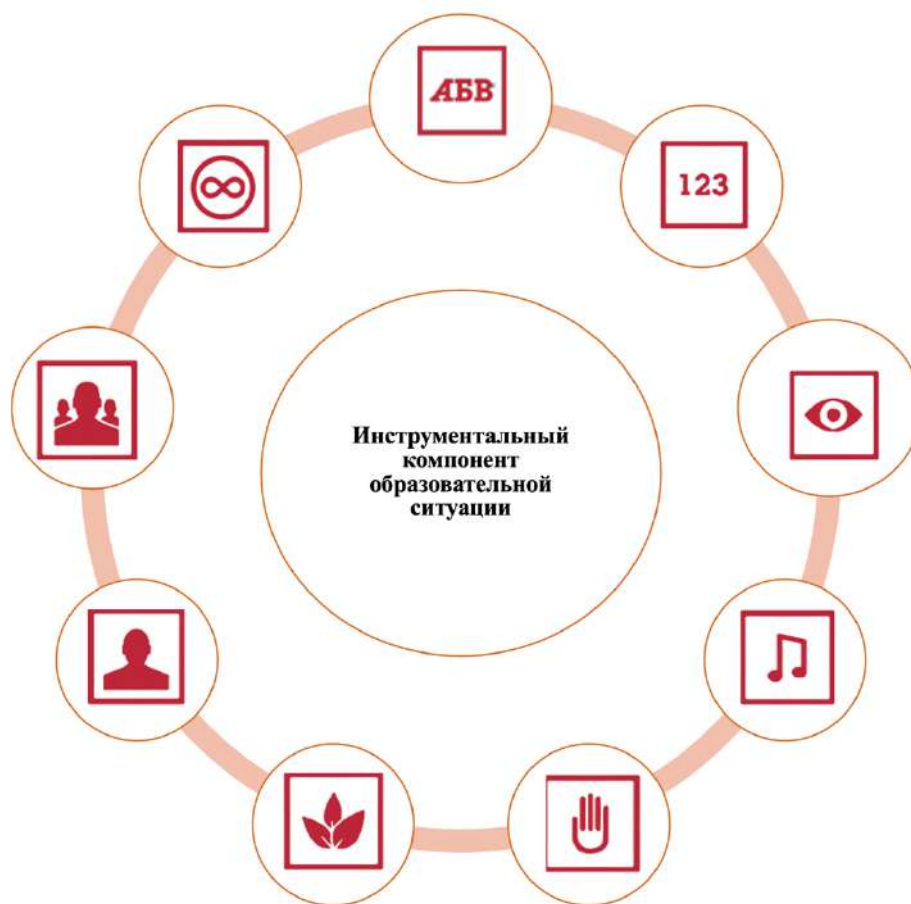


Рисунок 12 — Содержание инструментально-деятельностного компонента образовательной ситуации

Вид деятельности на данном этапе: создание «текста новой природы» на основе прочитанного вербального текста с использованием предложенного инструментария. Минимальным требованием является перевод вербального текста в один из предложенных форматов, максимальным — комплексное использование возможностей всех предложенных инструментов.

Третий компонент образовательной ситуации — «Опыт мультиграмотности» - необходим для осознания и осмысления учащимися результатов полученного опыта. Это предполагает размышление о том, как можно использовать предложенный инструментарий в дальнейшем в учебных и жизненных ситуациях.

Вид деятельности: выполнение заданий рефлексивного характера, участие в анкетировании, содержание которого позволяет учащимся определить собственное отношение к феномену мультиграмотности, инструментария и получаемому в итоге опыту. В качестве заданий учащимся предлагалось дать собственное

определение мультиграмотности, описать позитивные или негативные эмоции от полученного опыта, предположить, смогут ли они использовать его в дальнейшем.

Таким образом, модель образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла» состоит из трех компонентов:

- знаниевый компонент «Гармония в многообразии» (знакомство с феноменом мультиграмотности);
- инструментальный компонент «Палитра текста» (освоение инструментов, позволяющих активизировать различные умения мультиграмотности, создание читательского отклика в формате «текста новой природы»);
- рефлексивный компонент «Опыт мультиграмотности» (самооценка учеником полученного опыта).

Использование системно-деятельностного подхода позволило создать модель, в которой мультиграмотность представлена как цель и средство. Жизнеспособность этой модели будет проверена на трех разных форматах: мастер-класс, цифровой мини-курс, модуль краткосрочной программы дополнительного образования.



Рисунок 13 — Проектирование опыта мультиграмотности в логике системно-деятельностного подхода

3.2. Апробация модели образовательной ситуации в рамках модуля «Читательские инициативы» программы «Литературное творчество» и серии мастер-классов

Апробация позволит сформулировать сильные и слабые стороны модели образовательной ситуации, выявить риски ее использования, оценить ее эффективность, а также сформулировать направления доработок при необходимости.

К задачам проведения апробации относятся:

1. Разработка методических материалов для двух форматов образовательной ситуации — учебного модуля «Читательские инициативы» в рамках программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус»; серии мастер-классов со студентами-волонтерами и учащимися старших классов.

2. Проведение модуля и мастер-классов, предполагающих знакомство участников с феноменом мультиграмотности («Гармония в многообразии»), изучение предложенных текстов и выбор одного для работы, создание читательского отклика с использованием мультимодального инструментария («Палитра текста») и рефлексии по итогам работы («Самооценка опыта мультиграмотности»).

2. Анализ полученных результатов по критерию жизнеспособности модели на основании следующих показателей:

- заинтересованность участников в предлагаемой деятельности;
- наличие творческого продукта (читательского отклика в формате «текста новой природы»), подготовленного в соответствии с требованиями задания: раскрытие темы исходного текста, использование мультимодального инструментария;
- желание и готовность использовать полученный опыт в дальнейшем для решения жизненных и учебных задач.

При разработке программы апробации мы ориентировались на методические рекомендации РАО [7].

Методы организации и проведения апробации должны были отвечать следующим требованиям:

- обеспечивать достаточность, достоверность и объективность полученной информации;
- позволять однозначно трактовать полученные результаты;
- быть минимально затратными по времени и средствам в процессе сбора и обработки данных.

Таким образом, в качестве методов нами были выбраны:

- включенное наблюдение;
- анализ продуктов деятельности;
- анкетирование.

Рассмотрим реализацию модели «Мультиграмотность: пазлы смысла» в формате модуля «Читательские инициативы».

Работа проводилась в марте 2021 г. в рамках краткосрочной программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус». В исследовании приняли участие филологически одаренные школьники, старшие подростки (15-17 лет) в количестве 84 человек из разных регионов России. В традициях программы «Литературное творчество» участников принято называть стажерами. Выбор этой группы участников был обусловлен следующими причинами:

Трудоемкость модуля составляла 10 часов.

1. Разработка методических материалов.

Для проведения модуля были подготовлены три лекции «Гармония в многообразии», на которых мультиграмотность была представлена ученикам как возможность взглянуть на текст с позиции семиотического многообразия, прикоснуться к тексту новой природы. В материалах лекций были изложены основные теоретические представления о мультиграмотности, о связи теории множественного интеллекта и мультиграмотности, о возможностях читательской рефлексии.

В комплект методических материалов вошла система заданий, перечень приемов под каждый тип интеллекта, вопросы для рефлексии.

2. Проведение апробации (в формате модуля).

В качестве исходных текстов участникам были предложены публикации Альманаха программы «Литературное творчество». В материалах Альманаха, собранных за несколько лет, представлены различные жанры: рассказы, новеллы, эссе, сказки, стихотворения молодых авторов-участников программы «Литературное творчество» прошлых лет.

Стажерам предлагалось подготовить читательский отклик, на одно из выбранных произведений Альманаха. На данном этапе нам было важно показать возможности мультиграмотности для перевода текста в различные модальности с использованием инструментария «Палитра текста». Пробный вариант допускал выбор одного из предложенных форматов для отклика (вербального, аудиального, математического, визуального, исследовательского, межличностного, внутриличностного, тактильного, экзистенциального). В качестве первого опыта, мы предложили участникам отработать навык перевода текста из одного формата в другой без использования всего семиотического многообразия.

Возможность выбора проявлялась на каждом этапе выполнения данного задания: учащиеся могли выбрать любой текст Альманаха на свое усмотрение, определить формат своего отклика или соединить несколько, попробовать различные приемы и инструменты работы с текстом. Ребята создавали отклик с целью поделиться своим впечатлением от прочитанного и привлечь внимание других участников к данному конкретному тексту.

Помимо лекций, модуль включал самостоятельную работу стажеров. В завершении модуля была проведена выставка, на которой были представлены творческие работы детей как наглядный пример использования опыта мультиграмотности.

3. Анализ продуктов деятельности.

По итогам работы было получено и проанализировано 84 читательских отклика, каждый из которых представлял собой законченное авторское «высказывание». Рейтинг выбранных форматов представлен на следующем графике:

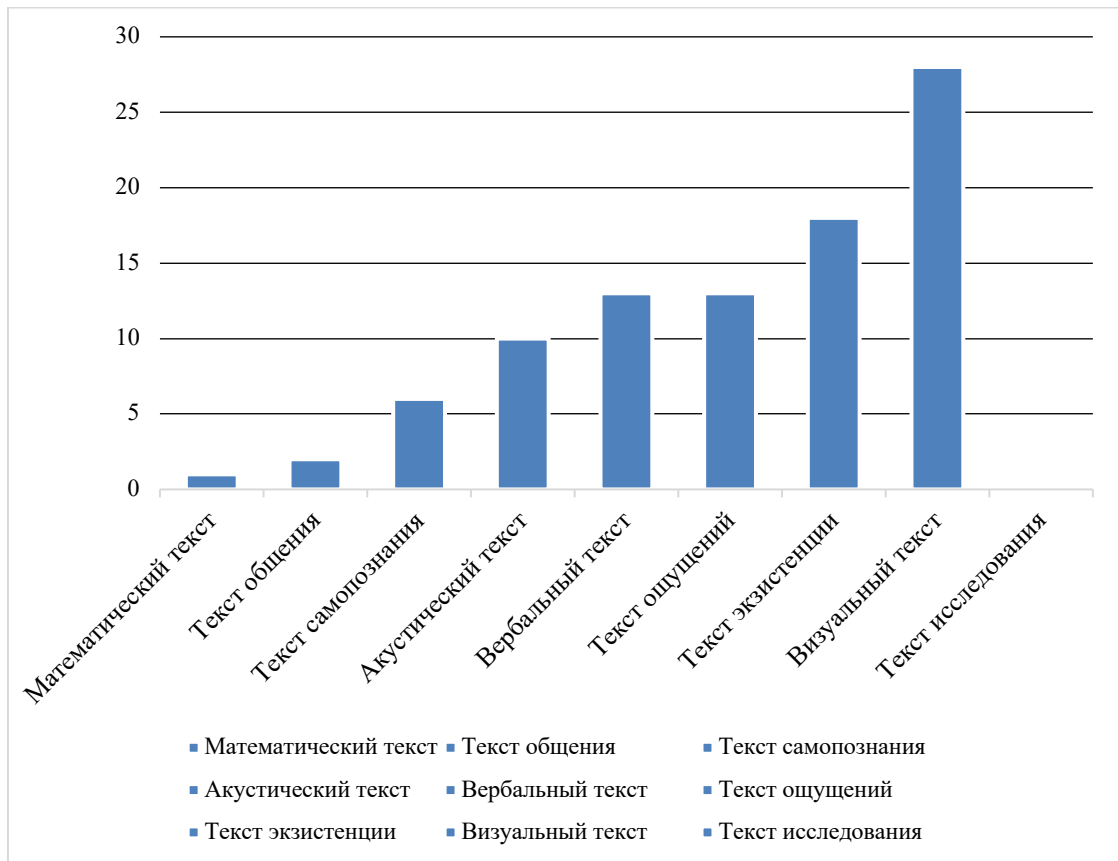


Рисунок 14 — Рейтинг «видов текста» в читательских откликах

Учитывая специфику состава участников (программа «Литературное творчество»), можно было предположить, что лидирующие позиции займет вербальный текст. Однако самым популярным форматом стал «визуальный текст» (28 откликов). Возможно, это связано с тенденциями в современной культуре, растущей востребованностью в визуализации. Выбрав этот «текст», стажеры продемонстрировали умение считывать и создавать визуальный формат представления информации. Среди результатов работы с данным видом «текста» были коллаж, комикс, видео, фотографии. Наше внимание привлек комикс по рассказу «Тайна вырванной страницы» Д. Абдуллиной. Неожиданным решением стал графически оформленный отклик с использованием фона и разных шрифтов по тексту из произведения М. Севастьяновой «Филолог во мне говорит». Интерес вызвал коллаж по произведению А. Семеновой «L'offense».

Второе место в рейтинге занимает «текст экзистенции» (18 откликов). Авторы попытались осмыслить выбранные произведения через философские рассуждения и вопросы: «Кто я?», «Кто мы такие?», «В чем смысл жизни?». «Текст

философского осмысления» («текст экзистенции») позволил участникам выразить идеи, которые не были высказаны напрямую, выйти за грань буквального значения текста. Среди примеров откликов с использованием данного формата можно выделить «поток сознания» по эссе Д. Ушановой «О взрослых, целях и качелях», ряд философских вопросов на основании эссе Ксении Романычевой «Кажется, я что-то упускаю...».

Третье место разделили «вербальный текст» и «текст ощущений». «Текст ощущений» (13 откликов) позволил участникам материализовать смыслы, увиденные в выбранном произведении. Стажеры, выбравшие этот вид «текста», отмечали, что физическое ощущение символа помогло им лучше передать смыслы, которые они увидели в произведении. Примером откликов с использованием данного вида «текста» служит яблоко, которое можно было перемещать по картинам (отклик на эссе «Почему он опустил руки?» А. Колчиной); инсталляция в виде объемной открытки по эссе К. Проказовой «Дело шести ночей («Но не во сне ли это все?»)», необычный артефакт — коробка сока, схожая с упаковкой сока из рассказа А. Шульги «Фруктовый сад».

«Вербальный текст» (13 откликов) является традиционным, особенно в рамках программы «Литературное творчество». Возможно, именно поэтому он не стал самым выбираемым. Стажеры решили выйти за грань классической структуры и попробовать свои силы в новых видах текста. Даже если это предположение верно, оно не умоляет значения выбранного формата. Работы в жанрах эссе, рассказа передавали важные для читателя идеи, смыслы, увиденные в произведениях Альманаха. Наше внимание привлек лонгрид по произведению С. Федорова «Путеводитель по очарованию». Не менее интересным оказался фанфик к рассказу Н. Кузнецовой «Хлебное древо».

«Акустический текст» (10 откликов) позволил стажерам преобразовать содержание в звучание. Так были созданы аудиозаписи выразительного чтения, подобрано музыкальное сопровождение к произведениям. Авторы откликов использовали возможность дать тексту «заговорить» самостоятельно. В результате этого процесса было озвучено стихотворение Д. Пановой «Девушка пела утром в

пустой квартире», пьеса «ЧАДО» была раскрыта подробнее через аудио-дневник одного из действующих лиц — искусственного интеллекта.

«Текст самопознания» (6 откликов) предполагал возможность осмысления собственного опыта, внутренней жизни через художественное произведение. Стажеры экспериментировали с потоком сознания, личными эссе, а также представили страницы из личного дневника. В качестве примеров хочется привести: рефлексию собственного жизненного опыта на основании эссе К. Котченко «Не лучше ли оставить поэзию в покое?», дневниковые записи с описанием собственных воспоминаний, навеянных рассказом М. Килиной «*Aurora borealis*».

«Текст общения» (2 отклика) был выражен через диалоги. Автор одного из откликов отметила, что «лучше художественного текста может быть только многослойный художественный текст». Один из откликов был представлен в виде разговора с героями рассказа «Диалог» В. Скобелевой. Это позволило представить выдуманных персонажей в качестве реальных людей, описать их чувства и настроение.

«Математический текст» (1 отклик) был создан на основании впечатления автора от описанных в произведении идей о движении жизни. Через схемы и графики (см. Рисунок 15) создатель отклика представил идеи развития, которые обнаружил в очерке П. Казаковой «Праздник жизни. Статика и динамика».

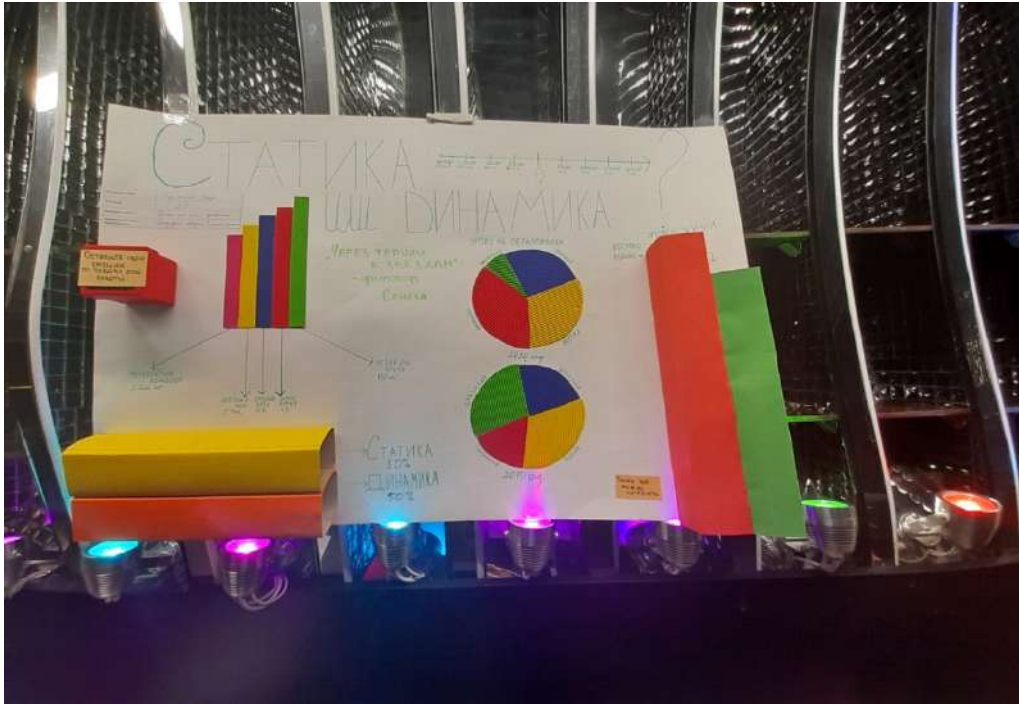


Рисунок 15 – «Математический текст», творческая работа участника программы «Литературное творчество», ОЦ «Сириус» (март 2021 г.)

Неохваченным оказался «текст исследования», что может быть обусловлено спецификой художественных произведений Альманахе, выбранных для отклика.

Ряд работ представлял собой комбинацию визуально-акустического (5), визуально-вербального текстов (10). Учитывая определенную искусственность деления на виды «текстов», которую мы используем в «палитре» как инструмент, вполне объяснимо, что авторы сами пришли к интеграции и отразили сочетание форматов, которые часто можно встретить в реальной жизни.

При создании отклика стажеры проявляли разные умения, связанные с мультиграмотностью: создание отклика в виде текста, видеофрагмента, комикса, аудиозаписи, экспоната и др.

Оценивая полученные результаты на предмет жизнеспособности модели по выделенным показателям следует отметить:

1) *Заинтересованность*: стажеры продемонстрировали активный интерес к данному заданию. Наши наблюдения позволили зафиксировать творческий подъем практически у всех участников. Ребята обращались за советом, уточняли детали, задание стало предметом обсуждения даже в свободное время. Атмосфера воодушевления сохранялась на протяжении всего модуля. При этом из 84

участников пять человек не проявляли интереса, оставались пассивны. Как выяснилось в результате беседы они испытывали трудности в выборе модальностей. Необходимость выбора одной модальности ограничивало их творческий потенциал. Разрешение использовать несколько модальностей разрешило проблему.

В качестве «плюсов» стажеры указывали на возможность создать собственное произведение с учетом особенностей и предпочтений. Некоторые участники указывали на то, что описание произведения через разные модальности позволило им лучше понять себя, ярче представить идеи и смыслы, которые они увидели в чужих текстах.

2) *Наличие творческого продукта, читательского отклика в формате «текста новой природы», соответствующего требованиям (раскрытие темы и использование мультимодального инструментария)*: авторские работы достаточно полно и точно отражали содержание выбранных произведений. При этом зачастую стажеры добавляли собственную трактовку, предлагали неожиданную интерпретацию, которая добавляла и обогащала первоначальный замысел.

В созданных откликах прослеживается позитивное отношение к текстовому многообразию. Во всех работах был полноценно использован предложенный инструментарий «палитра текста». Как было отмечено выше, 79 человек выполнили работу строго по заданию, сосредоточились на одной модальности. Оставшиеся пять человек выразили желание использовать более одной модальности. Необходимо отметить, что эти работы полно и многогранно раскрывали текст. Из этого мы сделали вывод, что в будущем не нужно ограничиваться одной модальностью. Этот вывод в дальнейшем был использован при разработке программы мини-курса.

3) *Желание и готовность к использованию полученного опыта в дальнейшем для решения жизненных и учебных задач:* отвечая на вопрос «Сможете ли вы использовать представленный инструментарий в дальнейшем» 64% опрошенных выбрали положительные варианты ответа: «Да» (42%) и «Скорее да» (21%).

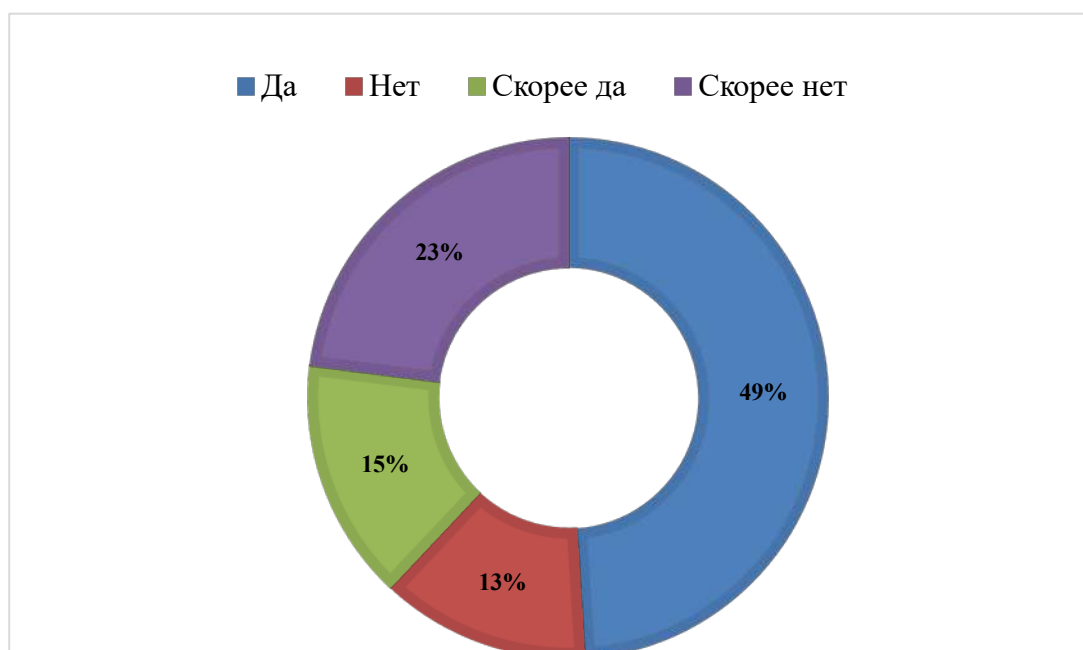


Рисунок 16 – Самооценка готовности стажеров к использованию полученного опыта работы с текстом в дальнейшем решении учебных и жизненных задач

Такое преимущество свидетельствует о положительном отношении к изученному на мастер-классе феномену мультиграмотности, об удовлетворении от создания читательского отклика. Учащиеся отмечали, что такой подход позволяет лучше понять тему, запомнить материал.

36% посчитали невозможным использование полученного опыта при освоении нового материала. Объясняя свою позицию, участники отмечали, что большинство текстов, с которыми им приходится работать, — «классические», то есть выраженные в традиционной вербальной форме. Значит, по их мнению, «прочитать» их иным способом не представляется возможным. Предлагаемые в школе задания редко требуют многообразия форм выполнения. Это еще раз подтверждает важность взаимодействия с семиотическим многообразием не только в повседневной жизни, но и при взаимодействии с учебным текстом.

На основании результатов мы сделали вывод о том, что большинство стажеров положительно относятся к полученному опыту, отмечают его полезность для применения в дальнейшем, несмотря на ограничения, которые существуют в традиционной школьной практике.

Рассмотрим результаты апробации нашей модели «Мультиграмотность: пазлы смысла» в формате мастер-класса. Она проводилась на двух категориях слушателей: 1) стажеры программы «Сириус»; 2) студенты-участники программы «Школа волонтеров чтения», будущие педагоги.

Программа «Номо legens. Человек читающий» (август 2021 г.), реализованная в ОЦ «Сириус» отличается от других тем, что не связана с конкретными жанрами и направлениями. Ребята проводят и сами участвуют в «Игре в бисер», проявляют себя как талантливые писатели и читатели, проектируют смыслы из литературных произведений, выстраивают логические связи между видами искусства.

1. Разработка методических материалов.

Традиционный набор материалов (лекции, задания, вопросы для рефлексии) был дополнен авторским мотивирующим видео в формате Tik-Tok. В качестве текста для читательского отклика были фрагменты три фрагмента (по одному для каждой группы участников) из повести А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу». Выбор произведения не случаен, потому что вся программа по замыслу преподавателей является живым памятником братьям Стругацким, книга «Понедельник начинается в субботу» входит в список литературы в преддверии смены, поэтому содержание фрагментов для участников было знакомо и привлекательно. В сюжете выбранных фрагментов упоминаются математические расчеты, философские размышления, технические изобретения, животные.

2. Проведение апробации (в формате мастер-класса).

Мастер-класс по развитию навыков мультиграмотности органично вписывался в дискурс «Игры в бисер». Чтобы все желающие смогли принять участие, мастер-класс проводился три раза на содержании разных фрагментов

текста при сохранении общей логики. Длительность мастер-класса – два академических часа. Всего в мастер-классах приняли участие 35 ребят.

Реализация знаниевого компонента модели – знакомства с феноменом мультиграмотность - «Гармония в многообразии» проходила следующим образом: участники мастер-класса сами рассказали о многообразии видов грамотности; они согласились с тем, что определение грамотности как умения читать и писать не является исчерпывающим в современных условиях.

На практическом этапе мастер-класса «Палитра текста» мы представили участникам инструментарий, состоящий из коллекции приемов под каждый вид текста, и предложили составить собственную «Палитру текста». Работу можно было осуществлять самостоятельно или объединившись в небольшую группу. Необходимо, чтобы в сумме было представлено девять форматов, которые тоже были распределены с учетом выбора ребят. На этапе распределения «видов текста» уже были видны предпочтения в пользу той или иной модальности. Планируя мастер-класс, мы полагали, что вербальный текст будет самым «популярным». На практике этот вид текста не вызвал большого интереса. Возможно, участники программы «Литературное творчество» хотели попробовать новые для себя «виды текста» (математический, визуальный, тактильный и др.).

На самостоятельную работу выделялось 30 минут, некоторые отклики были готовы раньше. Текст повести братьев Стругацких получил разнообразное выражение.

Участникам было предложено ответить на вопросы традиционной анкеты для выражения своего отношения, оценки полученного опыта, планов дальнейшего использования.

2. Анализ продуктов деятельности.

За выделенные 30 минут учащиеся в качестве отклика-творческого продукта создавали собственные визуальные образы по мотивам текста Стругацких, проводили соответствующие небольшие исследования, находили удивительные факты о разных физических явлениях, которые упоминались в тексте. При представлении результатов работы декламировалось стихотворение на испанском

языке, разыгрывались небольшие сценки по сюжету отрывка. Некоторые из стажеров записывали интервью или прочтение отрывка по ролям. Были созданы графические изображения, отражающие разные аспекты текста. Один и тот же фрагмент в группе был представлен с самых неожиданных сторон. В качестве примера приводится «текст экзистенции».

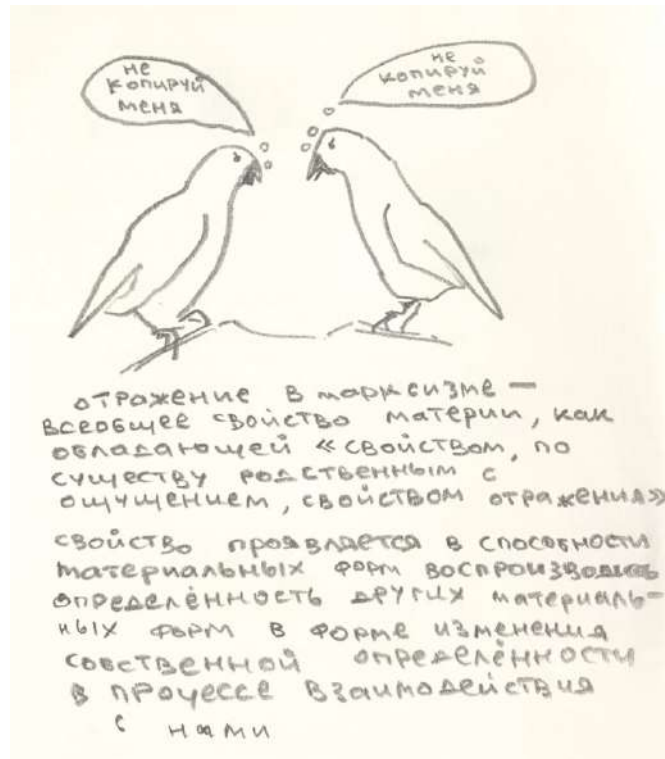


Рисунок 17 — «Текст экзистенции», творческая работа участника программы «Литературное творчество», ОЦ «Сириус» (август 2021 г.)

Каждый из представленных фрагментов «палитры текста» получил собственное уникальное звучание или видение.

Оценивая полученные результаты на предмет жизнеспособности модели по выделенным показателям следует отметить:

1) *Заинтересованность*: отметим, что участники образовательных программ ОЦ «Сириус» — это победители и призеры всероссийских олимпиад, что говорит об их изначально высокой мотивации. На данном этапе апробации нам было особенно ценно видеть подтверждение актуальности исследования феномена мультиграмотности. Стажеры сами отмечали многообразие возникающих видов грамотности, их путаницу, отсутствие систематизации и четких требований к

каждой из «грамотностей». Мультиграмотность, по их мнению, позволяет лучше разобраться в семиотическом многообразии.

Заинтересованность также подтверждается уникальностью каждого из представленных видов текста. Стажеры не просто находили ссылки на материалы в интернете, но сами создавали уникальные творческие продукты.

2) *Наличие творческого продукта*: для создания читательского отклика в формате «текста новой природы» стажеры использовали весь предложенный инструментарий. В процессе работы они задавали уточняющие вопросы, что позволило создать отклики, полностью отражающий смысл и содержание предложенных фрагментов повести братьев Стругацких.

3) *Желание и готовность использовать полученный опыт*: ключевым аспектом рефлексии стала оценка степени полезности полученного опыта. Участники мастер-класса оценивали полезность по пятибалльной шкале, где «1» — минимальная оценка, а «5» — максимальная степень оценки.

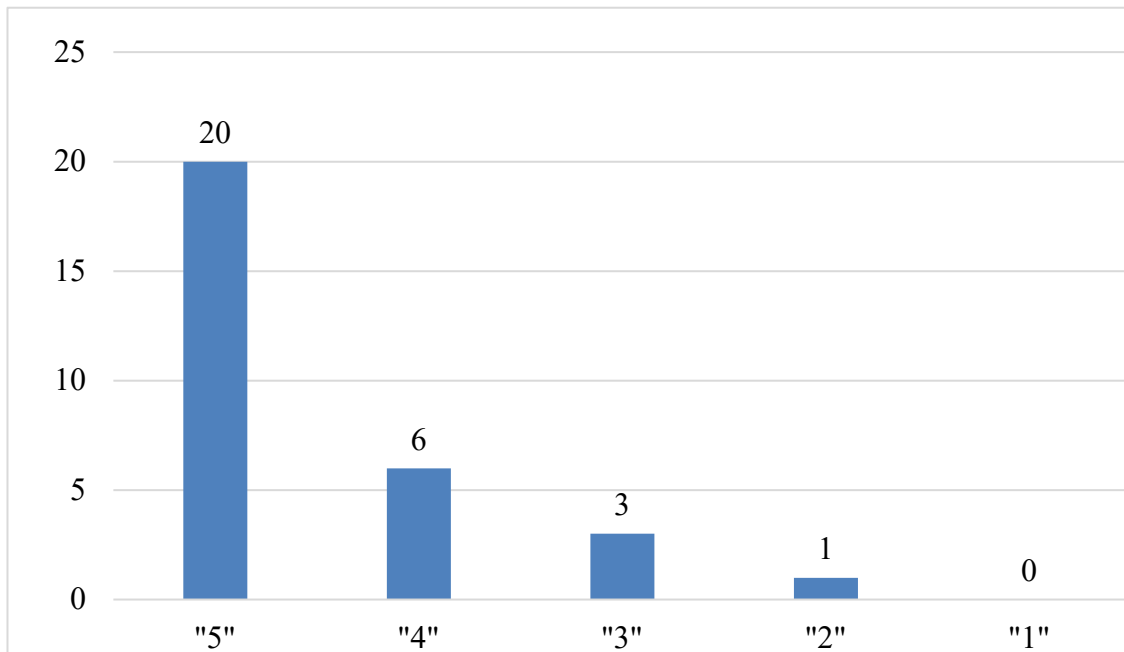


Рисунок 18 – Оценка участниками полезности полученного опыта

Большинство стажеров (87%) дали высокую оценку полученному опыту. 13% участников поставили более низкий балл, что может объясняться возникшими трудностями.

Учитывая особенность аудитории, филологический характер образовательного направления, мы предложили участникам мастер-класса дать собственное определение термина «мультиграмотность».

Представим несколько наиболее интересных на наш взгляд формулировок.

Высказывание 1. «Мультиграмотность - характеристика человека, определяющая степень развития его способности задействовать все доступные способы восприятия информации при познании мира». Представленная позиция может быть поводом рассмотреть оценку образовательного опыта мультиграмотности с учетом количества задействованных возможностей для изучения или создания текста.

Высказывание 2. «Игра с пластами текста относительно разных каналов восприятия» — определение, в котором отразилось видение мультиграмотности как суммы умений, необходимых для взаимодействия с текстом новой природы, как некой игры, а не набора универсальных правил. Под «пластом» скорее всего понимаются «виды текста» и указывается, что не каждое содержание можно представить в любой модальности, следует сочетать содержание фрагмента с особенностями каждого «вида текста».

Высказывание 3. «Базовые знания в разных сферах жизни, умение применять познание в разных модальностях, разными способами» — участник отразил связь мультиграмотности с жизнью.

Опираясь на представленные высказывания, можно сделать вывод об отсутствии единой интерпретации феномена мультиграмотности. При этом в каждом определении стажеры отразили свое понимание семиотического многообразия и мультиграмотности как необходимого условия для взаимодействия с «текстами новой природы». Разные «виды текста» не вызвали удивления, судя по семантике высказываний старшеклассников для них это факт, не вызывающий сомнений.

На данном этапе апробация образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла» была реализована среди старшеклассников. Мы решили провести

мастер-класс для группы студентов-будущих педагогов и рассмотреть актуальность полученного опыта для них.

1. Разработка методических материалов.

Целью занятия является знакомство учащихся с новым качеством грамотности и его практическим применением в педагогической деятельности. Учитывая специфику контингента участников, мы усилили теоретическую часть занятия. Для подготовки лекции были использованы материалы статьи «Педагогика мультиграмотности: проектирование социального будущего» (1996 г., первое научное обоснование термина), тексты постановления Международного бюро образования ЮНЕСКО, документация Национального совета по образованию Финляндии.

В содержание лекции были включены практические примеры мультиграмотности: проект финских специалистов по развитию мультиграмотности у детей от 0 до 8 лет, российский пример - курс «Яблоко к те/к/сте культуры» (под яблоком подразумевался символ, который можно рассматривать в разных культурных практиках).

Завершающий теоретический блок содержал наше определение мультиграмотности с учетом педагогического потенциала феномена и описание умений мультиграмотного человека, сделанное нами на основе теории множественного интеллекта Г. Гарднера.

Другая задача подготовки заключалась в отборе текста для создания участниками читательского отклика. Мы остановились на произведении А. и Б. Стругацких «Пикник на обочине». Выбранный отрывок был посвящен диалогу о том, что такое разум.

Были разработаны вопросы для рефлексии с учетом педагогической направленности аудитории.

2. Проведение апробации (в формате мастер-класса).

Восемь участников апробации являлись студентами разных курсов Московского городского педагогического университета. Их объединяла работа в

проекте «Школа волонтеров чтения». Наша встреча проходила в онлайн-формате в течение двух академических часов.

Интерактивный тип лекции предполагал диалог и максимальную включенность слушателей, которая была обеспечена за счет использования различных возможностей ИКТ (работа на платформе Padlet, заполнение таблицы).

Отдельный этап занятия был посвящен знакомству с инструментарием «Палитра текста». Практическая часть предполагала работу слушателей с фрагментом произведения братьев Стругацких «Пикник на обочине» и составление собственного читательского отклика. Выбранный текст представлял собой иллюстрацию масштабной темы о сущности разума. В задании нас интересовал отклик не столько на текст, сколько на заложенную в нем тему.

Продолжение занятия происходило в формате самостоятельной работы. Каждый участник выбрал несколько предпочитаемых форматов для отклика. Наше условие заключалось в том, чтобы все девять форматов «Палитры текста» оказались в итоге использованы. Занятие завершалось представлением творческих работ студентов, которое позволило увидеть многогранность, полифонию феномена «человеческого разума» в их понимании и интерпретации проблемы, затронутой в тексте Стругацких.

По итогам занятия было проведено анкетирование. В дополнение к анкете, проведенной со школьниками, мы добавили вопрос о сущности мультиграмотности. Нам было важно мнение коллег, будущих педагогов, для уточнения их понимания педагогического потенциала феномена мультиграмотности.

3. Анализ продуктов деятельности.

Продукт деятельности представлял собой коллективный отклик на тему «человеческий разум». На основании собственных ассоциаций, воспоминаний слушатели отразили свое понимание сущности человеческого разума по средствам: музыкального произведения Зака Хемси “Mind Heist” («Ограбление разума»), скульптуры Огюста Родена «Мыслитель», забавной анимированной картинки задумавшейся обезьянки, мультфильма «Головоломка». В «палитру текста» вошли

литературные произведения роман «Мы» Е. И. Замятина, фантастическая повесть «Девочка с Земли» Кира Булычева. Отдельный ракурс был представлен фильмами «Общество мертвых поэтов» (1989 г., США), «Реквием по мечте» (2000 г., США) и «Игры разума» (2001 г., США).

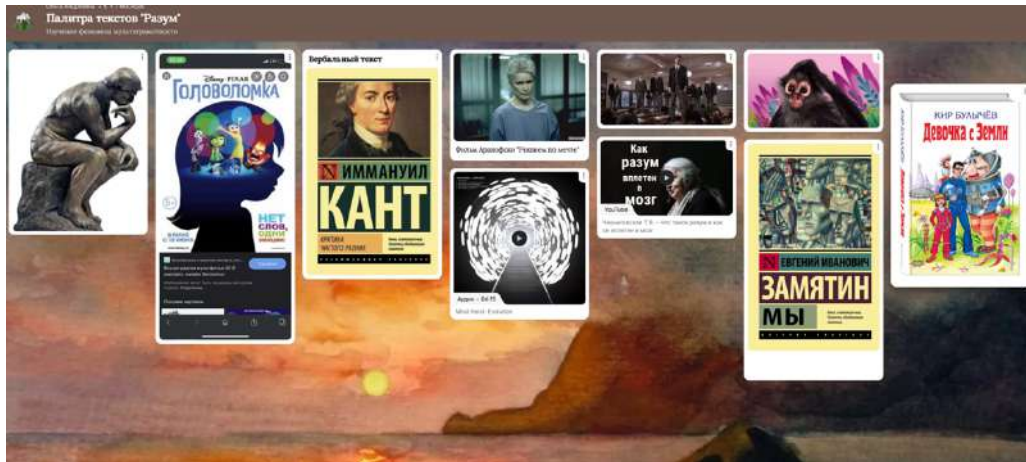


Рисунок 19 — «Палитра текста», созданная в результате мастер-класса

Рассмотрим полученные результаты на предмет жизнеспособности модели по выделенным показателям.

1) *Заинтересованность*: наши наблюдения позволили констатировать, что у участников возник неподдельный интерес к изучению феномена мультиграмотности и его роли в образовательном процессе. Они с готовностью отвечали на наши вопросы, высказывали свои предположения, делились эмоциями и задавали множество уточняющих вопросов. Студенты были готовы выполнить больший объем работы, чем требовалось, а результаты рефлексии и данные ими определения мультиграмотности свидетельствуют об интересе к предложенному опыту и полученным знаниям. Таким образом, можно констатировать высокую степень заинтересованности участников.

2) *Наличие творческого продукта читательского отклика в формате «текста новой природы», соответствующего требованиям (раскрытие темы и использование мультимодального инструментария)*: тема человеческого разума, предложенная для рефлексии, получила максимально полное раскрытие, была дополнена личными ассоциациями из области культуры, искусства, науки, дизайна, литературы, кинематографа, мультипликации.

Получившаяся общая «палитра текста» оказалась полимодальной, в ней были отражены все виды текста. Объясняя свой выбор того или иного формата, участники демонстрировали понимание принципов работы предложенного инструментария.

3) *Желание и готовность использовать полученный опыт:* в процессе рефлексии в формате анкетирования все участники занятия признали необходимость для будущих учителей обучение навыкам мультиграмотности. Отмечалось, что полученный опыт мультиграмотности дает толчок к дальнейшему развитию личности и в будущем позволит совершенствовать процесс преподавания. Положительным эффектом полученного опыта слушатели отнесли глубокое понимание материала, которое произошло за достаточно короткое время.

Участники мастер-класса планировали использовать полученный опыт в дальнейшем при взаимодействии с детьми в рамках волонтерской и педагогической практики.

Дополнительным вопросом для студентов, с учетом полученного опыта, стала просьба описать характер мультиграмотности через призму собственного понимания этого феномена. Рассмотрим результаты выполненного задания (формулировки даются в авторской редакции).

Высказывание 1. «Мультиграмотность — это способность «шире» видеть предмет, знать о нем больше и пользоваться этими знаниями. Мультиграмотность необходимо развивать как для укрепления нейронных связей, так и для увеличения продуктивности деятельности: больше ассоциаций — проще привести пример или выполнить задание». Исследовательский комментарий: это определение, данное одной из участниц, отражает множественную основу исследуемого феномена, затрагивает связь грамотности и развития деятельности головного мозга. Кроме того, мы заметили новый аспект, который прежде не рассматривали, — владение умениям мультиграмотности ускоряет и делает привычнее взаимодействие с разными каналами представления информации.

Высказывание 2. «Мы любим книги, потому что их авторам удается создать объемный мир эмоций, чувств, действий или бездействий. Представьте, если бы в

книге нам открывался только сюжет без лирических отступлений, описаний и размышлений. Думаю, было бы скучно. Это умение мыслить объемно и создавать объемные картинки и есть мультиграмотность, развивая ее, точно становится интереснее жить». Исследовательский комментарий: несмотря на то, что мы познакомили участников лишь с некоторыми подходами к мультиграмотности, в данном определении затрагивается множественность смыслов, которые могут быть отражены в одном произведении разными способами.

Высказывание 3. «Мультиграмотность – это умение видеть все “границы” предмета обсуждения, способность подключать творческое мышление». Исследовательский комментарий: это суждение говорит о том, что наша идея, выдвинутая в первом блоке занятия «Гармония в многообразии», отчасти подтверждается. Кроме того, в данном определении отражаются многоаспектность и междисциплинарность изучаемого феномена.

Высказывание 4. Одна из участниц попробовала дать формулировку с ориентацией на детскую аудиторию, обозначив мультиграмотность как «умение смотреть на предметы, слова, людей так же широко и глубоко, как видеть в луче солнца всю палитру красок». Исследовательский комментарий: предложенная метафора удачно переводит научный термин на язык, понятный ребенку.

Высказывание 5. «Мультиграмотность — это отличный способ восприятия информации через разное ее представление и оформление. Мультиграмотность помогает нам глубоко погрузиться в тему, создать что-то необычное и индивидуальное. Когда мы используем прием мультиграмотности, мы познаем и раскрываем новые смыслы». Исследовательский комментарий: в этом определении отразилась множественность способов представления информации, учитывается индивидуальность и уникальность каждого человека при работе с текстом, есть отсылка к множественности смыслов, которая может быть заложена в разных предметах.

Высказывание 6. «Мультиграмотность — это навык получения информации и познания мира через совокупность каналов восприятия». Исследовательский комментарий: в высказывании подтверждается актуальность описания этого

феномена через сумму навыков. Несмотря на краткость, мы видим здесь множественность каналов восприятия. Автор сосредоточился на получении информации, в то время как создание, анализ и другие процессы также являются частью мультиграмотности.

Помимо вербальных определений, мы попросили слушателей поделиться своими визуальными ассоциациями. Полученный ассоциативный ряд представлял собой следующее: нам посчастливилось увидеть, как выглядит мультиграмотность для участников. В частности, было представлено изображение индуистского божества Шивы, символизирующего начало вселенной и часто изображаемой с четырьмя руками, что ассоциируется с множественностью изучаемого аспекта грамотности. Еще одной интересной ассоциацией стала абстрактная картина Джексона Поллока, изображающая брызги краски, нанесенные бессистемно. Абстрактный экспрессионизм, в жанре которого работал художник, подразумевает рассмотрение произведений с разных точек зрения и поощряет свободу самовыражения и анализа, что в некотором смысле перекликается с идеей мультиграмотности.

У одной из участниц занятия возникла аналогия между мультиграмотностью и редким атмосферным явлением – огненной радугой. Это красивое природное явление получается, если совпадут сразу несколько факторов, а мы предполагаем, что мультиграмотность также позволит добиться удивительных результатов в том числе благодаря соединению в ней множества навыков. Также мультиграмотность была связана с серией картинок, изображающих людей, складывающих пазлы и фигуры человека, состоящей из частиц. Здесь отражается естественная множественная природа мультиграмотности для человека. Яркие, образные ассоциации отражают многообразие восприятия феномена и свидетельствуют о богатом культурном опыте участников, который, благодаря заданию, оказался востребованным.

Краткий отклик на представленные суждения – «облако слов» - при контент-анализе высказываний мы использовали визуальный метод «Облако слов» и получили следующее представление:

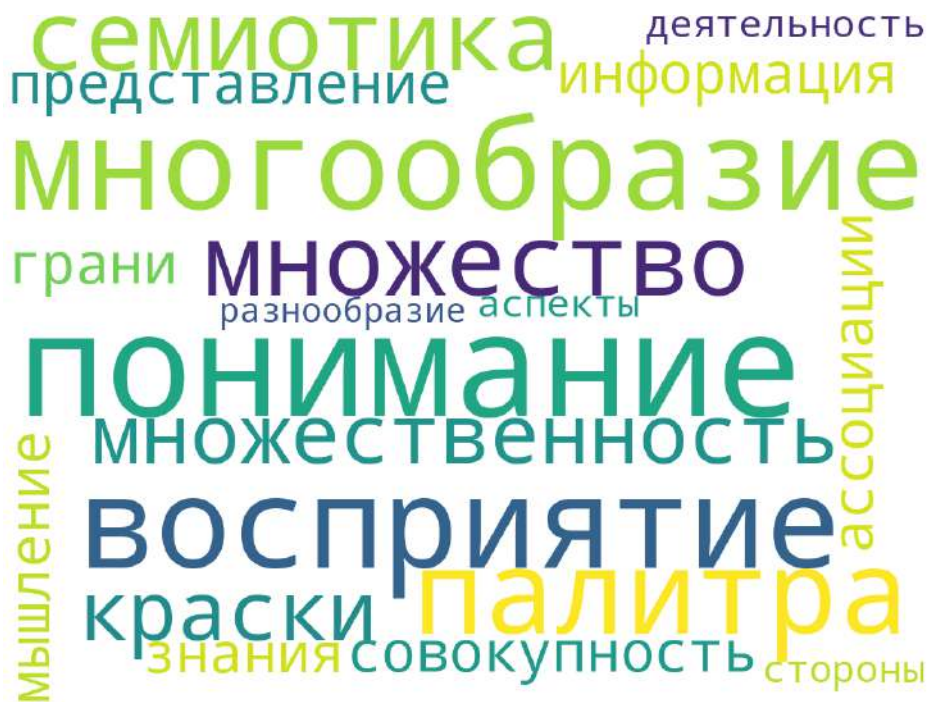


Рисунок 20 — «Облако слов», полученное в результате контент-анализа высказываний участников

Учитывая педагогическое образование участников, мы попросили их привести примеры мультимодальной подачи информации и использования навыков мультиграмотности. В качестве примеров были приведены:

- а) презентации, с подборкой «возможных изображений, фраз, аудиозаписей, наиболее точно характеризующих описываемое в презентации»;
- б) изображения, которые предвзяли бы происходящее в тексте. «Навык мультиграмотности поможет войти в эту историю и представить текст предварительно, а затем уже с ним познакомиться»;
- с) использование учеником инструментария мультиграмотности для необычного оформления своей работы. Навыки мультиграмотности будут также полезны в проведении серьезных междисциплинарных исследований.

Апробация модели образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла» в формате мастер-класса показала, что наше объяснение феномена

мультиграмотности, его теоретических предпосылок понятно будущим педагогам. Это подтверждается их определениями термина «мультиграмотность».

Предложенный инструментарий был освоен за короткое время (2 ак. часа), полученный текст новой природы отражает многообразие рассмотрения заданной темы. Все занятие прошло в интерактивной, творческой обстановке. Кроме теоретических представлений о мультиграмотности были получены и практические навыки, которые волонтеры планируют использовать в работе с детьми.

Несмотря на успешно выполненное задание студентами, мы не исключаем, что в работе со школьниками лучше использовать конкретный фрагмент художественного или научно-популярного текста, поскольку «тема» может оказаться слишком трудной в силу своей абстрактности.

Предложенные участниками условия организации образовательного процесса для актуализации потребности школьников в мультиграмотности отличались разнообразием. В частности, было предложено «популяризировать подачу информации в нескольких формах, их гармоничном сочетании: включать в процесс не только визуально-аудиальный тип взаимодействия с информацией, но и расширять взгляд на те или иные предметы (например, объяснить правило орфографии при помощи математической формулы)». С данной идеей перекликаются и мнения других участниц, заключающиеся в необходимости проведения метапредметных (межпредметных) уроков, с добавлением «исследовательской и проектной деятельности». По мнению слушателей, это позволит одновременно видеть изучаемый предмет с разных точек зрения.

Анализ продуктов деятельности и рефлексии участников мастер-класса для студентов позволяет говорить об их высокой заинтересованности. Созданный продукт соответствует требованиям к тексту новой природы в силу полимодальности, многогранности. Будущие педагоги выразили осознанное желание использовать полученный опыт в дальнейшем в работе с учениками.

Рассмотрим выводы, сделанные нами по итогам данного этапа исследования.

В понимании участников мультиграмотность воспринималась как универсальная межпредметная характеристикой. Смыслы, идеи, которые слушатели увидели в предложенных текстах, были представлены многогранно. Мы зафиксировали, что и студенты и школьники осознают, что инструментарий мультиграмотности имеет двухвекторную направленность, может помогать собирать смысл и позволяет разбирать текст.

Апробация позволила выявить сильные и слабые стороны модели образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла». Результаты, полученные в ходе апробации модели образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла» в двух форматах (модуль и мастер-класс) доказали жизнеспособность модели, состоящей из трех предложенных компонентов: знаниевого, инструментально-деятельностного и рефлексивного. Независимо от возраста и статуса слушатели (студенты и школьники) продемонстрировали заинтересованность в освоении опыта мультиграмотности. Читательские отклики отражали весь спектр умений мультиграмотности. При апробации использовались онлайн- или офлайн-формат и мы не обнаружили существенных различий, что говорит о возможности применения дистанционного способа взаимодействия в том числе.

В качестве рисков и трудностей нужно обозначить:

– Мотивированность аудитории. Участники апробации (литературно одаренные школьники и студенты-будущие педагоги) имели высокий уровень мотивации. При этом мы понимаем, что в условиях массовой школы ситуация может быть другой.

– Ориентация на цифровой ресурс. Было зафиксировано, что при создании творческого отклика слушатели в основном концентрировались на использовании цифровых ресурсов. Нас огорчает зафиксированный дефицит навыков живого взаимодействия, однако данное ограничение мы предполагаем обернуть в свою пользу при разработке дистанционного курса.

– Низкая вероятность востребованности опыта мультиграмотности в основном школьном образовании. Этот вывод был зафиксирован на основании

отзывов участников. Мы разделяем эту тревогу и в качестве ресурса видим пространство дополнительного образования.

– Трудоемкость. Установлено, что длительности мастер-класса (2 ак. часа) оказывается недостаточно для изучения каждого вида текста из представленной «палитры». Такой формат может стать поводом для самостоятельного освоения предложенного инструментария.

С учетом сделанных выводов и результатов мы перешли к апробации модели «Мультиграмотность: пазлы смысла» в формате онлайн-курса.

3.3. Разработка и реализация онлайн-курса на основе модели «Мультиграмотность: пазлы смысла»

На данном этапе апробации была разработана и реализована программа цифрового мини-курса для учащихся 7-9 классов. Нам представлялось необходимым рассмотреть жизнеспособность модели образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла» с участием младших подростков в ситуации асинхронного онлайн-обучения. Рассмотрим процесс и результат апробации.

1. Разработка методических материалов.

Задача по проектированию онлайн-курса определялась четкими требованиями платформы «Школа на ладони» и условиями технического задания. Сотрудники АНПО «Школа на ладони» предоставили поддержку при разработке первого русскоязычного онлайн-курса для школьников, посвященного мультиграмотности. Построение и реализация проекта осуществлялись с методическим и экспертным сопровождением специалистов платформы.

Была определена целевая аудитория (ученики 7-9 классов), подготовлены вопросы для учеников, которые позволили им ответить для себя «какие навыки поможет развить этот курс?», сформулированы цели и задачи курса в логике «от ученика», то есть что получит ученик по итогам успешного освоения курса.

В описании программы мы представили четкий алгоритм, порядок действий, который необходимо выполнить для прохождения курса.

Наименование курса соответствовало названию модели образовательной ситуации - «Мультиграмотность: пазлы смысла». Это краткое название, содержащее в себе метафору, раскрывало наше академическое определение мультиграмотности в логике семиотической дидактики. «Виды текстов» как «пазлы» прошли через весь курс.

Были разработаны юмористические вопросы для юмористического теста, для проведения учеником самооценки понимания секретов мультиграмотности.

По традиции «Школы на ладони» участников курса сопровождал проводник – легендарный Нанокот, который создавал определенный эмоциональный настрой, давал юмористическое объяснение материала. Каждый «вид текста» получил воплощение не только в подробном описании, был дополнен конкретным примером многопланового представления темы, в качестве темы – образ кота.

В качестве итогового задания мы предложили участникам проектную задачу (целенаправленная организация действий для получения нового для участника практического результата). Для создания читательского отклика учащимся были предложены на выбор три отрывка из повестей братьев Стругацких («Что делать, как быть?», «Мужество», «Будущее») и три фрагмента детских научно-популярных книг («Коты и парадоксы», «Мировой океан», «Вулканы»), нужно было выбрать один. Критерием отбора с учетом естественно-научной направленности программ «Школьной лиги», занимательность для читателя-подростка, и жанры художественной и научно-популярной литературы. Мы обозначили, что из выбранного текста нужно извлечь ценностно значимый для учащегося смысл. Учащимся предлагалась инструкция, согласно которой они должны были выбрать

Разработка системы оценки результатов вызвала определенную сложность, должна была соответствовать следующим требованиям – прозрачность, конкретность, понятность. При освоении курса работы сокурсников должны были соответствовать формальным требованиям объема и соблюдения авторского права.

Мы определили, что собранный «пазл» должен:

- отражать смысл и содержание текста;
- состоять из пяти и более форматов для отклика;

- быть выстроенным согласно методическим описаниям приемов работы и инструментов, представленных в «палитре текста»;

- соответствовать нормам синтаксиса и грамматики литературного языка.

За каждый из критериев начислялось от нуля до двенадцати баллов. Каждый отклик получал соответствующую оценку и комментарий преподавателя. Была продумана систем обратной связи, которая должна была учитывать возможные «точки роста» (Приложение 2).

Все собранные материалы были структурированы в единый документ и размещены на платформе.

2. Проведение апробации (в формате онлайн-курса).

На платформе была проведена реклама курса. Процесс освоения был рассчитан на три месяца, ребята работали в автономном режиме, при необходимости они могли обращаться к нам как к кураторам, как правило эти вопросы были технического характера.

Полностью освоили мини-курс и создали «тексты новой природы» 26 участников. В качестве текста для отклика из предложенных 20 выбрали научно-популярные тексты, а 6 – художественный. По окончании срока курса мы получили работы для оценивания. Каждый текст был оценен по представленным ранее критериям. Кроме формальной оценки мы давали также обратную связь, где отмечали, что получилось и разъясняли то, что осталось непонятным.

Спустя две недели после окончания публикации курса участникам была отправлена анкета с вопросами, позволяющими оценить их отношение к полученному опыту, возможное использование полученного инструментария в дальнейшем. Результаты анкетирования представлены в разделе «Анализ продуктов деятельности».

Для уточнения выявленных тенденций мы обратились к нескольким выпускникам с просьбой дать развернутые ответы на вопросы. выявить монографические характеристики (см. Приложение 3). Мы получили два отклика, на основании которых можно составить обобщенный портрет участника онлайн-курса «Мультиграмотность: пазлы смысла». Они отмечали, что на курсе поняли

как «доносить свои мысли при помощи сравнений, описаний и находить разные подходы к рассмотрению темы, а также задумалась о принципах работы с информацией», а «опыт взаимодействия с текстом новой природы был интересен и важен».

Рассмотрим результаты анализа продуктов деятельности.

3. Анализ продуктов деятельности.

В качестве продуктов творческой деятельности в нашей распоряжении было 26 работ. Большая часть «текстов новой природы» была оформлена в формате презентаций, где отдельный слайд был посвящен одному из видов текста.

18 из 26 откликов были именно на тексты научной направленности. Это может быть связано с тем, что такие тексты более конкретны, их содержание проще представить в формате схемы, иллюстрации, аудио-высказывания.

Оценки за созданные отклики свидетельствуют о высоком качестве читательской рефлексии в рамках предложенной образовательной ситуации.

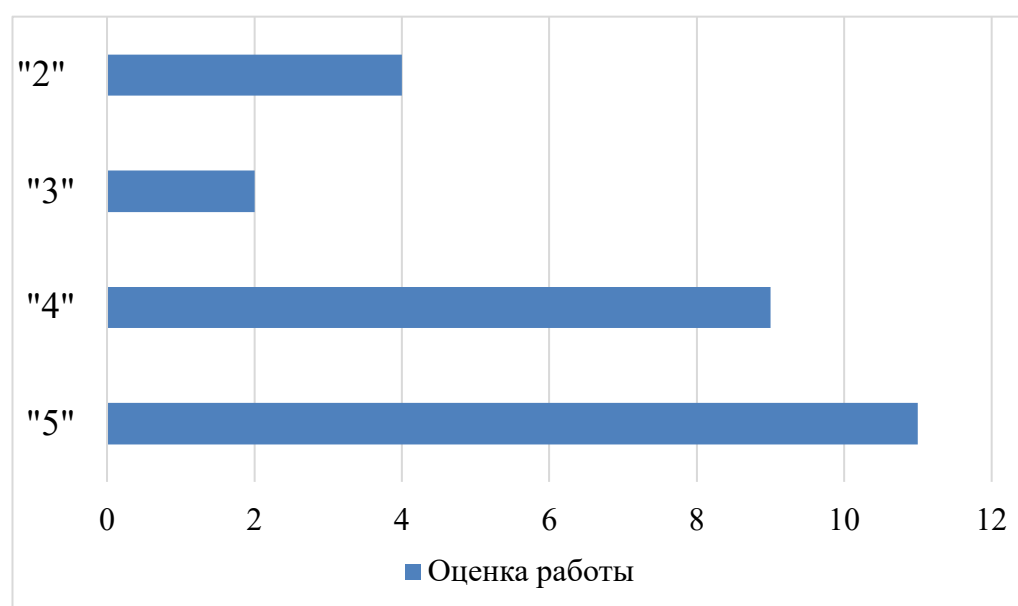


Рисунок 21 — Оценка результатов освоения цифрового мини-курса «Мультиграмотность: пазлы смысла»

20 работ получили высокую оценку, «тексты новой природы» были созданы с соблюдением указанных авторами курса критериев.

Часть работ, получивших менее высокую оценку, не соответствовали тому или иному критерию. Наибольшую трудность вызвало отражение понимания текстов, несоблюдение культуры авторства.

В рамках исследования созданные учащимися «тексты новой природы» оценивались с точки зрения овладения представленным инструментарием. В условиях отсутствия живого взаимодействия, нам было важно рассмотреть, насколько участники смогли разобраться в приемах, представленных в «палитре текста». Нас порадовало, что в основной массе работ каждый фрагмент соответствовал описанному виду текста. В некоторых работах было дополнительно разъяснено, что означает картинка или график.

Рассмотрим результаты освоения курса по критериям оценки жизнеспособности модели образовательной ситуации.

1) *Заинтересованность*: нам было интересно, выбрали ли участники наш курс самостоятельно или по рекомендации. Выяснилось, что 18 из 26 участников школьников выбрала «Мультиграмотность: пазлы смысла» самостоятельно. Отвечая на вопрос «почему именно этот курс?», участники указывали, что их «заинтересовали описание и название курса».

Самооценка готовности участников онлайн-курса к использованию полученного опыта работы с текстом в дальнейшем решении учебных и жизненных задач показала следующую картину:

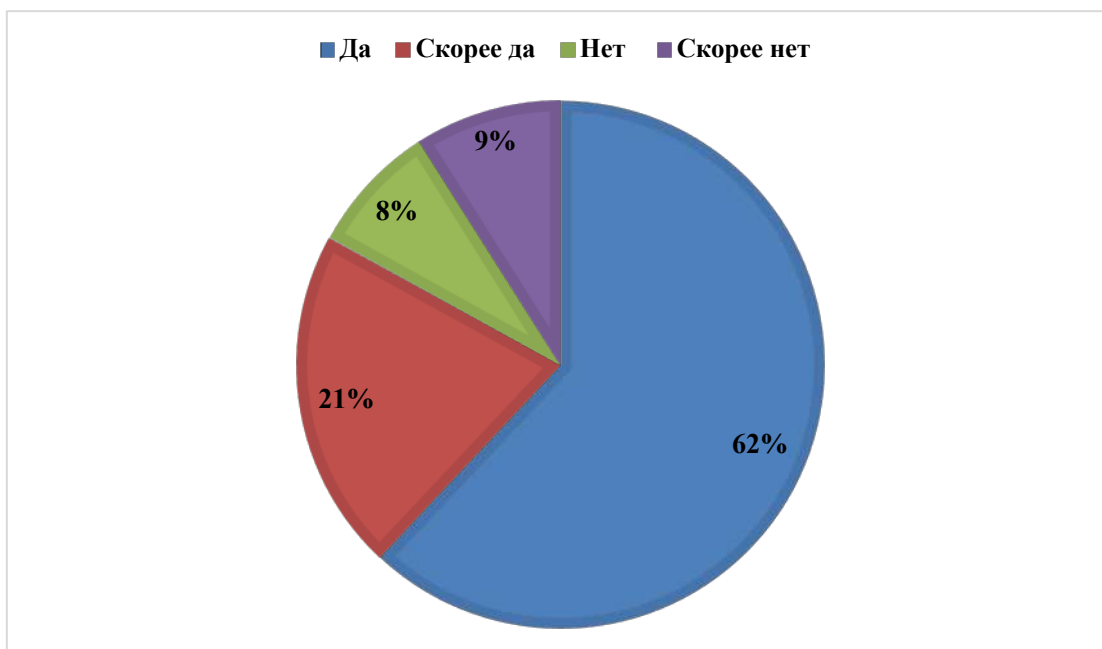


Рисунок 22 — Самооценка готовности участников онлайн-курса к использованию полученного опыта работы с текстом в дальнейшем решении учебных и жизненных задач

Полученные результаты нам кажутся оптимистичными. К сожалению, у нас не было возможности персонафицировано узнать причины отрицательных ответов. Допускаем, что они имеют отрицательную природу, сходную с выявленной нами ранее у других участников мастер-класса.

В практике «Школы на ладони» проводится рейтинг курсов по параметру успешности выполненных работ. Наш курс оказался в числе лидеров (100% из 100%) вместе с такими курсами как «Формула изобретения», «Идеальный будильник», «Гражданская наука».

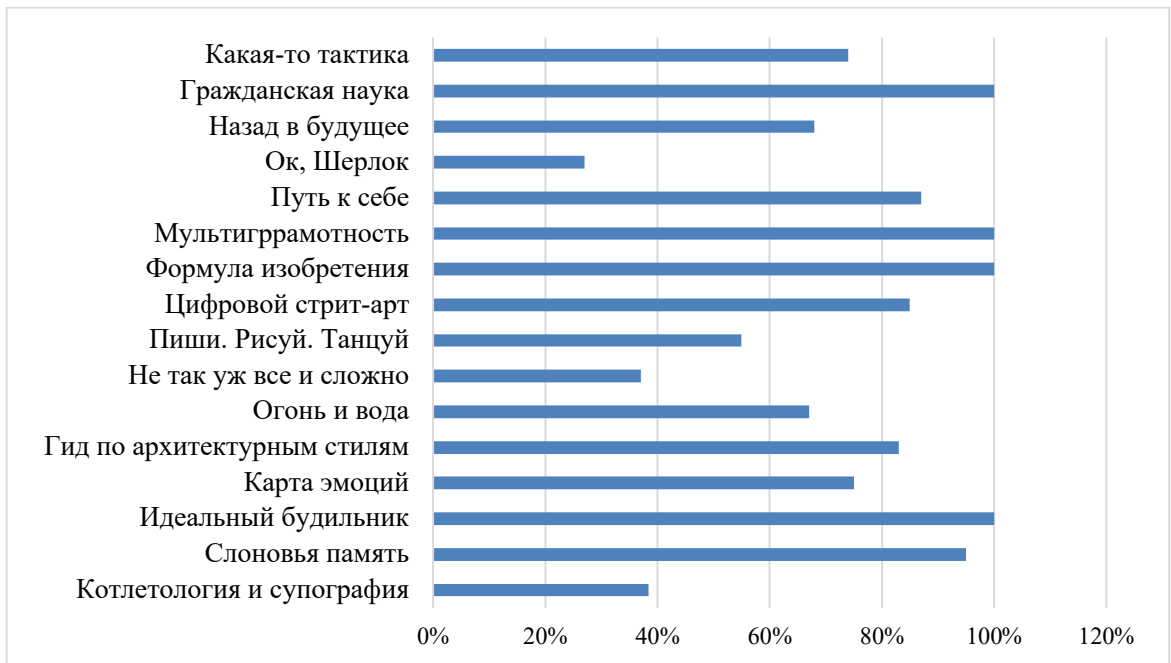


Рисунок 23 — Успешность освоения онлайн-курсов «Школа на ладони» 2021-2022 учебного года

Рассматриваем этот высокий образовательный результат как аргумент в пользу заинтересованности.

2) *Наличие творческого продукта*: в нашем распоряжении оказалось 26 творческих работ. Все представленные работы соответствовали обозначенным нами требованиям, участникам удалось отразить смысл и содержание выбранных текстов. Отклики были составлены с использованием пяти и более форматов текста, то есть могли быть отнесены к категории «тексты новой природы». Наибольшую трудность вызвала необходимость соблюдения авторских прав, на что мы указали в обратной связи.

3) *Желание и готовность использовать полученный опыт*: 78% участников, прошедших онлайн-курс планируют использовать полученный опыт в дальнейшем. Предложенный инструментарий был оценен школьниками как полезный при взаимодействии с традиционным, вербальным текстом. Монографические характеристики (см. Приложение 3) подтверждают полученные данные. Отдельно отметим, что наш вывод о высокой степени желания и готовности использовать полученный опыт подтверждается не только результатами анкетирования, но и высоким качеством работы учащихся. Впервые

в процессе апробации участники отмечали, что создание «палитры текста» привело к лучшему пониманию логики структурирования изучаемого материала.

Таким образом, апробацию модели в формате цифрового мини-курса можно считать успешной. Особенность этого этапа апробации заключается в том, что у них было достаточно времени для ознакомления с дополнительными материалами, а отсутствие преподавателя не помешало созданию красивых самостоятельных решений.

Выводы по третьей главе

На основании результатов теоретического и эмпирического этапов исследования, в логике системно-деятельностного подхода, разработана модель образовательной ситуации «Мультиграмотность: пазлы смысла», ориентированной на освоение опыта мультиграмотности.

Выделены основные компоненты, необходимые в образовательной ситуации при проектировании опыта освоения умений мультиграмотности: знаниевый (знакомство с феноменом многообразия), инструментальный (подготовка читательского отклика с использованием мультимодального инструментария для создания «текста новой природы»), рефлексивный (осознание и осмысление учащимся полученного опыта мультиграмотности).

Доказана жизнеспособность модели на основании ее апробации в трех различных форматах обучения:

- модуль «Читательские инициативы» в рамках краткосрочной образовательной программы «Литературное творчество» ОЦ «Сириус» (10 часов);
- серия мастер-классов «Что значит быть грамотным в XXI в.» для различных категорий участников: студентов и учащихся старших классов (1 час);
- мини-курс дополнительного дистанционного образования на платформе «Школа на ладони» (16 часов).

Были использованы методы проектирования, анкетирования, а также метод монографических характеристик.

Жизнеспособность доказана по итогам результатов апробации по трем критериям: заинтересованность участников, наличие творческого продукта, соответствующего требованиям к тексту новой природы и желание и готовность использовать полученный опыт.

Рассмотрим совокупный показатель данных по трем форматам апробации.

Анализ читательской рефлексии и обратной связи, полученной от более чем двухсот участников, позволил установить, что более 80% учащихся демонстрируют заинтересованность и положительное отношение к опыту освоения мультиграмотности.

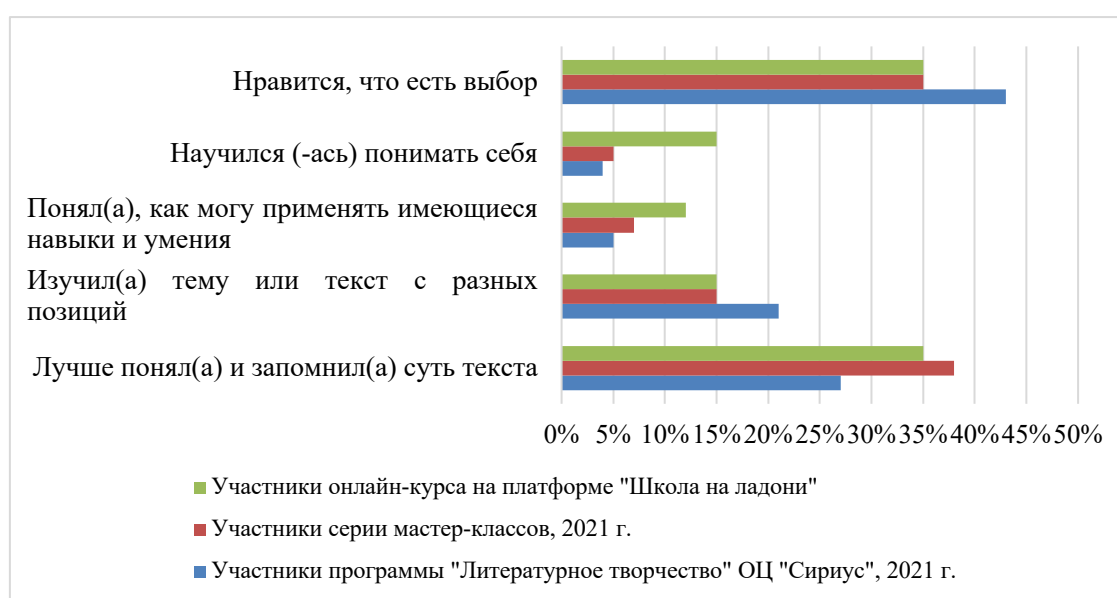


Рисунок 24 — Отклик учащихся, свидетельствующие об их заинтересованности в полученном опыте

Они обосновывают это возможностью выбора, наличием многообразия различных форматов коммуникации, интересным содержанием текстов.

Качество творческих продуктов. Творческие работы детей соответствуют требованиям к текстам новой природы. Читательские отклики содержательны, образны, это свидетельствует о понимании смысла исходного текста или предложенной темы. Использовался весь потенциал мультимодального инструментария «палитра текста».

Желание и готовность использовать полученный опыт. Более 80% учащихся полагают, что смогут использовать полученный опыт мультиграмотности в дальнейшем для решения учебных и жизненных задач.

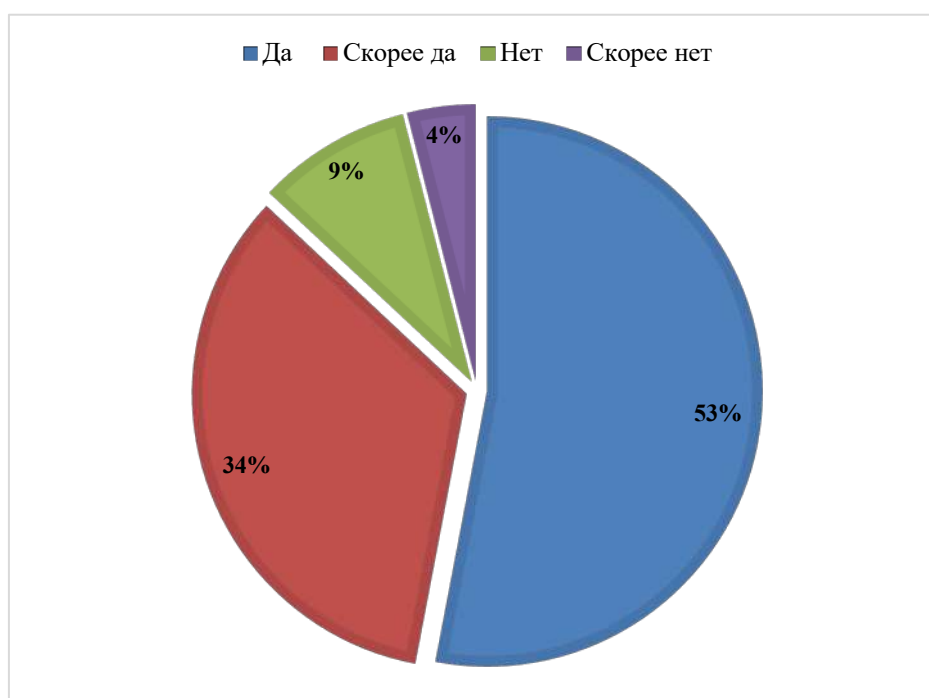


Рисунок 25 — Предположения учащихся о том, будут ли они в дальнейшем использовать предложенный инструментарий для решения учебных и жизненных задач

Доказана жизнеспособность модели в условиях дополнительного образования. Возможность ее применение в структуре основного образования предполагает дальнейшие исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование было посвящено обоснованию целесообразности использования опыта мультиграмотности для взаимодействия с «текстами новой природы».

Рассмотрим основные результаты решения исследовательских задач.

1. На основании анализа теоретических предпосылок трансформации грамотности предложено определение мультиграмотности с учетом ее педагогического потенциала. Мультиграмотность рассматривается нами как интегративная личностная характеристика, которая предполагает использование вербальных и невербальных средств взаимодействия с новым знанием.

2. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных работ за период с 1996 по 2021 гг., посвященных проблемам развития мультиграмотности в образовательном процессе, позволил сформулировать перечень умений, определяющих мультиграмотного человека:

- умение взаимодействовать с традиционным вербальным текстом, предполагающее способность понимать, интерпретировать, оценивать и создавать такой текст;
- умение структурировать и моделировать, и переводить содержание в логико-математический формат;
- умение считывать и создавать визуальный образ информации;
- умение преобразовывать содержание в звуки, понимать и интерпретировать информации акустического (слухового) характера;
- умение выражать идеи, заложенные в тексте при помощи материализации смыслов;
- умения, связанные с поиском, сравнением, сопоставлением и анализом информации для получения нового знания;
- умение осуществлять рефлексию и проецировать информацию из окружающего мира на собственный опыт;
- умение инициировать и осуществлять общение в контексте темы;

- умение выходить за грань буквального значения текста, выделять идеи, анализировать смыслы, заложенные в тексте.

Мы допускаем, что представленный перечень умений может дополняться или расширяться в зависимости от педагогического контекста. Однако проведенное исследование позволяет говорить о необходимости и достаточности представленного комплекса умений для взаимодействия учащихся с «текстами новой природы».

3. На основании контент-анализа содержания образовательных программ, посвященных мультиграмотности и реализованных в университетах Ньюкасла, Мельбурна (Австралия), Осло (Норвегия) и Хельсинки (Финляндия) (отечественные аналоги не были обнаружены) анализа образовательного результата самостоятельного освоения онлайн-курса на платформе Coursera «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» с использованием метода «исследование в действии» были получены данные, свидетельствующие о том, что мультиграмотность рассматривается как значимый образовательный результат. Опыт развития составляющих ее умений формируется в процессе мультимодальной коммуникации, интерпретации и анализа данных, представленных в различных форматах. Выделяются перспективные направления разработки программ: совершенствование способов оценки мультиграмотности как образовательного результата и уточнение составляющих ее модальностей.

4. В результате анкетирования учеников и учителей (354 человека) было зафиксировано положительное отношение респондентов к феномену мультиграмотности и его проявлению в учебном процессе. Со стороны обеих групп мы получили понимание и поддержку нашего толкования сущности мультиграмотности. Участники разделяли наше мнение о том, что человек, готовый освоить и продемонстрировать навыки мультиграмотности должен уметь работать с информацией, учитывать возможность многообразия форм самовыражения в процессе коммуникации, критически оценивать информацию, преобразовывать системы значений в разные модальности и соотносить

информацию с социальным контекстом и индивидуальными потребностями, соблюдая при этом культуру авторства.

Стали очевидны различия в отношении учеников и учителей к умениям, которые определяют готовность к развитию и применению мультиграмотности в условиях современной коммуникации. Приоритетом учеников стали умения «продвигать» собственные тесты, сопротивляться информационной манипуляции, а приоритетом учителей является этика общения в Интернете, умение ориентироваться в ресурсах медиа. При этом весь предложенный спектр умений оказался востребован, что говорит об осмысленном отношении респондентам к развитию мультиграмотности.

Были выявлены виды грамотности (компоненты мультиграмотности), которые, по мнению педагогов и учащихся, уже достаточно успешно развиваются в школе. В их число вошли вербальная, коммуникативная и естественно-научная грамотности. При этом есть дефицит в развитии других видов грамотности (компонентов мультиграмотности). Это касается тактильной, экзистенциальной, рефлексивной видов грамотности, развитие которых необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса.

Опираясь на совокупность результатов анкетирования, мы полагаем, что навыки мультиграмотности стихийно присутствуют в образовательном процессе современной школы, но целенаправленно не развиваются.

5. Разработана модель образовательной ситуации, направленной на проектирование опыта освоения умений мультиграмотности для взаимодействия с «текстами новой природы», которая представляет собой совокупность следующих компонентов: знаниевый компонент «Гармония в многообразии» (знакомство с феноменом мультиграмотности); инструментальный компонент — технология «Палитра текста» (освоение инструментов, позволяющих активизировать различные умения мультиграмотности); рефлексивный компонент «Читательская рефлексия» (создание читательского отклика в формате «текста новой природы»).

Результаты апробации предложенной модели в трех форматах: краткосрочная программа модуля «Девять путей к тексту» (10 часов), мастер-класс

«Что значит быть грамотным в XXI в.» (1,5 часа), цифровой мини-курс «Мультиграмотность: пазлы смысла» (12 часов) подтвердили жизнеспособность модели, возможность ее вариативного использования. Отзывы участников свидетельствовали о том, что предложенный опыт мультиграмотности воспринимается позитивно, они рассматривают возможность дальнейшего использования представленного инструментария. Анализ продуктов творческой деятельности учеников продемонстрировал, что большая часть работ соответствует характеристикам «текстов новой природы». Форматы читательской рефлексии включали в себя семиотическое многообразие: вербальные формы, инфографику, схемы, диаграммы, мультимедийные фрагменты (аудио, видео). Как правило, все работы отличал осознанный отказ от линейности, ориентация на целостное полимодальное выражение смысла.

Представленная практика освоения опыта мультиграмотности не заменяет классическую работу с текстом, это лишь дополнительный способ взаимодействия с «текстом новой природы», дополнительные возможности представления читательского отклика, раскрытия темы или концепта.

При этом были выявлены ограничения применения данной модели, что может привести к ее невостребованности в массовой школе. Эти ограничения связаны с тем, что создание «текста новой природы» является трудоемким процессом, требующим наличия мотивации у всех участников. Предполагается, что и учащийся, и учитель готовы к установлению кросскультурных связей при раскрытии той или иной темы, а это навык высокого уровня образованности. Однако мы полагаем, что данная образовательная ситуация может стать поводом для развития интереса к освоению умений мультиграмотности.

Анализ полученных результатов исследования позволяет сделать вывод о целесообразности использования в образовательном процессе комплекса умений мультиграмотности для взаимодействия с «текстами новой природы». Таким образом, можно считать, что поставленная нами цель исследования была выполнена. В качестве перспективы отметим возможность дальнейшего изучения таких направлений как: реализация образовательной модели в практике массовой

школы на различных возрастных этапах; влияние навыков мультиграмотности на усвоение нового материала; взаимосвязь мультиграмотности и культуры современного чтения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамовских, Т.А. Опыт внутриорганизационного повышения квалификации по применению активных методов обучения взрослых // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №1 (26). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnutriorganizatsionnogo-povysheniya-kvalifikatsii-po-primeneniyu-aktivnyh-metodov-obucheniya-vzroslyh> (дата обращения: 03.06.2021).
2. Александров, Е.П., Воронцова М.В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. — 2015. — № 6. — С. 56-61.
3. Амерханова, А.Р. Тексты новой природы: новое как хорошо забытое старое // Личность как объект психологического и педагогического воздействия : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 23 сентября 2018 года. — Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2018. — С. 9-11.
4. Амерханова, А.Р. Текст «новой природы» в терминологии современной науки (на материале анализа публикаций 2000-х годов) / А. Р. Амерханова // Художественный текст: проблемы чтения и понимания в современном обществе : Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Стерлитамак, 25–26 октября 2018. — Стерлитамак: Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», 2018. — С. 14-18.
5. Асмолов, А.Г. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. — Москва, 1985. — 103 с.
6. Асонова, Е.А. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта // Вопросы образования. — 2018. — №. 2. — С. 26-45.
7. Байгужин, П. А., Шибкова, Д. З., Айзман, Р. И. Факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды // Вестник НГПУ. — 2019. — №5. —

URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-vliyayuschie-napsihofiziologicheskie-protsessy-vozpriyatiya-informatsii-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovatelnoy-sredy>

(дата обращения: 12.04.2021).

8. Беньковская, Т. Е. Текст «новой природы» и его место в школьном учебнике литературы // Современный урок в условиях внедрения ФГОС: опыт, проблемы, перспективы. — Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2017. — С. 37-40.

9. Беньковская Т.Е. Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников // Педагогический имидж. — 2017. — № 3 (36). — С. 63-70.

10. Бершадский, М.Е. Введение в когнитивную технологию обучения // Школьные технологии. — 2011. — №4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-v-kognitivnuyu-tehnologiyu-obucheniya> (дата обращения: 26.04.2023).

11. Большая советская энциклопедия : [В 30 т.] / Гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. Т. 7. — Москва : Советская энциклопедия, 1972. — 623 с.

12. Бородина, В. А. Словарь-справочник по чтению : практикум / В.А. Бородина, С. М. Бородин. — Москва : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2017. — 233 с.

13. Бородина, В.А. Изучение продуктивности чтения текстов новой природы: основные направления исследования в интересах будущего библиотек // Библиотекосведение. — 2017. — Т. 66, № 2. — С. 159-165.

14. Браташ, В.С. Работа со «смешанными» текстами - вклад в развитие читательской грамотности. — 2022. — № 5. — С. 10-15.

15. Браташ, В.С., Кудряшов, Е.С. Современный учебный текст: возможности текстов новой природы // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. — 2022. — № 1. — С. 11-19.

16. Браташ, В.С., Риехакайнен Е.И., Петрова Т.Е. Зачем нужны поликодовые тексты? : учебно-методическое пособие // Санкт-Петербургский

государственный университет. — Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2022. — 70 с.

17. Брокгауз, Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь: в 86 полутомах с иллюстрациями и дополнительными материалами. — URL : <http://encdic.com/brokgause/Gramotnost-95447.html> (дата обращения: 20.11.2020).

18. Бугро, Н.С. Классификация методов оценки качества образовательных услуг // Доклады БГУИР. — 2013. — №5 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-metodov-otsenki-kachestva-obrazovatelnyh-uslug> (дата обращения: 28.08.2023).

19. Вашунина, И.В., Нистратов, А.А. Креолизованный текст: обзор экспериментальных исследований // Вопросы психолингвистики. — 2020. — №. 2 (44). — С. 28-39.

20. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — Москва : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.

21. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. - Москва : АСТ : Астрель, 2009. - 670 с.

22. Гаврилова, М. В. Социальная семиотика: теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов. — Москва : Полит. наука. 2016. — №3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-semiotika-teoreticheskie-osnovaniya-i-printsipy-analiza-multimodalnyh-tekstov> (дата обращения : 01.06.2021).

23. Галактионова, Т.Г. Когнитивное обучение: семиотические технологии. — URL: <http://schoolnano.ru/node/8962> (дата обращения: 07.06.2021).

24. Галактионова, Т.Г., Казакова Е.И. Приобщение к чтению путем освоения текстов новой природы // От года литературы — к веку чтения : Коллективная монография. – Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2016. – С. 278-291.

25. Галактионова, Т.Г. Семиотическая дидактика: попытки определения // На путях к новой школе. — 2010. — № 1. — С. 21-33.

26. Галактионова, Т.Г. Тексты «новой природы» и новая грамотность / Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы : сборник материалов VIII международной научно-практической конференция «Педагогика текста» под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. — Санкт-Петербург : Изд. ЛЕМА, 2016. — С. 13-17.
27. Галактионова, Т.Г., Казакова, О.А. Учебный текст как ресурс и результат в логике идей мультиграмотности // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования Учредители: Эффектико Групп. — №. 8. — С. 44-51.
28. Галактионова, Т. Г., Казакова, О. А. Феномен мультиграмотности в контексте академического дискурса // Научное мнение. — 2021. — №. 6. — С. 86-90.
29. Галактионова, Т. Г. Мультиграмотность в контексте развития личностного потенциала / Т. Г. Галактионова, О. А. Казакова // Научное мнение. — 2022. — № 6. — С. 80-85.
30. Галицких, Е.О. Инновационные технологии как ресурс современного гуманитарного образования в год литературы // Челябинский государственный педагогический университет. — Челябинск: Энциклопедия, 2015. — С. 196-203.
31. Галицких, Е.О. Поиск смыслов как «собираение себя»: от методики к мастерству. — 2013. — № 1. — С. 21-24.
32. Галицких. Е.О., Давлятшина. О. В. Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы //Педагогический имидж. — 2016. — №. 3 (32). — С. 16-27.
33. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. — Москва : ООО И.Д.Вильямс, 2007. — 565 с.
34. Грамотность : жизненная необходимость. — 4-е изд. — Париж : Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры , 2005. — 503 с.
35. Грек М. Слова и поучения. — Санкт-Петербург : Тропа Троянова, 2007. — 374 с.

36. Гришаева, Е.Б. Прагматико-функциональный подход в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // Язык и культура. 2020. — №52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatiko-funktsionalnyu-podhod-v-obuchenii-professionalno-orientirovannomu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 12.04.2021).

37. Гудова, М.Ю. Современное чтение как деятельность, культурная практика и социальный институт // Вестник ЧелГУ. — 2011. — №30. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-chtenie-kak-deyatelnost-kulturnaya-praktika-i-sotsialnyu-institut> (дата обращения: 27.03.2023).

38. Гуламов, М.И. Размышления о природе разнообразия // Universum: химия и биология. — 2016. — №4 (22). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-prirode-raznoobraziya> (дата обращения: 17.04.2023).

39. Гулевич, Т.М. Личностно-ориентированное обучение как средство интеллектуального развития обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — №. 63-2. — С. 133-136.

40. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / [Соч.] В.И. Даля. Вып. 1. — Москва : О-во любителей рос. словесности утв. при Имп. Моск. ун-те, 187.

41. Данилова, Г.В. Тексты «новой природы» как источник развития образовательного потенциала и «новой грамотности» школьников // Сборник материалов VIII междунар. науч.-практич. конф. «Педагогика текста» / Под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. — Санкт-Петербург, Издательство «Лема», 2016. — С. 52-56.

42. Дементьева, О.М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 2. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179>.

43. Дунев, А.И. Интенциональность учебного текста // Сборник материалов VIII междунар. науч.-практич. конф. «Педагогика текста» / Под ред.

Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. — Санкт-Петербург, Издательство «Лема», 2016. — С. 56-59.

44. Дьюи, Н. Д. Демократия и образование. — Москва : Педагогика-Пресс, 2000. — 382 с.

45. Дьюи, Д. Реконструкция в философии / пер. с англ. М. Занадворов (введ., гл. 3–8); М. Шиков (гл. 1–2). М.: Логос, 2001. С. 94.

46. Ефимова, М.Р., Долгих Е. А. Статистическая оценка грамотности населения России: от умения читать до ученых степеней // Вопросы статистики. — 2016 (9). — С. 77-84. — DOI : <https://doi.org/10.34023/2313-6383-2016-0-9-77-84>.

47. Журкина, О. А. Развитие мультиграмотности в процессе экономической социализации школьников / О. А. Журкина, О. А. Казакова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. — 2022. — № 3. — С. 91-94.

48. Звездина, А.А. Гипертекстуальность современного мышления // Вестник Иркутского государственного технического университета. — 2015. — № 4 (99). — С. 386-390.

49. Зеленин, А.В. Финское образование на переломе: к чему пришли и куда двигаться дальше? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2015. — №5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finskoe-obrazovanie-na-perelome-k-chemu-prishli-i-kuda-dvigatsya-dalshe> (дата обращения: 20.04.2021).

50. Землянская, Е.Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса // Наука и школа. — 2020. — №3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-situatsii-kak-edinita-sobytyi-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 24.06.2022).

51. Игошин, Д.А. Особенности построения лонгрида как текста «новой природы» // Обществознание и социальная психология. — 2022. — № 5-2(35). — С. 171-174.

52. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта / Е. А. Асонова, Е. С. Романичева, О. В. Сененко, К. С. Киктева // Вопросы образования. — 2018. — № 2. — С. 26-45.

53. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ «Сфера», 2001. — 512 с.
54. Казакова, Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21., № 4. — С. 102–109. doi: 10.17759/pse.2016210409.
55. Казакова, Е.И., Азбель, А.А. Личный познавательный опыт ученика и учителя в контексте управления качеством образования (в продолжение дискуссии о педагогике текста) // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. — 2022. — №. 1. — С. 3-10.
56. Как в Финляндии воспитывают людей будущего // Учеба.ру. — URL: <https://www.ucheba.ru/article/3314> (дата обращения: 20.04.2021).
57. Казакова, О.А. Применение метода «исследование в действии» в рамках изучения феномена мультиграмотности // Научно-педагогическое обозрение. — 2024. — № 1(53). — С. 25 -31. — DOI 10.23951/2307-6127-2024-1-25-31.
58. Как PISA определяет и измеряет читательскую грамотность? // ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования. — URL : <https://fioco.ru/fioko-news/pisa-in-focus-101-как-pisa-определяет-и-измеряет-грамотность-чтения> (дата обращения : 16.02.2021).
59. Калянов А. С. Использование современных методов в процессе обучения как основа активизации творческой познавательной деятельности / А. С. Калянов, Е. С. Кошкалов, М. В. Огрина, С. К. Савицкий, Н.Н. Савицкая, Н. Н. Устинова, С.Л. Хаустов // Вестник Марийского государственного университета. — 2015. — № 3 (18). — С. 21-24.
60. Камзеева, Е. Функциональная грамотность школьников – важный показатель качества образования // Московский центр качества образования. — URL: <https://mcko.ru/articles/2264> (дата обращения: 06.01.2021).

61. Кармалита, А.В., Попова, О.Н., Азбель, А.А. Обзор современных исследований обратной связи в метаанализах Дж. Хэтти и последователей //Персонализированное образование: теория и практика. — 2022. — С. 170-180.
62. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. — Вып. 2. — Петрозаводск : Петрозаводский государственный университет, 2013. — С. 109-122.
63. Короткина, И.Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — №3 (50). —URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnye-issledovaniya-novoy-gramotnosti-i-problemy-terminologicheskikh-nesootvetstviy-v-otechestvennoy-pedagogike> (дата обращения: 09.11.2020).
64. Короткина, И.Б. Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования // Ценности и смыслы. 2017. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-gramotnost-i-sistema-otsenki-v-paradigme-obrazovaniya> (дата обращения: 21.03.2023).
65. Курбатова, Ю.В. Использование текстов с нелинейной структурой на уроках литературы // Сборник материалов VIII междунар. науч.-практич. конф. «Педагогика текста» / Под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. — Санкт-Петербург, Издательство «Лема», 2016. — С. 68-71.
66. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. — Москва : Педагогика, 1981. — 185 с.
67. Литературное творчество: «Классическая литература» // Образовательный центр «Сириус». — URL : <https://sochisirius.ru/obuchenie/literature/smena789/3797> (дата обращения: 22.06.2022).
68. Лотман, Ю.М. Люди и знаки. / В кн. Лотман Ю. М. Семиосфера. — Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2010. — 704 с.
69. Лотман, Ю.М. Семиосфера : Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки / Ю.М. Лотман. — Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2010. — 703 с.

70. Макаренко, А. С. Народное просвещение в СССР // Lib.ru/Классика. — URL: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1937_narodnoe_obrazovanie_v_ssr.shtml (дата обращения: 24.11.2020).
71. Маклаков, А.Г. Общая психология : учебник. — Санкт-Петербург : Питер, 2018. — 584 с.
72. Махова, В.В., Занина, О.Н. Мультиmodalность как объект в зарубежных лингвистических исследованиях // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 38–53.
73. Маяки информационного общества: Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни // Информация, грамотность и медиаобразование для всех. — URL : https://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_ec60754734ee46f439db048705afd47c (дата обращения: 09.02.2021).
74. Медийная и информационная грамотность : Руководство по политике и стратегии. — 2020. — UNESCO Publishing. – 191 с.
75. Методические рекомендации по проведению апробации методик по 8 общеобразовательным (обязательным) дисциплинам с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемым на базе основного общего образования // ФГБНУ "Институт стратегии развития образования РАО". — URL : <https://instrao.ru/images/SPO/МЕТОДИКА.pdf?ysclid=lkaxwkvtr8219234698> (дата обращения: 25.03.2023).
76. Мировые тренды образования в российском контексте-2024 // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». — URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024/ (дата обращения: 09.01.2024).
77. Московкин Л.В. Определения понятия «метод обучения» / Чуждоезиково обучение. — 2018. — Т. 45. № 4. — С. 449-457.

78. Нагаева, И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — №. 6 (33). — С. 56-68.

79. Нестерова, Н.Г., Волкова, Е.В. О «новой грамотности» в контексте приоритетного вектора развития гуманитарного образования // Гуманитарные науки. — 2021. — №3 (55). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-novoy-gramotnosti-v-kontekste-prioritetnogo-vektora-razvitiya-gumanitarnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.03.2023).

80. Новая грамотность // Вклад в будущее. — URL: <https://vbudushee.ru/library/glossary/novaya-gramotnost/> (дата обращения: 07.11.2021).

81. Обласова, Т.В. Специфика учебных текстов для развития текстовой деятельности школьников в процессе изучения предметов гуманитарного цикла // Образование и наука. — 2012. — № 4. — С. 93-102.

82. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 4-е изд. — Москва : 2006. — 944 с.

83. Олефир, С.В. О природе «текстов новой природы» / С. В. Олефир // Пятый международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке» : Материалы форума. — Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2019. — С. 105-111.

84. Олефир, С.В., Юлдашева А.Н., Ильясов Д.Ф. Педагогический потенциал текстов новой природы в развитии читательской деятельности школьников // МНКО. — 2018. — №5 (72). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-tekstov-novoy-prirody-v-razvitii-chitatelskoy-deyatelnosti-shkolnikov> (дата обращения: 26.04.2023).

85. Олешков, М.Ю., Уваров, В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины . — Москва: Компания Спутник+ , 2006. — 191 с.

86. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте» // С.-Петербург. гос. ун-т. — Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1997. — 331 с.

87. Отзывы учащихся о курсе Multimodal Literacies: Communication and Learning in the Era of Digital // Coursera. — URL: <https://www.coursera.org/learn/multimodal-literacies/reviews?page=1&star=5> (дата обращения: 20.07.2022).
88. Пакина, Т.А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России // Вестник педагогических наук. — 2022. — № 5. — С. 201-206.
89. Педагогика текста: опыт семиотического решения : коллективная монография / Автор-составитель и научный редактор – Т.Г. Галактионова. Коллектив авторов: М.А. Афанасьева, Н.В. Васильева, М.И.Гринева, [и др.]. — Санкт-Петербург, 2013. — 379 с.
90. Перминова, Л.М., Чигишева, О.П. Функциональная грамотность исследователя: методология введения нового педагогического понятия // Ценности и смыслы. — 2022. — №1 (77). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/chigisheva-o-p-funktsionalnaya-gramotnost-issledovatelya-metodologiya-vvedeniya-novogo-pedagogicheskogo-ponyatiya-nauchno> (дата обращения: 21.03.2023).
91. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы // Вклад в будущее. — URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/ПМО.pdf> (дата обращения: 15.04.2023).
92. Персонализированное обучение: опыт школ Summit // Вклад в будущее. — URL : <https://vbudushee.ru/library/personalizirovannoe-obuchenie>
93. Перфилова, Ю.В. Формирование коммуникативных УУД в курсе истории и обществознания через интерактивные формы работы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2014. – № 2. — С. 29-31.
94. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка : [перевод с французского]. — Москва : АСТ, 2020. — 351 с.
95. Понкин, И.В., Редькина, А.И. Методология научных исследований и прикладной аналитики : учебник. — Москва : Буки Веди, 2020. — 365 с.
96. Пономарев, А.Н. Методы научных исследований : учебно-методическое пособие // М-во образования и науки Российской Федерации,

Федеральное агентство по образованию, Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Ин-т экономики и социальных технологий, Фак. социально-гуманитарный, Каф. социальных технологий. — Санкт-Петербург : 7 Студия РИК, 2011 [т.е. 2010]. — 162 с.

97. Проектирование образовательных программ // Школа на ладони : материалам лекций Е.И. Казаковой. — URL: http://contest.schoolnano.ru/pr ogmaterial/edu_tech_ch2/ (дата обращения: 06.07.2022).

98. Пушкарева, Т.В. Проблема интериоризации знаний в психологопедагогической науке // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1-1. — С. 1-8.

99. Раппопорт, Р.В. Тексты новой природы на уроках русского языка // Сборник материалов VIII междунар. науч.-практич. конф. «Педагогика текста» / Под ред. Т. Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. — Санкт-Петербург: Издательство «Лема», 2016. — С. 84-88.

100. Риехакайнен, Е.И., Скоробагатько Л.Л. Влияет ли формат представления информации на эффективность усвоения учебного материала при онлайн-обучении? // Когнитивная наука в Москве: новые исследования : Материалы конференции, Москва, 23–24 июня 2021 года / Под редакцией Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман, А.Я. Койфман. — Москва: БукиВеди, Институт практической психологии и психоанализа, 2021. — С. 369-374.

101. Романичева, Е.С., Пранцова Г.В. Как осуществлять подготовку к сочинению нового типа // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. — 2015. — Т. 2, № 1(23). — С. 233-238.

102. Романичева, Е.С. Тексты «новой» природы в образовательном процессе: чтение, изучение (к постановке задачи) // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин : Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 27 марта 2015 года. — Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2015. — С. 129-133.

103. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. — Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. — 1160 с.
104. Российский статистический ежегодник. — Москва : Росстат, 2014. — 693 с.
105. Словарь педагогического обихода / Под ред. проф. Л.М. Лузиной. — Псков: ПГПИ, 2003. — 71 с.
106. Словарь психолого-педагогических понятий : справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. — Минск: БГТУ, 2007. — 68 с.
107. Смирнова, И.Э. Учебный текст: определение и основные функции // Социальная сеть работников образования. — 2012. — URL : <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/02/22/uchebnyy-tekst-opredelenie-i-osnovnye-funktsii> (дата обращения: 30.04.2021).
108. Современный литературный поток в школьном образовательном процессе / Т. Г. Галактионова, Г. В. Данилова, Л. С. Илюшин [и др.] // Современный литературный поток в школьном образовательном процессе : Сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 17 ноября 2017 года / Под редакцией Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. — Санкт-Петербург: Издательство «ЛЕМА», 2018. — С. 7-12.
109. Столович, Л.Н. Плюрализм в философии и философия плюрализма. — Таллинн : Ingrid, 2005. — 336 с.
110. Столяров, Ю.Н. Коллективные монографии о чтении: аналитический обзор // Вестник культуры и искусств. — 2017. — №4 (52). — С. 183-195.
111. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы. — Москва: Просвещение, 1973. — 208 с.
112. Тангян, С.А. «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. — 1990. — № 1. — С. 3-17.
113. Теория сложных систем // Институт фундаментальных системных исследований. — URL : <https://systemology.ru/фундаментальные-научные-исследования/теория-сложных-систем/> (дата обращения: 04.06.2021).

114. Терентьева, Н.П. Комикс: «тексты новой природы» в литературном образовании (заметки на полях дискуссии) // Пятый международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке». — Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2019. — С. 112-115.

115. Технологии успешного обучения : учебно-методическое пособие / Е.И. Казакова, Т.Г. Галактионова. — Санкт-Петербург : Лема, 2015. — 186 с.

116. Толковый словарь русского языка // под ред. Д. Н. Ушакова. — Т.1, 1935. — 704 с.

117. Толстой, Л.Н. О методах обучения грамоте // Лев Николаевич Толстой. — URL : <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/o-metodah-obucheniya-gramote.htm> (дата обращения : 08.10.2020).

118. Трофимова, И.Р. Мультиграмотность как социальная ценность и фактор развития современного общества // Политика и общество. — 2018. — № 3. — С. 16-25.

119. Тютюник, Н.Н. Личностно-ориентированное обучение и метапредметность: аспекты и проблемы //Norwegian Journal of development of the International Science. — 2021. — №. 54-4. — С. 25-26.

120. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.

121. Ушинский, К.Д. Воскресные школы // Соч.: т. 2. — Москва : Педагогика, 1974. — С. 19-35.

122. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. // Система "Гарант" : [сайт]. — URL: <http://ivo.garant.ru/#%2Fdocument%2F55170507%2Fparagraph%2F3%3A0> (дата обращения: 21.01.2022).

123. Федотова, Е.Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — №. 1 (41). — С. 35-40.
124. Филичев, С.А. Современные средства обеспечения наглядности в образовательном процессе технического вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2018. — № 2 (30). — С. 180-185.
125. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. — Москва : Сов. энциклопедия, 1983. — 839 с.
126. Христофоров, С.В. Опыт как педагогическая категория // Вестник ОГУ. — 2005. — №7. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 08.12.2022).
127. Хэтти Дж.А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 млн школьников / под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. — Москва : Изд-во: Нац. Образование, 2017. — 496 с.
128. Черниговская, Т.В. Мозг и знаковые системы: чтение, музыка, математика / Т. В. Черниговская // Восьмая международная конференция по когнитивной науке. — Светлогорск: Институт психологии РАН, 2018. — С. 1255.
129. Черняк, М.А., Цветкова Е.Г. Графический путеводитель как новый способ диалога с классическим текстом // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. — 2021. — Т. 43, № 7. — С. 78-84.
130. Чтение. XXI век : коллективная монография / М. Н. Ананьева, В. Я. Аскарова, Т. О. Бобина [и др.]. — Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2014. — 309 с.
131. Шарафутдинова, О.И., Поповская, В.И. Гипертекстуальность текста закона как проблема его понимания // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. — 2020. — Т. 17. — №. 2. — С. 24-29.
132. Щенина, О.Г. Трансформация российского образования: на пути к новой грамотности // Россия реформирующаяся. — 2022. — №20. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-rossiyskogo-obrazovaniya-na-puti-k-novoy-gramotnosti> (дата обращения: 21.03.2023).

133. Щербинина, Ю.В. Время библиоскопов: Современность в зеркале книжной культуры. — Москва, 2016. — С. 85-90.

134. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures // The New London Group. — Harvard Educational Review, 66 (1): 60–93, 1996. — DOI : 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

135. Ajayi, L.A Multiliteracies Pedagogy: Exploring Semiotic Possibilities of a Disney Video in a Third Grade Diverse Classroom. — Urban Review, 2011. — 43(3). — С. 396–413.

136. Alberts, P. Multimodal Literacies: An Introduction // Literacies. The Arts, and Multimodality. NCTE, K-College, 2010. — P. 1–25.

137. Atabekova, A. Developing Multiliteracy Skills and Pragmatic Communication Awareness of University Students Learning a Foreign Language (English) For Specific Purposes / A. Atabekova, L. Lutskovskaia, R. Gorbatenko // Thinking Skills and Creativity. — 2021. — № 42. — URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187121001711#!>.

138. Australia's Leading University // The University of Melbourne. — URL: <https://www.unimelb.edu.au> (дата обращения: 19.11.2022).

139. Buckingham D. Towards New Literacies, Information Technology, English And Media Education / David Buckingham // The English and Media Magazine. — 1993. — pp. 20-25.

140. Cope B., Kalantzis M. (2015) The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies // A Pedagogy of Multiliteracies. Palgrave Macmillan, London. — DOI : https://doi.org/10.1057/9781137539724_1.

141. Finnish National Board of Education (FNBoE) (2014). — Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Core curricula for basic education) . — URL : https://www.academia.edu/40291911/Finnish_National_Board_of_Education_2014_1_PERSPECTIVES_FROM_FINLAND_Towards_new_learning_environments_PERSPECTIVES_FROM_FINLAND_Towards_new_learning_environments (дата обращения : 11.04.2021).

142. Gaidukevich, S., Lemekh, A., Khitryuk, V., Torkhova, A. Gained experience and new perspectives in the field of inclusive education in Belarus. Dialogues between Northern and Eastern European on the development of inclusion: Theoretical and Practical Perspectives. Routledge, p. 133-147.
143. Galaktionova T., Kazakova O. Multiliterate person: the view of students and teachers // Mediaeducation — 2022. — №2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiliterate-person-the-view-of-students-and-teachers> (дата обращения: 28.03.2024).
144. Gee P.J. Social Linguistics And Literacies: Ideology in Discourse / Gee, Paul James. — 2-е изд. — Taylor&Francis, 1996. — 224 с.
145. Goody J. The Logic of Writing and the Organization of Society. Overview. — Cambridge University Press, 2018. — 213 с.
146. Grabill Jeffrey T., Hicks T. Multiliteracies Meet Methods: The Case for Digital Writing in English Education // English Education. — National Council of Teachers of English. — vol. 37, no. 4. — 2005. — 301–311 с.
147. Hanauer D.I. Scientific discourse: Multiliteracy in the Classroom. — A&C Black, 2006. — 210 с.
148. Holloway S. About the Multiliteracies Project / S. Holloway // The Multiliteracies Project. — URL: <https://multiliteraciesproject.com/about/> (дата обращения: 01.12.2022).
149. Jenkins H. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century (Part One) // Nordic Journal of Digital Literacy. — 2007. — Т. 2. — № 01. — С. 23-33.
150. Jenkins H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide . — New York: New York University Press, 2006. — 368 с.
151. Kirjaoskus // Eesti keele seletav sõnaraamat. — URL: <http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=kirjaoskus> (дата обращения: 09.02.2021).
152. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication // London, UK: Routledge. — 2009. — 236 с.
153. Kulju P., Kupiainen R., Wiseman A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L., & Mäkinen, M. A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms //

Language and Literacy. — 2018. — 20(2) . — 80–101 с. . — DOI : <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>.

154. Läskunnighet // Nationalencyklopedin. — URL : <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/l%C3%A4skunnighet> (дата обращения: 09.02.2021).

155. Lewin K. et al. Action research and minority problems //Journal of social issues. — 1946. — Т. 2. — №. 4. — С. 34-46.

156. Litearthacht // focloir.ie. — URL: <https://www.focloir.ie/en/dictionary/ei/Literacy> (дата обращения: 09.02.2021).

157. Literacy // Merriam Webster Dictionary. — URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/literacy> (дата обращения: 03.12.2020).

158. Literacy Glossary : Literacy // International Literacy Association. — URL : <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary> (дата обращения : 12.02.2021).

159. Millar R. Twenty First Century Science: Insights From the Design and Implementation of a Scientific Literacy Approach in School Science // International Journal of Science Education. — 2008. — 28(13) . — 1499–1521 с. DOI : <https://doi.org/10.1080/09500690600718344>.

160. Multiple Literacies // International Bureau of Education. — URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/m/multiple-literacies> (дата обращения: 19.04.2021).

161. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. World Economic Forum. — 2016. — URL: <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology> (дата обращения: 08.04.2020).

162. Oxford Dictionary : literacy. — URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/literacy?q=literacy> (дата обращения : 02.11.2020).

163. PISA for Development Brief // Organisation for Economic Co-operation and Development. — URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/8%20%20How%20PISAD%20measures%20reading%20literacy.pdf> (дата обращения: 10.03.2021).

164. Piśmienność // Słownik języka polskiego. — URL: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/pi%C5%9Bmienno%C5%9B%C4%87.html> (дата обращения: 09.06.2021).

165. Playful Parts : The Joy of Learning Multiliteracies / K. Kumpulainen, S. Sintonen, J. Vartiainen, H. Sairanen, A. Nordström, J. Byman, J. Renlund. — Helsinki : Kiriprintti Oy, 2018. — 60 с.

166. Results from PISA 2018 // Ministry of Education and Culture . — URL: <https://okm.fi/en/pisa-20181> (дата обращения: 21.02.2022).

167. Rouet J.-F., Britt, M. A., & Durik, A. M. RESOLV: Readers' Representation of Reading Contexts And Tasks // Educational Psychologist. — 2017, № 52(3). — 200-215 с. — DOI : <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>

168. Rowsell J., Kosnik C., & Beck C. Fostering Multiliteracies Pedagogy Through Preservice Teacher Education, Teaching Education. — 2008. — 109-122. — DOI: [10.1080/10476210802040799](https://doi.org/10.1080/10476210802040799).

169. Simon R. On the Human Challenges of Multiliteracies Pedagogy / R. Simon // Contemporary Issues in Early Childhood . — 2011. — № 4. — DOI : <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.4.362>.

170. The Chambers Dictionary : Literate. — URL : <https://chambers.co.uk/search/?query=literacy&title=21st> (дата обращения : 06.01.2021).

171. Unsworth, L. Teaching Multiliteracies Across the Curriculum : Changing Contexts of Text And Image in Classroom Practice. — Philadelphia : Open University Press, 2001. — 296 с.

172. Writing to Read : Evidence for How Writing Can Improve Reading / Graham, S., Hebert, A.M. — Washington, DC : Alliance for Excellent Education, 2010. — 74 с.

173. Young S. Adult Literacy and Numeracy in Scotland // Dundee City Council. — URL : https://www.dundee.gov.uk/dundee/uploaded_publications/publication_1677.pdf (дата обращения: 02.12.2020).

174. 문해력 // Naver. — URL: https://dict.naver.com/search.nhn?dicQuery=문해력+%amp;query=문해력&target=dic&ie=utf8&query_utf=%amp;isOnlyViewEE= (дата обращения: 09.02.2021).

175. 识 // XH516EDU. URL: <http://xh.5156edu.com/html5/127452.html> (дата обращения: 09.02.2021).

«Талант читателя» в контексте мультиграмотности

Дорогие друзья, в настоящее время происходит эволюция понятия «грамотность». Помимо базовых навыков чтения и письма приходится осваивать новые формы и способы коммуникации. Грамотность становится множественной, полимодальной. Это явление приобрело название – «мультиграмотность». Попробуем разобраться в этом процессе и выяснить, что представляет собой «талант читателя 21 века».

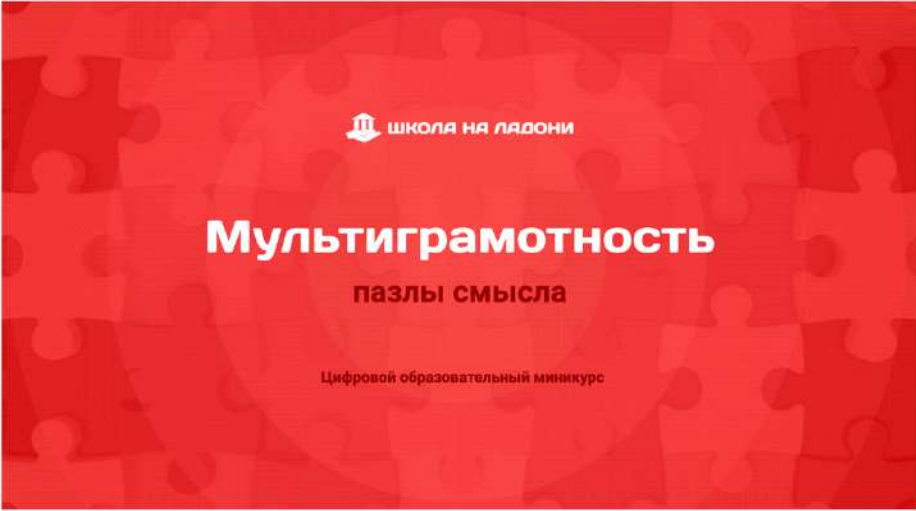
- Ваша социальная роль на данном этапе
 - Ученик старшей школы
 - Педагог
 - Другое...
- Основы мультиграмотности можно описать через четыре компонента: индивидуальный опыт работы с информацией; многообразие форм самовыражения в процессе коммуникации; критический взгляд, позволяющий соотнести информацию с социальным контекстом и индивидуальными потребностями; практика преобразования системы смыслов и значений из одного контекста в другой. Освоив основы мультиграмотности, человек сможет более осмысленно и успешно заниматься образованием.
 - Да, несомненно
 - Скорее да
 - Скорее нет
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
- Выберите виды грамотности, которые, на ваш взгляд, Вам удастся развивать в школе
 - Коммуникативная грамотность
 - Информационная грамотность

- Экономическая грамотность
- Математическая грамотность
- Экологическая грамотность
- Медийная грамотность
- Читательская грамотность
- Естественно-научная грамотность
- Визуальная грамотность
- Аудиальная грамотность
- Тактильная грамотность
- Исследовательская грамотность
- Грамотность самоанализа и рефлексии
- Философская грамотность
- Грамотность письменной речи
- Грамотность устной речи
- Другое...
- Выберите навыки и умения, которым, на Ваш взгляд, стоило бы обучаться в школе (не более 5 позиций)
 - Этика общения в Интернете
 - Сопротивление информационной манипуляции
 - Умение «продвигать» собственные тексты
 - Умение ориентироваться в ресурсах медиа
 - Соблюдение авторских прав
 - Соблюдение правил информационной безопасности
 - Освоение базовых навыков программирования
 - Умение создавать и "прочитывать" тексты новых (сетевых) жанров
 - Умение оценить качество и достоверность источника текста
 - Умение работать с текстовыми программами: "переводчик", "поиск", "антиплагиат"

- Какие навыки Вам хочется у себя развивать и совершенствовать? (не более 5)
 - Понимать и оценивать вербальный текст
 - Воспринимать информацию через графики, схемы, диаграммы
 - Считывать и создавать визуальный формат представления информации
 - Находить, сравнивать и анализировать данные
 - Создавать оптимальное звуковое решение для передачи необходимого содержания
 - Выражать идеи, заложенные в тексте, при помощи материализации смыслов
 - Проецировать внешнюю информацию на собственный опыт
 - Инициировать и осуществлять общение в контексте темы
 - Выходить за грань буквального значения текста, выделять философские идеи, отраженные в тексте
 - Другое...

Цифровой мини-курс «Мультиграмотность: пазлы смысла»

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла СЛАЙДЫ



ШКОЛА НА ЛАДОНИ

Мультиграмотность

пазлы смысла

Цифровой образовательный миникурс

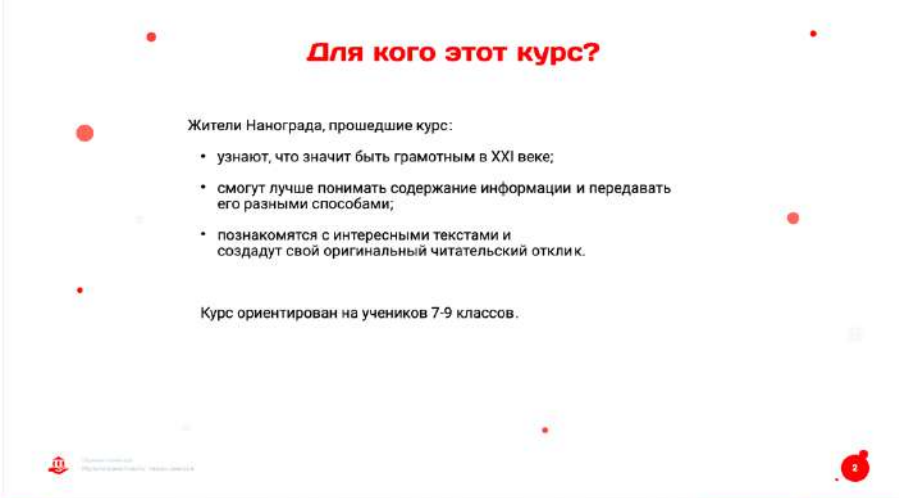
▶ ↺ ⏪ ⏩

< НАЗАД ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

- Мультиграмотность
 - ▶ Для кого этот курс?
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами
 - ▶ Мультиграмотность - что это?
 - ▶ Разные тексты
 - ▶ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
 - Где применить полученный опыт?
 - До встречи в "Школе на ладони"!

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла СЛАЙДЫ



Для кого этот курс?

Жители Нанюграда, прошедшие курс:

- узнают, что значит быть грамотным в XXI веке;
- смогут лучше понимать содержание информации и передавать его разными способами;
- познакомятся с интересными текстами и создадут свой оригинальный читательский отклик.

Курс ориентирован на учеников 7-9 классов.

▶ ↺ ⏪ ⏩

< НАЗАД ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

- Мультиграмотность
 - ▶ Для кого этот курс?
 - Навыки курса
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами
 - ▶ Мультиграмотность - что это?
 - ▶ Разные тексты
 - ▶ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
 - Где применить полученный опыт?
 - До встречи в "Школе на ладони"!

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла

Развиваем навыки чтения

Хороший читатель способен найти, понять, интерпретировать и оценить информацию.

Мы получаем знание не только из бумажных источников, но и с экранов компьютеров, смартфонов. Появление текстов новой природы, требует новых способов взаимодействия с информацией.

Успех в общении (устном или письменном) зависит от умения человека передавать информацию и понимать другого. Для этого есть много способов, мы с ними познакомимся.

Наш курс поможет тебе:

- определить свой стиль обучения;
- научиться делать самостоятельный выбор;
- а главное – получать удовольствие от самообразования.

СЛАЙДЫ

- ▼ Мультиграмотность
- ▼ Для кого этот курс?
- Навыки курса
- Развиваем навыки чтения
- Приветствие автора
- Знакомство с авторами
- ▶ Мультиграмотность - что это?
- ▶ Разные тексты
- ▶ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
- Где применить полученный опыт?
- До встречи в "Школе на ладони"!


▶
↺
⏪
⏩

< НАЗАД
ДАЛЕЕ >


Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла

Навыки


Курс поможет в развитии навыков:



Коммуникация



Чтение и письмо



Самообразование

СЛАЙДЫ

- ▼ Мультиграмотность
- ▼ Для кого этот курс?
- Навыки курса
- Развиваем навыки чтения
- Приветствие автора
- Знакомство с авторами
- ▶ Мультиграмотность - что это?
- ▶ Разные тексты
- ▶ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
- Где применить полученный опыт?
- До встречи в "Школе на ладони"!

▶
↺
⏪
⏩

< НАЗАД
ДАЛЕЕ >


Ресурсы

Мультиграммность: пазлы смысла

Знакомство с авторами





Автор курса: Ольга Казакова
аспирант Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета.



Научный руководитель: Татьяна Гелиевна Галактионова
профессор Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета, доктор педагогических наук.



Мультиграммность


- Мультиграммность
 - Для кого этот курс?
 - Навыки курса
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами**
 - Мультиграммность - что это?
 - Разные тексты
 - Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
 - Где применить полученный опыт?
 - До встречи в "Школе на ладони"!





Ресурсы



Мультиграммность: пазлы смысла



Мультиграммность

- Мультиграммность
 - Для кого этот курс?
 - Навыки курса
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами**
 - Мультиграммность - что это?
 - Разные тексты
 - Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
 - Где применить полученный опыт?
 - До встречи в "Школе на ладони"!

Ресурсы

Мультиграмматность: пазлы смысла

Привет!

В названии нашего курса есть необычное понятие - «мультиграмматность». В русском языке есть и другие сложные слова, которые начинаются с «мульти». Как ты думаешь, что может означать эта часть слова?

хорошо
 много
 забавно
 быстро

МУЛЬТИФРУКТ МУЛЬТИВИЗА МУЛЬТИВАРКА МУЛЬТФИЛЬМ
 МУЛЬТИЗАДАЧНОСТЬ МУЛЬТИМЕДИА МУЛЬТИПЛИКАТОР

ОТВЕТИТЬ


СЛАЙДЫ

- Мультиграмматность
 - Для кого этот курс?
 - Навыки курса
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами
 - Мультиграмматность - что это?
 - Мультиграмматность
 - Теория Говарда Гарднера
 - Теория множественного интеллекта
 - Типы интеллекта
 - Что ближе тебе?

Ресурсы

Мультиграмматность: пазлы смысла

Мульти+грамматность



Когда я проходил курсы «Школы на ладони» то понял, что грамотность – это больше, чем умение читать и писать. Изучая научные статьи, я нашел слово «мультиграмматность».

Оказалось, что...

Разные люди по-разному воспринимают окружающий мир.

Мультиграмматный человек может выразить смысл с помощью слов, цифр, схем, картинок, звуков и т.д.

То есть использует самые разные средства взаимодействия с информацией.

Мультиграмматность

Теория Говарда Гарднера

Теория множественного интеллекта

Типы интеллекта


Что ближе тебе?

НАЗАД ДАЛЕЕ

Ресурсы


Мультиграмматность: пазлы смысла

Мульти+грамматность



Мы убеждены, что мультиграмматность связана с теорией множественного интеллекта, разработанной современным психологом, Говардом Гарднером.

Посмотри видео далее, чтобы понять идею автора.



Мультиграмматность

Теория Говарда Гарднера

Теория множественного интеллекта

Типы интеллекта

Что ближе тебе?

НАЗАД ДАЛЕЕ

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла

Что необходимо тебе для усвоения новых знаний? Выбери три самых важных способа взаимодействия с информацией.

- Прочитать
- Узнать структуру
- Увидеть
- Услышать
- Прикоснуться
- Исследовать
- Обсудить
- Определить своё отношение
- Разгадать смысл

12

ОТВЕТИТЬ

СЛАЙДЫ

- Мультиграмотность
 - Для кого этот курс?
 - Навыки курса
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами
- Мультиграмотность - что это?
 - Мультиграмотность
 - Теория Говарда Гарднера
 - Теория множественного интеллекта
 - Типы интеллекта

Что ближе тебе?

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла

Типы интеллекта

Нажми на иконки-символы типов интеллекта, чтобы узнать о них подробнее.

Типы интеллекта

11

НАЗАД **ДАЛЕЕ**

СЛАЙДЫ

- Мультиграмотность
 - Для кого этот курс?
 - Навыки курса
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами
- Мультиграмотность - что это?
 - Мультиграмотность
 - Теория Говарда Гарднера
 - Теория множественного интеллекта
 - Типы интеллекта

Что ближе тебе?

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла

Пазлы смысла

Текст-рассуждение: рассуждение, отражающее философские, нравственные аспекты текста, подбор цитат, афоризмов.

Умение выходить за грань буквального значения текста, выделять философские идеи, отраженные в тексте, анализировать то, что не сообщается в тексте напрямую

11

НАЗАД **ДАЛЕЕ**

СЛАЙДЫ


- Мультиграмотность
 - Для кого этот курс?
 - Навыки курса
 - Развиваем навыки чтения
 - Приветствие автора
 - Знакомство с авторами
- Мультиграмотность - что это?
 - Мультиграмотность
 - Теория Говарда Гарднера
 - Теория множественного интеллекта
 - Типы интеллекта

Что ближе тебе?

Определи свой тип

Разные тесты

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла



Я не удержался и решил сделать «палитру текста» про самого себя! Изучи её, ведь тебе придётся создать такую же. Надеюсь, ты получишь полное представление о котках.

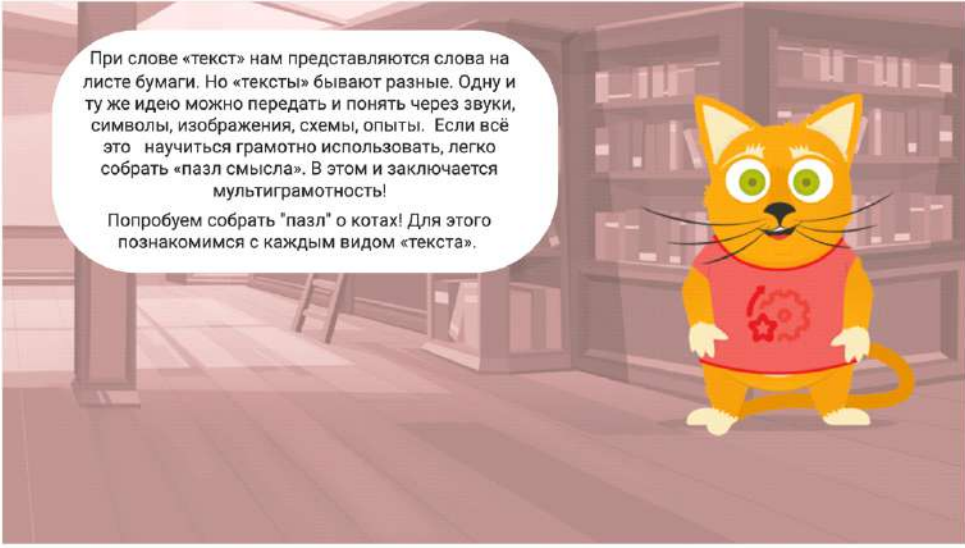
СЛАЙДЫ

- Развиваем навыки чтения
- Приветствие автора
- Знакомство с авторами
- Мультиграмотность - что это?
- Мультиграмотность
- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте

Вербальный текст Музыкальный текст
Текст осязания Текст общения

← НАЗАД ДАЛЕЕ →

Ресурсы Мультиграмотность: пазлы смысла



При слове «текст» нам представляются слова на листе бумаги. Но «тексты» бывают разные. Одну и ту же идею можно передать и понять через звуки, символы, изображения, схемы, опыты. Если всё это научиться грамотно использовать, легко собрать «пазл смысла». В этом и заключается мультиграмотность!

Попробуем собрать "пазл" о котках! Для этого познакомимся с каждым видом «текста».

СЛАЙДЫ

- Для кого этот курс?
- Навыки курса
- Развиваем навыки чтения
- Приветствие автора
- Знакомство с авторами
- Мультиграмотность - что это?
- Мультиграмотность
- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- Что ближе тебе?
- Определи свой тип

Мультиграмотность: пазлы смысла

← НАЗАД ДАЛЕЕ →


Ресурсы

Мультиграммность: пазлы смысла


Текст ощущений

Шерсть каждого кота - уникальна, но прикосновение к нам - это неповторимое удовольствие.

Поглаживание кота может использоваться для профилактики и лечения ряда заболеваний.



<https://www.mega.ru/articles/typ-shersti-zhivotnyh-i-uhod-za-nimi/>



СЛАЙДЫ


- Развиваем навыки чтения
- Приветствие автора
- Знакомство с авторами
- Мультиграммность - что это?
- Мультиграммность
- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте

< НАЗАД ДАЛЕЕ >

Ресурсы

Мультиграммность: пазлы смысла

На моем примере ты познакомился с инструментом «Пазлы смысла», который позволил мультиграммно представить Кота. Используй этот опыт для выполнения финального задания.




СЛАЙДЫ


- Приветствие автора
- Знакомство с авторами
- Мультиграммность - что это?
- Мультиграммность
- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте
- Мультиграммное представление Кота

< НАЗАД ДАЛЕЕ >

Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»



Мы подобрали для тебя интересные отрывки из научно-популярных и художественных произведений. Прочитай и выбери один, на который тебе захочется откликнуться.



Загрузи заинтересовавший тебя текст на ресурсе курса. Нажми на иконку «Ресурсы» в левом верхнем углу и нажми на красный файл.

- Коты и парадоксы
- Мировой океан
- Вулканы
- Порядок действий
- Мужество
- Будущее

▶
↺
⏪
⏩


< НАЗАД
ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

- Знакомство с авторами
- ▼ Мультиграмматность - что это?
- Мультиграмматность
- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- ▼ Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- ▼ Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте
- Мультиграмматное представление Кота
- ▼ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»

План действий

1. Придумай название для «пазла смысла», исходя из содержания и идеи выбранного отрывка (мой пазл назывался "Мифы и правда о котях").
2. Выбери «пазлы» (форматы текста) для своего отклика. Не меньше 5.
3. Выбери приемы и инструменты работы с текстом. Один из каждого «пазла» (мы изучали их [здесь](#)).
4. Создай свой отклик. Собери свой «пазл смысла». Для этого внеси все необходимые материалы в соответствующие разделы рабочей тетради.
5. Соотнеси получившийся «пазл» с критериями оценки.



Если ты выбрал художественный текст, то нужно понять суть этого текста. Определить, о чем идет речь (о смелости, о счастье, о выборе о др.). Твой «пазл» должен отражать суть этой проблемы, а не пересказывать или иллюстрировать текст.

▶
↺
⏪
⏩

< НАЗАД
ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

- ▼ Мультиграмматность - что это?
- Мультиграмматность
- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- ▼ Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- ▼ Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте
- Мультиграмматное представление Кота
- ▼ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
- План действий

Критерии оценки

Оценка за освоение курса ставится по результатам итогового задания. Курс считается пройденным, если ты набрал не менее **40 баллов**; пройденным с отличием, если ты набрал **60 баллов**.

Максимальный балл 100

- Собранный "пазл" отражает смысл и содержание текста – 0-12 баллов;
- Использовано не менее 5-ти форматов для отклика – 0-12 баллов;
- В работе соблюдены нормы синтаксиса и грамматики литературного языка – 0-12 баллов;
- Продемонстрирована культура авторства (на картинку, музыку, аудиофайлы, видеоролики есть ссылки) – 0-12 баллов.


20

< НАЗАД ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- ▼ Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- ▼ Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте
- Мультиграмотное представление Кота
- ▼ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
- План действий
- Уточнение к заданию

Критерии оценивания



Что нужно, чтобы собрать «пазлы» смысла правильно?
Уточняю:

- Используй не менее пяти «пазлов» (вербальный, математический и др.);
- В каждом «пазле» выбери приём (инструмент) работы с текстом. Например, из математического текста следует выбрать что-то одно: интеллектуальная карта, схема, статистика);
- Используя чужие материалы (иллюстрации, тексты, аудио и видео фрагменты) обязательно указывай источник;
- Проверь орфографию и синтаксис;
- Убедись, что представленные материалы отражают ключевую идею текста.

10


< НАЗАД ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

- Мультиграмотность
- Теория Говарда Гарднера
- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- ▼ Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- ▼ Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте
- Мультиграмотное представление Кота
- ▼ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
- План действий
- Уточнение к заданию

Поздравляю! Ты получил первый опыт мультиграмотности. Как же его применить? Он будет полезен тебе в решении учебных и жизненных задач.

Теперь ты знаешь, что любой смысл может быть передан разными способами: звуком, текстом, картинкой и т.д. Это многообразие можно применить при создании презентации, страницы в социальной сети, блога, лонгрида и других полезных целей.



10

< НАЗАД ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

- Теория множественного интеллекта
- Типы интеллекта
- ▼ Что ближе тебе?
- Определи свой тип
- ▼ Разные тексты
- Пазлы смысла или текст о Коте
- Мультиграмотное представление Кота
- ▼ Финальное задание: собери свой «Пазл смысла»
- План действий
- Уточнение к заданию
- Критерии оценивания

Где применять полученный опыт?

Ресурсы

Мультиграмотность: пазлы смысла



< НАЗАД

ДАЛЕЕ >

СЛАЙДЫ

интеллекта

Типы интеллекта

▼ Что ближе тебе?

Определи свой тип

▼ Разные тексты

Пазлы смысла или текст о Коте

Мультиграмотное
представление Кота▼ Финальное задание: собери
свой «Пазл смысла»

План действий

Уточнение к заданию

Критерии оценивания

Где применить полученный опыт?

До встречи в «Школе на ладони!»

Отрывок «Вулканы»

Если прогуляться по горной тропе, может показаться, что окружающий пейзаж выглядел так всегда. Горы поблескивают вечными снегами, да и реки будто журчали здесь с начала времен. Но если вы пойдете гулять в компании геолога, то услышите совсем другую историю, историю постоянного движения и перемен. Горные породы вокруг рассказывают о жизни нашей планеты: о столкновении континентов, разрывах и перемалывании земной коры, об извержениях вулканов и о мощных землетрясениях. Тип размер и форма горных пород могут рассказать о постепенных изменениях, создавших новые земли, сдвинувших континенты, и о масштабных катастрофах, таких как падение астероидов, враз преобразивших облик всей планеты.

Пожалуй, вулканы - самое наглядное и драматичное свидетельство изменений на поверхности Земли. Вулканические извержения удивительным образом формируют нашу планету. Каждый континент образовался благодаря движению магмы. Многие прекраснейшие природные места, такие как Йосемитский национальный парк, Скалистые горы, национальный парк Йеллоустоун или Камчатка, являются результатом постоянного движения магмы из недр Земли к поверхности. И многие острова, такие как, скажем, Гавайи, - результат вулканической активности на морском дне.

Чад, Д. Вулканы. Научный комикс / Д. Чад. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 128 с. — С. 6.

Фрагменты произведений для выполнения итогового задания

Отрывок «Коты и парадоксы»

Улыбка, висящая в воздухе, когда сам кот уже исчез, — это так называемый логический парадокс, то есть противоречие: ведь улыбка — это выражение лица (морды), а значит, без лица (морды) существовать не может (заметим, что улыбающийся кот — сам по себе парадокс: где это вы видели улыбку на кошачьей морде?). Парадоксы в науке очень полезны, потому что показывают, что научная теория, в которой они обнаруживаются, может оказаться ложной (как, строго говоря, всякая теория). И хотя это еще не повод немедленно от нее отказываться, но уже повод задуматься о новой теории, в которой такого парадокса не возникнет.

Ранее мы выяснили, что свет — одновременно волна и поток частиц (фотонов). Но сейчас ученые знают, что так устроен не только свет, но вообще любая материя. Частицы, проявляющие волновые свойства, называются квантами (фотон — это одна из разновидностей кванта).

Как такое возможно? Каким образом свет (и любая другая материя) может одновременно быть волной и потоком частиц (представим их себе как очень маленькие твердые шарики)? Кроме того, волна — это колебания, распространяющиеся в какой-нибудь среде (например, в воде или воздухе). Как же свет проходит через космическое пространство, где нет ни воды, ни воздуха? Похоже, мы снова имеем дело с логическим парадоксом! К концу XIX века ученым более или менее удалось прийти к общему согласию, что волны света распространяются в особой среде — мировом эфире. Но почти сразу выяснилось, что никакого мирового эфира не существует. Этот парадокс окончательно не разрешен и до нашего времени. Вот такой улыбающийся кот!

Баюк, Д., Виноградова Т., Кноп К. Алиса в стране наук / Д. Баюк, Т. Виноградова, К. Кноп. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 96 с. — С. 38.

Отрывок «Мировой океан»

«Мне нужно море, потому что оно – мой учитель», – писал чилийский поэт Пабло Неруда о дорогом его сердцу Тихом океане. Его процитировала Генеральный директор ЮНЕСКО Одрэ Азуле по случаю Мирового дня океана, который отмечают в ООН 8 июня. Она призвала отнестись к нему как к учителю – с уважением и желанием черпать новые знания.

«Мы должны... лучше изучить эти глубины, которые во многом еще не изведаны и таят множество секретов...», - считает глава ЮНЕСКО. Но то, что нам уже известно, позволяет понять, насколько велика роль океанов и какая им угрожает опасность.

Мировой океан - источник продовольствия и средств к существованию нескольких миллиардов жителей планеты. Океан – это наши транспортные и торговые пути. Мы называем океаны «легкими Земли», потому что они являются крупнейшими поглотителями углекислого газа. Эта их способность играет жизненно важную роль в регулировании глобального климата, но из-за неуклонного потепления и закисления океанов они могут утратить эту способность. Эти же процессы угрожают морской флоре и фауне: сокращается биоразнообразие, нарушаются пищевые цепочки и целые экосистемы.

«Океаны – это безошибочные барометры здоровья планеты», - утверждает Одрэ Азуле. Прямую опасность для людей представляет и повышение уровня моря, в результате которого могут быть затоплены прибрежные районы и целые островные государства.

Мировой океан – барометр здоровья планеты и его показания вызывают тревогу. – Текст : электронный // Новости ООН : [сайт]. – URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/06/1379692>.

Отрывок «Мужество»

В девятнадцать ноль-ноль Андрей Т. произвел второй экспериментальный глоток всухую. Положение оставалось прежним. Тогда Андрей Т. спустил ноги с кровати, нашарил тапочки и потащился в ванную полоскать предательское горло раствором календулы в теплой воде. Задрал голову и уставя в потолок бессмысленный взгляд, клокоча и булькая, он продолжал размышлять. Собственно, что такое мужество? Мужество — это когда человек не сдается. Борьтся и искать, найти и не сдаваться. Когда у человека ангина, бороться и искать невозможно, остается одно: не сдаваться. Например, можно послушать приемник. Можно тщательно и со вкусом перелистать альбом с «марками. Есть новенький сборник научной фантастики. Есть старенький томик «Трех мушкетеров». На худой конец, есть кот Мурзила, которого давно пора потренировать на вратаря. Нет, мужественный человек, даже больной до беспомощности, всегда найдет себе применение.

Мир немного посветлел. Андрей Т. поставил пустой стакан на полку и вышел в прихожую.

Стругацкий, А. Н., Стругацкий Б. Н. Парень из преисподней. Повесть о дружбе и недружбе / А. Стругацкий, Б. Стругацкий. — Москва : Издательство АСТ, 2018. — 224 с.

Отрывок «Что делать, как быть?»

Андрей Т. никогда не был трусом. Просто иногда он ратовал за разумную осторожность. Вот и сейчас он отчетливо понял, что минута действия временно прекратила течение свое и уступила место минуте здравого смысла. Перед нами как будто подземелье? Отлично. В таком случае не следует ли заняться сначала изготовлением смоляного факела? Не следует ли сменить зимние ботинки на болотные, скажем, сапоги? И вообще не пора ли вовлечь в события дедушку, боевого офицера, имеющего, кстати, опыт преследования врага в тоннелях Берлинского метро? Или еще лучше – позвонить замечательному человеку, классному руководителю Константину Павловичу, бывшему танкисту и кавалеру ордена Славы.

Известно, что есть лишь один способ делать дело и множество способов от дела уклоняться, так что трудно сказать, как бы все обернулось в дальнейшем [...].

Стругацкий, А. Н., Стругацкий Б. Н. Парень из преисподней. Повесть о дружбе и недружбе / А. Стругацкий, Б. Стругацкий. — Москва : Издательство АСТ, 2018. — 224 с.

Отрывок «Будущее»

– Янус Полуэктович, разрешите, я вам задам один вопрос?

Подняв брови, он некоторое время внимательно смотрел на меня, а потом, видимо вспомнив что-то, сказал:

– Пожалуйста, прошу вас. Только один?

Я понял, что он прав. Все это никак не влезало в один вопрос. [...] Выйдет ли из меня толк? Найдут ли рецепт всеобщего счастья? Умрет ли когда-нибудь последний дурак?... Я сказал:

Можно, я зайду к вам завтра с утра?

Он покачал головой и, как мне показалось, с некоторым злорадством ответил:

Нет. Это никак не возможно. Завтра с утра вас, Александр Иванович, вызовет Китежградский завод, и мне придется дать вам командировку.

Я почувствовал себя глупо. Было что-то унижительное в этом детерминизме, обрекавшем меня, самостоятельного человека со свободой воли, на совершенно определенные, не зависящие теперь от меня дела и поступки. [...] Теперь я не мог ни умереть, ни заболеть, ни загапризничать («вплоть до увольнения!»), я был обречен, и впервые я понял ужасный смысл этого слова. Я всегда знал, что плохо быть обреченным, например, на казнь или слепоту. Но быть обреченным даже на любовь самой славной девушки в мире, на интереснейшее кругосветное путешествие и на поездку в Китежград (куда я, кстати, рвался уже три месяца) тоже, оказывается, может быть крайне неприятно. Знание будущего представилось мне совсем в новом свете...

Плохо читать хорошую книгу с конца, не правда ли? - сказал Янус Полуэктович, откровенно за мной наблюдавший. - А что касается ваших вопросов, Александр Иванович, то... Постарайтесь понять, Александр Иванович, что не существует единственного для всех будущего. Их много, и каждый ваш поступок творит какое-нибудь из них... Вы это поймете, - сказал он убедительно. - Вы это обязательно поймете.

Позже я действительно это понял. Но это уже совсем-совсем другая история.

Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н. Понедельник начинается в субботу / Аркадий и Борис Стругацкие. - Москва : Н : АСТ, 2019. - 283 с.

Монографические характеристики

После освоения онлайн-курса «Мультиграмотность: пазлы смысла» участникам предлагалось ответить на три вопроса: об этапе обучения в настоящий момент; было ли на курсе интересно и может ли участник характеризовать полученный опыт как положительный; стало ли проще работать с текстом в разных модальностях? Вопросы задавались с помощью личной email-рассылки от имени преподавателя курса на адрес участника, указанный на платформе «Школа на ладони». Рассылка проводилась спустя два-три месяца после окончания публикации онлайн-курса на платформе.

Представляется необходимым сформулировать монографические характеристики на основании ответов учащихся на полученные письма и результатов анализа продуктов их творчества. Всего было получено два ответа. Отметим, что ответили на письмо авторы текстов, получивших наивысший балл.

Рассмотрим полученные результаты. В. Г., ученица десятого класса отметила, что курс заинтересовал ее аннотацией и содержанием. Она получила множество положительных эмоций, усовершенствовала умения, необходимые для создания презентации. Участница научилась представлять данные с помощью графиков, диаграмм, выстроенных в программе «Power Point».

В результате освоения курса она поняла, что может доносить свои мысли при помощи сравнений, описаний и находить разные подходы к рассмотрению темы, а также задумалась о принципах работы с информацией.

Свой опыт освоения курса и взаимодействия с текстом новой природы она рассматривает как положительный и значимый в дальнейшем процессе обучения.

Итоговое задание В. Г. было одним из первых, полученных после публикации курса на платформе, что подтверждает обозначенный интерес к курсу. Будучи ученицей девятого класса, она создала текст новой природы на основании фрагмента произведения А. и Б. Стругацких «Парень из преисподней. Повесть о дружбе и не дружбе». «Все predetermined или мы сами творим свою судьбу?» - именно такое название получил текст участницы. Автор представила семь из

девяти предложенных видов текста. Визуальный формат был представлен через картину британского иллюстратора Д. Лоуренса и сопровождался характеристикой участницы.

Математический текст был реализован на основании данных ВЦИОМ об отношении к понятию «судьба». В.Г. перевела найденную статистику в формат диаграммы, что также сопровождалось объяснением автора текста.

В вербальном тексте участница упомянула, что будущее часто представлено на страницах произведений писателей-фантастов. Примером является «один из худших вариантов будущего», описанный в романе Дж. Оруэлла «1984». Автор текста представляет свой критический отклик на этот роман, а не только ссылается на него.

Текст исследования был посвящен анализу данных опроса поколения людей, родившихся с 1997 по 2012 гг. («поколение z»). В виде графиков были представлены результаты ответов на разные вопросы о том, каким респонденты видят 2030 г. Участница перевела найденную информацию в несколько графиков и выразила собственное отношение к ним.

В своем тексте новой природы В. поделилась, что тема будущего является волнующей для нее, поэтому акустический текст был представлен через песню «Прекрасное далеко» из к/ф «Гостя из будущего», где «рассказывается о ближайшем будущем, которое так пугает, обнадеживает и завораживает нас».

В тексте самопознания были представлены размышления о будущем. Участнице представлялось важным подумать о том, какими будут люди будущего, она поставила ряд вопросов о том, какими личностными качествами будут обладать люди будущего.

Текст рассуждения был основан на драме М. Ю. Лермонтова «Странный человек». Ученице приглашала к размышлению о том, предопределено ли будущее или оно зависит от человека?

Задание соответствовало всем критериям оценки и получило максимальный балл. В работе тема будущего действительно была представлена с разных сторон. Каждый из текстов сопровождался личным отношением участницы к тому или

иному материалу. В связи с полученной обратной связью опыт освоения курса является положительным и результативным.

Следующий участник Е. Я. на данный момент является учеником девятого класса. Он отметил, что курс ему очень понравился, а итоговое задание было интересно выполнять. Как и В. он указывает, что «взглянул по-другому на некоторые моменты работы с информацией».

В данном случае участник отметил, что ему и раньше было «легко» работать с разными форматами и способами представления данных и он не может выделить конкретный аспект, который курс помог усовершенствовать. Однако опыт взаимодействия с текстом новой природы был интересен, важен и применяется участником в образовательном процессе.

Е.Я. представил работу в форме таблицы, где отразил шесть фрагментов «текста новой природы».

В качестве вербального текста был процитирован отрывок из предложенного авторами курса произведения Д. Чад «Вулканы. Научный комикс». Это не соответствовало критериям задания, поэтому балл был немного снижен.

Математический текст был представлен через статистические данные о вулканах, а также при помощи демонстрации структуры этого геологического образования.

Картина «Извержение Везувия ночью» английского живописца Г. Петера стало проявлением визуального текста. Участник отмечал, что изображение вулканов на картинах отражают «грозную силу планетарной природы и этим привлекают мужественных и смелых людей».

Текст исследования получил воплощение через историческую науку. Участник онлайн-курса представил историю вулканического бедствия на острове Мартиника в 1902 г. В результате этой трагедии погибло почти все население острова, однако автор отмечает, что два человека остались в живых и размышляет о том, каким образом им это удалось.

В рамках текста общения Е. Я. предложил тему «Почему вулканы круче гор?» для урока географии или командной игры и дебатов.

В тексте рассуждения автор отмечал, что вулканы являются предметом интереса для туристов, а также объектом научных исследований ученых, поэтов и художников. Участник отмечал, что иногда о вулканах говорят и политики, что он подтвердил цитатой Шарля Мориса де Тайлеран-Перигора, французского политика и дипломата XVIII-XIX вв. – «одни горы рожают мышей, а другие – вулканы».

Работа получила хорошую оценку, участник в результате освоения онлайн-курса представил текст новой природы, раскрывающий тему вулканов с разных ракурсов. Описания текстов были не только изучены в материалах курса, но и представлены на практике. На основании анализа итогового задания и полученных ответов, участник онлайн-курса оценивает полученный опыт как ценный, а эмоции, полученные в результате освоения курса как положительные.

Как и первый автор, Е. Я. указал, что иначе посмотрел на способы работы с информацией. Этот аспект не относился к задачам нашего исследования, однако может быть стать предметом изучения в дальнейшем. Представляется важным выяснить, что именно участники понимают под этим – способы представления текста или отличия разных видов и способов работы с каждым из видов текста.