

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С КИНОЭКРАНИЗАЦИЕЙ: АНАЛИЗ СИТУАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ

Мингалева Лариса Анатольевна,

старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Глазовского

государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, l.mingaleva@bk.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АНАЛИЗА ОПЫТНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЯТИКЛАССНИКОВ С КИНОЭКРАНИЗАЦИЕЙ, АКТИВНОСТЬ ВО ВРЕМЯ ПРОСМОТРА, СТЕПЕНЬ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА КОММУНИКАЦИЮ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ТРАНСМЕДИЙНОМ ПОЛЕ. ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗЫ НА ЭТАПЕ ДИАГНОСТИКИ: МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОЭКРАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ИСТОЧНИКА КАК МЕДИАСРЕДСТВА. СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ КИНОПРОЧТЕНИЯ. РАЗВИТИЕ ВОПРОСА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ.

• констатирующий эксперимент • мотивация к чтению • медиасредства • интерпретация • семиотика • текст • киноэкранизация • коммуникация • читательская и зрительская культура

Новые условия бытования текстов произведений, изменение психологии читателя и функций литературы — эти факторы диктуют новые задачи в исследовании мотивов чтения подростка. С нашей точки зрения, главной проблемой современного общества становится немотивированный читатель-школьник, для которого текст является наказанием. Между тем, текст — это то, что окружает нас постоянно и повсеместно, прирастая ежесекундно. «Любое отображение, восприятие картины мира происходит через знаковую семиотическую систему. Текст есть логически выстроенная дискретная система знаков, предназначенная как для отображения реалий вещного мира/понятий/явлений/событий, так и для осуществления различных коммуникаций» [12]. Осмысление текста как знаковой единицы стало возможно благодаря Ч. Пирсу, который во главу угла ставил человека как создателя и интерпретатора знака. Семиотические принципы интерпретации текста были изучены, прежде всего, в фундаментальных трудах М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, А. М. Пятигорского, А. Эткінда, В. В. Иванова, В. Б. Шкловского.

Продолжая традиции семиотики, авторский коллектив под руководством Т. Г. Галактио-

новой сделал экспресс-диагностику доминирующих каналов восприятия на основе теории множественного интеллекта. Учёные сформулировали приоритетную задачу семиотической дидактики — приобщение к чтению через вариативную деятельность, в основе которой находятся разные культурные коды (слово, предмет, рисунок, музыка, схема) и разные способы взаимодействия с текстом (диалог, рефлексия, исследование) [15]. Так, в связи с усложняющимся характером текстов современной культуры и изменением способов общения читателя-школьника с художественным текстом такая дидактическая единица, как «читательская компетентность», получила следующую характеристику: «В контексте герменевтического и семиологического подходов читательская компетентность понимается предельно широко — как способность и готовность к восприятию, анализу и интерпретации вербальных и невербальных текстов культуры, в том числе и текстов медиакультуры» [21].

Таким образом, на сегодняшний день текст устанавливает диктатуру над пассивными читателями, которые становятся его заложниками и объектом воздействия. Поэтому проблема заключена не в тексте,

а в мотивации читателя. Немотивированный читатель, скользя по «верхам» текста, видит общую для всех информацию. В связи с этим проблема приобщения к чтению, в том числе — к чтению классической литературы, требует повышенного внимания в определении инструментов и способов её педагогического решения. «В этой ситуации учителю-медиатору требуется гораздо больше усилий и необходимы новые методики обучения для того, чтобы адаптировать объекты культурного наследия к новой культурной среде и сделать их частью культурной памяти следующего поколения» [1].

Проблема подросткового нечтения стала причиной и двигателем опытно-экспериментальной работы. Мы считаем, что, найдя необходимый ресурс в интернет-пространстве, можно рассчитывать на помощь медиасредств в том случае, если рассматривать медиа как средства и текст. Цифровая реальность — это среда существования «цифрового» подростка, его первичная реальность, а для учителя медиапространство — это цифровые образовательные ресурсы, средства обучения, инструмент воздействия. «Однако, согласно основным принципам дидактики, средство — это то, чем мы можем воспользоваться для достижения цели, это то, от чего мы можем отказаться, если не считаем этот инструмент эффективным» [14]. Под средой же понимают «социальные условия жизни человека» [5]. Не решённое на методологическом уровне противоречие позволяет учителям подменять дидактические понятия и использовать медиасреду как средство обучения.

«С нашей точки зрения, Интернетресурсы необходимо квалифицировать как средства обучения, то есть использовать их как инструменты, благодаря которым можно достичь дидактической или конкретной учебной цели, при этом учитывать тот факт, что для подростка Интернет — это его привычная социокультурная среда. Цель — создать условия для мотивации младших подростков к чтению — словесники преследовали много лет назад, как мы говорим, ещё в доцифровую эпоху, и она осталась неизменной. Однако, средства обучения изменились под влиянием внешних факторов, никак не зависящих от системы образования, — это Интернет, новые технологии, — цифровая среда в целом» [18].

Именно поэтому важно учитывать, что «современный читатель, живущий в цифровую эпоху на пересечении книжной и электронной культур, нуждается в особой заботе и защите, что требует постоянного когнитивного и психолого-педагогического сопровождения...» [2].

У текста литературного произведения есть трансмедийное поле, то есть выход в Интернет-пространство в виде интерпретации: экранизации, комикса, актёрского прочтения художественного текста, театральной постановки, косплея, реалити-шоу, буктрейлера, иллюстрации, детского рисунка и т. д.). Текст литературного произведения и тексты-интерпретации сближают когнитивные операции: их идентифицируют, читают, декодируют, анализируют, сравнивают, интерпретируют, оценивают; кроме того, они могут быть нарративными или описательными, аллегоричными и поучительными; также они вызывают рефлексии и способствуют созданию новых текстов.

Интерпретация литературы в медиапространстве уже имеет свои традиции в методике обучения литературе: Ю. М. Лотман, В. Г. Маранцман, Е. И. Казакова, В. С. Браташ, Ю. Л. Мокшина доказывают, что медиасредства помогут осуществить полноценный и увлекательный диалог между юным читателем, писателем и его книгой; Е. С. Романичевой, Т. Г. Галактионовой, И. В. Сосновской, А. Н. Архангельским, А. А. Новиковой даётся обоснование того факта, что мотивация к чтению через тексты разной природы в медиапространстве может стать точкой входа в литературный текст.

С нашей точки зрения, подростков может мотивировать к чтению художественной литературы использование новых цифровых возможностей интерпретации произведения и моделирование коммуникации с текстами разной природы. С целью определения у младших подростков исходного уровня мотивированности к чтению и степени их отзывчивости на коммуникацию с художественным текстом в трансмедийном поле была проведена опытно-экспериментальная работа. Для выполнения поставленной цели и доказательства гипотезы необходимо решить следующие задачи.

1. Выяснить факторы побуждения к чтению младших подростков;
2. Получить сведения об опыте читательской активности в медиaprостранстве;
3. Проанализировать влияние медиасреды на читательский и зрительский вкус;
4. Проанализировать особенности взаимодействия киноопыта и литературного опыта школьников на данном этапе их литературного развития;
5. Выявить потребность в визуализации в процессе чтения текстов и создания собственных визуализированных текстов во время интерпретационной деятельности;
6. Сделать диагностику потребности к идентификации с героем литературного произведения или его киноинтерпретацией.

По условиям эксперимента, исследование проводилось методом анкетирования и постановки диагностических задач. Также была определена экспериментальная площадка и участники эксперимента. В констатирующем эксперименте принял участие 131 обучающийся пятого класса из трёх средних общеобразовательных школ и гимназии с углублённым изучением предметов.

Для решения задач была составлена анкета, которая содержит пять блоков.

Во-первых, мотивационный блок вопросов исследует личностную значимость чтения для младшего подростка.

Во-вторых, вопросы анкеты и диагностическое задание в блоке «Читательские и зрительские предпочтения» проверяют влияние медиасреды на предпочтение подростка, как читателя и зрителя, а также позволяют узнать, насколько ресурсной является медиасреда для пятиклассника, где он может проявить свою индивидуальность в процессе создания своего медиаконтента.

В-третьих, коммуникационный блок «Я и герой» диагностирует потребность подростков к идентификации себя с героем литературного произведения и его киноинтерпретацией, а также оценивает уровень готовности к трансмедийной коммуникации с кинотекстом и кинообразом.

В-четвёртых, интерпретационный блок вопросов и заданий «Отношение к экраниза-

ции» представляет собой анализ состояния таких аспектов, как восприятие экранизации и уровень визуальной культуры. Вопросы и задания данного блока вовлекают в триединую коммуникацию: «Герой — Я — автор», где герой — это герой литературного произведения и его кинообраз, а автор — это автор литературного источника и режиссёр.

В-пятых, критический блок диагностики нацелен на проверку исходных умений критически оценивать чужое высказывание (описание, оценку, отзыв), а также аргументировать своё мнение по поводу чужого комментария.

В нашей статье мы приводим анализ эмпирических данных, полученных в результате исследования ответов на вопросы и задания, предложенные пятиклассникам в четвёртом блоке анкеты «Отношение к экранизации». На этапе диагностики проверим нашу гипотезу о том, что киноэкранизация является тем медиасредством, которое необходимо использовать для мотивации к прочтению литературного источника. Обоснованием служат следующие аргументы.

1. Кинофильм — это то медиасредство, которое наиболее всего приближено к литературному тексту, так как природа обоих текстов линейна и нарративна.

2. Учитывая тот факт, что современные школьники зачастую воспринимают литературный текст через призму экранной культуры, а не читательской, можно предположить, что именно удачные экранизации будут стимулировать обращение зрителя к исходному литературному тексту.

3. Особенностью литературного текста является его кинематографичность, которая, по словам Н. А. Борисенко, стимулирует процессы воссоздающего читательского воображения, когда читатель визуализирует то, о чём читает в книге [3].

4. Целенаправленный педагогический процесс мотивации к чтению должен проходить в условиях, позволяющих визуализировать текст художественного произведения. В свою очередь, визуальные образы предлагает Интернет-пространство, поэтому

кинематограф может стать равновеликой составляющей мира подростка.

5. Кинематограф — медиаканал, который не только транслирует нарратив художественного произведения, но и расширяет и углубляет его. Интерпретационная составляющая кинематографа позволяют выстроить коммуникацию вокруг литературного произведения.

6. Кинотекст, как и любой текст, интерактивен. Интерактивное чтение вовлекает читателя в обсуждение-диалог и игру с текстом и его киноверсией. В свою очередь, новые условия бытования текстов в информационной среде подразумевают деятельность вовлечённости школьника в чтение и оптимизируют его готовность к восприятию текста на функциональном уровне [4].

7. «Гибридные соединения» (М. Г. Маклуэн) литературы и кинематографа в современном медиамире позволяют развиваться ребёнку в смежных пространствах. Мотивация к чтению художественных произведений через диалог культур, в том числе медиакультуры, является, с нашей точки зрения, перспективным подходом в данном педагогическом процессе.

8. Чтение кинотекста, как неотъемлемая часть современного педагогического метапредметного процесса, развивает культуру визуального восприятия. Российский искусствовед В. М. Розин отмечает, что психическое здоровье современного человека поддерживают три равноценных канала психического изживания (реализации) желаний человека — это слово, изображение и музыка [16]. Если такое триединство не всегда является нормой в обычной жизнедеятельности, то в формате кино- и мультипликационного фильма оно органично сосуществует, решая непосредственные задачи кинематографа как вида искусства. Создавая условия для мотивации к чтению современных подростков средствами кино, педагог закладывает фундамент читательской культуры школьника.

9. Кинотексты, адресованные детям и младшим подросткам, сравнительно легко читаются. Мультипликация, как и изобразительное творчество, позволяет достичь состоя-

ния психического комфорта, когда восприятие видеотекста идёт на эмоциональном уровне. Для пятиклассников эмоциональное раскрепощение во время обсуждения мультипликационной экранизации художественного произведения может послужить толчком к встрече с литературой.

10. В мультипликации часто упраздняется вербальный текст в силу того, что смотрят «мультки» дети. Опыт чтения невербального нарратива дети получают из кино- и мультипликационных фильмов. Так, приобщение к визуальной культуре через приобретение навыка взаимодействия с визуальными или аудиовизуальными текстами — в общем, и умение читать визуальные образы из кинофильмов — в частности, будет способствовать развитию читательской культуры школьника.

11. Мультипликационная экранизация литературного текста (в школьной программе по литературе для пятого класса немало таких интерпретаций) способствует полному погружению в текст и проживанию текста как реальности. Без этого низшего, но обязательного уровня читательского развития невозможно чтение художественной литературы [17]. Возможность прожить текст как реальность читатели-подростки получают благодаря кинематографу. Об этом писали в своей монографии Ю. Лотман и Ю. Цивьян, которые считают, что, в отличие от разных видов искусства, обладающих своим языком для воссоздания разных образов мира, только два вида искусства — «искусство слова и кинематограф» пользуются целым набором языков, позволяющих воссоздать предельно полный образ реальности» [11].

12. Чтение художественной литературы, не только классической, предполагает экзистенциальную модель чтения, в основе которой лежат эмпатия и коммуникация по поводу пережитых эмоций. Режиссёр средствами кино визуализирует образы героев, проявление их чувств и эмоций, когда они говорят или совершают поступки. Поколение «новых визионеров» (Е. М. Сергейчик) учится прочитывать и понимать внутренний мир экранных героев, поэтому чтение кинотекста обогащает эмоциональную сферу подростка, развивая эмоциональный интеллект.

13. В развитии читателя-школьника и читателя-кинозрителя можно выделить сходные этапы: от наивно-реалистического понимания текста, свойственного младшему подростку, до осознания старшеклассником причин и следствий, связей в литературно-историческом процессе, продемонстрированном в текстах разной природы.

14. Модель коммуникации с двумя текстами выстраивается учителем согласно трём основным организационным этапам урока-диалога. «Выделим их:

- 1) этап предпонимания, или первоначального самоопределения читателей;
- 2) этап анализа текста, или этап познания «чужого» языка автора;
- 3) этап интерпретации смысла произведения как целостного художественного высказывания, или этап решения проблем герменевтического круга (прояснения взаимосвязи части и целого, случайного и неслучайного, своего и чужого, понятного и непонятного, интересного и неинтересного и т. п.)» [8].

Интерпретация классических текстов в киноискусстве является предметом научных исследований уже многие десятилетия (М. Маклуэн, М. М. Бахтин, Ю. Лотман, Ю. Цивьян, В. Н. Агеев, У. А. Гуральник, Н. А. Хренов, В. И. Мильдон). В методике обучения литературе вопрос взаимодействия литературного текста и его киноинтерпретации исследовали такие учёные, как Ю. Н. Усов, Ю. Н. Арабов, Л. С. Якушина, С. Н. Пензин, О. А. Баранов, М. Г. Качурин, В. Г. Маранцман, Р. В. Глинтерщик, Л. Д. Полторан, Е. К. Соколова. Проводятся многочисленные конференции, на которых обсуждаются основные современные направления интерпретации литературы в медиапространстве, а также поднимаются проблемы визуализации и игровых прочтений литературных сюжетов, непрофессиональной рецепции литературных текстов [9, 10, 20].

Интересно сделать обзор, как развивался вопрос взаимодействия литературного произведения и его киноадаптации в теории и практике обучения литературе.

В советской школе модель взаимодействия литературы и кино носила «либо “литературоцентристский”, либо “киноцентрист-

ский” характер...» [19, С. 190]. По отношению к смежным видам искусства, в нашем случае — кино — в школьной практике закрепился термин «использование». «Системы равноправного участия литературы и кинематографа как искусств в процессе литературного образования школьников разработано не было...» [19, С. 190].

Далее рассмотрим вопрос о развитии и изменениях методических приёмов работы с экранизацией на уроках литературы в параграфе «Кино на уроках литературы», написанном Т. В. Рыжковой для учебника «Методика обучения литературе в школе» [18, С. 213]. Обозначив экранизацию литературного произведения как особый вид киноискусства, Т. В. Рыжкова ставит вопрос, является ли экранизация художественной интерпретацией литературного произведения [18, С. 222]. В качестве аргументации учёный приводит следующий пример: «Ещё в прошлом веке методика рассматривала экранизацию как художественную интерпретацию литературного произведения, лежащего в её основе. Следствием такого подхода стал принцип показа кинофильма школьникам только на этапе обобщения, после завершения работы над текстом, чтобы кинообраз не заместил в сознании читателя образ словесный. На школьных уроках к экранизации обращались прежде всего с целью выявить, насколько точно и близко к тексту режиссёр выполнил перевод с языка литературы на язык кино» [18, С. 226]. В своём диссертационном исследовании С. М. Арутюнян раскрывает специфику экранизации, как особого типа взаимодействия искусств, и доказывает, что экранизацию нельзя оценивать с позиций литературы и что она не является переводом языка литературы на язык кино [18, С. 214–215].

В продолжение мысли примем во внимание тот факт, что в 5–6-х классах кино обычно приходит на урок литературы вместе с литературной сказкой («Снежная королева» Г.-Х. Андерсена и Е. Л. Шварца, «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» А. С. Пушкина, «Аленький цветочек» С. Т. Аксакова, «Чёрная курица, или Подземные жители» А. Погорельского, «Золушка» Ш. Перро и Е. Л. Шварца, «Три толстяка» Ю. К. Олеши) и учитель должен показать детям, «что экранизация и её литературный источник могут значительно

отличаться друг от друга и у этих отличий есть свои художественные причины» [18, С. 218–222]. Т. Г. Рыжкова, описывая методические приёмы работы с экранизацией, обращает внимание на способы преодоления наивно-реалистического восприятия произведений при помощи киноинтерпретации, причём в поле зрения учёного-методиста попадает характеристика процесса поэтапного взаимодействия читательской и зрительской деятельности, который должен закончиться созданием проблемной ситуации, мотивирующей обращение школьников к литературному источнику [18, С. 221–227]. Кроме этого, учёный говорит об использовании экранизации для введения учеников в культурно-исторический контекст и коррекции читательского восприятия; о включении экранизации в процесс диалогового общения читателя с произведениями литературы; о традиционном сопоставлении двух проблемных эпизодов из текстов, созданных на разных языках искусства, когда создаётся ситуация поиска обоснований для режиссёрского решения; о создании портретов героев (художественного произведения и кино); о взаимодополнении читательской и зрительской деятельности, способствующей общекультурному развитию ребёнка и т. д. [18, С. 214]

Таким образом, создавая систему равноправного участия литературы и кинематографа, как искусств в процессе литературного образования школьников, современная методика ищет «каналы эстетического осмысления киноопыта школьников и подключения его к опыту читателя» [6]. Мы разделяем точку зрения М. Г. Дорофеевой о необходимости построить модель сопряжения читательской культуры и зрительского опыта школьников на разных этапах их литературного развития. Исследования отечественных кинопедагогов И. В. Вайсфельда, Ю. Н. Усова, Н. С. Горницкой и др. показали, что без изучения специфики кинематографической образности невозможно полноценное применение экранных искусств в процессе литературного и художественного развития школьников» [6]. Аспекты темы «Урок литературы и кино» можно найти в работах И. В. Вайсфельда, Е. Габриловича, Ю. Магалашвили, Л. Прессмана, И. Н. Сухих и др.)

На сегодняшний день существует тенденция активного внедрения в процесс обучения литературе разработок по медиаобразованию. «Однако методика работы с произведениями киноискусства в школе находится на этапе становления. Часто учителя не знают, с какой целью и как нужно включать в урок кино. Этим во многом обусловлено нежелание учителей работать с кинопроизведениями» [18, С. 214]. Словесники сознательно отказываются от «услуг» цифры на уроках литературы, так как убеждены, что киноадаптация литературного произведения вредит или мешает его восприятию.

Нежелание и опасения учителей литературы активно привлекать в свою практику кинофильмы небеспочвенны, так как являются реакцией на социокультурные изменения, которые произошли в последнее время. Обозначим проблемы, которые чаще всего встречаются в статьях учителей литературы, исследующих вопросы падения интереса к чтению художественной литературы у подростков.

1. Школьники всё чаще знакомятся с экранизацией раньше, чем с литературным источником, что, в свою очередь, может исказить восприятие художественного текста и лишить подростка собственного мнения.
2. Экранизация литературного текста предоставляет уже готовые зрительные образы, купируя работу воображения ребёнка.
3. Часто учителям литературы трудно бороться с последствиями негативного опыта «цифровых аборигенов» (Марк Пренски), который был усвоен подростками в результате воздействия современного медиаконтента, призванного рождать иллюзию правдоподобия и «приучать» к наивно-реалистическому восприятию ирреального мира.

Предлагаем анализ результатов диагностики состояния некоторых аспектов читательской и визуальной культуры пятиклассников.

1. Отношение к киноэкранизации.
2. Особенности восприятия кинотекстов.
3. Желание или нежелание коммуницировать по поводу прочитанных книг или просмотренных кинофильмов.

4. Умение «распаковать» смысл словообраза посредством словесного рисования.
5. Умение акцентировать внимание на «точках удивления» при работе с видеотекстом и формулировать их в виде вопросов.
6. Умение находить объекты для сравнения в вербальном и визуальном текстах.
7. Умение выделять в видеотексте те детали, которых не было в вербальном, связывая это с режиссёрским решением.

Начнём с наиболее общих данных: во-первых, у 68% опрошенных подростков киноэкранизация вызывает впечатление и рефлексию гораздо сильнее, чем литературное произведение. Во-вторых, развлекательные жанры киноиндустрии (аниме, фэнтези, мультсериалы и т. д.) подросткам нравится смотреть гораздо больше, чем экранизации художественных произведений. Сами пятиклассники видят причину в том, что над экранизацией надо думать так же, как и над книгой. 39% подростков не любят разговаривать о прочитанной книге (или о книге, которую они читают в данный момент). 27% опрошенных любят обсудить прочитанное произведение на уроке и послушать мнение своих одноклассников. С родителями, в том числе готовясь к уроку литературы, обсуждают произведение 24% подростков. Нравится поговорить о произведении с кем-то из друзей, в том числе на форуме или соцсетях, 8% респондентов. У 5% младших подростков есть опыт комментирования прочитанного произведения на форуме или в чате. Нравится делиться впечатлениями о просмотренном фильме 87% респондентов. 83% подростков обсуждают фильм в соцсетях, чатах, во время личного разговора или в компании, беседуют о фильме с родителями 4% респондентов. Как видим, пятиклассники мало проявляют активность в медиапространстве, оставляя свои комментарии о прочитанной книге, во-вторых, подростки больше любят общаться по поводу просмотренных, а не прочитанных текстов, в-третьих, ребята предпочитают получать одобрение, непосредственную реакцию на своё высказывание, коммуницируя вживую.

От общих наблюдений перейдём более детальному анализу эмпирических данных.

На вопрос, испытывают ли подростки потребность обращения к помощи медиаресурсов, если хотят лучше понять произведение, 48% опрошенных ответили, что им оказывает помощь киноадаптация.

Оценим ответы учащихся на вопрос о том, как бы они сформулировали задачи киноэкранизации. Здесь мы отметим утилитарное отношение к экранизации: 57% респондентов считают, что это перенос книги на экран/показ сюжета книги на экранах телевизора/копирование книги на экран; 26% опрошиваемых ответили, что это снятые по книге фильмы. Прикладной характер киноинтерпретации отразился в ответах на вопрос, почему режиссёру захотелось экранизировать художественное произведение: 30% школьников решили, что таким образом режиссёр помогает увидеть на экране то, что написано в книге; 21% учеников уточняют, что экранизация нужна для того, чтобы помочь людям, которые не поняли, что написано в книге. К этой же категории отнесём ответ: «Не все люди любят читать, поэтому стали снимать фильмы по книгам» (7%). 9% школьников не знали о том, что представляет собой экранизация и даже не прибегли к помощи элементарной этимологии.

Другая группа ответов на тот же вопрос о задачах экранизации художественного произведения сосредоточилась вокруг ключевой фигуры режиссёра как соавтора литературного произведения: ответы 15% респондентов были сформулированы так: «Это когда режиссёру понравилась книга, и он тоже захотел рассказать о таких же героях, но сделал это по-своему». О причинах вполнения киноверсии на экранах подростки думают следующим образом: 32% подростков предположили, что режиссёр хотел по-своему рассказать о герое и событиях в книге, а 18% пятиклассников уверены, что режиссёр принимается за съёмки только в том случае, если ему очень понравилась книга. 16% подростков считают, что благодаря режиссёру люди получают возможность не просто прочитать книгу, но и посмотреть любимое произведение на экране. 4% учащихся думают, что режиссёру важно точно попасть в образ героя и точно воспроизвести сюжет книги, чтобы не было претензий от учителей. 34% школьников решили, что режиссёры дарят больше эмоций

и впечатлений, чем авторы книг. 6% опрошенных считают, что режиссёру нравится, что он может исправить на экране то, что ему не понравилось в книге. На уточняющий вопрос «Нравится ли тебе, когда режиссёр фильма меняет что-то в литературном произведении, которое ты прочитал?», утвердительно ответили 17%. 5% опрошенных утверждают, что в «экранизации события и герои всегда выглядят реалистичнее, чем в книге, поэтому режиссёру нужно показать книжную историю правдивой».

Ответы анкетированных привели нас к следующим выводам. Во-первых, пятиклассники ориентируются на функциональную доминанту в экранизации, эстетическая составляющая которой, на их взгляд, минимальна (только 15% школьников считают, что режиссёры дарят больше эмоций и впечатлений, чем авторы книг). Во-вторых, с точки зрения респондентов, задача экранизации заключается в оказании помощи тем, кто нуждается в разъяснении художественного мира произведения. В-третьих, режиссёр, наделённый правами соавтора, для большего количества опрошенных является носителем авторитетного мнения. В-четвёртых, режиссёру позволена вольная интерпретация литературного источника, потому что он (режиссёр) дарит сильные эмоции и яркие впечатления, в отличие от автора книги. В-пятых, режиссёр выполняет практическую задачу правдивого объяснения смысла книжной истории. В-шестых, экранизация, являясь «горячим средством коммуникации» с «высокой степенью определённости» (Г. М. Маклюэн), становится для пятиклассника тем общим знаменателем, который подводится под разными точками зрения и которому можно довериться.

Несмотря на противоположные мнения пятиклассников о том, нельзя исказить произведение или можно, показывать героев правдоподобно или добавлять фантазии или экспрессии, почти все респонденты считают, что режиссёр является соавтором произведения, когда готовит к выходу на экран свою интерпретацию. Учитывая, что функции режиссёра придумали сами пятиклассники, объясним их активную позицию желанием тоже быть автором своего текста или соавтором уже написанного.

После того, как мы выяснили, насколько велика потребность подростков поговорить о прочитанном произведении или просмотренном фильме, а также каково их общее представление об экранизации, проанализируем степень активности респондентов во время её просмотра. Основным критерием обозначим качественное изменение, произошедшее после просмотра киноверсии. Раздробим критерий на составляющие:

- 1) лучшее понимание художественного мира литературного произведения;
- 2) изменение отношения к герою;
- 3) сравнение героя литературного произведения с киногероем;
- 4) проявление познавательного интереса;
- 5) появившееся желание посмотреть экранизацию.

Итак, 12% анкетированных лучше стали понимать поступки героев литературного произведения после просмотра экранизации; изменилось отношение к литературному герою у 18% школьников, 10% респондентов из этого количества киноверсия героя понравилась больше, а 8% респондентов чаще разочаровываются в киногерое; 22% подростков не нравится то, что кино- и мультипликационные экранизации отходят от своего литературного источника и пропускают важные фрагменты, которые влияют на оценку героя; 5% опрашиваемых признались, что в экранизации образ героя глубже и правдоподобнее; 12% респондентов отметили, что образы обоих героев почти всегда совпадают; 43% подростков считают, что книгу читать бездумно невозможно, а над экранизацией думать необходимо, 57% учащихся убеждены в необходимости размышлять во время просмотра экранизации.

Диагностика последней составляющей критерия, сформулированной в вопросах: «Ищешь ли ты самостоятельно художественный фильм, снятый по мотивам изученного произведения? Если хочешь найти, то зачем?» — дала следующие результаты: 10% респондентов самостоятельно ищут киноверсию, потому что понравилась книга, 57% школьников специально экранизации произведения не ищут, но на советы учителя, взрослых и друзей посмотреть фильм по ссылке откликаются, 33% подростков не заинтересованы в поиске киноинтерпретации того произведения, которое

прочитано самостоятельно или пройдено на уроке.

Данные результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, причины незаинтересованности респондентов кроются в непривитой культуре восприятия такого рода текстов — в целом, частными же случаями назовём те, при которых подростки не видят ценности в медиапродукте лично для себя: ни познавательной, ни развлекательной, имея другие приоритеты. Другими словами, киноверсия литературного произведения не запускает эмоции младшего подростка, в то время как именно этот фактор и является личной для них мотивацией к просмотру фильма. Скорее всего, поэтому почти половина опрошенных (41%) индифферентна к экранизации, так как этот кинопродукт не отвечает на их запрос, в то время как у 59% респондентов экранизация стимулирует вызов определённых впечатлений, сравнений, рефлексии.

Из двух следующих заданий ученикам необходимо было выбрать одно и выполнить в домашних условиях. Оба задания тестировали вышеупомянутые аспекты визуальной культуры.

54% респондентов выбрали задание, в котором требовалось описать видеообраз слова «clocktower». Мы пришли к следующим выводам: младшие подростки, не доверяя собственным силам, своему воображению, искали в сети Интернет правильный ответ; 18% пятиклассников привлекли фантазию и сочинили сказочную историю, где использовали знакомый для них приём олицетворения; 15% учащихся дополнили свой текст картинками башни, считая, что одними словами не добьются желаемого эффекта. У 6% подростков получилась сказка с философским подтекстом.

46% респондентов выбрало задание: «Сначала прочитай русскую народную сказку «Цапля и журавль». Затем посмотри м/ф «Цапля и журавль», снятый по мотивам сказки режиссёром Ю. Норнштейном в 1974 году. Задай вопросы м/ф (сформулировать вопросы можно и режиссёру, и композитору, и художнику-мультипликатору, и героям). Пусть у тебя

получится 4–5 интересных вопросов». Анализ задания выявил следующие результаты.

1. 54% опрошенных умеют фиксировать «точки удивления» и формулировать вопросы к видеотексту (режиссёру, композитору, художнику-мультипликатору, героям). Оставшиеся 46% школьников допустили следующие ошибки: были заданы не проблемные вопросы, а вопросы по содержанию: «Что ты ответила Журавлю?», «Сколько раз ты приходил к Цапле?» и т. п.; некорректно были сформулированы вопросы художнику-мультипликатору и композитору; установке зафиксировать «точки удивления» отвечали только 19% заданных вопросов.

2. Умение находить объекты для сравнения в вербальном и визуальном текстах проявилось у всех выполнивших это задание респондентов. Отметим самые интересные и глубокие: разное настроение двух текстов («Почему сказка смешная, а м/ф напоминает трагедию?»), разный адресат («Почему детскую сказку превратили в м/ф для взрослых?»). Отметим также что 6% респондентов усомнились в том, что мультипликационный фильм «Цапля и журавль» режиссёра Ю. Норнштейна является экранизацией народной сказки с одноимённым названием.

3. Школьники выделили только одну деталь: салют в начале и финале мультипликационной ленты.

Анализ ответов респондентов позволил сформулировать проблемные участки, связанные с недостаточно хорошо для пятиклассников развитыми навыками визуальной культуры. Во-первых, накопленный отрицательный опыт искать в Интернете правильный ответ; во-вторых, убеждение, что при выполнении любого учебного задания должен быть единственно правильный ответ; в-третьих, страх проявить своё творчество; в-четвёртых, отсутствие внутреннего зрения, когда необходимо почувствовать то, чего не увидать глазами; в-пятых, отсутствие опыта искать свои «точки удивления» в видеотексте; в-шестых, отсутствие навыка работы с видеотекстом как с произведением; в-седьмых, невниманность к визуальной детализации.

Итак, обозначим проблему, которой была посвящена наша статья: 41% опрошенных пятиклассников не изъявляет активного желания работать с экранизацией. Это может свидетельствовать о том, что на уроках литературы или внеклассного чтения дидактический и методический потенциал киноадаптации используется недостаточно продуктивно. Между тем, экранизация, адресованная детям и младшим подросткам, сравнительно легко читается, поскольку является, по определению канадского учёного М. Маклюэна, «горячим» средством коммуникации с «высокой степенью определённости» [13]. Это высказывание может привести к мысли, что наполненность данными «горячих» средств коммуникации оставляет подростковой аудитории мало места для заполнения и довершения и характеризуется, стало быть, низкой степенью вовлечённости в диалог с экраном. В унисон Маклюэну звучит мысль отечественных учёных Ю. Лотмана и Ю. Цивьяна: «Язык кино правильнее, чем язык искусства в целом. Он похож на разговорник, скорее облегчающий путешествие по незнакомой стране, чем позволяющий вступить в реальный, полноценный диалог» [11]. Однако «скрещивания, или гибридные соединения, средств коммуникации», о которых писал учёный, «высвобождают великую новую силу и энергию» (Маклюэн) для творчества подростка. Другими словами, готовый зрительный образ вовсе не навязывается с экранов, а приглашает к эмоциональному диалогу, размышлению над прочитанным с экрана видеотекстом. Таким образом, экранизация оказывает не медвежью услугу, а товарищескую помощь.

Итак, результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность проблемы слабой мотивации младших подростков к чтению и необходимость проведения специальной работы по апробации приёмов, создающих методические условия для формирования устойчивого интереса к чтению художественных произведений при помощи медиасредств.

Выделим главные *проблемные участки* в читательской культуре опрошенных нами в ходе констатирующего эксперимента пятиклассников.

1. Лишь 14% опрошенных выбирают рекреационное чтение в качестве досуга

и развлечений. Определяются три основных причины равнодушия к чтению книг: более привлекательная альтернатива (интернет-сайты, соцсети, мессенджеры, сериалы и аниме, компьютерные игра/игры в телефоне — 74%); представление о книге как о скучном и непонятном объекте (16%); слабая развитость герменевтических навыков (10%).

2. Школьники предпочитают перформанс, зрелищность, свойственные индустрии развлечений, чтению литературных произведений, которые не удовлетворяют их запрос.
3. 39% подростков не любят разговаривать о прочитанной книге (или о книге, которую они читают в данный момент), а 87% респондентов не нравится делиться впечатлениями о просмотренном фильме. «Насмотренность» подростков гораздо выше, чем начитанность.
4. Подросткам требуется видеoinформация или визуализация для разъяснения вербального текста, так как у них плохо развито воображение.
5. Пятиклассники понимают киноинтерпретацию как помощь режиссёра, продукт которого они воспринимают как истину в последней инстанции, а не как киноверсию.

В этом смысле мы согласны с мнением доктора филологических наук, профессора Б. А. Ланина, что «киноэкранизации должны быть интегрированы в литературное образование» [7]. Именно поэтому, с нашей точки зрения, необходимо апробировать приёмы интеграции кинотекста в диалог с книгой и проверить их мотивирующий ресурс во время формирующего эксперимента. □

Список использованных источников:

1. Архангельский, А. Н. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения / А. Н. Архангельский, А. А. Новикова // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2021. № 2. С. 69.
2. Аскарова, В. Я. Читатель / В. Я. Аскарова, В. А. Бородин, С. М. Бородин // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. С. 310. ISBN 978-5-6046447-1-3.
3. Борисенко, Н. А. Воссоздающее читательское воображение / Н. А. Борисенко // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. С. 26. ISBN 978-5-6046447-1-3.

4. Бородина, В. А. Интерактивное чтение / В. А. Бородина, С. М. Бородин, Т. С. Макарова, Ю. А. Шулекина // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. С. 73. ISBN 978-5-6046447-1-3.
5. Государев, И. Б. К вопросу о терминологии электронного обучения / И. Б. Государев // Человек и образование. СПб, 2015. № 1 (42). С. 124.
6. Дорофеева, М. Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения литературе»: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / М. Г. Дорофеева. СПб, 2000. 46 с.
7. Интервью «Борис Ланин. Часть 2. Разнообразие литературы — благо». Москва, 11 мая 2016. URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=16788871817609386182&text=уроки+с+борисом+ланиным+5+класс&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DDAvvaCbgLso> (дата обращения 12.03.2022).
8. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учеб. пос. для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. С. 116. ISBN 5-89826-184-2 ISBN 5&16&001581&7
9. Литература и кино — в поисках общего языка: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. и сост. О. В. Февралёва. Владимир: Владимирский гос. ун-т, 2014.
10. Литература — театр — кино: проблемы диалога: материалы научно-практической конференции / отв. ред. Л. Г. Тютелова. Самара: Самарский университет, 2014.
11. Лотман, Ю. Диалог с экраном / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. Таллинн: Издательство «Александра», 1994. С. 212. ISBN 99-85-8-27-04-X.
12. Макарова, Т. С. Чтение как функция текста / Т. С. Макарова // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. С. 393. ISBN 978-5-6046447-1-3.
13. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн; пер. с англ. В. Николаева. М.-Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. С. 14. ISBN 5-86090-102-X.
14. Мингалева, Л. А. Особенности мотивации современных младших подростков к чтению как проблема литературного образования // Цифровые технологии, наука и образование: теоретические и практические исследования. Мат.-лы Всеросс. науч.-практ. конф. СПб: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. 2021. С. 138. Серия «Библиотека аспиранта».
15. Педагогика текста: опыт семиотического решения: коллективная монография / автор-составитель и научный редактор Т. Г. Галактионова. СПб, 2013. С. 51.
16. Розин, В. М. Философия образования: этюды-исследования / В. М. Розин. М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 576 с. Серия «Библиотека студента». ISBN 978-5-9770-0032-1 (МПСИ), ISBN 978-5-89395-793-8 (НПО «МОДЭК»).
17. Романичева, Е. С. Чтение художественной литературы / Е. С. Романичева // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. С. 134. ISBN 978-5-6046447-1-3.
18. Рыжкова, Т. В. Кино на уроках литературы // Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Свириной. Кн. 2. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 226. ISBN 978-5-8064-2535-6.
19. Степанова, С. К. Использование кино на уроках литературы как средство повышения качества литературного образования школьников / С. К. Степанова // Философия отечественного образования: история и современность / под ред. П. А. Гагаева. Пенза: Пензенский ун-т, 2014. С. 190.
20. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху. II международная научно-практическая видеоконференция // «Литература в школе», Московский педагогический государственный университет. М., 14–15 октября 2021.
21. Ядровская, Е. Р. Литературная компетентность читателя-школьника // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): опыт построения терминосистемы / под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. СПб.: Своё издательство, 2015. С. 177. ISBN 978-5-4386-0864-6.

References:

1. Arhangel'skij, A. N. Transmedijnyj povorot v strategiyah obucheniya / A. N. Arhangel'skij, A. A. Novikova // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. 2021. № 2. S. 69.
2. Askarova, V. Ya. Chitatel' / V. Ya. Askarova, V. A. Borodina, S. M. Borodin // Chtenie. Enciklopedicheskij slovar' / pod red. chl.-korr. RAO Yu. P. Melent'evoj. M.: Nauka, 2021. S. 310. ISBN 978-5-6046447-1-3.
3. Borisenko, N. A. Vossozdayushchee chitatel'skoe voobrazhenie / N. A. Borisenko // Chtenie. Enciklopedicheskij slovar' / pod red. chl.-korr. RAO Yu. P. Melent'evoj. M.: Nauka, 2021. S. 26. ISBN 978-5-6046447-1-3.
4. Borodina, V. A. Interaktivnoe chtenie / V. A. Borodina, S. M. Borodin, T. S. Makarova, Yu. A. Shulekina // Chtenie. Enciklopedicheskij slovar' / pod red. chl.-korr. RAO Yu. P. Melent'evoj. M.: Nauka, 2021. S. 73. ISBN 978-5-6046447-1-3.
5. Gosudarev, I. B. K voprosu o terminologii elektronogo obucheniya / I. B. Gosudarev // Chelovek i obrazovanie. SPb, 2015. № 1 (42). S. 124.
6. Dorofeeva, M. G. Vliyanie opyta kinozritelya na literaturnoe razvitie shkol'nika: special'nost'

- 13.00.02 "Теория и методика обучения литературе": автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / М. Г. Дорощева. СПб, 2000. 46 с.
7. Interv'yu «Boris Lanin. Chast' 2. Raznoobrazie literatury — blago». Moskva, 11 maya 2016. URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=16788871817609386182&text=uroki+s+borisom+laninym+5+klass&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DDAvva-CbgLso> (data obrashcheniya 12.03.2022).
 8. *Lavinskij, S. P.* Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyj podhod. Uch. pos. dlya studentov-filologov / S. P. Lavinskij. M.: Progress-Tradiiya; INFRA-M, 2003. S. 116. ISBN 5-89826-184-2 ISBN 5&16&001581&7
 9. Literatura i kino — v poiskah obshchego yazyka: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / otv. red. i sost. O. V. Fevralyova. Vladimir: Vladimirskij gos. un-t, 2014.
 10. Literatura — teatr — kino: problemy dialoga: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii / otv. red. L. G. Tyutelova. Samara: Samarskij universitet, 2014.
 11. *Lotman, Yu.* Dialog s ekranom / Yu. Lotman, Yu. Civ'yan. Tallinn: Izdatel'stvo «Aleksandra», 1994. S. 212. ISBN 99 85-8 27-04-X.
 12. *Makarova, T. S.* Chtenie kak funkciya teksta / T. S. Makarova // Chtenie. Enciklopedicheskij slovar' / pod red. chl.-korr. RAO Yu. P. Melent'evoj. M.: Nauka, 2021. S. 393. ISBN 978-5-6046447-1-3.
 13. *Maklyuen, G. M.* Ponimanie Media: vneshnie rasshireniya cheloveka / G. M. Maklyuen; per. s angl. V. Nikolaeva. M. Zhukovskij: KANON-press-C, Kuchkovo pole, 2003. S. 14. ISBN 5-86090-102-X.
 14. *Mingaleva, L. A.* Osobennosti motivacii sovremennyh mladshih podrostkov k chteniyu kak problema literaturnogo obrazovaniya // Cifrovye tekhnologii, nauka i obrazovanie: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya. Mat-ly Vseross. nauch.-prakt. konf. SPb: Sankt-Peterburgskaya akademiya postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. S. 138. Seriya «Biblioteka aspiranta».
 15. Pedagogika teksta: opyt semioticheskogo resheniya: kollektivnaya monografiya / avtor-sostavitel' i nauchnyj redaktor T. G. Galaktionova. SPb, 2013. S. 51.
 16. *Rozin, V. M.* Filosofiya obrazovaniya: etyudy-issledovaniya / V. M. Rozin. M: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2007. 576 s. Seriya «Biblioteka studenta». ISBN 978-5-9770-0032-1 (MPSI), ISBN 978-5-89395-793-8 (NPO «MODEK»).
 17. *Romanicheva, E. S.* Chtenie hudozhestvennoj literatury / E. S. Romanicheva // Chtenie. Enciklopedicheskij slovar' / pod red. chl.-korr. RAO Yu. P. Melent'evoj. M.: Nauka, 2021. S. 134. ISBN 978-5-6046447-1-3.
 18. *Ryzhkova, T. V.* Kino na urokah literatury // Metodika obucheniya literature v shkole: uchebnik dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov: v 2 kn. / pod obshch. red. d-ra ped. nauk, prof. N. M. Svirinoy. Kn. 2. SPb: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2021. S. 226. ISBN 978-5-8064-2535-6.
 19. *Stepanova, S. K.* Ispol'zovanie kino na urokah literatury kak sredstvo povysheniya kachestva literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov / S. K. Stepanova // Filosofiya otechestvennogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost' / pod red. P. A. Gagaeva. Penza: Penzenskij un-t, 2014. S. 190.
 20. Chtenie i literaturnoe obrazovanie v cifrovuyu epohu. II mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya videokonferenciya // «Literatura v shkole», Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. Moskva, 14–15 oktyabrya 2021.
 21. *Yadrovskaya, E. R.* Literaturnaya kompetentnost' chitatel'ya-shkol'nika // Glossarij metodicheskikh terminov i ponyatij (russkij yazyk, literatura): opyt postroeniya terminosistemy / pod obshchej red. E. R. Yadrovskoj, A. I. Duneva. SPb.: Svoe izdatel'stvo, 2015. S. 177. ISBN 978-5-4386-0864-6.