

## ОБ УГЛУБЛЕННОМ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА

В. Ф. Чертов, А. А. Манькина, А. А. Соколова

**Аннотация.** Авторы статьи отмечают специфические особенности углубленного изучения литературы в цифровую эпоху: расширение списка литературных произведений, аспектов их анализа, научных и художественных интерпретаций, рассматриваемых в широком социокультурном и историко-культурном контексте, с опорой на новейшие медиаформаты; более объемный тезаурус, терминологический аппарат, предполагающий подготовку к профессиональной коммуникации, активному участию в филологическом, информационном, медийном дискурсе; создание образовательного медиапространства, развивающей среды и организация проектной деятельности с учетом поликодовости и мультисенсорности цифрового текста. Особое место в статье уделено мультимедийному комментарию, который рассматривается как поликодовый многофункциональный учебный цифровой текст, включающий элементы научного комментария, пояснения, читательского отзыва, оценки, представленных в разных знаковых системах (вербальной, иконической, аудиальной, мелодической, графической и др.), и выступающий в качестве формы интерпретации художественного текста и презентации результатов самостоятельной работы учащихся.

**Ключевые слова:** углубленное изучение литературы, содержание литературного образования, филологический дискурс, информационный дискурс, медийный дискурс, поликодовый цифровой текст, мультимедийный комментарий.

### ON IN-DEPTH STUDY OF LITERATURE IN THE CONTEXT OF MODERN MEDIA SPACE

V. F. Chertov, A. A. Manykina, A. A. Sokolova

**Abstract.** The authors of the article note the specific features of in-depth study of literature in the digital era: expanding the list of literary works, their aspects, analysis, scientific and artistic

© Чертов В. Ф., Манькина А. А., Соколова А. А., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*interpretations, considered in a wide socio-cultural and historical and cultural context, based on the latest media formats; a more voluminous thesaurus, a terminological apparatus that presupposes preparation for professional communication, active participation in philological, information, media discourse; the creation of an educational media space, a developing environment and the organization of project activities taking into account the polycode and multisensory nature of digital text. A special place in the article is given to multimedia commentary, which is considered as a polycode multifunctional educational digital text, including elements of scientific commentary, clarification, reader feedback, assessment presented in different sign systems (verbal, iconic, auditory, melodic, graphic, etc.), and acting as a form of interpretation of a literary text and presentation of the results of independent work of students.*

**Keywords:** *in-depth study of literature, the content of literary education, philological discourse, information discourse, media discourse, polycode digital text, multimedia commentary.*

В отечественном литературном образовании уже сложилась определенная традиция углубленного изучения литературы, истоки которого можно найти в дореволюционной школе (например, опыт литературных бесед) и в советской методике (в частности, методика проведения факультативных занятий). В последние десятилетия в научно-методический дискурс, нормативные документы и школьную практику вошли понятия «изучение предмета на углубленном уровне», «изучение предмета на профильном уровне», «элективные курсы».

Цель статьи – на основе сравнительно-исторического метода исследования, анализа опыта изучения литературы в профильных классах, программ элективных курсов отметить специфические особенности углубленного изучения литературы в цифровую эпоху, в условиях современного информационного общества и медиасреды, ставящих перед учителем-предметником задачи достижения не только собственно предметных, но и метапредметных и личностных результатов, в том числе подготовки выпускников средней школы к успешной профессиональной деятельности и коммуникации, которые в настоящее время не могут рассматриваться вне информационного, медийного дискурса.

Наиболее распространенным в теории и практике обучения стал привычный для нашего литературного образования экстенсивный подход к изучению, который нашел отражение и в вариативных программах и учебниках по литературе для классов с углубленным изучением литературы, и в программах и учебных пособиях для элективных курсов. Принципиальными отличиями от базового уровня изучения чаще всего признается: более объемный перечень художественных текстов, критической и научной литературы, в том числе современной отечественной и зарубежной литературы; большой объем сведений по теории и истории литературы; обращение к собственно филологической проблематике в процессе анализа художественного текста (вопросы поэтики, особенности жанра и композиции, язык, стиль, ритмика, метрика и др.) [1–3]. Кроме того, педагоги пишут также о более пристальном внимании к различным видам интерпретации литературных произведений и собственному литературному творчеству учащихся [3, с. 21].

Следует заметить, что в подавляющем большинстве учебных и методических пособий речь идет преимущественно и почти исключительно об углублении филологического анализа художественного

текста и о связанном с этой работой расширением терминологического аппарата, «знакомством с современным филологическим метаязыком» [2, с. 3], что было понятно и вполне закономерно лет десять тому назад, когда только начинали говорить об электронных образовательных ресурсах, а понятие «цифровизация» употреблялось лишь в отдельных научных публикациях. Безусловно, многие исследователи и педагоги обращались и обращаются к более широкому определению задач изучения литературы на профильном уровне, выводящему за рамки филологического дискурса. Так, например, М. И. Шутан предлагает структурирование курса литературы на основе тематического или литературоведческого признака (литература как человековедение, образ исторической эпохи и др.), а при работе с концептами отмечает «философский ракурс» и «патриотический ракурс» их рассмотрения [3, с. 20, 31]. В ряде публикаций в сферу углубленного изучения литературы вводятся лингвистические аспекты анализа художественного текста, в том числе работа с его переводами, а также культурологические, аксиологические, мифопоэтические, этнопоэтические и др. Внедряются в профильное обучение литературе (вместе с новейшими технологиями) идеи информатики (компьютерной графики и визуализации), коммуникативной лингвистики, медиалингвистики и др.

Очевидной и наиболее заметно проявляющейся на практике особенностью углубленного изучения литературы представляется существенное **расширение списка источников: литературных произведений, их научных и художественных интерпретаций** (театр, кинематограф, живопись, музыка и др.), рассматриваемых в широком социокультурном и историко-культурном контексте, с опорой на новейшие медиаформаты (цифровые ресурсы и инструменты, медиапродукты), а также **обогащение**

**методологических подходов, аспектов анализа художественного текста** (социологический, психологический, культурологический, лингвистический, аксиологический и др.).

Современные школьники получили доступ к многочисленным ресурсам Интернета, электронным библиотекам, в которых в разных форматах представлены тексты классической и современной художественной литературы, научные публикации, словари и справочники, и образовательным, развивающим платформам, где размешены тренинги, видеозаписи занятий, тесты и др. Под руководством учителя они могут подключиться к подготовке и проведению урока на разных этапах изучения темы, помочь учителю и одноклассникам в подборе материалов, рассмотреть литературное произведение под определенным углом зрения, представить собственную его интерпретацию с учетом личных интересов и способностей, обсудить результаты работы, используя электронные ресурсы.

Учебник по литературе сегодня обязательно сопровождается электронной версией, позволяющей выйти в открытое информационное пространство, использовать на уроке и во внеурочной деятельности электронные ресурсы, содержащие важную дополнительную информацию об авторе (факты его биографии и творчества, воспоминания современников, портреты и др.) и изучаемом произведении (комментарии, иллюстрации, критические оценки, научные публикации, ссылки на театральные и кинематографические интерпретации и др.). Все чаще учебник дополняет (в старших классах уже и заменяет) планшет или ноутбук. И это становится реальностью современной школы и литературного образования.

Расширение источников в прежних форматах могло бы существенно осложнить работу школьника, ибо многие из них весьма объемны и не всегда

доступны, однако в условиях цифровизации любой дополнительный объем учебной информации может быть потенциально доступен, а все ограничения должны касаться преимущественно самой организации образовательного процесса, предполагающей руководство самостоятельной работой учащихся с цифровыми ресурсами и предотвращение их перегрузки, соблюдение рекомендаций по безопасной работе с электронными устройствами. В данном случае вполне уместно вспомнить рассуждения Г. М. Маклюэна о том, что мы приблизились «к финальной стадии расширения человека вовне – стадии технологической симуляции сознания, когда творческий процесс познания будет коллективно и корпоративно расширен до масштабов всего человеческого общества», а также о возможных последствиях этого «расширения» [4, с. 5]. Последнее прямо выводит нас на актуальнейшую проблему современного образования, выходящую за пределы педагогической науки и нуждающуюся в специальных комплексных научных исследованиях.

Обращение к более широкому кругу источников, подходов и аспектов анализа художественного текста предполагает и **более объемный тезаурус, терминологический аппарат, нацеливающий на подготовку к профессиональной коммуникации, активному участию в филологическом, информационном, медийном дискурсе**. В нормативных документах обычно представлен краткий перечень теоретико-литературных понятий, который в последние годы активно обогащается, в особенности – в профильных классах, терминологией современного литературоведения. В школьный обиход стали входить такие термины и понятия, как «интерпретация», «мотив», «реминисценция», «аллюзия», «градация», «оксюморон», «хронотоп», «концепт», «интертекстуальность», «нарратив» и др.

Серьезные изменения в информационной среде, медиапространстве, процессы

цифровизации и визуализации также повлияли на терминологический инструментарий школьного анализа художественного текста, в котором все чаще стали использоваться новые медийные жанры и текстовые форматы, а следовательно, и новая терминология, по большей части – англицизмы: «лонгрид», «сторителлинг», «арт-перформанс», «нон-фикшн», «энвайронмент», «буктрейлер», «фанфикшн» и др. Разумеется, не все эти термины войдут в тезаурус школьного исследования литературных произведений. Они будут использоваться преимущественно небольшими группами учащихся, увлеченных литературой, занимающихся проектной деятельностью. Однако обращение к этим явлениям современного художественного творчества и медиапространства, с одной стороны, позволит молодым авторам идти в ногу со временем, учитывать особенности функционирования текстов в цифровую эпоху, а с другой – поможет повысить мотивацию, интерес учащихся к самостоятельной исследовательской и творческой работе, подготовит их к активному участию не только в филологическом, но и информационном, медийном дискурсе.

И, безусловно, одним из условий эффективности углубленного изучения литературы и характерной его особенностью в условиях цифровизации является **создание образовательного медиапространства, развивающей среды и организация индивидуальной и групповой проектной деятельности на основе междисциплинарного, когнитивного и интертекстуального подходов и с учетом поликодовости и мультисенсорности цифрового текста**. Старшеклассники могут быть подключены к обсуждению вопросов, связанных с филологическим анализом литературного произведения и его интерпретаций, опираясь не только на достижения академического литературоведения, филологической герменевтики и

рецептивной критики, но и на отражение процессов чтения и восприятия, комментирования и оценки, анализа и интерпретации художественных текстов (классической и современной литературы) в информационном, медийном пространстве, то есть обращаясь к разным дополнительным (не только проверенным и авторитетным) источникам, стремительно развивающейся системе медиажанров и активно используемой в медиасреде терминологии, например: «поликодовый текст», «креолизованный текст», «цифровой текст», «гипертекст», «блог», «чат», «гиперссылка» и др. [5–7].

При этом учитель-словесник, работающий в классе с углубленным изучением литературы, безусловно, ставит перед собой задачу не только формирования необходимых умений и навыков, но и поддержки творческих поисков, индивидуальных стратегий обучения и непрерывного литературного образования, в том числе и в тех случаях, когда эти поиски связаны вовсе не исключительно с филологией, а могут быть нацелены на последующее серьезное изучение философии, истории, социологии, психологии, культурологии, политологии, дидактики и др.

Результатами такого углубленного обучения литературе, вписанного в контекст современного медиапространства, может стать, помимо отмеченных в нормативных документах предметных, метапредметных и личностных результатов изучения литературы на углубленном уровне, овладение новейшими технологиями поиска и обработки информации и форматами презентации результатов аналитической и интерпретационной деятельности, что особенно важно при подготовке к развернутым устным и письменным высказываниям (сочинениям, эссе, докладам, отчетам и др.), итоговым и вступительным испытаниям и к участию в конкурсах исследовательских и творческих проектов, а главное – к последующей учебной и профессио-

нальной деятельности в любой избранной сфере.

Своеобразия методики изучения литературы на углубленном уровне в условиях современного медиапространства можно показать на примере работы с мультимедийным комментарием, учитывая при этом, что комментирование понимается как вид читательской практики, сопровождающий чтение, анализ и интерпретацию художественного текста, а также основываясь на устоявшемся в науке представлении об открытости любого текста, в том числе мультимедийного, по отношению ко всем участникам коммуникации.

Нельзя не согласиться с рассуждениями Е. С. Романичевой о том, что составление своего читательского комментария, в дополнение к имеющимся научным и научно-популярным комментариям, может стать для школьника актуальной читательской практикой, приближающей его к пониманию произведений классической и современной литературы [8, с. 335], а также о том, что «методика, ориентированная исключительно только на литературоведческую науку, свой путь уже прошла» [8, с. 341] и что необходимо обращение к достижениям смежных наук (последнее, на наш взгляд, вовсе не противоречит традиции отечественной методики преподавания литературы).

Мультимедийный комментарий к художественному тексту в школьном изучении литературы рассматривается нами как поликодовый многофункциональный учебный цифровой текст, включающий элементы научного комментария, пояснения, читательского отзыва, оценки, представленные в разных знаковых системах (вербальной, иконической, аудиальной, мелодической, графической и др.), и выступающий в качестве формы интерпретации художественного текста и презентации результатов самостоятельной работы, индивидуальных достижений учащихся.

Мультимедийный формат, основанный на конвергенции различных знаковых систем передачи и хранения информации, позволяет не только объединить традиционные и современные подходы к углубленному изучению литературы, предполагающие обогащение учащихся как теоретическими сведениями, так и практическими навыками работы с текстами разной природы, но и создать из известных и изначально заданных элементов качественно новое целое, семантическое поле которого, с одной стороны, включает информацию, содержащуюся в этих элементах, а с другой – новое знание, являющееся результатом этой конвергенции.

Всеми этими особенностями будет обладать и мультимедийный текст, который сейчас чаще называют цифровым текстом. Такой текст включает в себя различные виды модальностей восприятия и построен по принципу синкретизма. Его характеризует, как уже отмечалось выше, поликодовость, мультисенсорность, а также вариативность (диалогичность), нелинейность и интерактивность. Он нацеливает не только на расширение смысловых границ, но и на углубление восприятия, понимания и интерпретации избранной проблемы.

Мультимедийный формат представления информации является для учащихся более привычным и легко воспринимаемым. Их привлекает возможность взаимодействия с цифровым текстом и выбор наиболее удобных или предпочтительных способов освоения его содержания или работы с ним. Учебная книга или художественный текст, даже если они демонстрируются на экране компьютера или любого гаджета, представляют собой замкнутую линейную структуру и не располагают интерактивными возможностями цифрового текста. Очевидно, что необходимо преодолеть данное противоречие и включить художественный текст в интерактивный мультимедиаконтекст, чему может

содействовать, в частности, использование мультимедийного комментария.

Обращение к комментарию на уроках литературы – достаточно традиционная форма работы, включающая как использование готового комментария к художественному тексту, так и составление собственных ученических комментариев к прочитанному. Учебный мультимедийный комментарий, соединяя в себе все возможности мультимедиаформатов и цифровых синтетических текстов, позволяет обучающемуся (в определенных пределах) самостоятельно выбирать свою траекторию движения в процессе изучения художественного текста. Кроме того, данный вид комментария представляет собой гибкую открытую структуру, которую можно дополнять, корректировать и перестраивать, что позволяет учащемуся выступать в качестве соавтора комментария, создавать комментарий к комментарию.

Отдельные элементы художественного текста могут быть прокомментированы несколькими способами: визуальными образами (картины, портреты, иллюстрации и т. п.), аудиоконтентом (музыкальные произведения, звуки, аудиофрагменты, подкасты и др.), аудиовизуальными произведениями (кинофильм, спектакль и пр.), а также традиционными текстовыми комментариями, пояснениями. Чем больше форм комментария будет использовано для истолкования того или иного элемента художественного текста, тем более широкие открываются для учащегося перспективы выбора близкого, удобного и понятного ему формата.

Кроме различных форматов представления информации, мультимедиакомментарий объединяет в себе и различные виды комментария: текстологический, историко-литературный, лингвистический, реальный, биографический, иконографический, издательский и др. Такой синтез позволяет увидеть текст из разных точек обзора, через



призму разных позиций и методов научного познания и исследования, что уже само по себе ориентировано на разные уровни восприятия, истолкования и оценки различных составляющих текста, а также художественного целого. Учащийся попадает как бы внутрь системы «текст – комментарий – текст», состоящей из информации, представленной в различных форматах и относящейся к разным областям филологического, историко-культурного и мировоззренческого дискурсов. Двигаясь внутри этой системы по своеобразному маршруту, состоящему из точек, где происходит соприкосновение текста и комментария, комментируемого с комментирующим (или элемента текста, требующего комментария, с самим комментарием), учащийся самостоятельно выбирает вид и формат комментария, из которого будет извлекать необходимые сведения. Результатом перемещения по такому маршруту становится собственная интерпретация художественного текста, зависящая и от точек соприкосновения, которые «посетил» учащийся, и от выбранного формата представления информации.

Прежде чем привести конкретный пример разработки и использования учебного мультимедийного комментария при углубленном изучении литературы, подчеркнем: несмотря на то, что каждый участник этого процесса невольно следует своей траектории движения в сферах познания того или иного вопроса, структура такого комментария, оставаясь открытой, имеет все же определенные уровни освоения художественного явления, иерархия которых отражает процесс его постижения и представляет собой подвижную модель вхождения в текст, его анализа и интерпретации.

На начальном (базовом) уровне учитель и ученики работают с комментариями, необходимыми для первичного понимания того или иного явления изучаемого текста (лингвистическими,

историческими, культурологическими и др.), в зависимости от изучаемого материала.

Рассмотренные нами многочисленные издания И. А. Бунина, от адресованных школьнику до собраний сочинений, обычно не задаются целью комментировать важнейшее для понимания его рассказа «Господин из Сан-Франциско» слово «Атлантида». Между тем рассчитывать на глубокие познания античного мифотворчества и его освоения и переосмысления культурой нового времени у учащихся средней школы не приходится. В связи с этим на первых этапах вхождения в текст учитель предлагает истолковать значение этого слова. Не исключено, что ученики сами обратят на него внимание, и тогда возникнет основание для его комментария. В Интернете немало материалов о мифическом острове, населенном воинственными атлантами, желавшими поработить Грецию, немало и гипотез о причинах возможной гибели континента, его предполагаемом местонахождении. Освоение этих версий невольно ведет к анализу текста. Почему Бунин именно так называет корабль, на котором самодовольный господин направляется в Старый Свет и в мрачных недрах которого его тело везут обратно?

К анализу этого бунинского образа подталкивает и еще одно принципиально важное свойство мультимедийного комментария – его коммуникативная направленность: на каждом уровне его создания и освоения должна реализовываться обратная связь, столь характерная для общения пользователей Интернета. Иными словами, прямая заинтересованность ученика, его избирательный, возможно, не всегда адекватный, с точки зрения учителя, интерес проявится в его отзыве о предложенном для осмысления материале. Такой отзыв мы можем назвать «комментарием на комментарий». Некоторая игра слов в этом термине тем не менее с полным

основанием указывает на два противоположных значения слова «комментарий»: если один из них стремится к научной объективности, то второй – отражает субъективный отбор и субъективную оценку того, с чем сталкивается читатель.

Следующий уровень создания и освоения мультимедийного комментария мы можем обозначить как «введение в контекст». С одной стороны, темы, мотивы, концепты и образы художественного текста не существуют изолированно: они притягиваются, взаимно обогащают друг друга и только на этом основании создают единое художественное целое. С другой стороны, комментарий-пояснение в условиях цифровой реальности не может существовать изолированно и полностью замыкаться на одном отдельно взятом художественном явлении. Введение в контекст – важнейшая функция учебного мультимедийного комментария, способствующая освоению значения данного понятия в конкретном тексте и постижению дискурса писателя. Представленные ниже этапы введения в контекст отражают естественный путь наращивания ассоциаций у заинтересованного читателя, для которого текст не является объектом прагматичного быстрого освоения, а представляет собой источник постепенного погружения в игру скрытых в нем смыслов.

На начальном этапе введения в контекст перед читателем возникает задача осознать причины обращения Бунина к образу Атлантиды. Возникающие у школьников ассоциации отражаются в их «комментариях на комментарий»: образ «Атлантиды» символизирует в данном контексте губительную модель социума, дает возможность осознать порочность современной цивилизации, ее обреченность. Однако стремление оказаться на «верхних палубах» социума, порожденное реалиями нынешнего уклада жизни, у части учеников вызывает отторжение от бунинского

вневременного, универсального, общечеловеческого дискурса и требует дальнейшего углубленного погружения в контекст. Мультимедийный комментарий позволяет скорректировать эту реакцию и соотнести образ «Атлантиды» с его текстуальным «окружением» (введением в ближайший контекст), которое тоже в своем роде является своеобразным комментарием к данному художественному образу-метафоре: мертвящая ледяная мгла океана, капитан, подобный «языческому идолу», болезненно-огненные иллюминаторы корабля, его «адские топки» – все это выводит читателя на ось движения к Смерти, намеченную Буниным.

Открытость структуры мультимедийного комментария для заинтересованного пользователя позволяет ему двигаться по избранной траектории, намеченной как самим текстом, так и специфически для каждого читателя путями его постижения: одно из возникающих пояснений влечет необходимость другого, порождает потребность в углубленном освоении того или иного явления действительности или претворенного в сознании творца его художественного воплощения. Образ Атлантиды и созданной Буниным метафоры – корабля «Атлантиды» – соотносится, по замыслу автора, с образом Вавилона, вынесенным в эпиграф и тоже требующим пояснения. Однако и это, разумеется, не предел поиска: образ Вавилона выводит читателя на «Откровение Иоанна Богослова», понятие «эсхатология» и на личные оценки всего того материала, который был найден и осмыслен в процессе поиска.

Движение по пути ссылок и гиперссылок обнаруживает ту связь образов, концептов, мотивов и понятий, которая заложена в тексте и которая обуславливает движение читательской мысли по определенному пути – от Атлантиды и Вавилона через двойственный образ Сан-Франциско, в котором объединились два начала, две темы (тема бессребреничества



святого Франциска Ассизского и тема американского подхода к жизни, основанного на принципе «деньги превыше всего»), – к финалу рассказа.

Потребность современного читателя в визуализации материала, включении его в контекст культуры обуславливает содержание следующего уровня мультимедийного комментария, его принципиальные отличия от других видов комментария: подвижные границы позволяют на любом этапе осмысления предложенных в мультимедийном формате материалов включиться в активную работу над ним, дополнить его, раздвинуть границы смыслов, предложить свои варианты, например, визуальных и музыкальных ассоциаций с образом «Атлантиды», несущейся в космической мгле по пути Дьявола, «следившего со скал Гибралтара» [9, т. 4, с. 70]. При этом ученики не только предлагают свои материалы (видеофрагменты, репродукции картин, материалы, размещенные на популярных фотохостингах и др.), но и оценивают их в «комментариях на комментарий», тем самым постоянно участвуя в общении, и это, без сомнения, способствует живому усвоению материала, его личностному «присвоению».

Введение в мультимедийный комментарий произведений других видов искусства выводит комментатора и реципиента на уровень интерпретации текста, на котором ученики, с одной стороны, знакомятся с трактовками комментируемого образа, а с другой – осваивают мастерство интерпретации на конкретных примерах и в самостоятельно предложенных «комментариях на комментарий». Так, осваивая образ «Атлантиды» и постепенно постигая его поистине универсальный смысл, ученики обнаруживают на этом уровне и комментируют, оценивают авторитетные высказывания самого автора и литературоведов (Ю. И. Айхенвальда, Ю. В. Мальцева, Л. К. Долгополова и др.), направленные на истолкование общечеловеческого смысла бунинских образов.

Как видим, учебный мультимедийный комментарий, поясняя, в то же время выводит читателей на новые уровни понимания и интерпретации изучаемого текста.

Количество и иерархия уровней постижения материала в учебном мультимедийном комментарии, в этой принципиально открытой структуре, относительны. Однако, на наш взгляд, в учебных целях их все же следует в определенной мере систематизировать и тем самым обозначить логику движения в цифровом пространстве. Финальным (высшим) уровнем должен стать уровень интертекстуального освоения материала. Рождающиеся в сознании создателей учебного мультимедийного комментария параллели, ассоциации, сопоставления, аллюзии и реминисценции обозначаются и рассматриваются именно на этом уровне. Назовем лишь некоторые из возможных параллелей, способных углубить восприятие комментируемого образа и расширить границы понимания связанных с ним социальных явлений и художественных образов: повесть А. И. Куприна «Молох» (здесь возникает потребность в отступлении от строгой логики комментирования в связи с необходимостью для большинства учащихся прояснить сведения о названии повести и истолковать его); стихотворение А. А. Блока «Фабрика», поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души», в которой автор побуждает читателя задуматься о ключевой причине гибели человека и человечества.

В задачи данной статьи не входило детальное описание всех этапов работы, форм и приемов создания учебного мультимедийного комментария, однако совершенно очевидно, что намеченные нами уровни освоения материала, последовательного углубления в него, по сути, представляют собой тот путь, которому постоянно движется образованный, квалифицированный читатель: для него постепенное погружение в ассоциации и смыслы – захватывающий и

привычный процесс. В наше время этот путь читатель проходит, используя огромные возможности медиапространства.

Аналогичные процессы происходят и при изучении литературы на базовом уровне, где нет такого большого простора для расширения списка художественных текстов и аспектов их анализа, однако возможно и необходимо использование дополнительных источников из информационного пространства [10]. Более ограничен учитель и при расширении терминологического аппарата, но при этом язык современной медиасреды, безусловно, тоже находит отражение в учебном диалоге, устных и письменных высказываниях отдельных

учащихся, в том числе в их отчетах о выполнении индивидуальных и групповых проектов. Очевидно, что в методике проведения урока, организации самостоятельной работы учащихся, их внеурочной деятельности невозможно обойтись без самого широкого использования новейших технологий обучения, овладения основами информационной, медийной грамотности, что будет содействовать не только повышению мотивации, самопрезентации, но и реализации индивидуальных стратегий обучения, личных интересов, способностей, то есть решению важнейших задач предпрофессиональной подготовки в старших классах средней школы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петриева Л. И. Обучение литературе в условиях профильного образования: вопросы теории и практики преподавания литературы в старших классах гуманитарного профиля. Ульяновск, 2007. 201 с.
2. Слово – образ – смысл: филологический анализ литературного произведения. 10–11 классы: учеб. пособие / В. Ф. Чертов, Е. М. Виноградова, Е. А. Яблоков, А. М. Антипова; под ред. В. Ф. Чертова. М.: Дрофа, 2006. 444 с.
3. Шутан М. И. Об углубленном изучении литературы в 10–11 классах // Методическое наследие В. В. Голубкова и перспективы развития литературного образования. XXVIII Голубковские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 1–2 октября 2020 г. М.: Экон-Информ, 2021. С. 20–32.
4. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М.; Жуковский, 2003. 464 с.
5. Ариас А. М. Поликодовый текст: теоретические и прикладные аспекты: учеб. пособие. СПб., 2015. 126 с.
6. Дзялошинский И. М., Пильгун М. А. Современный медиатекст. Особенности создания и функционирования: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 345 с.
7. Пильгун М. А. Мультимедийный текст: особенности функционирования и перспективы развития // Учен. зап. Казанского ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 5. С. 192–204.
8. Романичева Е. С. Комментарий к художественному произведению как читательская практика: от текста к деятельности (статья вторая) // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 3 (44). С. 333–347.
9. Бунин И. А. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Худож. лит., 1988. 703 с.
10. Беляева Н. В. Дифференцированный подход к обучению школьников историко-культурных комментариев с помощью интернет-ресурсов // Литература в школе. 2020. № 2. С. 76–88.

### REFERENCES

1. Petrieva L. I. *Obuchenie literature v usloviyakh profilnogo obrazovaniya: voprosy teorii i praktiki prepodavaniya literatury v starshikh klassakh gumanitarnogo profilya*. Ulyanovsk, 2007. 201 p.
2. Chertov V. F., Vinogradova E. M., Yablokov E. A., Antipova A. M. *Slovo – obraz – smysl: filologicheskij analiz literaturnogo proizvedeniya. 10–11 klassy: ucheb. posobie*. Ed. by V. F. Chertov. M.: Drofa, 2006. 444 p.

3. Shutan M. I. Ob uglublennom izuchenii literatury v 10–11 klassakh. In: Metodicheskoe nasledie V. V. Golubkova i perspektivy razvitiya literaturnogo obrazovaniya. XXVIII Golubkovskie chteniya. *Proceedings of International scientific-practical conference, 1–2.10.2020*. Moscow: Ekon-Inform, 2021. Pp. 20–32.
4. McLuhan M. *Ponimanie media: Vneshnie rasshireniya cheloveka*. Moscow; Zhukovskiy, 2003. 464 p. (In Russian)
5. Arias A. M. *Polikodovyy tekst: teoreticheskie i prikladnye aspekty: ucheb. posobie*. St. Petersburg, 2015. 126 p.
6. Dzyaloshinskiy I. M., Pilgun M. A. *Sovremennyy mediatekst. Osobennosti sozdaniya i funktsionirovaniya: uchebnyk dlya vuzov*. Moscow: Yurayt, 2020. 345 p.
7. Pilgun M. A. Multimediynnyy tekst: osobennosti funktsionirovaniya i perspektivy razvitiya. *Uchen. zap. Kazanskogo un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki*. 2015, No. 5, pp. 192–204.
8. Romanicheva E. S. Kommentariy k khudozhestvennomu proizvedeniyu kak chitatelskaya praktika: ot teksta k deyatelnosti (statya vtoraya). *Pedagogicheskiy IMIDZh*. 2019, No. 3 (44), pp. 333–347.
9. Bunin I. A. *Sobr. soch. In 6 vols. Vol. 4*. Moscow: Khudozh. lit., 1988. 703 p.
10. Belyaeva N. V. Differentsirovannyy podkhod k obucheniyu shkolnikov istoriko-kulturnykh kommentariyev s pomoshchyu internet-resursov. *Literatura v shkole*. 2020, No. 2, pp. 76–88.

---

**Чертов Виктор Федорович**, доктор педагогических наук; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**e-mail: victorchertov@mail.ru**

**Chertov Victor F.**, ScD in Education; Head of the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

**e-mail: victorchertov@mail.ru**

**Манькина Анна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**e-mail: aamanna@yandex.ru**

**Manykina Anna A.**, PhD in Education; Assistant Professor, Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

**e-mail: aamanna@yandex.ru**

**Соколова Анастасия Александровна**, заместитель директора Института развития цифрового образования, старший преподаватель кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**e-mail: cen\_moni@mail.ru**

**Sokolova Anastasiya A.**, Deputy Director of the Institute for the Development of Digital Education, Senior Lecturer, Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

**e-mail: cen\_moni@mail.ru**

*Статья поступила в редакцию 12.04.2021*

*The article was received on 12.04.2021*