DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

И.В. Сосновская

**Иркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация**

Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе

Аннотация. В статье рассматривается феномен визуализации в социокультурном и методическом аспектах. Цель статьи – выявить на основе сравнительно-исторического анализа те методические ресурсы визуализации, которые были приоритетными в XX в., и те, которые наиболее адекватны сегодня при обучении литературе как искусству слова. Поскольку визуализация является предметом междисциплинарного исследования, автор обращается к разным точкам зрения на визуальное психологов, философов, культурологов. При этом особое внимание уделяется анализу исследований проблематики визуального в контексте методики преподавания литературы XX в. Обзор методических исследований XX в. показывает, что научно-методическое сообщество разрабатывало эту проблематику в разных направлениях. Автор выделяет наиболее приоритетные из них, чтобы показать, какие из традиционных инструментов визуализации являются эффективными и сегодня, а от каких можно отказаться. Основным теоретическим выводом в процессе такого анализа является положение о том, что в результате изменений в восприятии и мышлении современного школьника меняются не только способы воздействия на него, но и приемы работы с художественными текстами на основе визуализации. Анализируя современную цифровую культуру, определяющую специфику эмоциональных и познавательных способностей школьника, автор показывает методику применения некоторых интересных методов и приемов визуализации на примере создания эйдос-конспектов в процессе анализа текста, работы визуальной метафоры на разных этапах чтения, интерпретации текста в форме визуальной символизации, стратегии контекстного анализа при помощи графического метода «лестницы контекстов». В заключении автор делает вывод о необходимости выявления как положительных, так и спорных моментов в использовании приемов визуализации и об их адекватности природе художественного текста и авторской интенции.

Ключевые слова: визуализация, визуальный поворот, вербальное восприятие, мышление, каналы коммуникации, медиа, эйдос-конспект, визуальная метафора, лестница контекстов, эмодзи

© Сосновская И.В., 2021

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В. Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе // Литература в школе. 2021. № 1. С. 94–107. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

I.V. Sosnovskaya

**Irkutsk State University,
Irkutsk, 664047, Russian Federation**

Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature

Abstract. The article considers the phenomenon of visualization in the socio-cultural and methodological aspects. The purpose of the article is to identify, on the basis of comparative historical analysis, those methodological resources of visualization that were priority in the XX century and those that can be most adequate today when teaching literature as the art of speech. Since visualization is the subject of interdisciplinary research, the author addresses to different points of view on visual considered by psychologists, philosophers, and cultural scientists. At the same time, special attention is paid to analyzing the studies of problematics of visual in the context of methods of teaching literature of the XX century. The review of the methodological research of the XX century shows that the scientific and methodological community developed this problem in different directions. The author highlights the most important ones in order to show which of the traditional visualization tools are still effective today, and which ones can be abandoned. The main theoretical conclusion in the process of such an analysis is the position that as a result of changes in the perception and thinking of the modern student, not only the ways of influencing them, but also the methods of working with artistic texts based on visualization change. Studying contemporary digital culture that defines the specificity of emotional and cognitive abilities of the student, the author shows the methodology of applying some interesting methods and techniques of visualization on the example of creating the Eidos-notes in the process of analyzing the text, visual metaphors at different stages of reading, text interpretation in the form of visual symbolization, strategies, contextual analysis using the graphical method “ladder of contexts”. In conclusion, the author comes to conclusion about the need to identify both positive and controversial points in the use of visualization techniques and about their adequacy to the nature of the literary text and the author’s intention.

Key words: visualization, visual turn, verbal, perception, thinking, communication channels, media, eidos synopsis, visual metaphor, ladder of contexts, emoji

CITATION: Sosnovskaya I.V. Methodological resources of the phenomenon of visualization in teaching literature. *Literature at School*. 2021. No. 1. Pp. 94–107. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-94-107

Теория и практика преподавания литературы сегодня сталкивается с невероятно сложной проблемой: инаковость среды, в которой живет и развивается современный школьник, порождает новые формы коммуникации, которые, в свою очередь, формируют специфическое восприятие и мышление ребенка в аспекте «расширения сознания... и самого процесса познания, причем без всякой его вербализации» [12]. Речь идет о феномене визуализации, который давно уже стал предметом междисциплинарных исследований в области философии, культурологии, искусствоведения, киноэстетики, психоанализа, литературоведения. Обращение методической мысли к проблематике визуального обусловлено поисками такого инструментария чтения, анализа и интерпретации художественного текста, который был бы наиболее адекватен специфике восприятия и мышления современного ребенка и мог бы не только мотивировать его на чтение, в том числе и классики, но и развивать художественную рефлексию. В этом контексте важно понять не только истоки так называемого «визуального поворота» в культуре и его влияния на методическую мысль XX в., но и суть тех изменений на его основе в сознании современного человека, которые сегодня во многом корректируют и читательские способности школьника, и само его отношение к книге и чтению.

В принципе феномен визуального как характеристики наглядного и наглядно-образного мышления всегда был в поле зрения разных ученых. Аксиоматичным представлялось утверждение психолога С.Л. Рубинштейна о синтезе вербального и визуального в процессе восприятия: «Воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда не только смотрит, но рассматривает и вслушивается <...>; он часто активно выбирает ту установку, которая обеспечивает адекватное восприятие предмета» [21, с. 226]. В пространстве жизни современного ребенка живое общение и «тихое чтение» часто уступает место опосредованному и визуальному общению в медиапространстве. Поэтому акцент на визуальное и визуальные установки сегодня наиболее востребованы. Еще Аристотель считал зрение самым «интеллектуальным чувством» и основой познания: «...зрение больше других чувств содействует нашему познанию и обнаруживает много различий в вещах» [1]. Эти же мысли звучат в словах П.А. Флоренского: «Зрение возглавляет наши способности познавать мир» [26, с. 91, 92].

Известные психологи первой половины XX в. выделяли визуальное как часть наглядного мышления.

Например, Л.С. Выготский писал: «...восприятие современного человека стало частью наглядного мышления, потому что одновременно с тем, как я воспринимаю, я вижу, какой предмет воспринимаю» [5, с. 219]. С.Л. Рубинштейн считал, что визуальное – это наглядно-чувственный компонент наглядно-образного мышления: «Наглядные элементы включаются в мыслительный процесс: а) в виде образных представлений о вещах...; б) в виде схем; в) в виде слов...» [21, с. 319]. Р. Арнхейм настойчиво и смело вводил в научный тезаурус психологии понятие «визуальное мышление», сферу действия которого представляли не вербальные, а «перцептуальные единицы» [2, с. 156]. По его мысли, «зрение – это единственная сенсорная модальность, в которой могут быть с достаточной сложностью представлены все, в том числе и весьма сложные, пространственные отношения» [Там же, с. 162]. Взаимосвязь видящего и видимого – это работа «думающего глаза», «визуальной мысли», т.е. сугубо познавательные процессы. С размышлениями Р. Арнхейма перекликались и мысли М.М. Бахтина о том, что визуальное – «культура глаза» художника и работа «видящего глаза» соотносится со сложнейшими внутренними мыслительными процессами творца, умеющего «читать ... сложнейшие замыслы людей, поколений, эпох, наций» [4, с. 416].

Постепенно нарастающий в научных кругах интерес к визуальному был обусловлен, во-первых, новыми тенденциями в человеческом общении – сменой монологизма диалогизмом и полифонизмом, т.е. сменой форматов общения, а во-вторых, развитием визуальной культуры в сфере, прежде всего, кинематографа. Язык кино оперировал визуальными образами, передавая информацию через готовые символы, создавая свои стереотипы, которые становились носителями информации уже в рамках кинодискурса: «...постепенно развивался новый язык, язык монтажа и кадра, метаязык кино и фотографии, капсулирующий информацию в образах...» [23, с. 2]. Мир становился все более технологичным. По словам Ю.М. Лотмана, «смена культур ... сопровождается обычно резким повышением семиотического поведения» [10, с. 485]; «усиление знаковости старых форм может свидетельствовать об изменении типа культуры» [Там же, с. 486]. Превалирование интереса к визуальному положило начало так называемому «визуальному повороту», обнаружившему нарушение устоявшихся отношений визуального и вербального в общественной жизни в пользу визуального [14, с. 4].

Острее и значительнее проблема визуального предстает в современном контексте: визуализация сегодня является практически ключевым методом передачи данных. При неоспоримости тезиса о том, что существует два основных языка кодирования информации – вербальный и визуальный – трудно утверждать, что то или иное сообщение имеет только вербальную или только визуальную природу, тем не менее интенсивность визуального акцента передачи информации сегодня чрезвычайно высока.

Вследствие запросов социума медиапространство переполнено визуальной риторикой и эмоционально насыщенными образами. Визуализация на данный момент настолько

всеохватна, что общество начинает визуализировать даже то, что не является визуальным по своей природе, например, абстрактные понятия. Это в целом продиктовано современным устройством социальных сетей.

Говоря о визуальных элементах, следует назвать такие виды визуализации, как фотография, слайд-шоу, графика, карикатура, иллюстрация, инфографика, таймлайн, видео, интернет-мемы, интерактивные элементы, рисунки, схемы, графический дизайн, логотипы. Отдельной группой выступают различные формы мультимедийного контента: видеоролики, клипы, флеш-анимация, инсталляции и т.п. Данный пласт визуальной информации существует преимущественно в Интернете. Таким образом, воздействие современных каналов коммуникации является преимущественно визуальным, технически расширяющим именно визуальный мир ребенка.

В этой ситуации стоит обратить внимание на следующее обобщение: «Современный человек скорее визуал, а количество альтернативных коммуникативных возможностей настолько велико, что ему проще бросить читать на полпути сложный текст, чем дочитывать дальше. Удержать его поможет лишь “переупаковка” части текстовой информации в визуальную или аудиовизуальную» [9, с. 112]. Современные каналы коммуникации характеризуются высокой степенью мотивации и вовлечения за счет расширения игровой и зрительной функции, являясь «горячими каналами коммуникации» [12]. Книга же как вербальный код, работая на одной платформе в рамках узкого вербального коммуникативного пространства, является сегодня «холодным каналом коммуникации» (М.Г. Маклюен) и потому малопривлекательна для школьника – пользователя Интернета. Означает ли это, что наши усилия удержать книгу, в том числе классическую, в ценностном и культурном горизонте современного ребенка являются по меньшей мере бесплодными? Готова ли сегодня методика чтения, анализа и интерпретации текста, сложившаяся веками, признать свое поражение перед «триумфом визуальной техники» и «видеократии»?

Поиски выхода из сложившейся ситуации неопределенности, как нам кажется, должны осуществляться в двух направлениях: во-первых, в определении самого понятия «визуализация» применительно к методике обучения литературе и в выделении в этом понятии тех аспектов и смыслов, которые являются перспективными с методической точки зрения; а во-вторых, в переосмыслении того, что уже было наработано в этом направлении традиционной методикой, от чего сегодня следует отказаться или научиться применять иначе, в других методических условиях, и какие методы, приемы стратегии и техники могут сегодня помочь преодолеть дистанцию между современным читателем и текстами, созданными в другое время и в другой культуре.

Сегодня визуальное соотносят с электронной, компьютерной реальностью, с коммуникационными технологиями, и это объяснимо. Эпоха самоизоляции 2020 г. стала действительно эпохой визуализации и вызвала активное движение исследовательской мысли в этом направлении. Однако мы разделяем мысль философа В.М. Маслова о том, что «нельзя

согласиться с отождествлением визуального и электронной, информационно-коммуникативной реальности, поскольку визуальное может быть вне электронного» [14, с. 7]. Исходя из буквальной трактовки самого слова, это – «изображаемое, зрительное, воспринимаемое зрением, наглядное, образное, представляемое, обозримое, воображаемое» [25, с. 29]. Даже краткий обзор методической литературы в аспекте проблематики визуализации показывает, что научная методическая мысль всегда реагировала на вызовы времени и разрабатывала эту проблему в разных направлениях, особенно активно с 1920-х гг.

Так, например, Н.М. Соколов предлагал использовать во время чтения, до него и после так называемые «констуктивно-познавательные задания», которые были направлены на визуализацию: «графическое и пластическое иллюстрирование», «графический и картинный план композиции», «изображение отдельных предметов для изготовления реквизита», «аппликацию» и другие «пластические работы» [22, с. 113–115]. В разных методических статьях 1920-х гг. предлагаются такие приемы визуализации: собрание художественного материала для иллюстрирования той или иной литературной темы или отдела литературы, составление альбома при помощи художественных картин, взятых из журналов, открыток, вырезок из старинных книг, что очень напоминает современные коллажи [6, с. 57].

Именно в те годы стали применять графический метод в преподавании литературы, который в конце XX в. осваивался учителями-словесниками и методистами в рамках опорных схем-конспектов, а сегодня активно используется в рамках стратегий чтения. Причем уже и тогда методисты указывали на спорность применения схем и графиков в преподавании литературы: «Изучение литературы при посредстве графического метода как будто недопустимо: претворение... в графики и схемы образно-эмоционального переживания почти неосуществимо» [16, с. 147]. Однако при этом выделялись и положительные стороны этого метода, его роль в развитии не только зрительных, но и познавательных способностей школьников: «Придумывание детьми графических форм – увлекательная и безусловно творческая работа» [Там же, с. 147].

М.А. Рыбникова задавалась вопросами: «Как учить видеть? ... Как организовать виденное в нашем сознании?» [20, с. 259]. Она смело вводила в практику преподавания литературы приемы визуализации: «образотворческие экскурсии» и «зрительные рассказы по картинкам в форме фотомонтажа» [Там же, с. 276]. Она первой заговорила о применении фото в школе, предложив использовать сочинения по фотоматериалам [20, с. 240]. По ее словам, фото «не заменяет и не может заменить зрительных впечатлений, но оно их усиливает, вызывает в памяти» [19, с. 447]. Уникальным, на наш взгляд, является ее задание по созданию монтажа «коллекции рук»: от серии рук, связанных с жизненными впечатлениями (например, скульптора, врача), к изображению рук в портретах писателей и далее – к мысленному созданию «фотопортрета героя», т.е. «через зримую деталь» – к целому – к человеку [Там же, с. 450]. На основе фотомонтажа педагог вводит в школьную практику новые формы письменных работ: «подтекстовки под отдельным фото», «создание историй со своими

заголовками», «планы повестей», сценарии, киносценарии: «Мало схватывать глазом, надо закреплять словом» [19, с. 454]. В 1960-е гг. к использованию фотографирования на уроках литературы обращались уже многие методисты, считая эти формы работы (фотовитрины, фотовыставки, фотоэкскурсии и др.) эффективными в развитии визуальных способностей и зрительных впечатлений учащихся [8].

К проблематике визуализации обращался и В.В. Голубков, считавший, что термину «наглядность» можно придать «расширительное толкование», включив в его орбиту «все средства, какими усиливают видение читателя» [7, с. 460]. Он использует понятие «синтетические формы наглядности» [Там же, с. 493]. К таким он относил кино, театр, инсценирование. Сегодня это – поликодовые и креализованные тексты, тексты «новой природы». Обращаясь к проблеме визуализации в процессе анализа и интерпретации текста, ученый пишет не только о «внешней», но и о «внутренней» наглядности, которую он понимает как изобразительный аспект поэтики художественного произведения [Там же, с. 460].

Исследования второй половины XX в. существенно раздвинули границы визуализации в преподавании литературы, в том числе в связи с освоением проблемы содружества искусств. В.Г. Маранцман писал, что «зрительная информация во много раз превышает возможности слуховой» [13, с. 166] и является основой читательского сопереживания. Однако именно синергию чувств и ощущений в процессе восприятия, по его мнению, можно считать теоретической основой сближения искусств, а получение информации одновременно через несколько каналов коммуникации обостряет восприятие, развивает образное мышление, способствует созданию более яркого зрительного образа. Чрезвычайно современно звучат сегодня слова ученого: «Мы разрешаем музыке и живописи войти в урок литературы не потому, что не верим в самостоятельность литературы и силу ее воздействия... Надеемся, что в этом случае литература скорее найдет путь к сердцу ученика» [Там же, с. 167].

Сегодня при очевидном диктате визуального и ослаблении роли чтения в пространстве культуры современного школьника решение проблемы поиска новых эффективных способов, удерживающих ребенка около книги и отвечающих особенностям его восприятия и вызовам времени, является жизненно необходимым. В традиционной методике преподавания литературы вербальное чаще всего дополнялось визуальным. Наиболее привычными в нашем общении с художественным текстом являлись внешние формы визуализации. Однако сегодня такой подход чаще всего не работает. И не только потому, что ребенок изменился и изменилось его восприятие: «...живущему в мире визуальности подростку зачастую легче нарисовать картинку, чем выразить свое впечатление словесно» [18, с. 10]. Появились новые текстовые форматы и формы коммуникации, которые для современного школьника являются наиболее удобными и привлекательными. Поэтому вербальное сегодня может либо переводиться в визуальное, либо скрещиваться с ним с целью открытия смысла, создания нового или дополнительного смысла. Такие мыслительные и творческие операции, как перевод, скрещивание и гибридизация, могут лечь в основу интересных

методических приемов визуализации и способов работы с художественными текстами. Некоторые из них уже активно используются творческими учителями: создание комиксов, манги, кроссенсов, буктрейлеров, инфографики, мемов, применение технологии скетч-ноутинга, интеллект-карты, эйдос-конспектов, лонгридов и др. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Попробуем предложить школьникам визуализировать художественные образы в процессе анализа и интерпретации стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» при помощи создания эйдос-конспекта. Эйдос-конспект (*éidos* греч. – вид, образ) – изображение и краткое рассуждение, дающие толкование своего видения темы и образов художественного произведения. Эйдос-конспекты бывают художественными, графическими, цветовыми, ассоциативными, комбинированными в зависимости от художественного текста, на основе которого они создаются, от установок учителя или самого школьника. Школьникам нетрудно это сделать, тем более что в самом тексте стихотворения «Пророк» есть яркие визуальные образы: глаз, ухо, язык, сердце. Анализируя текст, школьники следят за процессом превращения обычного в необычное, человека – в пророка. Смысл открывается постепенно: с этой трансформацией связаны качества, которыми и должна обладать учительная личность – уметь прозревать, предрекать, прислушиваться, пророчествовать, чувствовать. И это – поэт! Эйдос-конспект конструируется постепенно в процессе работы с текстом. Сначала выстраивается образный ряд, вербальный ряд дети оформляют сами – как выход на смысл (рис. 1).

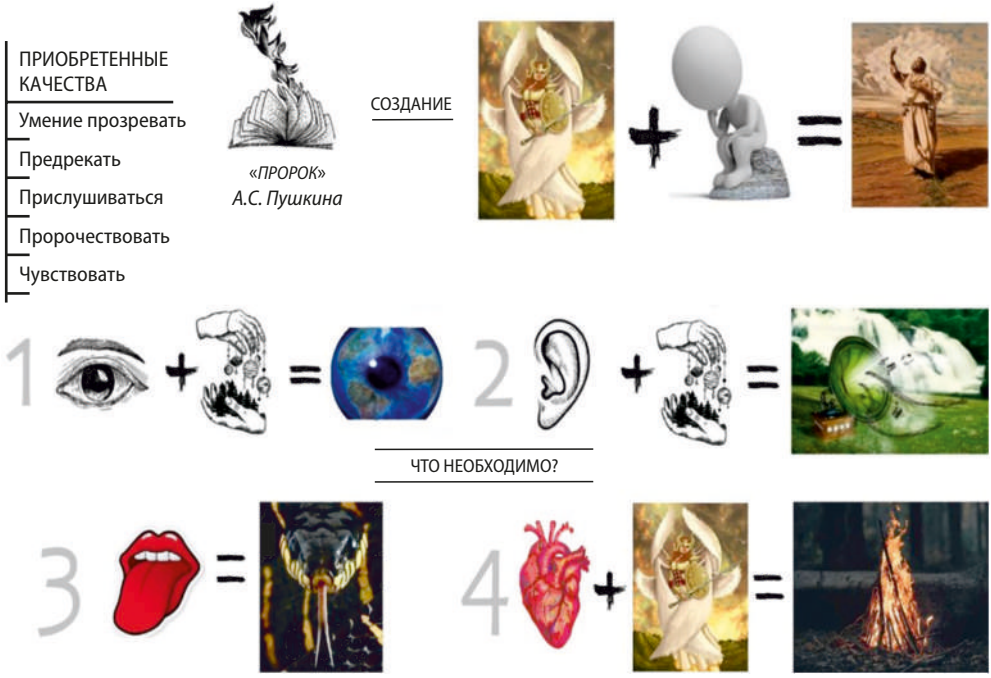

Рис. 1. Эйдос-конспект

Наиболее ярким примером скрещивания или объединения вербального и визуального являются визуальные метафоры и мемы, что часто трактуется как одно и то же. Визуализация тропов оправдывается тем, что «один из его элементов имеет словесную, а другой зрительную природу» [10, с. 179]. Современный школьник легко расшифровывает мемы, с интересом рассматривает визуальные метафоры. Почему бы не попробовать соотнести этот материал с художественным текстом на смысловом уровне? В статье Д.В. Панченко «Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста» автор рекомендует выбирать готовые цифровые визуальные метафоры из Интернета и соотносить их с материалом художественных текстов в процессе анализа, накладывая одну метафору-фото на другую – словесную [15]. Можно предложить другие приемы работы с визуальными метафорами, в частности, на этапе установки и подготовки к восприятию и анализу текста. При этом необязательно брать готовую визуальную метафору. Ее сконструирует либо сам учитель, либо школьник, который получит индивидуальное задание, например: познакомиться со стихами С.А. Есенина и выбрать такие, к которым можно подобрать или нарисовать интересный метафорический образ или символ. Можно предложить другое задание: подобрать к рисункам определенные тексты, объяснить свой выбор, озаглавить их строчками из текстов. Задание расшифровать визуальную метафору, созданную на основе текста, и пояснить ее смысловую связь с текстом можно предложить и на этапе анализа.

Конечно, если в самом тексте присутствует внутренняя визуализация, то воображение читателя, возможно, быстрее переведет ее во внешние визуальные образы и адекватнее воспримет зрительный вербальный образ. Художественные приемы визуализации в тексте могут быть самыми разнообразными в зависимости от того, на какой визуальный код ориентируется автор:

- герой как объект зрительного восприятия (портрет, зрительные впечатления и реакции героя, зрительное поведение героя);
- опредмеченное психологическое состояние героя (кем или чем представляет себя герой, видит его автор и почему);
- визуальные впечатления (эмоциональное рассматривание автором героя, впечатление от его речи, реплики, ремарки);
- визуальные объекты: вещи, предметы, детали, костюмы;
- цвет как объект зрительного восприятия.

Можно ли включить оптику читателя, если в тексте нет явных визуальных образов? Как можно невидимое сделать видимым? К внешним формам визуализации следует отнести графические. Имеется в виду не графика самого произведения (эксперименты в произведениях домедийного периода со словом, рифмой, ритмом, буквенная графика, геометрическая графика в экспериментах Маяковского, Хлебникова, Крученых), а графика смысловая, которую можно выстроить на основе формы, содержания, смысла художественного текста. Так, например, давно и активно применяется учителями визуализированный комментарий с целью визуализации

контекстов. Работа с контекстами сегодня является одной из самых сложных и необходимых в процессе анализа и интерпретации текста: «Чем шире и полнее учтены… связи произведения с предшествующими ему явлениями и фактами, тем больше “выигрывает” анализ и интерпретация» [27, с. 292].

В книге Е.Г. Эткинда «Разговор о стихах» приводится пример контекстуального анализа поэтического текста через построение «лестницы контекстов» с целью прояснения смысла произведения. Любой художественный текст, тем более классический, обладает способностью сохранять память о всех предшествующих контекстах. «Сумма контекстов, в которых данное произведение приобретает разные смыслы, является их памятью. Если выстроить контексты композиционно ярко и убедительно, то возникает смысловое пространство, в которое школьник-читатель так или иначе будет “втянут”. В результате сам текст обретет вторую жизнь, уже в его сознании» [28, с. 29]. Покажем это на примере выстраивания «лестницы контекстов» по стихотворению А.А. Ахматовой «Заплаканная осень, как вдова…» [3, с. 190].

Если спросить школьников, о чем это стихотворение, ответ будет предсказуемый: об осени. Выделяя контексты, будем постепенно открывать «потаенный» смысл текста:

Общесловарный контекст: осень – время года, прощание с летом.

Мифопоэтический контекст: «умирание» природы, одиночество, «вестница грусти», «вдовья печаль».

Контекст отдельного стихотворения: Н.А. Некрасов «Перед дождем», А.В. Кольцов «Осень», А.А. Фет «Ласточки пропали» и др.

Биографический контекст: дата написания – 15 сентября 1921 г., расстрел Н.С. Гумилева.

Контекст автора: «Не бывать тебе в живых», «Страх, во тьме перебирая вещи…», «Другой голос» и др. в сборнике «Anno Domini».

Выстроим контексты, используя графическую стратегию «лестницы контекстов» Е.Г. Эткинда [28, с. 57] (рис. 2).

Рис. 2. «Лестница контекстов»

Поднимаясь по «лестнице», школьники откроют смысл: стихотворение совсем не об осени. Оно посвящено гибели Н.С. Гумилева, в нем – вдовий плач, горе, страдание, грусть о трагично оборвавшейся любви.

Сегодня информационная реальность предлагает свои ресурсы, которые позволяют расширить представления о визуализации в цифровом формате. Интернет-пространство формирует собственную визуальную реальность, взаимодействуя с которой читатель-школьник может выступать как автор, критик, исследователь, зритель. Многое из того, что предлагает Интернет, вдохновляет на визуальное творчество: например, создание карт путешествий

писателей или героев, коллажей, музеев героя, ленты времени и т.д. При этом есть такие инструменты визуализации, к которым, на наш взгляд, следует относиться осторожно при применении их к анализу и интерпретации текста.

Одним из таких инструментов является эмодзи (*emoji* или *эмоджи*) – текстовые или графические смайлики и символы, которые используются вместо слов для передачи эмоций и которые сегодня уже активно используют в своей практике некоторые словесники. Эмодзи – это несомненное расширение вербального текста, с одной стороны, и возможность выражения своего отношения и своего эмоционального состояния – с другой. Например, можно применять эмодзи в процессе анализа текста, когда в нем есть приемы «умолчания», недоговоренности. Автор может не описывать подробно эмоциональное состояние героя, давая возможность читателю самому додумать и дописать. В этом случает дать учащимся задание подобрать эмодзи будет вполне уместным и интересным. Эмодзи поможет неявную психологическую ситуацию в тексте сделать явной. Можно после чтения главы или эпизода предложить учащимся готовую «карту эмодзи», чтобы школьники интерпретировали ее согласно авторской интенции. При этом будет включаться мыслительная деятельность и своеобразная «затекстовая игра». Ученик сможет «играть смыслами» в рамках отношения к смыслам текста. Полезность данного приема можно оправдать и тем, что учитель сможет наблюдать за формированием читательской позиции школьника.

Однако следует остановиться и на спорных моментах применения эмодзи. Во-первых, это конвенциональный инструмент: за каждым знаком закреплен определенный смысл, который может быть понятен одному человеку и непонятен другому. Во-вторых, эмодзи несут смысл, который помогает дешифровать авторские эмоции и коннотации, но дешифровка бывает невозможна, если читатель-школьник не знает автора, не слышит его и не понимает его интенции. И, наконец, эмодзи, которые выбирает и вставляет в текст ребенок, могут быть неадекватны из-за своей узкой направленности, т.к. их выбор обусловлен опытом только этого интерпретатора или его коммуникативной средой и не может идентифицироваться в авторском и в общекультурном контексте.

Художественный текст сегодня по-разному взаимодействует с цифровой реальностью, чаще в визуальном контексте. На современного читателя-школьника обрушивается огромный поток информации, и в этой ситуации информационной избыточности, когда человек не способен интерпретировать поступающий объем данных, изображение становится наиболее эффективным способом передачи смысла. Визуальные элементы на сегодняшний день являются основным способом передачи информации, в том числе и художественной. Человек стремится к максимальному расширению чувств, эмоций, смысловой наполненности, и это тоже требует образности языка и восприятия. Человек «расширенный» – это «человек с киноаппаратом», с планшетом, «человек играющий», «человек информационный»,

«человек технический», «человек визуальный». В дарованной нам А.С. Пушкиным формуле «и виждь, и внемли» сегодня, видимо, может остаться только одно слагаемое. Хочется верить, что в этой формуле будут ценностно реализовываться ее обе части, что позволит в сумме получать искомый и полный результат – Смысл.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Поэтика (Об искусстве поэзии). М., 1957.
2. *Арнхейм Р*. Новые очерки по психологии искусства / пер. с англ. М., 1994.
3. *Ахматова А.А*. Лирика. М., 1989.
4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1986.
5. *Выготский Л.С*. Психология. М., 2002.
6. Изучение литературы в школе / под ред. А.М. Лебедева. М., 1923.
7. *Голубков В.В*. Наглядность в преподавании литературы в средней школе // Вопросы методики преподавания литературы в школе / под ред. Н.И. Кудряшева. М., 1961. С. 458–498.
8. *Канарская И.А*. Фотографирование и урок литературы // Вопросы анализа художественных произведений / под ред. Н.О. Корста. М., 1969. С. 276–283.
9. *Кирия И.В*. Что такое мультимедиа? // Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А.Г. Качкаевой. М., 2010. С. 13–29.
10. *Лотман Ю.М*. Семиосфера. СПб., 2000.
11. Литературное чтение в школе: методическое пособие для учителя. М., 1954.
12. *Маклюэн М.Г*. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. М.; Жуковский, 2003.
13. *Маранцман В.Г*. Содружество искусств на уроках литературы // Искусство анализа художественного произведения / сост. Т.Г. Браже. М., 1971. С.166–211.
14. *Маслов В.М*. Философия визуального поворота: от теории к практике // Философская мысль. 2019. № 12. С. 39–56.
15. *Панченко Д.В*. Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста // Литература в школе. 2020. № 2. С. 98–108.
16. *Петрович А*. Схемы и графики в преподавании литературы // Родной язык в школе / под ред. А.М. Лебедева. М., 1927. С. 146–160.
17. *Почепцов Г.Г*. Имиджелогия. 3-е изд. М., 2001.
18. *Романичева Е.С*. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 3. С. 8–18.
19. *Рыбникова М.А*. Избранные труды. М., 1958.
20. *Рыбникова М.А*. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963.
21. *Рубинштейн С.Л*. Основы общей психологии. СПб., 2000.
22. *Соколов Н.М*. Изучение литературного произведения в школе. М.; Л., 1928.
23. *Сосновская И.В*. Образовательные стратегии: анализ и интерпретация художественного произведения в школе // Литература в школе. 2017. № 10. С. 27–31.
24. *Сосновский И.З*. Использование коммуникативного потенциала текстов новой природы в образовательном процессе // Педагогический имидж. 2018. № 2 (39). С. 66–78.
25. *Терентьева И.Н*. Визуальное, слишком визуальное… (к характеристике иконического поворота в современных медиа и актуальных медиаисследованиях) // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2012. № 2. С. 29–35.
26. *Флоренский П.А*. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993.
27. *Хализев В.Е*. Теория литературы. М., 1999.
28. *Эткинд Е.Г*. Разговор о стихах. СПб., 2004.

References

1. Aristotle. Poetika (Ob iskusstve poezii) [Poetics (On the art of poetry)]. Moscow, 1957. (In Russ.)
2. Arnheim R. Novyye ocherki po psikhologii iskusstva [New essays on the psychology of art]. Translated in Russ. Moscow, 1994.
3. Akhmatova A.A. Lirika [Lyrics]. Moscow, 1989. (In Russ.)
4. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal art]. Moscow, 1986. (In Russ.)
5. Vygotsky L.S. Psikhologiya [Psychology]. Moscow, 2002. (In Russ.)
6. Izucheniye literatury v shkole [Studying literature at school]. A.M. Lebedev (ed.). Moscow, 1923. (In Russ.)
7. Golubkov V.V. Visibility in teaching literature in high school. *Voprosy metodiki prepodavaniya literatury v shkole*. N.I. Kudryashev (ed.). Moscow, 1961. Pp. 458–498. (In Russ.)
8. Kanarskaya I.A. Photographing and literature lesson. *Voprosy analiza khudozhestvennykh proizvedeniy*. N.O. Korst (ed.). Moscow, 1969. Pp. 276–283. (In Russ.)
9. Kiria I.V. What is multimedia? *Zhurnalistika i konvergentsiya*: *pochemu i kak traditsionnyye SMI prevrashcha-yutsya v mul'timediynyye*. A.G. Kachkaeva (ed.). Moscow, 2010. Pp. 13–29. (In Russ.)
10. Lotman Y.M. Semiosfera [Semiosphere]. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
11. Literaturnoye chteniye v shkole: metodicheskoye posobiye dlya uchitelya [Literary reading in schools: handbook for teachers]. Moscow, 1954. (In Russ.)
12. McLuhan G.M. Ponimanie Media: Vneshnie rasshireniya cheloveka [Understanding Media: The Extensions of Man]. Translated in Russ. Moscow; Zhukovsky, 2003. (In Russ.)
13. Marantsman V.G. Commonwealth of arts in literature lessons. *Iskusstvo analiza khudozhestvennogo proizvedeniya*. T.G. Brazhe (ed.). Moscow, 1971. Pp. 166–211. (In Russ.)
14. Maslov V.M. Philosophy of visual turn: from theory to practice. *Philosophical Thought*. 2019. No. 12. Pp. 39–56. (In Russ.)
15. Panchenko D.V. Visual metaphors as a vector of analysis of the poetic text. *Literature at School*. 2020. No. 2. Pp. 98–108. (In Russ.)
16. Petrovich A. charts and graphs in the teaching of literature. *Rodnoy yazyk v shkole*. A.M. Lebedev (ed.). Moscow, 1927. Pp. 146–160. (In Russ.)
17. Pocheptsov G.G. Imidzhelogiya [Imagelogy]. 3rd ed. Moscow, 2001. (In Russ.)
18. Romanicheva E.S. "The Garden of diverging paths": On different ways of mastering the canon in school educational practices. *Vestnik of Moscow City University*. *Series* "*Pedagogy and Psychology*". 2020. No. 3. Pp. 8–18. (In Russ.)
19. Rybnikova M.A. Izbrannyye trudy [Selected works]. Moscow, 1958. (In Russ.)
20. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the methodology of literary reading]. Moscow, 1963. (In Russ.)
21. Rubinstein S.L. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
22. Sokolov N.M. Izucheniye literaturnogo proizvedeniya v shkole [The study of a literary work at school]. Moscow; Leningrad, 1928. (In Russ.)
23. Sosnovskaya I.V. Educational strategies: analysis and interpretation of a work of art at school. *Literature at School*. 2017. No. 10. Pp. 27–31. (In Russ.)
24. Sosnovsky I.Z. The use of the communicative potential of texts of a new nature in the educational process. *Pedagogical Image*. 2018. No. 2 (39). Pp. 66–78. (In Russ.)
25. Terentyeva I.N. Visual, too visual... (to the characteristic of the iconic turn in modern media and actual media studies). *Vestnik NGTU im. R.Ye. Alekseyeva*. «*Upravleniye v sotsial'nykh sistemakh*. *Kommunikativnyye tekhnologii*». 2012. No. 2. Pp. 29–35. (In Russ.)
26. Florensky P.A. Analiz prostranstvennosti i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitelnykh proizvedeniyakh [Analysis of spatiality and time in works of art]. Moscow, 1993. (In Russ.)
27. Halizev V.E. Teoriya literatury [Theory of literature]. Moscow, 1999. (In Russ.)
28. Etkind E.G. Razgovor o stikhakh [A conversation about poetry]. St. Petersburg, 2004. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.12.2020, принята к публикации 20.01.2021
The article was received on 25.12.2020, accepted for publication 20.01.2021

Сведения об авторе / About the author

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