

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

УДК 372.882

**Е.В. Гетманская**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Читатель цифрового поколения: подходы к проблеме в зарубежной методике

В статье раскрывается ряд характеристик читателя цифрового поколения, которые обуславливают «взаимодействие» современного учащегося с текстом в целом и с художественным текстом в частности. Автором отмечается и поддерживается сформулированная в зарубежных исследованиях категория «цифровая дискурсивная среда» как определенное тождество понятию «текст». В работе обобщаются современные научно-методические оценки относительно однородности/неоднородности читательских умений учащихся цифровых поколений, анализируется степень аксиоматичности положения о «цифровых аборигенах», описывается декомпозиция этого термина. Пространство социальных сетей, определяемое в зарубежных исследованиях как часть «цифровой дискурсивной среды», характеризуется автором в качестве значимого коммуникативного поля выработки читательских навыков учащихся. В результате анализа методических концепций в работе выстраивается дефинитивная классификация современного «цифрового» читателя, замещающая по отношению к закрепившейся в образовательном контексте терминологии М. Пренски. В рамках классификации определяются такие категории читателей, как «цифровые творцы», «цифровые светские львицы», «цифровые геймеры» и «цифровые работники». В статье описываются приемы работы учащихся с художественным текстом, обусловленные принадлежностью к конкретной категории читателя в рамках предлагаемой классификации.



**Ключевые слова:** цифровой абориген, читательские навыки учащихся, использование социальных сетей в образовательном процессе, литературное образование, дискурсивная цифровая среда

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гетманская Е.В. Читатель цифрового поколения: подходы к проблеме в зарубежной методике // Педагогика и психология образования. 2026. № 1. С. 38–56. DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

## E.V. Getmanskaya

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

# The digital generation reader: Approaches to the problem in foreign methodologies

The article reveals a number of characteristics of the digital generation reader, which determine the “interaction” of the modern student with the text in general and with the literary text in particular. The author notes and supports the category of “digital discursive environment” formulated in foreign studies as a definite identity to the concept of “text”. The paper summarizes modern scientific and methodological assessments regarding the uniformity/heterogeneity of the reading skills of digital generation students, analyzes the degree of axiomativity of the position on “digital natives”, describes the decomposition of the term. The space of social networks, defined in foreign studies as part of the “digital discursive environment”, is characterized by the author as a significant communicative field for developing students’ reading skills. As a result of the analysis of methodological concepts in the work, a definitive classification of the modern “digital” reader is built, substitutive in relation to M. Prensky’s terminology, which has become entrenched in the educational context. The classification defines such categories of readers as “digital creators”, “digital socialites”, “digital gamers”, and “digital workers”. The article describes the methods of students’ work with literary text, due to belonging to a specific category of the reader within the framework of the proposed classification.

**Key words:** digital native, students' reading skills, the use of social media in the educational process, literary education, discursive digital environment

CITATION: Getmanskaya E.V. The digital generation reader: Approaches to the problem in foreign methodologies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2026. No. 1. Pp. 38–56. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2026-1-38-56

## Введение

Концепция М. Пренски, появившаяся в 2001 г. и повсеместно принятая, объясняет недостаточную эффективность традиционных методик обучения по отношению к так называемым «цифровым аборигенам». Противоречие, которое актуализировал М. Пренски, носило риторический характер: учащиеся и преподаватели говорили на «разных» языках, и этот второй, новый язык был цифровым [24, с. 2]. Прошло 25 лет – полиморфизм, разделяющий учителей и учащихся на цифровых иммигрантов и коренных обитателей цифрового мира, постепенно исчез. Произошедший понятийный сдвиг практически объединил «иммигрантов» и «аборигенов» и поставил ряд вопросов.

- Как мы сегодня можем определить наших подопечных, если и они, и мы – цифровые аборигены?
- Остается ли аксиоматичным утверждение М. Пренски о безусловной заинтересованности и компетентности учащихся в вопросах цифровых технологий, как предполагал ученый в начале 2000-х гг.?
- Какие методические новации актуальны сегодня, когда мы все являемся «жителями» цифровой обучающей среды?

Понятие «цифровой абориген» подразумевало одинаково успешное владение различными цифровыми технологиями. Но в целом ряде зарубежных исследований доказывается размытость, а в некоторых случаях и контрпродуктивность данного допущения (см. работы И. Хелспера и Р. Эйнон; А. Вонга; Дж. Шпигель, Д. Бойд, Т. Аджин-Тэтти)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Helsper E.J., Eynon R. Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*. 2013. No. 28 (6). Pp. 696–713; Wong A. Digital natives, yet strangers to the web. *The Atlantic*. 2015. Apr. 21. URL: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/04/digital-natives-yet-strangers-to-theweb/390990/> (accessed: 12.07.2025); Spiegel J. Prensky revisited: Is the term “Digital Native” still applicable to today’s learner? *English Leadership Quarterly*. 2021. Vol. 44 (2). Pp. 12–15; Boyd D. Why youth heart social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *Youth, Identity, and Digital Media Volume*. Cambridge, 2008. Pp. 119–142; Adjin-Tetty T. Tetty A. Can “digital natives” be “strangers” to digital technologies? An analytical reflection. *Inkanyiso Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. No. 12. Pp. 11–23.

На сегодняшний день унифицированный термин может быть замещен несколькими категориями, возникающими в процессе перманентной дифференциации «цифровых читателей». Научные определения, сформулированные в независимых исследованиях, можно трансформировать, пусть не в окончательную, но рабочую классификацию, отражающую, как минимум, неоднородность известного термина М. Пренски. В ней могут быть представлены такие категории, как «цифровой творец» (Дж. Полфри и У. Гассер); «цифровая светская львица» (Дж. Шпигель); «цифровой геймер» (Дж. Алберти); «цифровой работник» (К. Ансари).

Четыре категории цифровых читателей, на которые сегментируется единое до этого понятие, обрастают конкретными характеристиками в глобальной «цифровой дискурсивной среде» (термин Н. Постмана)<sup>2</sup>. Можно говорить, что современные читатели в ней «живут», вырабатывают навыки устного и письменного общения, формируют авторский блог-контент, представляют собственный мультимедийный продукт, ждут оценки и одобрения результатов своего творчества от пользовательского сообщества. В то же время консенсус для заведомо положительной оценки цифровой дискурсивной среды и соцсетей как значимой ее части в зарубежной гуманитаристике не найден: есть как ее критики, так и сторонники.

В целом социология, семиотика и методика предлагают ускорить процесс перехода от традиционного изучения художественного текста к его изучению на цифровой основе, эффективно используя для этого «социальные сети, сайты с онлайн-инструментами и коммуникативные игры» [28, с. 29]. Старт такого перехода можно отследить еще в книге известного критика американского образования Н. Постмана «Развлекаемся до смерти» (1986), где он метафорически определяет культуру «как беседу или, точнее, как совокупность бесед, проводимых в различных символических формах» [23, с. 6]. К символическим формам ученый относил не только речь, но и все формы публичного дискурса, которые позволяют людям обмениваться сообщениями. Эта мысль обусловила позицию Н. Постмана о регуляции контента со стороны различных форм публичного дискурса. Иными словами, современная цифровая дискурсивная среда – не только форма коммуникации, но и предписывающее условие, в рамках которого создается текст любой природы.

<sup>2</sup> Postman N. Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business kindle edition. New York, 2005.

## Материалы и методы исследования

Цель статьи – актуализация и уточнение позиций мировой педагогики, методики и социологии относительно методов совершенствования читательских навыков, формируемых в привычных для современного учащегося цифровых дискурсивных средах.

Для реализации цели использовался метод комплексного тематического исследования научных работ, многосторонне освещающих проблемы современного читателя; метод семантического анализа категории «цифровой абориген»; категориальный метод главных компонент, соотносящий научно-теоретические оценки с тезаурусом практических моделей; описательный (дескриптивный) метод, с помощью которого была сформулирована классификация цифровых читателей, замещающая по отношению к терминологии М. Пренски.

## Обзор литературы

Семантическая декомпозиция термина М. Пренски «цифровой абориген» началась не вчера. Еще в 2008 г. профессор Калифорнийского университета Д. Бойд отмечала: «Точно так же, как существуют разные типы интеллекта, существуют различные типы пользователей технологий, и... каждого можно охарактеризовать отдельным термином» [5, с. 139]. Мысль Д. Бойд была развита южноафриканским исследователем Т. Аджин-Тэтти, которая добавила в методический глоссарий термин «цифровой незнакомец». «“Аборигены” могут быть чужаками, незнакомцами в цифровом мире из-за незаинтересованности, неграмотности и экономических ограничений» [1, с. 11]. Т. Аджин-Тэтти подвергла редакции дефиницию М. Пренски, определяя настоящих цифровых аборигенов не по времени их рождения, а по тому, насколько компетентно они используют цифровые технологии.

Различная степень компетенций обусловила стихийное оформление классификации, в которой цифровые аборигены делились в соответствии с уровнем их читательских умений, с технологическими цифровыми предпочтениями, коммуникативными мотивациями и творческим потенциалом. Так, например, Дж. Алберти, специалист по трансмедийным средствам в педагогике, разделяет цифровых аборигенов на писателей, читателей и игроков. С позиций ученого, цифровой дискурс «рождает» потенциал для радикальной и творческой смены методики работы с текстом: «с прагматической точки зрения, эти цифровые дискурсивные среды распространяют навыки творческого письма и творческой интерпретации, в них [средах] наши учащиеся развивались

и теперь живут как писатели, читатели и игроки» [2, с. 267]. Вместе с тем, полезность коммуникативной цифровой среды как фактора развития читательских навыков оценивается зарубежной методикой двойственно.

*Проблема нежелательных (негативных) последствий* погруженности в соцсети для читателя-школьника рассматривается в работах С. Хашеми, Д. Банс, Р. Фрайермута, Д. Кристалла, М. Хезили, Т. Андерсона. Так, С. Хашеми отмечает, что социальные сети могут разрушить чтение художественного произведения; они – отвлекающий фактор для формирования навыков создания качественного авторского текста: «размывание границы между личной (цифровой) и академической жизнью требует четких руководящих принципов и образовательной политики» [13, с. 45]. Согласно исследованию Д. Банс «Чат и устное общение на уроке литературы» (2010), в цифровой среде речь учащихся обедняется: «общение в соцсетях неэффективно, по сравнению с устным общением лицом к лицу; набор текста может значительно затруднить речевое развитие, вербальную коммуникацию, осмысление художественного текста» [6, с. 426]. Р. Фрайермут ставит в вину цифровым собеседникам «деградацию грамматических форм, принятых в разговорной незапланированной речи, которая обычно состоит из коротких, неполных, стилистически и грамматически примитивных конструкций» [11, с. 467]. А. Хезили указывает на пропуск пользователями чатов слов-связок, подлежащих, местоимений. «Грамматические ошибки препятствуют эффективному общению учащихся и, к сожалению, переносятся в область написания ими эссе, исследовательских работ и созданию собственных беллетристических текстов» [14, с. 66]. В известном исследовании Д. Кристалла «Язык и Интернет» подчеркивается, что 80% высказываний из опубликованных диалогов в соцсетях состоит из пяти слов или меньше [7, с. 129]. Минусы текстовой деятельности учащихся в цифровой среде резюмируются в канадской монографии «Теория и практика онлайн-обучения», где признается «факт освоения в сети определенных коммуникативных норм, но отнюдь не все из них годятся как образовательные инструменты» [3, с. 48].

*Положительное влияние* социальных сетей. Значимое число методических работ оценивает соцсети как плодотворный и конструктивный источник литературных и языковых компетенций учащихся. Повышение общей грамотности «цифрового читателя» отмечается в работах Д. Бойд, С. Асада, М. Мамуна, К. Клемента, К. Флад, А. Мюллера, К. Го, Л. Лим, Х. Гао и др. Университетский профессор и одновременно аналитик Microsoft Д. Бойд утверждает, что «подростки особенно активно используют соцсети как способ общения со сверстниками,

обмена информацией, переосмысления своей личности и демонстрации своей социальной жизни» [5, с. 1]. Угандийские исследователи С. Асад, М. Мамун и К. Клемент, изучая влияние социальных сетей на образ жизни учителей и школьников, отмечают стремление тех и других к использованию социальных сетей в образовательных целях: «социальные сети предоставляют возможность вовлечь учащихся в неформальное обучение путем поиска и проверки их знаний в коммуникации с другими учениками» [4, с. 501]. В диссертации К. Флад (Государственный университет Нью-Йорка) указывается на преимущества перманентности и молниеносности получения информации и коммуникации в соцсетях [10, с. 24]. Коллектив сингапурских ученых (А. Мюллер, К. Го, Л. Лим, Х. Гао) в качестве основной характеристики процесса общения в соцсетях определяют ответственное «цифровое гражданство» и онлайн-этикет, что позволяет учащимся принимать обоснованные решения относительно своего поведения в Сети и эффективно ориентироваться в цифровом ландшафте [20, с. 15].

В качестве отдельного кластера исследований можно выделить работы, описывающие особенности восприятия современным «цифровым» читателем-школьником классического художественного текста (см. работы К. Джон-Олдер, С. Ливингстона, Л. Руис-Эухенио, М. Шкобо). Тот же норвежский ученый С. Хашеми, который предостерегал от системного использования соцсетей в образовательном процессе, отмечает: «внедрение виртуальной реальности соцсети в преподавание классической литературы может стать захватывающим опытом, устраняющим разрыв между художественным текстом и современными учащимися. Такая интеграция может способствовать глубокому пониманию и высокой оценке литературных шедевров» [13, с. 46]. С позиций К. Джон-Олдер, «интеграция социальных сетей в образование значительно повышает вовлеченность учащихся и создает интерактивную среду обучения, улучшая понимание и запоминание классических литературных текстов» [16, с. 15]. Испанский исследователь Л. Руис-Эухенио убеждена в синергетическом эффекте, который вносится в восприятие художественной литературы цифровыми презентациями, подкастами, визуальными творческими работами: «социальные сети играют решающую роль в совершенствовании методики обучения и понимания учащимися классических текстов, разрушают стереотипы, в соответствии с которыми классические произведения принадлежат культурной элите» [27, с. 1]. Призывом по включению соцсетей в методический инструментарий звучит позиция М. Шкобо, профессора Университета в Биелине (Республика Сербская): «перевод» литературного произведения на знакомый учащимся язык соцсетей позволяет им обсуждать

незнакомый и часто сложный литературный материал, придавать новый смысл литературным произведениям. «Отсутствие исследований, посвященных внедрению онлайн-образовательных инструментов в преподавание литературы, приводит, – по мнению ученого, – к снижению интереса учащихся к литературе» [28, с. 29].

## Результаты исследования

Намеченная во введении классификация «цифровых» читателей требует комментирования и обоснований. В зарубежных исследованиях нет дефицита в практических моделях, где работа с художественным текстом происходит в цифровых дискурсионных средах (в соцсетях, на цифровых платформах, в виде цифровой игры и т.д.). В то же время субъектная обращенность этих моделей не избирательна: они все сфокусированы на общем адресате – «цифровом аборигене». Попробуем размежевать это единство по принципу соответствия доминантным компетенциям отдельных категорий – «цифровых творцов», «геймеров», «светских львиц» и «цифровых работников». В действительности, логика описываемых ниже моделей подразумевает подобное, назревающее разделение, но не предъявляет его открыто. Наша задача – раскрыть эту конкретную адресность и вычленил ее методический инструментарий.

Первая категория – *цифровые творцы* – представлена в монографии «Рожденные цифровыми» гарвардских ученых Дж. Полфри и У. Гассера (2008). Исследование стало, пожалуй, первой книгой, где цифровые аборигены анализируются без апологии, намечаются их сильные и слабые стороны. Цифровой творец, с позиций Дж. Полфри и У. Гассера, взаимодействует с цифровой средой, создавая контент в виде селфи, видеороликов, фильмов, тизеров и других видеопродуктов [21, с. 123]. Наряду с этим, он, являясь компетентным создателем визуальных продуктов, не силен в создании, например, текстовых проектов, он не умеет в полной мере соотносить созданный видеоконтент с запросом и направленностью той или иной социальной платформы.

Рассмотрим практическую модель, предложенную профессором Дж. Джеймсом, в которой повесть Э. Хемингуэя «Старик и море» осваивается «цифровыми творцами» на материале анализа видео-контента по мотивам повести. Как нам представляется, эта модель призвана расширить границы литературного образования не обобщенного цифрового аборигена, а учащегося, которого можно определять непосредственно как «цифрового творца». Преподаватель предлагает знакомиться с сюжетом Э. Хемингуэя на материале двух кинолент и одного мультфильма: на кинофильме «Старик и море» Дж. Стерджеса

и Ф. Циннеманна (1958), на картине режиссера Дж. Тейлора с Энтони Куинном в роли старика (1990) и известном мультипликационном фильме А. Петрова «Старик и море» (1999). Просмотр киноматериала при изучении художественного текста, безусловно, не новация; методическое зерно не в нем, а в «послепросмотровых» заданиях. Поскольку цифровой творец как системный создатель видеоконтента остро видит художественные достоинства и недостатки видеоматериала, преподаватель дает задания, формирующие навыки текстового (не визуального) отклика на просмотренный видеоматериал: анализ стоп-кадра и его пространное комментирование; просмотр фрагмента фильма и прогнозирование развития сюжета; знакомство с полнометражным фильмом и последующие устные размышления о его теме, персонажах и кульминации, написание рецензии [15, с. 5]. По мысли преподавателя, в результате такой работы «цифровой творец» может лучше воспринимать базовую информацию, наблюдать за персонажами, погружаться в контекст, делать выводы, улавливать общие идеи художественного произведения и видеть ключевые эпизоды, описывать последовательность действий персонажа [Там же, с. 6]. Задания не дублируют освоенные прежде навыки по созданию видеоконтента; они совершенствуют в учащемся навыки создания собственного текста, анализирующего цифровой видеоконтент. Иными словами, способствуют его литературному развитию, не полагаясь на клише «цифровой абориген», который, якобы, умеет все.

Вторая категория – «цифровые светские львицы» – сформулирована Дж. Шпигель, членом национального совета учителей английского языка (США). Как оправдывает исследователь свое метафорическое определение? Большинство подростков, по ее мнению, любят технологии не из-за самих технологий, а потому, что они могут использовать их для создания личного пространства для общения с друзьями вдали от тех, кого они считают своими начальниками, – а именно, родителей и учителей. Вывод из этого: «Большинство подростков влекут не гаджеты как таковые, а дружба, социальное взаимодействие» [29, с. 13]. О социальном взаимодействии, приязни, возникающей при общении в соцсетях, пишет также С. Ливингстон (Лондонская школа экономики и политики): «дружба в социальных сетях позволяет человеку отправлять личные и публичные сообщения, участвовать в онлайн-играх, комментировать опубликованные фотографии, делиться предпочтениями в музыке и в кино, отвечать на записи в блоге и многое другое» [18, с. 393]. В результате диалог в соцсетях помогает учащемуся снизить тревогу и чувствовать себя свободно, участвуя в коммуникации, которая помогает ему улучшить свой языковой статус. Автор термина

«цифровые светские львицы» выделяет в них умелое пользование соцсетями, отмечая в то же время нехватку оценочных навыков, отсутствие привычки «фильтрации» своих высказываний в сети, которое ведет к публикации «неуместных, в отдельных случаях оскорбительных текстов и медиаматериалов» [29, с. 15]. Позиция Дж. Шпигель практически совпадает с документом, выпущенным Хаддерсфилдским университетом (Англия), где прописываются правила поведения учащихся в сети. Главная цель документа – помочь понять репутационные, юридические и этические стороны использования социальных сетей; не допустить злоупотреблений и разглашения конфиденциальной информации. Конкретика регламента, как нам представляется, вполне соотносится со «слабостями» светских львиц и заранее предотвращает возможный негатив, вызываемый этими слабостями. В документе прописываются запреты на клевету о людях или организациях; на ложь или введение людей в заблуждение; на занятия любой преступной деятельностью и размещение неподобающих фотографий или видео<sup>3</sup>.

Рассмотрим сценарий изучения классической литературы с помощью соцсетей для учащихся гуманитарной школы г. Генуи, предложенный членами национального исследовательского совета Италии Дж. Деттори и М. Пиантелли. Сценарий плотно коррелирует, с наших позиций, с изначальным технологическим багажом и навыками «цифровых светских львиц». Исследователи предлагают изучение античной поэмы «Энеида» на основе составления в соцсети авторского профиля главного героя поэмы Энея. Дж. Деттори и М. Пиантелли называют соцсети главным инструментом совершенствования литературных знаний современных старшеклассников и в первую очередь, потому что эта дискурсивная среда «добавляет к медиаграмотности учащихся навыки эффективного общения с дематериализованной, разнообразной и часто неизвестной аудиторией» [8, с. 2880]. Главным результатом работы с литературным текстом в данной модели, как указывают ее авторы, является совершенствование коммуникативных навыков учащихся, что, в целом, соответствует дидактическим доминантам западной школы, если говорить о литературном образовании. Задачи по изучению «Энеиды» в цифровом формате, которые ставят перед собой исследователи, сосредоточиваются на следующем:

– ретроспективная рефлексия учащихся в соцсети по поводу изученной античной поэмы;

<sup>3</sup> Student social media and communications policy. University of Huddersfield. P. 3. URL: <https://www.hud.ac.uk/media/policydocuments/Student-Social-Media-and-Communications-Policy.pdf> (accessed: 12.07.2025).

- «перевод» сюжета поэмы Вергилия на современный язык масс-медиа;
- стимулирование размышлений учащихся о сознательном использовании социальных сетей в качестве площадки общения [8, р. 2881].

Задание по «Энеиде» предлагалось в конце учебного года и не было обязательным: оно было адресовано только тем учащимся, которые чувствовали себя уверенно в сообществе соцсетей, вели там свои личные страницы, имели регулярный опыт цифровой коммуникации. Создание профиля литературного героя – прием, широко распространенный в методике. Ожидалось, что задание подтвердит наработанные прежде «светскими львицами» навыки цифровой презентации личностно окрашенного и осмысленного в течение учебного года материала. Несмотря на это, «цифровые светские львицы», возможно, неожиданно для себя столкнулись с существенными трудностями. Задание выявило неумение составлять из текстов различной природы связное «повествование»; несоответствие «тональности» составленных постов со стилистикой поэмы Вергилия; отсутствие глубинной смысловой связи между событием в поэме и теми цифровыми изобразительными средствами, с помощью которых учащийся «иллюстрировал» этот эпизод. В профили неоправданно включались второстепенные, периферийные эпизоды. В некоторых работах были допущены изменения оригинального текста поэмы. Так, например, группа, состоящая исключительно из девочек, добавила эпизод обвинения Энея после того, как он оставил Дидону. Элемент профиля, где комментировалось разрушение Трои, был представлен абстрактным изображением пламени. Оставалась неубедительной степень завершенности профиля главного героя. Так обстояло дело в варианте с изображением забавной картинкой фейерверка, который должен был, по мысли учащегося, олицетворять последний победный поединок Энея [Ibid., р. 2886]. Самая существенная трудность, зарегистрированная исследователями, была связана с «переводом» языка античной поэмы на язык мультимедиа. Эксперимент развеивал миф о высоком уровне технологических навыков «цифровых львиц» в той части, где учащиеся пытались интерпретировать текст в мультимедиа формате.

*Цифровой геймер.* Образовательный контекст понятия довольно широко трактуется в современной методике. Интерактивность видеоигр рассматривается как часть радикальной переоценки навыков чтения и творческого письма учащихся в цифровую эпоху. М. Пренски называет геймификацию образования большой помощью цифровым аборигенам: «хотя некоторые педагоги называют игры “сахарной глазурью”, придавая этому резко негативный и часто насмешливый оттенок,

цифровые аборигены хорошо знакомы с этой средой, и она им действительно нравится» [25, с. 5]. Американский лингвист Дж. Джи предлагает расценивать навык академического письма не как изолированный набор познавательных действий, а как набор социально укоренившихся практик, в который входит и игровая практика. Акцентно вычленив игру среди дискурсивных практик, Дж. Джи определяет ее как оптимизирующий элемент постижения художественного текста в рамках современного литературного образования [12, с. 16]. В то же время методистами отмечается ощутимая пассивность художественного восприятия «цифрового геймера» [29, с. 13]. Выделяется также эскапистская функция игры: «школьникам предоставляется место для общения без взрослых или других людей, которые могут не разделять их общую страсть» [5, с. 13]. «Недоверие» традиционной методики по отношению к цифровой игре основывается на том, что цифровой геймер приобретает только навыки, необходимые для игры; академические умения остаются за ее пределами. Учителя-практики скептически относятся к игровым способам обработки художественного текста. «Уроки литературы – это место для “серьезного” (в отличие от игры) продуцирования смысла, где расширенные визуальные возможности становятся потенциально разрушительными и отвлекающими [Цит. по: 2, с. 259]. В научно-методических концепциях дискурсивная игровая среда, напротив, получает качества визуального измерения творческого письма. Дж. Алберти убежден в родственности первоосновы процесса чтения художественной литературы и природы цифровой игры: «разве романы не рассматриваются как “игры”, в которые “играют” читатели? И чтение романов, и цифровые игры обогащают бюрократизированную методику, добавляя в ее глоссарий карнавальность (по Бахтину) и постструктуралистскую концепцию *jouissance* (наслаждение)» [2, с. 263].

Д. Ледонн, автор нашумевшей видеоигры «*Super Columbine*», воспроизводящей перестрелку в средней школе Колумбайн (США) в 1999 г., пишет об этапе осмысления обществом различных аспектов видеоигр как зарождающегося явления, которое можно было бы назвать «культурой видеоигр». С его точки зрения, интерактивные медиа вступили в период колоссального роста, не столько технологически, сколько с позиций социальной интеграции. «Мы видим игры в армии, в школах и даже в художественных галереях, никто точно не знает, куда движутся игры; на самом деле, существует так много направлений, что вскоре название всех этих разнообразных творений видеоиграми может стать вообще излишним» [17]. Иначе говоря, номинация «цифровой геймер» в скором времени может «произвести потомство», обретая новые подкатегории уже внутри себя.

Рассмотрим степень активности/пассивности художественного восприятия цифрового геймера в рамках практической модели «Чтение с элементами игрового процесса», разработанной учеными Бухарестского университета. Здесь сближение читателя с классическими литературными мирами происходит на базе электронной книги-игры «Приключения Дон Кихота»<sup>4</sup>. Коллектив румынских ученых рассматривает книгу-игру как «средство развития эмпатии игроков в когнитивном, актерском и эмоциональном измерениях» [26, с. 6]. Роман М. Сервантеса представляется в модели в сокращенном варианте и «усилен» интерактивными иллюстрациями, оригинальным музыкальным сопровождением, мини-играми, звуковыми эффектами. Погружаясь в фабулу романа «Дон Кихот», читатели-школьники воспринимают мир глазами героя произведения, ощущают вызовы судьбы вместе с персонажем. Интерактивный потенциал приложения, его визуальные и музыкальные эффекты влияют на восприятие и осмысление читателем классического текста. Участники игры наблюдают отражение в зеркале рыцаря в великопных доспехах, но затем, протерев зеркало (игра это позволяет), обнаруживают альтернативный, приземленный облик маленького человека в домашней одежде. Урок литературы превращается в игровую арену, текст на бумажном носителе трансформируется в виртуальную метафору цифрового мультимодального письма. Заимствования из области игры и дизайна мотивируют «цифрового геймера» к творческому мультимодальному осмыслению художественного текста, при котором наслаждение от него (*jouissance*) доминирует над анализом. В то же время, создав сценарий работы с «Приключениями Дон Кихота», опирающийся на анимацию и интерактивность, его авторы признаются, что не смогли сформулировать для себя ответ на существенный, если не главный вопрос – развивает или ограничивает в итоге книга-игра читательское воображение учащихся. Степень активности творческого воображения «цифровых геймеров» в процессе урока-игры не поддается измерению.

*Цифровой работник* – четвертая возможная категория цифровых аборигенов. За определением не закреплено конкретного авторства, его краткую трактовку можно найти на сайте крупнейшей компании производителей программного обеспечения IBM. «Цифровые работники – это сотрудники, работающие с программным обеспечением, которые могут самостоятельно выполнять значимые части сложных сквозных процессов, используя целый ряд навыков»<sup>5</sup>. Вместе с тем, если

<sup>4</sup> Touch of Classic. The Adventures of Don Quixote. URL: <https://www.tricksmachine.com/2012/05/the-adventures-of-don-quixote.html> (accessed: 12.07.2025).

<sup>5</sup> What are digital workers // IBM. URL: <https://www.ibm.com/resources/automate/dwg-what-are-digital-workers> (accessed: 12.01.2026).

анализировать научную литературу, при множественности оценок в большинстве из них содержание термина сохраняется на уровне концептуальных описаний. Так, профессор университета Джакарты Э. Мавлида пишет «о положительном влиянии цифровых навыков на направление, настойчивость и интенсивность трудовых усилий» [19, с. 564]. Коллектив нидерландских ученых рассматривает навыки работы с Интернетом как приоритет в отличие от навыков работы с компьютером [9, с. 804]. Профессор Бирмингемского университета К. Пирзада обращает внимание на корреляцию цифровых навыков и уровня достатка работника [22, с. 124]. Пожалуй, единственным на сегодняшний день авторитетным и цитируемым на постоянной основе ресурсом, где представлен перечень конкретных цифровых навыков, остается работа К. Ансари, размещенная на сайте известного независимого онлайн-блога «Рекрутер»<sup>6</sup>. Программист развернуто описывает семь базовых цифровых навыков, которыми должен обладать современный работник: знание социальных сетей, эффективное использование электронных таблиц, навыки по созданию презентаций, форматирование текстов, сенсорный ввод текста, работа с компьютером за счет сочетания клавиш, работа с электронной почтой<sup>7</sup>. Представления программиста пересекаются с методическими оценками навыков «цифрового работника», в частности с описанием уязвимых мест этой категории. В исследовании «Пересмотр Пренски» (2021) отмечается: часто учащиеся, направленность которых можно отнести к цифровым работникам, владеют только тем, что необходимо им для выполнения конкретных, поставленных учителем задач [29, с. 14]. Если формулировать слабые стороны «цифрового работника» в контексте литературного образования, очевидными в этом ряду можно считать недостаток художественного воображения, приверженность автоматическим, заранее заданным рутинным операциям, нехватку навыков работы с многомерным, метафорическим пространством литературного произведения.

Обратимся к алгоритму работы, где, по нашим представлениям, могут без затруднений совершенствоваться литературные умения цифрового работника. Профессор университета в Нью-Палтце (штат Нью-Йорк) Дж. Сваффорд для расширения художественного восприятия учащихся разработала приложение «Цифровые инструменты XXI века: Лондон Шерлока Холмса». В нем на материале рассказов А. Конан Дойла учащиеся отрабатывают базовый цифровой инструментарий: создают

<sup>6</sup> Recruiter // Recruiter company updates for investors and stakeholders. URL: <https://blog.recruiter.com/> (accessed: 12.07.2025).

<sup>7</sup> Ansari K. 8 basic tech skills every employee should have by. URL: <https://theundercoverrecruiter.com/8-tech-skills/> (accessed: 12.07.2025).

цифровой архив; занимаются электронным картографированием. Этот цифровой инструментарий, с позиций ученого, позволит учащимся находить новые закономерности в художественном тексте, делать собственный социокультурный анализ произведения, исследовать функцию пространства в литературе, совершенствовать свою собственную технологическую базу, погружаться в художественную специфику малой прозы викторианского периода [30].

Создание учащимися цифрового архива Шерлока Холмса преподаватель предваряет знакомством с основополагающей работой по теории архивов Дж. Макганна «Сияющая текстуальность: литература периода всемирной паутины» (2001)<sup>8</sup>. Из нее школьники узнают, как цифровые архивы сохраняют текстовые и другие артефакты, находящиеся под угрозой распада, обеспечивают доступ к художественным текстам со всего мира. Далее учащиеся создают свой учебный архив Шерлока Холмса, выбирая для него объекты, связанные со знаменитым сыщиком (например, изображения, видео- или аудиоклипы, веб-сайты, анализ кинематографического воплощения персонажа из рассказов А. Конан Дойла, обсуждение саундтреков к фильмам по мотивам рассказов и др.).

Цифровое картографирование предполагает сопоставление электронной документальной картографии викторианского периода с содержанием рассказов о Шерлоке Холмсе. Сохранившаяся картография даст учащимся возможность сравнить реальные данные о преступности, составе населения, достопримечательностях Лондона с художественными описаниями лондонских локаций в текстах А. Конан Дойла.

Цифровое архивирование и картографирование в рамках литературного образования – с позиций Дж. Сваффорд – это приемы, которые легко адаптируются к широкому кругу историко-литературных периодов и авторов, подходят для произведений, отсылающих к реальным местам и историческим событиям, а также к текстам, ставшим частью современной культуры. Оба приема, уже с нашей позиции, наиболее рациональны при работе с художественным текстом непосредственно категории «цифровых работников», которые с готовностью оперируют базами данных и выполняют рутинные процедуры по поиску информации. При этом однообразие и трудоемкость операций, которые были бы обременительными для других категорий «цифровых читателей», в данном случае содействуют приращению их литературных знаний.

<sup>8</sup> McGann J. Radiant textuality: Literary studies after the world wide web. New York, 2001.

## Заключение

Период абсолютизации термина М. Пренски «цифровые аборигены» постепенно завершается. Исчезающий антагонизм между цифровыми иммигрантами и цифровыми аборигенами заставляет методистов расширять поиск закономерностей процесса адаптации современного читателя к цифровым дискурсивным средам. На сегодняшний день зарубежные научные оценки цифрового пространства как места реализации читательских навыков не утрачивают своей двойственности. С одной стороны, цифровая среда – пространство, где разрушаются стереотипы по принадлежности классических произведений лишь культурной элите, с другой – место деградации читателя, где оскудевают его грамматические и стилистические навыки. Вместе с этим становится заметным интерес преподавателей-практиков к моделям изучения художественного текста, адресованным не обобщенному «цифровому аборигену», а уточненным категориям читателей, не укладывающимся в терминологию М. Пренски и имеющим свои сильные и слабые стороны. «Цифровые творцы» сильны в создании видеоконтента, но испытывают трудности при создании текстовых проектов; «цифровые светские львицы» умело пользуются соцсетями, но часто не обладают навыками самооценки и этичного поведения в цифровой среде; геймеры органично существуют в игровом дискурсе, но ощутимо пассивны в своем художественном восприятии; «цифровые работники» хороши при работе с базами данных, но недостаточны в смысле художественного воображения и эмпатии. Выявленные категории следует рассматривать как старт состоявшегося и ожидаемого в дальнейшем разветвления термина М. Пренски, обусловленного углубляющейся цифровой спецификацией читателя-школьника.

## Выводы

Анализ зарубежных исследований отражает эволюцию моделей изучения литературы в эпоху цифровых технологий и эволюцию читателей, обретающих новые (как позитивные, так и непродуктивные) технологические навыки и характеристики. Цифровые нарративы расширяют возможности постижения художественного повествования за счет интерактивности и объединения искусства и технологий. Зарубежная гуманитарная мысль фиксирует разнотипность и разноуровневость освоения цифровых технологий современными учащимися. Задача педагогов-практиков – признать это и задействовать вариативные методики для развития цифровых навыков с учетом множащихся специфических категорий цифровых читателей.

## Библиографический список / References

1. Adjin-Tetty Th., Tetty A. Can “digital natives” be strangers’ to digital technologies? An analytical reflection. *Inkanyiso Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. No. 12. Pp. 11–23. DOI: 10.4102/ink.v12i1.51
2. Alberti J. The game of reading and writing: How video games reframe our understanding of literacy. *Computers and Composition*. 2008. No. 25 (3). Pp. 258–269. DOI: 10.1016/j.compcom.2008.04.004
3. Anderson T. The theory and practice of online learning. 2nd ed. Edmonton, Canada, 2008.
4. Asad S., Mamun M.A., Clement C.K. The effect of social networking sites to the lifestyles of teachers and students in higher educational institutions. *International Journal of Basic and Applied Sciences*. 2012. No. 1 (4). Pp. 498–510. DOI: 10.14419/ijbas.v1i4.374
5. Boyd D. Why youth heart social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, 2008. Pp. 119–142. DOI: 10.1162/dmal.9780262524834.119
6. Bunce D.H. Talk or chat? Chatroom and spoken interaction in a language classroom. *English Language Teaching Journal*. 2010. No. 64 (4). Pp. 426–436.
7. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge, 2001.
8. Dettori G., Musso Piantelli M. Social media and classical literature to improve communication skills. *Proceedings of ICERI 2018 Conference, November 12–14, 2018, Seville, Spain*. Pp. 2880–2887. DOI: 10.21125/iceri.2018.1642
9. Deursen A., Helsper E., Eynon R. Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*. 2016. No. 19. Pp. 804–823. DOI: 10.1080/1369118X.2015.1078834
10. Flad K. The influence of social networking participation on student academic performance across gender lines. Counselor Education MA theses. 2010. P. 31. URL: <https://soar.suny.edu/server/api/core/bitstreams/0d4bee5a-1299-4972-b74e-eeb9dfb85d22/content> (accessed: 12.01.2026).
11. Freiermuth R., Ha Do. A need to communicate: An intercultural story of motivation generated in disrupted text-based electronic chat. *Technology and the psychology of second language learners and users*. 2020. Pp. 467–490. DOI: 10.1007/978-3-030-34212-8\_18
12. Gee J.P. What video games have to teach us about learning and literacy. *Technology Pedagogy and Education*. 2003. No. 1 (1). Pp. 1–4. DOI: 10.1145/950566.950595
13. Hashemi S. The impact of social media on classical literature education. *Fotros: Journal of Islamic Studies and Classical Literature*. 2024. No. 1 (1). Pp. 45–52. DOI: 10.5281/ZENODO.12545006
14. Hezili M.A. Communication: From formal written interaction to media written interaction. MA Thesis, Mentouri University. 2010. URL: <http://archives.umc.edu.dz/bitstream/handle/123456789/2762/HEZ1096.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed: 12.01.2026).

15. James J. Teaching English literature to digital natives with special reference to Ernest Hemingway's "The Old Man and the Sea". *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*. 2019. Vol. 6 (1). Pp. 1–14. DOI: 10.15613/HIJRH%2F2019%2FV6I1%2F183881
16. John-Alder K. Experience and education. *Ian McHarg and the Search for Ideal Order*. London, 2019. Pp. 15–34. DOI: 10.4324/9781315545639-2
17. Ledonne D. Artist's statement: A meditation on super columbine massacre RPG! URL: <http://www.columbinegame.com/statement.htm> (accessed: 12.01.2026).
18. Livingstone S. Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media Society*. 2008. No. 10. Pp. 393–411. DOI: 10.1177/1461444808089415
19. Maulida E. The effect of digital skills on e-worker productivity and the mediating effect of work effort. *Eqien Jurnal Ekonomi dan Bisnis*. 2022. No. 10 (2). Pp. 553–566. DOI: 10.34308/eqien.v10i2.654
20. Müller A., Goh C., Lim L.Z., Gao X. COVID-19 emergency eLearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*. 2021. No. 11 (1). Pp. 1–15. DOI: 10.3390/educsci11010019
21. Palfrey J., Gasser U. *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York, 2008.
22. Pirzada K., Fouzia N.K. Measuring relationship between digital skills and employability. *European Journal of Business and Management*. 2013. No. 5 (24). Pp. 124–134.
23. Postman N. *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business* kindle edition. New York, 2005.
24. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 2001. No. 9 (5). Pp. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816
25. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Do they really think differently? Part 2. *On the Horizon*. 2001. No. 9 (6). Pp. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424843
26. Rughinis R., Rughinis C. Reading with a touch of gameplay: Gamified e-books' convergence with classical literary worlds. *Gamification. Using game elements in Serious Context*. Heidelberg, 2017. Pp. 139–152. DOI: 10.1007/978-3-319-45557-0\_10
27. Ruiz L.E. Transforming the vision of classic literature: A personal narrative of a researcher. *Qualitative Inquiry*. 2015. No. 21. Pp. 1–13. DOI: 10.1177/1077800415614029
28. Škobo M. Innovative approaches to teaching (Victorian) literature in the digital age. *Uzdanica*. 2020. No. 17. Pp. 19–32. DOI: 10.18485/uzdanica.2020.17.2.2.
29. Spiegel J. Prensky revisited: Is the term "Digital Native" still applicable to today's learner? *English Leadership Quarterly*. 2021. No. 44 (2). Pp. 12–15. DOI: 10.58680/elq202131529
30. Swafford J. Teaching literature through technology: Sherlock Holmes and digital humanities. *Journal of Interactive Technology & Pedagogy*. 2016. No. 9. URL: <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/teaching-literature-through-technology-sherlock-holmes-and-digital-humanities/> (accessed: 12.01.2026).

Статья поступила в редакцию 15.11.2025, принята к публикации 20.12.2025

The article was received 15.11.2025, accepted for publication 20.12.2025

### Сведения об авторе / About the author

**Гетманская Елена Валентиновна** – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Elena V. Getmanskaya** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Getmel@mail.ru