DOI: 10.31862/0130-3414-2022-4-86-97

Е.С. Романичева

**Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация**

Мультимедийное чтение: от «стихийной» практики к школьному анализу художественного произведения

Аннотация. В статье предпринята попытка описания мультимедийной практики чтения как стихийно осваиваемой современными школьниками в процессе подготовки к уроку литературы. Автор, отталкиваясь от социологических исследований в области подросткового и детского чтения, развеивает миф о том, что современные учащиеся не читают, он утверждает, что их практики чтения, как и сам круг чтения, отличаются от круга чтения старшего поколения. Однако поколенческий разрыв в чтении, который сегодня фиксирует профессиональное сообщество, не отменяет для современных подростков и молодежи ценности русской классики. Но в процессе получения школьного образования они осваивают ее по-другому, в рамках стихийно сложившейся в их читательском опыте практики мультимедийного чтения. Автор дает краткую характеристику этой читательской практики, в рамках которой ученик как субъект собственной читательской деятельности осваивает текст как с бумажного носителя, так и с помощью доступных ему гаджетов, иными словами, уже на этапе чтения конструирует вторичный текст на основе художественного произведения, и в этом тексте есть как словесная, так и визуальная и аудиальные составляющие. Автор утверждает: именно на основе этой практики чтения сегодня и может быть выстроено изучение художественного произведения, в процессе которого читатель-школьник может осмыслить свою практику. Это произойдет при условии, если в процессе разбора учитель при работе с деталью последовательно обращает школьников к приемам создания как словесного, так и визуального образа. Автор предполагает, что именно такой путь анализа будет наиболее эффективен в общеобразовательных классах, и пунктирно намечает его возможные направления. В заключение сделан вывод о том, что дает современному школьнику работа с произведением, выстроенная «от» практики мультимедийного чтения.

Ключевые слова: практики чтения, мультимедийное чтение, исследования чтения школьников, стихийное освоение читательской практики, визуальный образ, изучение текста как осмысление читательской практики, художественная деталь

© Романичева Е.С., 2022

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

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Романичева Е.С. Мультимедийное чтение: от «стихийной» практики к школьному анализу художественного произведения // Литература в школе. 2022. № 4. С. 86–97. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-4-86-97

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-4-86-97

E.S. Romanicheva

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Multimedia reading: From “spontaneous” practice to school analysis of a work of art

Abstract. The article attempts to describe the multimedia practice of reading as spontaneously mastered by modern schoolchildren in the process of preparing for a school Literature lesson. The author, starting from sociological research in the field of adolescent and children’s reading, dispels the myth that modern schoolchildren do not read, she argues that their reading practices, like the reading circle itself, differ from the reading circle of the older generation. However, the generational gap in reading, which is being recorded by the professional community today, does not cancel the values of Russian classics for modern teenagers and young people. But in the process of getting their school education, they master it in a different way, within the framework of the practice of multimedia reading that has spontaneously developed in their reading experience. The author gives a brief description of this reading practice, in which the student, as a subject of his/her own reading activity, masters the text both from paper and with the help of gadgets available to them. In other words, already at the reading stage, they construct a secondary text based on a work of art; and this text composes both verbal, visual and auditory components. The author claims: it is on the basis of this practice of reading that the study of a work of art can be built today, during which a student reader can comprehend their practice. This will happen provided that in the process of analysis, the teacher, when working with the detail, consistently draws students to the techniques of creating both verbal and visual images. The author assumes that this way of analyzing will be most effective in general education classes and outlines its possible directions. The author draws the conclusion about what the work with a literary text built “from” the practice of multimedia reading gives to a modern student.

Key words: reading practices, multimedia reading, school students' reading research, spontaneous development of the reading practice, a visual image, text study as comprehension of the reading practice, an artistic detail

Acknowledgements. The article has been carried out within the framework of the RGNF grant No. 19-29-14155 «Subject area "literature" and digitalization of school education: from analog thinking to transmedia creativity»

CITATION: Romanicheva E.S. Multimedia reading: From "spontaneous" practice to school analysis of a work of art. *Literature at School*. 2022. No. 4. Pp. 86–97. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-4-86-97

В последние годы в центр внимания профессионального сообщества все чаще и чаще попадает научная проблематика, связанная с чтением. Уточняется само понятие *чтение*, которое в силу того, что его изучением занимаются разные науки, трактуется по-другому. В частности, гуманитаристика описывает чтение как ряд взаимосвязанных практик. Методологическая основа такого подхода заложена культурологом М.Ю. Гудовой [2]: практики чтения вычленяются из культуры повседневности и описываются через три параметра: «снаряжение» читателя, его операционные навыки, его ценности и идентичность. Абсолютно понятно, что выбранная методология описания и фиксации читательских практик делает их перечень принципиально открытым, что позволяет исследовать возникающие практики чтения и идентифицировать их.

Энциклопедический словарь «Чтение» [17], в котором как результат многочисленных междисциплинарных исследований были зафиксированы уже исследованные практики чтения (визуальное, электронное, etc) не только стимулировал дальнейшее изучение чтения как процесса и как деятельности, но и актуализировал ряд научных проблем, среди которых – ключевая, на наш взгляд, проблема современной методики обучения литературе – освоение программных текстов. Уже много лет профессиональное сообщество фиксирует тот факт, что организация их чтения едва ли не главная «трудность» в достижении планируемых результатов обучения по предмету *литература*. В последнее время стало также очевидно, что никакое *принуждение к чтению* не срабатывает в образовательной практике. А это значит, что современной методике приходится признать: зачастую разбор произведения на уроке строится, что называется, на песке: программное произведение (особенно это касается объемных эпических текстов) с большой долей вероятности текстуально не освоено подавляющим большинством учащихся. Но ведь на уроке литературы «анализ как вид деятельности возможен лишь на основе предшествующей деятельности чтения» [10, с. 142]. Следовательно, необходимо понять, а как именно происходила «деятельность чтения» школьников в процессе подготовки к уроку литературы.

В исследованиях, проводимых разными научными и культурными

институциями, отмечается: *не*чтение школьников – это миф. Однако бытование этого мифа даже в среде педагогов и библиотекарей обусловлено тем, что изменилась модель детского чтения – современные школьники читают «другое» (из детского/подросткового чтения ушла «межпоколенческая золотая полка») и «по-другому» (линейное чтение отнюдь не является ведущей практикой): это было зафиксировано более десяти лет назад в ряде социологических исследований [См., например: 16]. В более позднем исследовании [18] известный социолог, исследователь детского чтения В.П. Чудинова констатирует, что особенно меняется чтение подростков: это касается как их читательских практик (в первую очередь увеличением доли чтения с экрана), так и круга чтения. Изменение читательских практик, по мысли исследователя, обусловлено рядом факторов: сокращением времени на чтение (растет загруженность подростков), коммуникативными привычками «быть постоянно на связи», используя один, а иногда и несколько гаджетов одновременно, чрезвычайно быстрым переключением внимания (именно так сегодня нейрофизиологи трактуют многозадачность), предпочтением получать информацию в виде визуальных образов. К сказанному добавим, что если описывать компоненты инфраструктуры чтения (мотивацию к чтению, читательскую среду, доступность чтения и читательские коммуникации) с позиции субъекта, как это было сделано в одном из наших исследований [4], то мы увидим, что деятельность чтения может осуществиться тогда и только тогда, когда у читающего человека есть временной ресурс на ее осуществление; чтение как деятельность протекает также в определенном пространстве. А это значит: сокращение времени на чтение и постоянное перемещение современного подростка приводит к тому, что у него формируется привычка читать на ходу, при чтении длинного эпического текста сочетать несколько удобных для себя вариантов. «Стратегия чтения “бумажная книга и смартфон” остается самой популярной во всех возрастных группах, кроме старшей», – фиксирует ВЦИОМ[1].

Мы полагаем, что изменения в практиках чтения обусловлены в первую очередь изменением социокультурной ситуации, в которой формируется современный ребенок и подросток как личность: современный мир, где господствует скорость и прагматика, сегодня требует от человека других когнитивных навыков, потому что Интернет и глобализация стали частью культуры повседневности, а человек XXI в. интегрирован в системы информационных технологий. Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что привычные для подростков поведенческие модели распространяются и на их представления о чтении, оно становится мультимедийным, выстроенным на принципе мультимодальности. Читатель не идет «вслед за автором» по линейному тексту, а на основе последнего складывает, как пазл, высказывание, включающее как письменный текст (во фрагментах), так и звук, изображение, статичное и динамическое, и т.д. как средства постижения смысла.

[1] См.: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knizhnaja-kultura-2022

Фиксируя появление новых практик чтения, исследователи между тем отмечают, что «круг чтения *учащихся* (курсив наш. – *Е.Р.*) формируется в основном школьной программой. Сегодня далеко не каждый школьник полностью прочитывает эти произведения. Но юные читатели получают о них представление…» [18, с. 675]. Социологи, занимающиеся проблемами подросткового и молодежного чтения, также фиксируют, что ценность русской классики как значимого социокультурного пространства признается школьниками, однако «проблемы начинаются на уровне коммуникации детей и подростков с конкретными классическими произведениями <…> ценности оказываются оторванными от практик <…> нестандартные, т.е. не предполагающие обязательного чтения текста, практики являются не менее, а по отношению к немалому числу программных произведений более распространенными. Для многих старшеклассников понятие *чтение произведений по программе* означают любые формы знакомства с его содержанием» [1, с. 62]. И таким знакомством с содержанием произведения, с которым предстоит работа, сегодня стало мультимедийное чтение.

Мультимедийное чтение как практика освоения объемного эпического текста предполагает, что читатель-школьник, используя различные гаджеты, позволяющие ему читать текст с экрана и одновременно переходить по активным ссылкам, а также смотреть видео- и слушать аудиофайлы, спонтанно выстраивает свою траекторию (не навигацию!) движения по авторскому тексту, фактически стихийно конструирует новое высказывание, некую трансмедийную историю. Такое чтение носит нелинейный характер, а так как в основном оно осуществляется не с бумажных носителей, то его характеризует интерактивность, гиперактивность и мультимодальность [7].

Сразу отметим, что к такому «чтению» текстов школьник привыкает уже с начальной школы, если не с детского сада. Как утверждает петербургский исследователь, специалист в области детской литературы и чтения в начальной школе М.С. Костюхина, сегодня «медийная среда и книжная культура образуют гипертекст, в котором стираются границы между книгой и продуктами медиа» [5, с. 319]. В упомянутой статье ученый последовательно показывает, как мир книжной культуры детства делается проницаемым для медийных форматов: фильмов, мультфильмов, телевизионных передач, компьютерных игр, даже рекламы, героями которых становятся герои фольклора и детской литературы. Освоение сюжета произведения и знакомство с его героями через медийные продукты серьезно меняет читательские практики современного ребенка на начальном этапе литературного образования. Маркером чтения, «знания» текста для него становится «узнаваемый персонаж, многократно размноженный в медиасреде» [Там же, с. 320]. Младший школьник зачастую входит в фольклорный и/или литературный текст через его «медийную» интерпретацию или комикс, и такая практика для него становится привычной.

Надо сказать, что такой путь характерен и для взрослой читательской аудитории: книжные магазины фиксируют пик продаж книг после выхода на экран сериалов, снятых по классическим произведениям (пример тому – читательский спрос на «Идиота»

Ф.М. Достоевского и «Мастера и Маргариту» М.А. Булгакова сразу после завершения показа фильмов по ним). То же сейчас относится к книгам о Гарри Поттере Дж. Роулинг: знакомство с культовой книгой поколения современных молодых родителей у их детей начинается с фильма. Издатели ориентируются на этот тренд, помещая на обложки книг кадры-портреты героев из кинофильмов.

К сказанному остается добавить: чем старше становится читатель-школьник, тем активнее он потребляет и создает продукты трансмедийной культуры. «...Понятие трансмедиа, или трансмедийность, указывает, прежде всего, на совокупность технологий, которые используются для создания и распространения истории. Помимо того, что они помогают распространять ее по всему миру, они так же позволяют “пересказывать” ее на свой лад, подстраивая под используемые технологии, и, что важнее, вовлекать в процесс создания и пересоздания истории аудиторию» [9, с. 17]. В приведенном определении для нас важны две позиции: трансмедийная история создается при использовании разных технологий; создатель трансмедийной истории конструирует ее, что называется, на свой лад. А это значит, что в читательской практике, которую мы называем *мультимедийным чтением*, читатель, идя вслед за автором, стихийно создает текст «своей», а не авторской истории. Что же сказанное означает для методики? В ответе на этот вопрос нам представляются важными несколько позиций. Последовательно обозначим их.

Первая. Еще В.Г. Маранцман на страницах учебника по методике преподавания литературы отметил, что, к сожалению, «часто учителя воспринимают престиж экрана трагически» [10, с. 193] и делают вид, что его не существует. Разумеется, ученый говорил не об экране гаджета, а о том, что экранизацию ученик предпочитает последовательному чтению объемного эпического текста. Но нам представляется, что сегодня эта цитата обретает новый смысл: мы не можем больше игнорировать сложившиеся у школьников практики чтения, в том числе и мультимедийные – надо научиться работать с таким «прочтением» текста, когда он осваивается и с бумаги, и со слуха (зачастую прослушивается на высокой скорости), и с экрана. И на основании складывания этих фрагментов в сознании подростка и формируется общее представление о тексте. Как показывает практика, бороться с таким чтением невозможно и бессмысленно.

Известный культуролог К.М. Фрумкин более десяти лет назад констатировал: наша школа ориентирована на «людей книги» (других она традиционно признает неуспешными), т.е. на таких учеников, которые способны к длительному сосредоточенному вниманию, в том числе и на длинном линейном тексте. Поколение современных учеников – это «люди экрана», люди, у которых развиты другие когнитивные способности, в частности, способность к быстрому переключению, восприятию коротких разнородных фрагментов информации. Повторим еще раз: дело здесь не в том, что дети стали другими; стал другим мир, в котором они живут и который требует от них других когнитивных навыков, а школа к признанию этого не всегда готова. К тому же «только в школе людей, не склонных к чтению книг, пытаются заставить

их читать. Кроме того, школа обладает высокой степенью культурного консерватизма, в то время как дети впитывают все новшества. Таким образом именно в школе происходит столкновение арьергарда и авангарда эволюционирующего мышления» [15].

Сказанное вовсе не означает, что школа должна отказаться от обучения линейному чтению и от предмета *литература*, однако строить процесс изучения предмета ей надо по-другому, в том числе опираясь на те практики чтения, которые использует ученик как человек, живущий в мире альтернационной (термин К.М. Фрумкина) культуры, для которой характерен ускоренный ритм восприятия информации (в том числе и эстетической), который достигается разбивкой содержания на фрагменты, принадлежащие к разным знаковым системам. В такой социокультурной ситуации ученик как субъект собственной читательской деятельности стихийно овладевает новыми практиками, в том числе и мультимедийным чтением. Мы не случайно подчеркиваем стихийный характер освоения этой практики. Когда ученик создает свою трансмедийную историю сознательно, он, как правило, думает о монтаже, а для этого отбирает фрагменты, определяя модус каждого, и т.д. Мультимедийное же чтение текста к уроку ученик выстраивает, ориентируясь на «снаряжение» и ресурсы (в первую очередь временные), которые ему доступны «здесь и сейчас». Он заранее не продумывает навигацию своего чтения, не обращает внимания, как стыкуются разные фрагменты, не возникают ли смысловые лакуны.

Вторая. Если же ученик освоил текст до начала его изучения, используя мультимедийное чтение как читательскую практику, то анализ художественного произведения может быть выстроен как осмысление этой самостоятельно освоенной практики (не забудем: такому чтению в школе не учат). Подчеркнем еще раз: установка на анализ текста как уточнение, углубление и корректировку его первоначального «мультимедийного» прочтения делает для ученика разбор произведения осмысленным, потому что это один из возможных путей к лонгриду как итоговому творческому заданию. Лонгрид, созданный после изучения текста, как это показали авторы статьи «Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании» [13], становится значимым для его ученика-автора высказыванием о прочитанном тексте, в процессе создания которого ученик последовательно осваивает разные роли и позиции: читателя, зрителя, создателя продуманной трансмедийной истории о прочитанном художественном произведении.

Как показывает наш блиц-опрос (мы попросили школьников непрофильных классов ответить на вопрос, как они «осваивают» художественное произведения), большая часть либо обращается к сайту Брифли, либо смотрит фильм-экранизацию. Справедливости ради отметим, мы специально выбрали для опроса таких школьников. Почему? Потому что, как нам кажется, методика должна сегодня в первую очередь разрабатывать технологии и приемы работы с текстом, которыми могут быть использованы на уроке при работе с теми читателями, кто не готов к последовательному линейному чтению обязательных для изучения объемных классических текстов, с теми,

кого К.М. Фрумкин назвал «людьми экрана». И таких среди школьников сегодня большинство.

С чего ученик может начать осмысление практики собственного мультимедийного чтения? Нам думается, с восстановления в общих чертах того, как проходил сам процесс. Поэтому сначала предлагаем школьнику вспомнить, как он осуществлял свое движение по тексту: что и в каком объеме читал, смотрел, слушал и какие гаджеты составляли его «оснащение». Для этого используем игру «Правда или действие» (идея переноса этой игры в учебное поле и ее использование как рефлексивной технологии принадлежит Р.В. Раппопорт, учителю словесности из Санкт-Петербурга). Учитель готовит к игре вопросы и задания, записывая каждый(-ое) на бумажке, раскладывает их на две кучки: «правда» и «действие». Каждый из учеников выбирает бумажку из той кучки, которая ему по душе, и отвечает на вопрос или выполняет задание. Характер вопросов и заданий определяется объемом прочитанного текста и требует минимально развернутого ответа или минимального времени на его выполнение.

Вопросы могут быть следующими (напоминаем, что ответ на них должен быть честным – это условие игры): если ваше чтение было «чтением с бумаги», «чтением-просмотром», «чтением-прослушиванием», то на какой вид чтения вам показался предпочтительным и почему? Прочли ли вы текст целиком или познакомились с ним во фрагментах или по сайту Брифли? Какие эпизоды текста вам запомнились: вы их прочли? прослушали? просмотрели? Если в вашем мультимедийном чтении был просмотр фильма/спектакля/мультфильма, то назовите, если можете, имена режиссера, актеров. Если вы слушали текст, то на какой скорости? Пересматривали/переслушивали/перечитывали ли вы какие-то фрагменты? Если да, то какие и почему?

Задания могут быть формулированы так: графически изобразите объем (разделите круг на сегменты) текста, прочитанного, просмотренного, прослушанного; составьте портретную галерею героев (вы должны нарисовать раму портрета, схематически изобразить героя и расположить изображения в выбранном вами порядке на листе А4); сделайте раскадровку любого запомнившегося вам эпизода (выберите ключевые кадры); от руки, используя фломастеры, нарисуйте «облако слов»; составьте таймлайн (временную шкалу) событий текста (или одной из его сюжетных линий); расположите в соответствии с развитием сюжета/в хронологическом порядке карточки с иллюстрациями к художественному произведению.

Нам представляется, что направленность вопросов и заданий очевидна: ученику предлагается осмыслить, какое «чтение» преобладает в его практике, что из прочитанного/услышанного/просмотренного он помнит больше и лучше, готов ли он выделить доминанты (слова, эпизоды) текста, графически представить галерею образов, восстановить развитие сюжета.

Поясним необходимость таких вопросов/заданий на вступительном этапе. Когда в обучении стали использовать цифровые инструменты, Р. Мейером [19, p. 47] была разработана и экспериментально проверена когнитивная теория мультимедийного обучения, суть которой коротко можно свести к тому, что процесс

протекает эффективней, если используются не только тексты, а тексты и изображения. «Когнитивная теория обучения, – как указывают отечественные исследователи, – исходит из трех положений: люди задействуют два канала восприятия информации, усваивают ограниченный объем поступающей информации <…> обработка информации происходит не в фоновом режиме, а предполагает совершение индивидом активных действий» [6, с. 19]. Однако просто добавление к словесному тексту «визуального» образа, статического или динамического, ничего не меняет, если перед учеником не ставится задача осмыслить, по какому принципу взаимодействует изображение с текст: иллюстрирует/поясняет, дополняет, текст и «картинка» противопоставлены (вспомним здесь утверждение Ю.Н. Тынянова из его статьи об иллюстрации [14, с. 310–318] о том, что лучшая иллюстрация перпендикулярна тексту, потому что только в этом случае можно ощутить собственный язык каждого из искусств), насколько «картинка» релевантна словесному тексту.

Именно поэтому отправной точкой дальнейшего анализа, ход которого во многом определяется практикой мультимедийного чтения, может быть высказывание, принадлежащее Ю.Н. Тынянову: «Даже “инсценировка” в кино “классиков” не может быть иллюстрационной – литературные приемы и стили могут быть только возбудителями, ферментами для приемов и стилей кино» [Там же, с. 324]. Мы ни в коем случае не предлагаем выстраивать анализ на сопоставлении в полном объеме не прочитанного текста и его экранизации. Хотя справедливости ради отметим: в трудах крупнейших литературоведов XX в. В.Б. Шкловского, Ю.Н. Тынянова, Ю.М. Лотмана исследование поэтики кино занимало значительное место. В.Г. Маранцман, классик отечественной методики, видел в разговоре о кино прямой выход на изучение литературы: «А между тем надо развивать интерес к кино. И через это развитие, через сопоставление кино и литературы убеждать школьников в том, что искусства не могут взаимозамещать друг друга…» [10, с. 193].

Приведенные цитаты подсказывают нам критерий отбора фрагментов кино и фрагментов произведения для продолжения разговора на уроке. При этом начнем мы именно с экранизаций. В центре обсуждения будет кадр, план, монтаж как элементы языка киноискусства. В кино кадр – своеобразная рамка, которая ограничивает зрение, заставляет зрителя сфокусировать взгляд на том, что режиссер считает важным; выбор плана – помещение зрителя в точку, с которой ему предлагается увидеть событие и героя, монтаж – сопоставление кадров, частей фильма, рождающее новые смыслы. В кино эти приемы проще увидеть, просто нажав на кнопку «стоп» и зафиксировав кадр или смену кадров и планов. В центре нашего внимания будет зафиксированная камерой деталь: «“Деталь всегда будет синонимом углубления”, считает советский режиссер (речь идет о Вс. Пудовкине. – *Е.Р*). …сила кинематографа как раз и состоит в возможности “яркого и выпуклого показа детали” <…> деталь переводит художника (а значит, и зрителя) на принципы монтажного мышления: целое не просто собирается на экране, складывается из совокупности деталей, целое способно возникнуть

в нашем воображении» [3, с. 204]. От работы с экранной деталью – прямой ход к анализу эпизода как целостному фрагменту, осмысление того, как работает деталь на экране, а как – в тексте: «Деталь-знак, припечатывающая характеризуемого персонажа <…> может быть развернута в соответствующую историю и может прозвучать в самом кратком виде, как резюме» [Там же, с. 209].

Учитель может остановиться только на этом приеме («от детали к художественному целому») при анализе текста, а может, опираясь на методику работы с кинотекстом, предложенную в книге Ю.М. Лотмана и Ю.Г. Цивьяна «Диалог с экраном» [8], пойти дальше.

Предвидим возражение: обозначенный выше путь анализа слишком труден для практики массовой школы. Нам кажется, что такая позиция ошибочна: почему-то подавляющая часть профессионального сообщества искренне считает, что приемы изучения литературы в неспециализированных классах должны быть проще, чем в классах гуманитарных. Но приемы и методы не могут быть адаптированы, т.е. «упрощены», «приспособлены»: для другой аудитории учащихся они должны быть просто *другими*, в том числе и выстроенными от визуальных образов к словесным. Вопрос о работе с визуальными образами был в центре внимания классиков отечественной методики, им активно занимаются и современные методисты [11; 12], обогащая и пополняя инструментарий современной методики в том числе и за счет осмысления других культурно-образовательных практик – библиотечных и музейных.

Такой ход работы, во многом определяемый практикой мультимедийного чтения, позволит школьникам осознать: такое чтение может «облегчить» вход в сложный текст, может быть точкой входа в мир литературы, но оно не заменяет последовательное линейное медленное чтение классической литературы. Это во-первых. Во-вторых, такой путь изучения классического текста, который мы лишь пунктирно наметили и который, безусловно, нуждается в более подробной и последовательной разработке и апробации, поможет школьникам понять и «современное искусство с его разнообразными “текстами о текстах” и тенденцией к удвоению семиотических систем» [8, с. 30]. В-третьих, так выстроенное изучение программного текста имеет выход в жизнь: школьник учится осмыслять практику собственного мультимедийного чтения, учится критически подходить к визуальным и трансмедийным нарративам, в мире которых он живет в сети Интернет, а также создавать свои собственные по «мотивам» прочитанного.

Библиографический список

1. *Борусяк Л.Ф.* Классическая школа, неклассические дети // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: монография / под ред. Е.С. Романичевой, Е.А. Асоновой. М., 2016. С. 51–63.
2. *Гудова М.Ю.* Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: дис. … д-ра культурологии. Екатеринбург, 2015.
3. *Демин В.* Функция детали в литературном тексте и на экране // Экранные искусства и литература: Немое кино: сборник статей / отв. ред. Н.М. Зоркая. М., 1991. С. 203–220.

4. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиций субъекта / Е.А. Асонова, Е.С. Романичева, О.В. Сененко, К.С. Киктева // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 26–45.
5. *Костюхина М.С.* «Простоквашино – это наше всё!» (мультимедийная франшиза в культуре современного российского детства) // Культ-товары. Массовая культура в современной России: конструирование миров, умножение серий. Гродно, 2020. С. 319–329.
6. Креолизованный текст: Смысловое восприятие: монография / отв. ред. И.В. Вашунина. М., 2020.
7. *Лебедева М.Ю.*, *Веселовская Т.С.*, *Купрещенко О.Ф.* Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98.
8. *Лотман Ю.*, *Цивьян Ю.* Диалог с экраном. Таллин, 1994.
9. Медиакоммуникации и интернет-маркетинг в условиях цифровой цивилизации: монография / под ред. Л.П. Шестеркиной, Л.К. Лободенко. Челябинск, 2020.
10. Методика преподавания литературы: учебник для педвузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. Ч. 1. М., 1995.
11. *Панченко Д.В. Digital art* как смысловое расширение литературы // Литература в школе. 2021. № 3. С. 108–121.
12. *Сосновская И.В.* Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе // Литература в школе. 2021. № 1. С. 94–107.
13. *Сосновская И.В.*, *Сосновский И.З.* Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 183–197.
14. *Тынянов Ю.Н.* Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977.
15. *Фрумкин К.М.* Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос. 2010. № 9. URL: https://www.topos.ru/article/7371 (дата обращения: 20.05.2022).
16. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / сост. В.П. Чудинова. М., 2012.
17. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю.П. Мелентьевой. М., 2021.
18. *Чудинова В.П.* Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15. № 6. С. 668–681. URL: https://observatoria.rsl.ru/jour/issue/view/38/showToc (дата обращения: 20.05.2022).
19. *Mayer R.E.* Multimedia learning. New York, 2001.

References

1. Borusyak L.F. Classical school, non-classical children. *Chtenie sovremennogo shkolnika*: *programmnoe*, *svobodnoe*, *problemnoe*. E.S. Romanicheva, E.A. Asonova (eds.). Moscow, 2016. Pp. 51–63. (In Rus.)
2. Gudova M.Yu. Chtenie v epokhu postgramotnosti: kulturologicheskiy analiz [Reading in the post-literacy age: A cultural analysis]. PhD Diss. Yekaterinburg, 2015.
3. Demin V. The function of detail in literary text and on the screen. *Ekrannye iskusstva i literatura*: *Nemoe kino*. N.M. Zorkaya (ed.). Moscow, 1991. Pp. 203–220. (In Rus.)
4. Asonova E.A., Romanicheva E.S., Senenko O.V., Kikteva K.S. Reading infrastructure: The experience of description from the position of the subject. *Educational studies*. 2018. No. 2. Pp. 26–45. (In Rus.)
5. Kostyuhina M.S. “Prostokvashino is our everything!” (multimedia franchise in the culture of modern Russian childhood). *Kult-tovary. Massovaya kultura v sovremennoj Rossii*: *konstruirovanie mirov*, *umnozhenie serij*. Grodno, 2020. Pp. 319–329. (In Rus.)
6. Kreolizovannyj tekst: Smyslovoe vospriyatie [Creolized text: meaningful perception]. I.V. Vashunina (ed.). Moscow, 2020.
7. Lebedeva M.Yu., Veselovskaya T.S., Kupreshchenko O.F. Features of perception and understanding of digital texts: An interdisciplinary view. *Perspectives of Science and Education*. 2020. No. 4 (46). Pp. 74–98. (In Rus.)
8. Lotman Yu., Civyan Yu. Dialog s ekranom [Dialogue with the screen]. Tallin, 1994.

9. Mediakommunikacii i internet-marketing v usloviyah cifrovoj civilizacii [Media communications and Internet marketing in the context of digital civilization]. L.P. Shesterkina, L.K. Lobodenko (eds.). Chelyabinsk, 2020.
10. Metodika prepodavaniya literatury [Literature teaching methodology]. Textbook for pedagogical universities. O.Yu. Bogdanova, V.G. Marancman (eds.). In 2 parts. Part 2. Moscow, 1995.
11. Panchenko D.V. Digital art as a notional extension of literature. *Literature at School.* 2021. No. 3. Pp. 108–121. (In Rus.)
12. Sosnovskaya I.V. Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature. *Literature at School.* 2021. No. 1. Pp. 94–107. (In Rus.)
13. Sosnovskaya I.V., Sosnovskij I.Z. Longread technology resources in literary education. *Pedagogical IMAGE.* 2021. Vol. 15. No. 2 (51). Pp. 183–197. (In Rus.)
14. Tynyanov Yu.N. Poetika. Istoriya literatury. Kino [Poetics. Literature history. Cinema]. Moscow, 1977.
15. Frumkin K.M. Clip thinking and the fate of linear text. *Topos.* 2010. No. 9. URL: https://www.topos.ru/article/7371
16. Chtenie moskovskih podrostkov v realnoj i elektronnoj srede. Sociologicheskoe issledovanie [Reading of Moscow teenagers in real and electronic environment. Sociological research]. V.P. Chudinova (ed.). Moscow, 2012.
17. Chtenie. Enciklopedicheskij slovar [Reading. Encyclopedic dictionary]. Yu.P. Melentevoj (ed.). Moscow, 2021.
18. Chudinova V.P. Reading and literary preferences of generation Z schoolchildren: A sociocultural context. *Observatory of Culture.* 2018. Vol. 15. No. 6. Pp. 668–681. URL: https://observatoria.rsl.ru/jour/issue/view/38/showToc
19. Mayer R.E. Multimedia learning. New York, 2001.

Статья поступила в редакцию 30.05.2022, принята к публикации 30.06.2022
The article was received on 30.05.2022, accepted for publication 30.06.2022

Сведения об авторе / About the author

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

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

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