

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-87-99

И.В. Сосновская<sup>1</sup>, Е.С. Романичева<sup>2</sup><sup>1</sup> Иркутский государственный университет,  
664003 г. Иркутск, Российская Федерация<sup>2</sup> Московский городской педагогический университет,  
129226 г. Москва, Российская Федерация

## Создание креолизованных текстов в процессе изучения литературы: научно-методические и психологические основания

**Аннотация.** Авторы констатируют, что в сегодняшней социокультурной ситуации школьник потребляет информацию, представленную в формате несплошных (в первую очередь креолизованных) текстов, как правило, с электронного носителя. Это оказывает существенное влияние и на то, как он читает классический художественный текст. Цифровое чтение, которым школьник овладевает самостоятельно, обладает рядом характеристик, отличных от традиционного чтения «с листа». Складывается ситуация, которая характеризуется конфликтом между традиционным линейным чтением и выстроенным на его основе изучением классического произведения и особенностями восприятия и читательскими практиками школьников цифрового века. Пути преодоления этого конфликта авторы видят в плоскости решения методических проблем: вовлечение в чтение и анализ классического произведения с помощью использования в процессе изучения литературы современного инструментария, природосообразного восприятию современного подростка, расширение границ и выбор разных траекторий интерпретации в процессе творческой переработки текста. Именно поэтому авторы обращаются к проблеме включения креолизованных текстов в процесс изучения литературного произведения. Вслед за Р. Майером они считают, что именно работа с такими текстами – первый шаг на пути к мультимедийному обучению, которое сегодня осознается как актуальная педагогическая задача. Авторы уточняют терминологию, указывая на различие между теми терминами, которые традиционно употребляются как синонимичные, а также выделяют характерные особенности цифрового чтения как процесса. Они указывают на два значимых положения теории когнитивного обучения, на основе которого может быть выстроена работа с креолизованными текстами; обозначают те трудности, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса при обращении к креолизованным текстам; показывают, как они могут быть преодолены; выделяют те механизмы сознания, которые могут быть включены при использовании

креолизованных текстов в процессе чтения, анализа и интерпретации классических текстов, и показывают, как это может быть сделано.

**Ключевые слова:** школьник-читатель, изучение литературного произведения в школе, характерные особенности цифрового чтения, креолизованный текст, семиотический феномен, когнитивная теория обучения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В., Романичева Е.С. Создание креолизованных текстов в процессе изучения литературы: научно-методические и психологические основания // Литература в школе. 2022. № 6. С. 87–99. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-87-99

DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-87-99

I.V. Sosnovskaya<sup>1</sup>, E.S. Romanicheva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Irkutsk State University,  
Irkutsk, 664003, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow City University,  
Moscow, 129226, Russian Federation

## Creation of creolized texts in the process of studying literature: Scientific, methodological and psychological grounds

**Abstract.** The authors state that in today's socio-cultural situation, a student consumes information presented in the format of incomplete (primarily creolized) texts, usually from an electronic medium. This has a significant impact on how s/he reads a classical literary text. Digital reading, which a student masters independently, has a number of characteristics that differ from traditional reading "from a sheet". A situation occurs that is characterized by a conflict between traditional linear reading and the study of a classical work built on its basis and the peculiarities of perception and reading practices of schoolchildren of the digital era. The authors see the ways to overcome this conflict in the plane of solving methodological problems: involvement in reading and analyzing a classical work by using modern tools in the process of studying literature that are naturally consistent with the perception by a modern teenager, expanding boundaries and choosing different paths of interpretation in the process of creative processing of the text. That is why the authors address the problem of including creolized texts in the process of studying a literary work. The authors, following R. Mayer, believe that it is working with such texts that is the first step towards multimedia

learning, which is now recognized as an urgent pedagogical task. The authors clarify the terminology pointing out the difference between those terms that are traditionally used as synonymous and also highlight the characteristic features of digital reading as a process. They also point to two significant provisions of the theory of cognitive learning, on the basis of which work with creolized texts can be built. The authors identify the difficulties faced by participants in the educational process when referring to creolized texts and show how they can be overcome, identify those mechanisms of consciousness that can be included when using creolized texts in the process of reading, analyzing and interpreting classical texts and show how it can be done.

**Key words:** a school reader, studying a literary work at school, specifics of digital reading, a creolized text, a semiotic phenomenon, the cognitive theory of learning

CITATION: Sosnovskaya I.V., Romanicheva E.S. Creation of creolized texts in the process of studying literature: Scientific, methodological and psychological grounds. *Literature at School*. 2022. No. 6. Pp. 87–99. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-6-87-99

Особенности современной социокультурной ситуации, в которой растет современный читатель-школьник, таковы, что несплошные тексты с преобладанием визуальной составляющей являются, по сути, основным способом предъявления информации в контексте массовой коммуникации (СМИ, реклама, Интернет, социальные сети и т.д.). Это, безусловно, сказывается и на восприятии классических художественных текстов, в первую очередь объемных эпических, и, разумеется, влияет на процесс современного обучения. Сошлемся здесь на выступление учителя из Санкт-Петербурга, прозвучавшее в рамках конференции «Аксиологические основы русской литературы. К 200-летию со дня рождения А.А. Фета» (<https://www.herzen.spb.ru/announce/3-10-2022/>), которая говорила о том, что чтению текстов даже в старших классах предшествует цепь разнородных картинок, которые, наряду с ТикТоком, закрепляют в сознании школьников

«мемные» (в формате картинок с подписями-цитатами) интерпретации, предшествующие чтению классического текста. В результате, как это было показано в одном из пленарных докладов, прозвучавших на той же конференции, интертекстуальный тезаурус молодого человека составляют в основном квазипреcedентные тексты, т.е. тексты, которые ученик «опознает» по цитате, но смысла которых он не понимает, а контекст цитаты ему зачастую просто неизвестен. Причин тому, как нам представляется, как минимум две. Одна из них связана со спецификой самих популярных на сегодняшний день текстов, в мире которых оказывается человек, другая – с особенностью цифровой среды, в которую погружен современный школьник.

Так, будучи активным пользователем Интернета, ученик все больше погружается в цифровое чтение, читая с экрана художественные и разные «визуализированные» тексты, которые называют текстами «новой

природы», креолизованными, поликодовыми, поли- и мультимодальными. Однако нам представляется, что в этом синонимическом ряду смешиваются родовые и видовые понятия. Попробуем, применительно к методике обучения литературе, развести их. Нам представляется, что это понятия неравнозначные: «креолизованный текст», «поликодовый текст», «полиmodalный текст» и «мультимодальный текст» являются видами по отношению к понятию «текст новой природы». Они не синонимичны, потому что, употребляя их, мы ставим разные акценты:

- если мы говорим о *креолизованном тексте*, то акцентируем внимание на интеграции разных семиотических систем; креолизованным текстом мы, вслед за исследователями, будем называть «сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое» [14];
- если мы говорим о *поликодовом тексте*, то в центре нашего внимания коды и их сочетания; и в этом случае мы говорим о возможных кодах: словесных, графических, цветовых, иконических и др., и обращаем внимание на механизм соединения лингвистических и пара- и экстралингвистических средств и степень их слияния;
- если мы говорим о *полиmodalном тексте*, то делаем акцент не столько на структуру текста, сколько на каналы восприятия его: зрительный, слуховой, «чувственный»: «Данное свойство (модальность. – И.С., Е.Р.) раскрывается в фокусе взаимодействия *текст-реципиент*, поскольку отражает сен-

сорный канал оформления текста (например, слуховая или зрительная модальность) или вид речи, в котором текст был сгенерирован (например, устная или письменная модальность)» [21, с. 6];

- если мы говорим о *мультимодальном тексте*, то делаем акцент и на способы восприятия кодов и на то, как отдельные составляющие (картинка, звук, видео) дополняют или усиливают написанное буквами сообщение или даже вступают с ними «в спор».

Для перечисленных текстов понятие *текст новой природы* является родовым.

В нашей статье мы сосредоточим свое внимание на креолизованных текстах, потому что они – первый шаг на пути к мультимедийному обучению. При разработке когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майер [22] показал, что процесс обучения – в современных условиях особенно – протекает более эффективно, если в качестве учебных и дидактических материалов используются не только тексты, но и изображения. В доказательство сказанному приведем простой пример. Даже простая презентация (текст с картинками), которой учитель, например, сопровождает свое объяснение, во многом обеспечивает успешность процесса восприятия. Важным положением когнитивной теории [см. подробнее: 6] является также положение о том, что обработка информации в процессе слушания и чтения успешна, если предполагает совершение индивидом активных действий.

Цифровая среда, в которой происходит жизнь современного школьника (не будем забывать, что «продолжением» руки цифрового аборигена

является гаджет, подключенный к Интернету), достаточно сильно влияет на процесс чтения – чтение как деятельность в электронной среде описывается через следующие характеристики:

- интерактивность;
- иммерсивность;
- конвергентность;
- визуализация и креолизация читаемых текстов;
- геймификация.

Таким образом, можно говорить о других практиках чтения, нелинейного, фрагментарного, многозадачного и многокомпонентного, а зачастую и творческого в прямом смысле этого слова, которые в читательской деятельности наших учеников сегодня складываются стихийно, без участия преподавателей, родителей, библиотечарей. Они во многом уже не соотносятся с традиционными практиками чтения, которые школьник осваивает в процессе школьного литературного анализа: чтение «вслед за автором», чтение, сопровождаемое пересказом, чтение с комментариями, чтение с элементами беседы, а также с другими видами читательской деятельности и приемами именно линейного освоения текста. Результаты включенного наблюдения, а также диагностик, которые систематически проводятся, показывают, что ученик, не вовлеченный в чтение, воспринимает текст поверхностно, не проникает в глубину, не включает механизм понимания. Напрашивается вывод о том, что имеет место конфликт между традиционным линейным чтением и выстроенным на его основе изучением классического произведения и особенностями восприятия и читательскими практиками школьников

цифрового века. Преодоление конфликта необходимо, оно лежит в плоскости решения насущных методических проблем: вовлечения в чтение и анализ классического произведения с помощью современного инструментария, природосообразного восприятию современного подростка, расширения границ и выбора разных траекторий интерпретации в процессе творческой переработки текста. К сказанному добавим: мы не можем игнорировать тот факт, что в классе далеко не все обладают лингвистическим и логическим (по Г. Гарднеру) интеллектом – а именно на них не одно столетие ориентировано обучение – многие ученики «думают руками», т.е. им легче свой первоначальный отклик и интерпретацию прочитанного воплотить в другие (несловесные) формы текстов.

Сразу отметим, что в современной образовательной практике можно найти немало примеров успешной работы с креолизованными текстами на уроках литературы. Однако пока это сделано на уровне «описания конкретного опыта». Мы же в своей статье предпринимаем следующий шаг – выявить механизмы восприятия сложной многокомпонентной природы креолизованных текстов и построить на этой основе методику работы с ними на уроке литературы в 5–9 классах средней школы.

Теоретико-методологическим предположением является то, что именно тексты новой природы, в первую очередь креолизованные, применительно к обучению литературе, способствуют преодолению конфликта, о котором мы писали выше. Конечно же, если учитель-словесник освоит методику работы с ними и сможет обучить школьника не только применять

уже созданные кем-то подобные тексты к литературному произведению (это первый шаг), но и конструировать их в процессе интерпретации.

Совершенно очевидно, что их простота и легкость их создания оказываются для учеников таковыми только на первый взгляд. Об этом одному из авторов статьи говорили студенты, только что вернувшиеся с педагогической практики, одно из заданий на которой состояло в том, чтобы включить в процесс изучения художественного произведения (на любом из его этапов) работу с/над креолизованным текстом. Отвечая на вопрос анкеты «*Какие из креолизованных текстов выполняются школьниками легко и с интересом?*», студенты выделили те их виды, которые учащиеся выполняют с готовностью и которые больше других увлекают: плакаты, комиксы, мемы, карты путешествий героев. Анкетируемые также отметили, что в первую очередь привлекательными для учащихся становятся те тексты, в которых присутствуют элементы развлекательного характера и занимательности. А эти характеристики применительно к методике обучения литературе, на наш взгляд, не являются существенными.

Вместе с тем студенты отмечали, что многие склонны выполнять простое иллюстрирование, хотя и в этом случае уже в 5 классе есть учащиеся, которые не хотят рисовать, аргументируя отказ своей неспособностью к рисованию и страхом сделать работу некачественно. Это новое явление (боязнь сделать неправильно в процессе обучения), которое еще требует своего осмысления.

На основании анализа ответов на другой вопрос («*Всем ли учащимся легко выполнить такое задание? Если нет, то почему трудно?*») мы выявили

перечень трудностей в процессе создания креолизованных текстов, которые называют сами дети и на которые обратили внимание студенты. Они отметили, что учащиеся:

- плохо читают художественные тексты;
- предпочитают простые задания, чтобы не думать;
- не могут придумать что-нибудь интересное;
- хотят иметь перед глазами образец;
- устают от нагрузки, а выполнение этих заданий требуют времени;
- не понимают, что от них требуют;
- не знают, как это будет оценено, и боятся (sic!) за результат;
- опасаются непривычных форматов, т.к. в их обучении преобладают шаблонные, репродуктивные задания.

Последнее наблюдение говорит о том, что многие словесники не готовы к освоению новых форматов, не видят образовательного потенциала креолизованных текстов.

Между тем современному учителю-словеснику, который призван научить работать с самыми разными текстами, необходимо знать, что по своей природе креолизованный текст достаточно сложное знаковое образование – «текст, состоящий из вербальной и невербальной (изображение) частей: речевой цепи и изображение предмета, описанного в этой речевой цепи» [6, с. 9]. «...основными компонентами “классического” креолизованного текста является вербальная составляющая (вербальный текст, надпись/подпись) и визуальная, иконическая, невербальная составляющая, которая может быть представлена изображениями/иллюстрациями (фотографией, рисунком, карикатурой и др.), схемами, символическими изображениями, таблицами,

формулами и т.д. Данные компоненты могут встречаться в разных сочетаниях в зависимости от типа текста» [2, с. 160–161].

Основным механизмом создания креолизованного текста и его (воз)действия на читающего (воспринимающего) является синестезия – «внутреннее слияние» (В.П. Зинченко) разных модальностей. Следует учитывать, что такой текст воспринимается не просто сенсорикой человека (т.е. его органами чувств). Если визуальное содержит выразительные возможности и передает ощущение, настроение и эмоции, то вербальное является формой функционирования языкового сознания и в сочетании с визуальным рождает и строит смысл, становясь достоянием сознания читателя. Таким образом, применяя креолизованный текст в процессе обучения литературе, мы, так или иначе, развиваем художественное сознание юного читателя: «...восприятие неразрывно связано с сознанием читающей личности...» [19, с. 74].

Чтобы понять, как можно выстраивать методику обучения при помощи креолизованных текстов, остановимся подробнее на механизмах сознания, которые можно задействовать в этом процессе. Как известно, сознание – «...это программа возможности реагирования» [16, с. 275], своеобразный «регулятор бытия» [9, с. 138] и структурное явление, включающее разные уровни: отражательный, оценочный, креативный, рефлексивный [5]. Кроме того, сознание можно понимать и как «отношение» (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) с точки зрения восприятия и чтения текста – «“смыслозначимое” отношение к искусству, деятельности, к себе» [8, с. 227] и смыслопостроение. «Представление о сознании как о системном явлении,

имеющем многоуровневую структуру <...>, открывает возможности выделения механизмов сознания, позволяющих выработать определенные стратегии воздействия <...> на читателя» [18, с. 149]. В соотношении со сложной природой креолизованных текстов выделим такие важные для нас механизмы воспринимающего сознания, как «механизм установки» [20], «механизм ассоциирования» [4], «эмпатические механизмы» [7], отвечающие за эмоциональные и креативные процессы, «механизм образного обобщения» [18, с. 152–161], механизмы когнитивной и интеллектуальной деятельности.

Покажем, какие из механизмов сознания могут быть включены при использовании креолизованных текстов в процессе чтения, анализа и интерпретации художественных текстов.

Опыт работы с «классическими» креолизованными текстами в 5–6 классах показывает, что учащиеся этого возраста в первую очередь привлекает изображение, которое воспринимается и обрабатывается на уровне ощущений (зрительных, слуховых, цветовых и даже кинестетических) и на основе чувственных данных. Разумеется, уровень развития ощущений у разных детей неодинаков. Их интенсивность зависит как от их взаимодействия друг с другом, так и от силы действующего раздражителя, т.е. стимула. Все это необходимо учитывать при выборе того или иного вида креолизованного текста. «Сенсорная система человека – это измерительный прибор» [11, с. 175], по действию которого можно судить о реакции учащихся на креолизованные тексты и, как следствие этой реакции, настраивать первичное восприятие художественного произведения.

В этом аспекте креолизованные тексты можно рассматривать как своеобразный «медиатор» на этапе установки перед чтением и анализом текста (это могут быть задания на рассмотрение обложек книг, куда включен тот или иной программный текст, создание собственной обложки на основе работы с заголовочным комплексом художественного произведения). На этом этапе происходит знакомство со средствами креолизации, которые используются при оформлении обложки: леттерингом, цветами и их возможным сочетанием (например, на основе цветового круга Й. Иттена), визуальными элементами: фотография, рисунок, etc., а также обсуждается, что должно быть на обложке обязательно, а какие ее элементы факультативны. Визуальные элементы при работе над обложкой (анализ «счастливого найденной учителем» или работа над эскизом собственной) заводят воображение, и в процессе деятельности наглядного мышления рождается образ книги или образ автора-создателя.

Существенное значение в этом процессе играют ассоциативные связи – умение видеть сходное в предметах действительности и явлениях – основная психическая закономерность нашего сознания. Возникновение ассоциаций является реакцией на образ книги, название произведения, жанр, слово. Однако не всякий читатель способен ответить на ассоциативные вызовы как автора (вторичного) креолизованного, так и художественного текста. Еще труднее бывает ученику соотносить на уровне механизма ассоциирования два текста в едином смысловом пространстве. Это умение нуждается не просто в актуализации, но и в формировании.

Одним из приемов такого формирования может быть работа над портретом-мозаикой писателя (по контуру нужно сложить изображение из разноцветных геометрических фигур, пример тому – обложки авангардных книг 1910–1920-х гг., которые можно показать школьником), портретом, нарисованным словами, т.е. каллиграммой (ученикам предлагается графический портрет писателя, который они должны «дополнить» цитатами, располагая их по линиям рисунка; если такое задание трудно, то можно найти в сети Интернет уже кем-то созданные каллиграммы и поработать с ними)<sup>1</sup>.

С момента включения эмоциональных механизмов мотивации, ассоциирования, эмпатии и начинается, по сути, процесс «узнавания» (С.Л. Рубинштейн) в креолизованном тексте элементов предметного содержания и смыслов художественного текста и видение и нахождение в литературном произведении смысловых опор для собственного конструирования текста. На этом этапе очень важно опираться на визуальное мышление, «в операционный спектр которого включаются процедуры узнавания, анализа, связывания и ассоциирования визуальной информации. На основе визуального мышления возможны построение аналогий с предметной областью и поиск новых образов...» [21, с. 13].

В процессе чтения в работу постепенно включаются когнитивные механизмы осмысления, понимания,

<sup>1</sup> Подробно система работы с креолизованными текстами на всех этапах изучения художественного текста/творчества писателя описана одним из авторов статьи в сборнике, который подготовлен к печати по итогам Голубковских чтений 2022. Поэтому по ходу статьи мы только упоминаем возможные задания и формы работы с креолизованными текстами.

образного обобщения: «...узнавание – акт познания, в котором участвуют распознавание, соотнесение, обследование, представления, воспоминания, отождествление, сравнение и др. когнитивные действия» [17, с. 277]. И в этом процессе чувственные данные, которые формируют наглядный образ, приобретают осознанное значение и становятся частью интеллектуальной деятельности. В этом случае работа над креолизованным текстом может стать непосредственным сопровождением чтения и анализа текста. При этом деятельность учащихся может носить и аналитический, и творческий характер: они могут делать визуальные закладки, отмечая важные для себя фрагменты и цитаты, графики (это может быть тайм-лайн событий, о которых идет речь в произведении), схемы (семантическая сеть, которая поможет, например, уяснить связь между героями, их действиями и событиями, к которым эти действия привели; особенно хорошо этот прием работает при изучении «морфологии волшебной сказки»), кластеры (например, сгруппировать героев и установить связи между ними; выбрав формат кластера (цепочку, солнечную систему, etc.) графически представить развитие действия в повествовательном тексте; тому, кто хорошо рисует, можно предложить создать инфографику, и здесь очень важно выбрать, что именно на нее будет вынесено), комиксы и т.д., работать, используя технику скетчноутинга.

Когнитивные механизмы могут запускаться при выполнении следующих действий: выбор соответствующих слов и фраз из литературного текста, создание визуальных образов выбранных слов или фраз, подбор цитат к визуальным образам, комби-

нирование образов слов, фраз и изображений и др. Задания могут быть следующими: создать текст, в котором словесная и визуальная составляющая частично перекрывают друг друга или визуальная составляющая полностью замещает вербальную. На этом этапе в процессе анализа и осмысления художественного текста должен активно работать механизм понимания, от активизации которого зависит как глубина анализа текста, так и уровень создания на его основе собственного креолизованного текста. В ходе работы над последним постоянно происходит взаимодействие понятийного и образного. В процессе применения определенных приемов «понятийное выступает как опережающее» [12, с. 127] или наоборот: преобладают эмоционально-чувственные элементы. Соотношение понятийного, интеллектуального и эмоционального может меняться в зависимости от «задания» произведения [Там же, с. 142] и выбранного учеником вида креолизованного текста, над которым он работает (тайм-лайн, фрагмент комикса по тексту, который он делает, например, для одноклассника-билингва, семантическая сеть, инфографика).

Креолизованные тексты могут создаваться школьниками и в процессе читательской интерпретации после изучения художественного произведения. Чтобы школьник стал полноценным создателем такого текста, почувствовал себя его автором, он должен, во-первых, прекрасно ориентироваться в пространстве художественного произведения и, во-вторых, владеть целым рядом необходимых для конструирования текстов новой природы умений. Этими умениями он овладевает на этапе предчтения (предкоммуникативном), а также в процессе

дальнейшего чтения и анализа, когда он учится внимательно читать текст: проникать в его глубины, следовать за мыслью автора, наблюдать за жизнью его героев, выделять важные эпизоды, значимые ситуации, обращать внимание на ключевые детали, подробности, слова. Весь этот накопленный художественный материал является «строительным» для создания креолизованного текста. Однако этот материал не «заговорит», если его не «выстроить» соответствующим образом: не суметь найти и выделить причинно-следственные связи между вербальным и визуальным, не уметь соотносить и комбинировать текст и изображение, не представлять композицию своего интерпретационного текста (единую картину из выбранных цитат и изображений), не понимать, как встроить мультимедийные элементы и какие из них выбрать. В традиционной методике обучения литературе с этим успешно справлялись приемы составления киносценария и раскадровки художественного текста [13, с. 191–196]. Технология раскадровки текста и другие приемы его визуализации описаны Ю. Норштейном [15]: часть из них, как показывает опыт работы ряда учителей, может войти в методический инструментарий учителя.

Для развития всех этих умений необходимо подключить еще один когнитивно-творческий механизм сознания – «кинематографическое мышление» (А. Бергсон). А. Бергсон сравнивал искусство познания и искусством кинематографа: «...механизм нашего познания имеет природу кинематографическую или калейдоскопическую» [1, с. 37]. Словесник должен знать, что такие креолизованные тексты, как мемы,

эйдос-конспекты, тексты рекламы и др., строятся на искусстве кинематографа, т.е. на столкновении текста и изображения. Они не являются прямой копией другого текста, прямым выражением смысла. Когда мы создаем подобные креолизованные тексты, мы сталкиваем в них объекты или явления так, чтобы через это столкновение родился новый, третий смысл (эффект Л. Кулешова). При этом ребенок должен обладать элементами кинематографического мышления: уметь через предмет в визуальной форме так преломить идею, тему, проблематику, чтобы открылся новый нетривиальный смысл. Это проблема воображения и образного мышления, которые словесник неустанно развивает, начиная буквально с 5 класса, как важнейшее умение видеть и понимать условность искусства. Так, например, при изучении в 5 классе темы «Загадки как жанр устного народного творчества» развиваем способность к метафорическому видению явлений действительности, а образное восприятие и понимание мира школьник постигает на уроках поэзии. К слову сказать, для расшифровки и создания мема важна не только метаирония, но и умение создать метафорическую форму для ее выражения, а также умение «склеить» слово и рисунок в единую композицию: «...в основе всех креативных процессов лежит общая способность, состоящая в нахождении связи между не связывавшимися явлениями» [19, с. 174].

Предвидим, что с нами будут спорить: «Не все дети смогут это делать. Если у ребенка нет творческих способностей или они не развиты, то и создать креолизованный текст ему будет не под силу» (из ответов на вопросы анкеты). Ответим на эту

позицию-высказывание словами Л.С. Выготского: «Обучить творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению» [3, с. 247].

Любой текст новой природы, в том числе и креолизованный, – это форма читательской интерпретации, в которой практически всегда можно увидеть элементы рефлексии и проявление личностных смыслов читателя-школьника. Создавая текст, подросток будет соотносить его с собой, с известными ему фактами, явлениями, образами, со знакомыми состояниями, с пережитыми чувствами и со своим опытом. И в этом контексте напомним еще одно высказывание Л.С. Выготского: «...ни одно построение фантазии не должно быть названо прежде, чем учитель не будет обеспечен наличием в личном опыте ученика всех этих элементов, из которых должно быть построено требуемое понимание нового предмета. Если мы хотим вызвать в ученике живое представление о Сахаре, мы должны найти в его реальном опыте элементы, из которых может быть построено это представление» [3, с. 185]. Понятно, что речь идет об уместном и природосообразном использовании того или иного вида креолизованного текста на определенной возрастной ступени развития школьника.

Вместе с тем ученые напоминают и о «парадоксах читательского воображения ребенка», благодаря которым он «спонтанно порождает неожиданные образы и может дорисовывать или не дорисовывать» [19, с. 51]. Очевидно, что это не должно пугать и настораживать учителя: «...искусство двоятся и <...> для его восприятия необходимо созерцать сразу и истинное положение вещей,

и отклонение от этого положения, и как из такого противоречивого восприятия возникает эффект искусства» [3, с. 249].

Разумеется, мы будем следить, насколько в создании своих креолизованных текстов юный читатель отойдет от художественного текста. Но будем иметь в виду и то, что в точке возникновения противоречия как его собственного открытия и озарения отразится искусство читать, думать, воображать.

В заключение еще раз подчеркнем важное для нас. Тексты новой природы являются семиотическим феноменом, в котором «семиотическое пространство предстает перед нами как многослойное пересечение различных текстов, вместе складывающихся в определенный пласт со сложными внутренними отношениями» [10, с. 30]. Современный школьник, сам того не осознавая, давно уже живет в мире таких текстов. Читать сегодня классические тексты, в том числе большие по объему, ему трудно, поэтому он сам стремится либо переводить их на другой «язык», либо постигать в другом формате (например, сжато), либо в других формах (например, в киноверсии, через аудиокниги). Современный школьник – представитель другой, цифровой культуры, а «культура постоянно исключает из себя определенные тексты. История уничтожения текстов, очищения от них резервов коллективной памяти идет параллельно с историей создания новых текстов» [10, с. 490]. Приобщение школьников в пространстве предмета *литература* к текстам новой природы, возможно, отменит нарастающее «уничтожение» классики и откроет новые резервы и грани ее прочтения, будет существенным шагом на путях к цифровизации школы.

Однако возможен и обратный ход процесса: применение семиотического подхода к анализу и интерпретации художественного произведения может помочь школьнику успешно освоить технологию создания и использования креолизованного текста и на уроках литературы, и в других видах деятельности. Но это уже проблематика другого – будущего исследования.

### Библиографический список

1. Бергсон А. Творческая эволюция. URL: <https://www.mir-knig.com> (дата обращения: 20.08.2022).
2. Власова О.В. Креолизованный текст: понятие и типология // Иностраный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития: международный сборник научно-методических статей IV Международной научно-практической конференции преподавателей, магистрантов и аспирантов. Вып. 9. Псков, 2019. С. 158–164.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
5. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–37.
6. Креолизованный текст: Смысловое восприятие: монография / отв. ред. И.В. Вашунина. М., 2020.
7. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. М., 1999.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М., 1983.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
10. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.
11. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб., 2007.
12. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы. М., 1985.
13. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. Ч. 1. М., 1994.
14. Мусохранова А.А., Крапивкина О.А. Типология креолизованных текстов // European Student Scientific Journal. 2014. № 3. URL: <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=279> (дата обращения: 20.08.2022).
15. Норштейн Ю.Б. Снег на траве. СПб., 2005.
16. Райков В.Л. Сознание. М., 2000.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
18. Сосновская И.В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
19. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: методический словарь-справочник для библиотекарей. М., 2004.
20. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб., 2001.
21. Шулекина Ю.А. Психолингвистические механизмы понимания поликодовых текстов в младшем школьном возрасте: монография. М., 2021.
22. Mayer R.E. Multimedia learning. New York, 2021.

### References

1. Bergson A. *Tvorcheskaya evolyuciya* [Creative evolution]. URL: <https://www.mir-knig.com>
2. Vlasova O.V. *Creolized text: concept and typology. Inostrannyj yazyk i kultura v kontekste obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya. Mezhdunarodnyj sbornik nauchno-metodicheskikh statej IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavateley, magistrantov i aspirantov*. Pskov, 2019. Vol. 9. Pp. 158–164. (In Rus.)
3. Vygotsky L.S. *Psihologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, 1987.
4. Zhinkin N.I. *Mekhanizmy rechi* [Mechanisms of speech]. Moscow, 1958.

5. Zinchenko V.P. Worlds of consciousness and the structure of consciousness. *Voprosy psihologii*. 1991. No. 2. Pp.15–37. (In Rus.)
6. Krealizovannyj tekst: Smyslovoe vospriyatie [Creolized text: Meaningful perception]. I.V. Vashunina (ed.). Moscow, 2020.
7. Krupnik E.P. Psihologicheskoe vozdejstvie iskusstva [The psychological impact of art]. Moscow, 1999.
8. Leontev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya [Selected psychological works]. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, 1983.
9. Leontev D.A. Psihologiya smysla: Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj realnosti [Psychology of meaning: The nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, 1999.
10. Lotman Yu.M. Semiosfera [Semiosphere]. St. Petersburg, 2000.
11. Maklakov A.G. Obshchaya psihologiya [General psychology]. Textbook. St. Petersburg, 2007.
12. Mejlah B.S. Process tvorchestva i hudozhestvennoe vospriyatie: Kompleksnyj podhod: opyt, poiski, perspektivy [The process of creativity and artistic perception: Integrated approach: Experience, search, prospects]. Moscow, 1985.
13. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. O.Yu. Bogdanova, V.G. Marancman (eds.). In 2 parts. Part 1. Moscow, 1994.
14. Musohranova A.A., Krapivkina O.A. Typology of creolized texts. *Student Scientific Journal*. 2014. No. 3. URL: <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=279> (In Rus.)
15. Norshtein Yu.B. Sneg na trave [Snow on the grass]. St. Petersburg, 2005.
16. Raikov V.L. Soznanie [Conscience]. Moscow, 2000.
17. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2000.
18. Sosnovskaya I.V. Literaturnoe razvitie uchashchihsya 5–8 klassov v processe analiza hudozhestvennogo proizvedeniya [Literary development of students in grades 5–8 in the process of analyzing a work of art]. PhD Dis. Moscow, 2005.
19. Tihomirova I.I. Psihologiya detskogo chteniya ot A do Ya [Psychology of children's reading from A to Z]. Methodological reference dictionary for librarians. Moscow, 2004.
20. Uznadze D.N. Psihologiya ustanovki [Psychology of installation]. St. Petersburg, 2001.
21. Shulekina Yu.A. Psiholingvisticheskie mekhanizmy ponimaniya polikodovyh tekstov v mladshem shkolnom vozraste [Psycholinguistic mechanisms of understanding polycode texts in primary school age]. Moscow, 2021.
22. Mayer R.E. Multimedia learning. New York, 2021.

Статья поступила в редакцию 30.09.2022, принята к публикации 10.11.2022  
The article was received on 30.09.2022, accepted for publication 10.11.2022

#### Сведения об авторах / About the authors

**Сосновская Ирина Витальевна** – доктор педагогических наук; профессор кафедры филологии и методики Педагогического института, Иркутский государственный университет

**Irina V. Sosnovskaya** – ScD in Education; Professor at the Philology and Methodology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University

E-mail: [sosnoirina@yandex.ru](mailto:sosnoirina@yandex.ru)

**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](mailto:els-62@mail.ru), [RomanichevaES@mgpu.ru](mailto:RomanichevaES@mgpu.ru)