

Научная статья
УДК 303.44
doi: 10.17223/23062061/35/6

ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ В ВУЗОВСКОМ УЧЕБНОМ ЧТЕНИИ: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСТРЕБОВАННОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ.

Статья вторая

Ирина Александровна Айзикова¹,
Валентина Николаевна Горенинцева²

^{1, 2} *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

¹ *wand2004@mail.ru*

² *anatol_valya@mail.ru*

Аннотация. В условиях трансформации традиционных учебных текстов в сложные текстовые образования поликодового толка, передающие информацию читателям по нескольким каналам, возникает вопрос о востребованности и эффективности их использования в высшем образовании, что напрямую связано с анализом и оценкой эффективности их восприятия. Подобные исследования прежде всего требуют поиска методологических подходов. Целью статьи является апробация комплексного применения количественных и качественных методов – опроса и фокус-группы – к изучению востребованности и эффективности чтения поликодового текста студенческой аудиторией.

Ключевые слова: комплексная методология, поликодовые тексты, востребованность, эффективность, высшее образование

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Программы развития ТГУ («Приоритет-2030»), проект № 2.3.4.24 ИГ).

Для цитирования: Айзикова И.А., Горенинцева В.Н. Поликодовые тексты в вузовском учебном чтении: методология исследования востребованности и эффективности использования. Статья вторая // Текст. Книга. Книгоиздание. 2024. № 35. С. 92–109. doi: 10.17223/23062061/35/6

Original article

POLYCODE TEXTS IN UNIVERSITY EDUCATIONAL READING: METHODOLOGY FOR DEMAND AND EFFECTIVENESS ANALYSIS (ARTICLE II)

Irina A. Aizikova¹, Valentina N. Gorenintseva²

^{1,2} *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *wand2004@mail.ru*

² *anatol_valya@mail.ru*

Abstract. Since complex polycode formations, simultaneously transmitting information through multiple channels, are increasingly substituting traditional educational texts, there arises a question whether such polycode texts are effective in university educational reading. The analysis and assessment of their demand and perception effectiveness requires new research methodologies. The research aims at testing the integrated use of quantitative and qualitative methods (surveys and focus groups) to study the demand and effectiveness of polycode texts for university students' educational reading. The research is based on the concepts of polycode – primarily verbal-visual – text, their communications and ways of generating meanings by Marshall McLuhan, Roland Barthes, Hal Foster, Rudolf Arnheim, Will Eisner, Françoise Barbe-Gall, Yuri M. Lotman, Natalia V. Zlydneva, Maria K. Skaf, and others. The quantitative data were collected via an online questionnaire, while subjective perspectives were obtained via focus groups. The obtained data were considered as integrity and compared to identify their coincidences, contradictions, and correlations. The research has confirmed the hypothesis that an integrated approach to understanding and assessing the demand and effectiveness of polycode educational reading by university students provides the most reliable, valid data about the object and subject of research. The indicators obtained via the above methods, taken together and correlated with each other, are complementary and mutually adjusted; therefore, the integrated methodology gives a more well-grounded, more trustworthy, and broader picture of polycode text functioning in university education than those based on data collected via the above discussed methods separately. An integrated approach to the analysis and assessment of the demand and effectiveness of polycode educational text reading has never been applied in the Russian studies of polycode texts before. This attempt brought up the problem of students' reading competencies for different types of educational content to comprehend the concept of the effectiveness of polycode educational reading by university students and identify its dependence both on the nature of the text and a number of other factors related to the skills of monocode text reading, visual literacy, and reader's "cultural memory." When compared, the survey and focus group results showed no direct correlation between the high demand for polycode texts and their effectiveness in university education. The identified reasons for the low effectiveness of polycode educational texts, which are so popular with students

now, demonstrated the barriers faced by many students: (1) the lack of reading skills in at least one type of monocode educational text encumbers understanding and grasping the content of the polycode text embedded in it by its author; (2) the reader's insufficient knowledge and cultural background prevents him/her from understanding any type of text, and first of all, structurally complex verbal-visual formations, requiring recoding of sign systems.

Keywords: integrated methodology, polycode texts, demand, effectiveness, higher education

Acknowledgments: The study was supported by the Tomsk State University Development Programme (Priority-2030, Project No. 2.3.4.24 ИГ).

For citation: Aizikova, I.A. & Gorenintseva, V.N. (2024) Polycode texts in university educational reading: Methodology for demand and effectiveness analysis (Article II). *Tekst. Kniga. Knigoizdanie – Text. Book. Publishing*. 35. pp. 92–109. (In Russian). doi: 10.17223/23062061/35/6

Осветив в нашей первой статье результаты анкетного онлайн-опроса, который проводился с целью получить непосредственно от исследуемой аудитории ряд важных количественных данных по проблемам востребованности и эффективности использования поликодовых текстов в вузовском учебном чтении [1], во второй статье представим результаты проведенной очной фокус-группы¹, их обсуждение и выводы по исследованию в целом.

Очная фокус-группа (напомним, с участием 10 студентов 3-го курса, обучающихся по специальности «Издательское дело») проводилась с целью получить качественные показатели, характеризующие, прежде всего, эффективность восприятия студентами поликодового текста (вербального, сопровождаемого невербальной визуализацией) – для научного обоснования эффективности использования данного вида текстов в высшем образовании, а также возможности и условий оптимизации работы с ними. Именно этих данных не дал нам проведенный опрос.

Мы рассчитывали получить сведения о степени готовности студентов вербально полно и точно интерпретировать вербальный текст, т.е. образы и их смыслы, переданные языком автора, воспроизводить своим языком, в силу чего смыслы текста претерпят изменения, но в целом это будет понимание текста с учетом авторского замысла. Ожидались данные для оценки визуальной грамотности студентов, при этом допускалось, что у них возникнут затруднения при вербальной интерпретации изотекста (в смысловом его понимании) в силу того, что для этого понадобится пе-

¹ О методе см.: [2–10 и др.].

рекодировка: воспринятый (познанный) ощущениями изообъект, созданный автором с помощью иконической системы знаков, потребует от реципиента перехода от чувственного восприятия к мышлению, которое должно установить объекту название с помощью другой, вербальной системы знаков. Степень удаленности интерпретации от авторского замысла, по нашему предположению, увеличится, но при этом активизируется порождение реципиентом новых смыслов. Наконец, мы предполагали получить данные о смысловом понимании и усвоении поликодового текста, полагая, что ощущения и смыслы, поступающие к реципиенту с использованием разных кодовых систем, своим взаимодействием приведут к интерпретации текста, передающей соотношенность образов, ощущений, концепций, выраженных разными кодами, и еще более активизируют смыслопорождение. При этом углубится и понимание текстов, составивших поликодовую целостность: первичный синтез впечатлений от них, пропущенный сквозь анализ их целостности, приведет к вторичному синтезу – смыслов.

На первом этапе эксперимента участникам предлагалось прочитать стихотворение Е. Евтушенко «Но ты воскресла в облике ином...» [11], интермедially связанное с холстом Пикассо «Девочка на шаре» [12]. После прочтения текста участникам нужно было описать свои эмоции, впечатления, сформулировать тему стихотворения, ее авторскую трактовку, передаваемые настроения и смыслы, оценить их.

На втором этапе исследования участники группы отвечали на блок вопросов по восприятию изотекста – репродукции названной картины П. Пикассо. Респондентам предлагалось указать объект, на который они обратили внимание в первую очередь; определить, кем являются персонажи, изображенные на переднем и заднем планах картины; описать их действия, цветовую палитру, геометрию на холсте, свои эмоции и мысли, вызванные изображением. Предлагалось также сформулировать тему картины, передаваемое автором настроение и дать интерпретацию авторского замысла.

На третьем этапе участникам предъявлялся поликодовый текст: репродукция была размещена под текстом стихотворения, и предлагалось указать, что привлекло их внимание в первую очередь: изображение или текст; видят ли они эти тексты как целостность, влияет ли размещение репродукции и стихотворения на одном листе на их понимание данных текстов, и если да, то как.

По окончании последнего этапа участники выбрали 3 ключевых слова для ответа на вопросы о том, кто такой П. Пикассо и Е. Евтушенко,

ответили на вопросы о том, были ли они ранее знакомы с предъявленными им вербальным и изобразительным текстами. Студентам были заданы еще 2 вопроса на оценку степени сложности понимания представленных текстов и ответов на вопросы о них.

Проведенная фокус-группа позволила нам получить все ожидаемые данные при стопроцентной достижимости запланированной выборки респондентов и стопроцентном получении заполненных анкет. Метод позволил задать студентам сложные вопросы на понимание и усвоение текстов, с возможностью для модератора пояснять вопросы, удерживать внимание участников, наблюдать за ними. При этом влияние модератора на студентов практически исключалось, так как отвечать на вопросы им разрешалось анонимно, хотя сбор информации осуществлялся в ситуации эксперимента, т.е. не совсем естественной, и с ограничением времени, о чем студенты были извещены.

Анализ полученных данных показал, во-первых, заметные отличия восприятия вербального и изотекста и, во-вторых, затруднения участников при интерпретации последнего¹. Что касается отличий, то прежде всего они заключаются в значительно большем количестве *разночтений* изотекста. Так, из 10 участников половина увидела в девочке на шаре гимнастку или акробатку, эквилибристку, артистку, один ответ из этих пяти: «*похожа на гимнастку*» (т.е. допускаются и другие интерпретации). Ее действия, запечатленные на картине, поняты как возможная репетиция («возможно, репетирует», 1 чел.), «отработка номера» (1 чел.), «тренировка – лавирование на шаре» (1 чел.). В ответах остальных персонаж назван «девочкой», интерпретации ее действий показывают, что изображение не воспринимается буквально, однозначно как реальность, где все имеет причинно-следственные связи: «стоит на шаре, для поддержания баланса подняв руки», «пытается балансировать на шаре», «пытается держать равновесие на мяче» (3 ответа – цель балансирования во всех ответах не указывается). В некоторых ответах используются наречия «словно», «возможно», вносящие в смысл высказываний оттенок допускаемой неоднозначности толкования, неуверенности в предлагаемом толковании.

В ряде случаев восприятие образов предельно индивидуально, субъективно, ассоциативно и порождает новые смыслы, но лишь один ответ – «стоит на маленьком шарике и пытается удержать большой земной, сгибаясь под его тяжестью» – свидетельствует о проникновении читателя в авторскую идею. Остальные свидетельствуют о неспособности извлечь

¹ См. исследования по этой проблеме: [13–23].

смыслы из текста и интерпретировать его с учетом авторского замысла: «Девочка как-то связана с человеком на переднем плане. Возможно, они родственники или близкие люди», «Молодой человек – ее старший брат», «Молодой человек на переднем плане изображен в более темных красках, от него чувствуется угрюмость и досада. Возможно, эти чувства вызваны девочкой на шаре», «Он здесь, чтобы подстраховать девушку, если она упадет. В то же время создается ощущение, что он просто отдыхает», «Он с интересом, но строго наблюдает за ней. Возможно, он влюблен в нее, но помочь не может, поэтому и злится. Мы видим его лишь со спины. Он скрывает свои эмоции»¹.

Показательно восприятие материального предмета – шара: его безоговорочно назвали настоящим более половины участников, не уловив символику образа, двое определенно указали на то, что шар – не настоящий, ответы остальных: «Скорее всего, шар настоящий, раз на нем стоит девочка. Иначе не существует ни шара, ни девочки (галлюцинация)», «шар – настоящий, но он показывает неуверенность и нестабильность».

Если говорить о способности вербальной интерпретации изотекста, показательными могут быть различение и толкования некоторых авторских приемов создания изотекста. Только два ответа показывают, что восприятие ухватывает прием контраста, использованный художником при изображении героев, находящихся на первом плане, однако его трактовка поверхностна, не отличается глубиной восприятия: «В отличие от такой легкой девушки, он (молодой человек. – И.А., В.Г.) воспринимается тяжелым», «Он показан как защитник, широкая спина, сильные руки. Смотрится на фоне девушки контрастно». Контраст увидели более уверенно на уровне восприятия цветовой гаммы полотна. Но при этом толкование контраста в изображении героев отсутствует. Только двое отметили, наряду с контрастом цвета, общий блёклый тон картины, важный для понимания ее смысла, но также не объяснили его суть: «Есть и темные, и светлые оттенки цветов, но они не яркие. Напротив, кажутся приближенными к серому», «Тусклая цветовая палитра, напряженная. Но при этом есть яркие цвета – одежда атлета и девушки». Двое не увидели контраста, определив, но не истолковав при этом более или менее точно общий блёклый тон картины: «Пастельные тона», «Цвета не яркие, однообразные, приглушенные, спокойные».

Контраст увидели и в использовании художником геометрических фигур: «геометрия на картине тоже является контрастным ходом автора»,

¹ Ответы реципиентов приведены без нашего редактирования.

«в целом фигуры опять же работают на контраст: квадрат и круг, закрытые и открытые линии». Интерпретация этого приема более разнообразна, глубока и индивидуальна («Это часть как композиции, так и смысла», «Девочка на шаре, потому что она мягкая, безропотная, без углов по своему характеру. А акробат на кубе, потому что он точеный, твердый, непреклонный, сильный духом и прямой», «Мне кажется, это некоторое противопоставление. Веселая – угрюмый, круг – квадрат. Противопоставление героев», «Возможно, здесь таким образом подчеркивается нежность девочки, ее молодость и невинность», «Куб – стабильность, шар – неуверенность, страх падения. Линии связывают прошлое и настоящее и показывают напряжение»), а иногда чрезвычайно субъективна и в силу этого очень далека от авторской концепции: «геометрия указывает на четкость образов».

Формулировки темы картины и описание ее авторской интерпретации свидетельствуют о значительных затруднениях в чтении изотекста как визуального нарратива и в перекодировке изображений в словесные описания: «Могу только в прямом значении интерпретировать – ожидание циркачами своего выступления», «Не могу понять картину», «Не понимаю». Остальные ответы распределились на 2 группы: а) отражающие хотя бы общее понимание изображения – «Противоположности, контрасты как дополнение друг друга: разные, но создающие гармонию», «Жизнь может быть не насыщенной изобилием вещей; она не может быть легкой», «Мне кажется, это какая-то метафора, и шар, на котором она стоит, это весь мир»; б) весьма субъективные, однозначные, прямолинейные, далекие от авторских смыслов, обнаруживающие явную корреляцию поверхностного восприятия текста и низкого уровня знаниевого и культурного фона реципиента: «Внутренние страдания, душевные, человека. Главный герой (мужчина) любит девушку, что находится перед ним. Однако он боится за нее, хочет уберечь ее от своего внутреннего монстра. Возможно, это духи и воспоминания прошлого, которые главный герой когда-то пережил. Они живут в нем, из раза в раз разъедавая его изнутри», «Семейная прогулка, где девочка-циркачка отрабатывает свои навыки (пытается сохранять равновесие, исполняя трюк)», «Противостояние женского и мужского начал. Судя по названию картины, становится ясно, кто для Пикассо выигрывает».

Показательны в связи с этим и описания настроения, передаваемого картиной, отличающиеся в большинстве своем и невыявленностью смыслов, и неточностью подбора лексики: «Тлен, депрессия», «Умиротворение (в целом) и тревожность (по отношению к переднему плану)», «Спокойствие: рядовая тренировка, ничего не происходит, все мирно»,

«Немного печальное», «Не могу считать настроение картины. Какая-то меланхолия», «Напряженное и безысходное. Словно раньше было лучше». Такие же затруднения, ответы невпопад видим в описании эмоций и размышлений, вызванных картиной: «О бродячем цирке, о людях с тяжелой судьбой», «О том, что всё гораздо глубже, чем казалось, просмотр оставил меня в напряжении. Хочется подумать о том, что будет», «О неизбежности недопониманий в отношениях возлюбленных», «Мысли о достижении успеха, о трудностях на пути к своей цели, о необходимости жертвовать чем-то ради этого», «Как тяжела бывает жизнь». Два человека определили свои эмоции при просмотре картины: «Тревога», «Я чувствую тревогу и одиночество, глядя на нее». Один реципиент написал, что картина не вызвала у него «никаких эмоций и мыслей», один – что он устал, еще один – что у него «появилось много вопросов. Почему такой цвет? Где они находятся? и т.д.».

На этом фоне проанализируем интерпретацию вербального и поликодового текстов. Абсолютное большинство участников фокус-группы указали на то, что стихотворение Е. Евтушенко «Девочка на шаре» – о любви, которую определили как печальную, трагическую, жертвенную, несчастную. Некоторые подчеркнули авторскую концепцию любви как сложного противоречивого чувства: «Печальная, трагическая любовь, о мужчине, человеке, который боится себя, который причинял боль всем тем, кого он когда-то любил», «О несчастной любви, которую герои готовы пережить снова», «Любовь как убийство и перерождение», «О любви, которая одновременно с приходом чувства может быть и губительной» и т.д. Только две трактовки содержания стихотворения отличаются очевидной индивидуальностью, ассоциативностью, что, впрочем, не выводит интерпретацию текста за рамки авторской концепции любви: «Сны о прошлом, прошлых чувствах и поступках, о которой герой сожалеет, но изменить не может», «течение жизни приводит к тому, что внутренне обращаешься к прошлому». Здесь, при всем том, что в ответах о вербальном тексте наблюдаются и неполнота, и неточности, и отсутствие должной глубины его понимания, мы всё же вполне можем говорить именно о *прочтении*, свойственном вербальному тексту, а не о *разночтениях*, характеризующих восприятие изо- и, как будет показано далее, поликодового текстов.

Более точно, по сравнению с изотекстом, описаны настроения, передаваемые поэтом: «тоска, надрыв эмоций», «тяжелое, обремененное поступками прошлых лет. Усталость, разочарование, страх», «безысходное» и т.п.; эмоции, вызванные чтением стихотворения: «отчаяние, душевная боль», «заставило вспомнить не самые приятные воспоминания. Навевает грусть», «глубокие чувства, прежде всего сопереживание

герою», «уныние и тоску по близкому и дорогому человеку, с которым прямо сейчас переживаете то же самое» и т.д. Ответов типа «Не могу считать», «не понимаю», «я устала» в данном блоке нет.

Столь же определенны и четко выражены вербально размышления, вызванные стихотворением: «Как мы можем причинить боль и страдания себе и людям, которых любим, даже если сами того не желаем», «Хочется сидеть и думать о вечном – о любви», «О том, что наши действия, поступки – всё имеет последствия, что о каждом своем шаге мы будем помнить, но сделать с ним ничего не сможем», «Только о грусти и боли и о том, что есть сердца, которые разбиваются и больше не склеиваются», «Я больше думаю не о содержании стихотворения, а о том, что должен был пережить человек, чтобы написать такое?» и т.д. Здесь также не было ответов типа «не могу считать» (смысл. – И.А., В.Г.), «не понимаю».

При работе с поликодовым текстом¹ больше половины участников указали, что в первую очередь их внимание привлекло изображение. Один реципиент прежде всего отметил «несоразмерность стиха и картины», еще один – сразу начал искать в стихотворении «строки про шар». Так или иначе, оба читателя пытаются найти связь разнокодовых текстов. На органичное единство поликодового текста обратил внимание только один человек: «Вижу как целостный текст, так как герой стихотворения сравнивает влюбленную в *него* девушку с девочкой на картине». Как видим, большинство участников не восприняли поликодовый текст как целостный, несмотря на то, что в стихотворении есть прямая авторская отсылка к картине: «Ощущение, что стихотворение и картина на разные темы, хоть в первом чувства и передаются с помощью образа второго», «Нет, они (стихотворение и картина. – И.А., В.Г.) не подходят друг другу», «Репродукция создает ложное представление о том, что в стихотворении будет вестись речь о циркачах или о девочке на шаре», «Если не вдаваться в смыслы картины, то заметно единство. Иначе видится различие и несоответствие одного другому». Неспособность воспринять поликодовый текст как целостность коррелирует с недостаточной глубиной понимания читателями хотя бы одного из монокодовых текстов, составивших его.

Некоторые участники, отвечая на вопрос о целостности поликодового текста, утверждали влияние изображения на восприятие стихотворения, но суть их взаимодействия не раскрывали: «Да, влияет. Положительно. Стихотворение заиграло новыми красками, в голове создались новые образы», «Возможно, что-то изменилось в восприятии вербального текста»,

¹ К этой проблеме обращен ряд работ, см.: [24–27].

«Влияет. Не могу объяснить, как», «Влияет, сглаживает крик души стихотворения (острые углы). Стихотворение воспринимается более мягко».

Наиболее сложным для восприятия разные участники назвали разные виды текста: 1) вербальный: «Оказался более сложным. Изображение помогло лучше понять сам текст стихотворения, помогло расставить акценты и сделать образы более четкими», «В тексте было сложнее понять из-за отсутствия возможности проиллюстрировать все смыслы стихотворения (вообразить в голове) – 3 ответа; 2) изотекст: «Сложнее считывать язык картины, с текстом работать проще», «Тяжело далось восприятие изобразительного текста. Я не смогла определить его главную мысль, т.к. лучше воспринимаю именно вербальную информацию», «Более легко воспринимался текст стихотворения (по сравнению с изображением. – И.А., В.Г.), потому что здесь я могу сама представить картину» – 3 ответа; 3) и вербальный, и изотекст: «В обоих случаях (имеются в виду вербальный и изотекст. – И.А., В.Г.) мне было тяжело сразу определить настроение, т.к. описать чувства было легче» – 1 ответ; 4) поликодовый текст показался сложным для восприятия «Из-за несоответствия тем и настроения картины и стихотворения» (т.е. эти соответствия не были выявлены. – И.А., В.Г.), «По отдельности воспринимать было не сложно. Совместно воспринять было сложнее, т.к. изначально найденный смысл искажался при попытке воспринять вместе, связать на смысловом уровне» – 2 ответа. И противоположный ответ: «Вербальный текст и картина отдельно воспринимались. Сложно. В смешанном стало легче благодаря тому, что я прочитала стихотворение, увидела картину и добавила еще собственное восприятие».

При этом по самооценке участников *легче было рассказать* 1) «О том, что изображено на картине. Но при этом здесь сложно указать смысл, заложенный самим автором», «О восприятии картины, т.к. она изначально должна быть воспринята на чувственном уровне»; «Было сложно рассказать о том, кто этот мужчина, кто девочка, было сложно говорить о трактовке текста (изобразительного. – И.А., В.Г.) автором», «Сложно о картине» – 4 ответа; 2) «О словесном тексте, т.к. в анализе таких текстов у меня больше опыта»; «О словесном»; «О стихотворении», «О словесном, поскольку мною были упомянуты личные переживания. То, что я почувствовала, было написать очень легко», «Легко было говорить о своих чувствах» – 4 ответа; 3) «*Сложно было говорить о совместном тексте*», «Тяжелее о смешанном», «О смешанном варианте сложнее» – 3 ответа.

Кроме прочего, полученные данные показали, что глубина и полнота восприятия всех видов текста зависит от знания фона, культурного

багажа реципиента¹. Его недостаточность в отношении любого из текстов, составляющих поликодовый, осознаваемая или не осознаваемая участниками, резко снижает глубину восприятия последнего, как и отсутствие навыка вербального описания изо- и поликодовых текстов, а также культуры чтения разных видов текста. Анкета, во время которой наблюдалось активное обращение ряда участников к мобильному телефону, показала, что 8 человек из 10 ранее не читали предложенного им стихотворения (ответы остальных: «Когда-то читала» – помнит только факт прочтения; «Читала, вспомнила про шар», т.е. уровень первого восприятия весьма низок, запомнился только образ шара). О Евтушенко участники фокус-группы знают, что он «писатель», «поэт», «советский деятель искусства», «известный поэт», «русский поэт Серебряного века». Ключевые слова, которыми они определили Евтушенко: «надрыв, драма», «создатель», «страдалец», «проводник чувств», «гений чувств». Шесть человек из десяти не обратили на указанную в тексте дату написания стихотворения, которое четыре человека датировали XX в., один – XX–XXI вв., еще один указал годы жизни поэта вместо даты написания стихотворения, остальные ответы – «не знаю», «не помню».

Анализ ответов на вопросы, проверяющие уровень знаний участников о Пикассо и его картине, показал следующее: 4 человека определенно заявили, что картину никогда не видели, ответы остальных: «Видела, вспомнила девочку на шаре», «Видела репродукцию этой картины в музеях и книгах. Вспомнила сам факт просмотра», «Да, вспомнила саму картину», «Да, я вспомнила, что изображено на картине, сразу же, как только о ней зашла речь», «Видела, но не вспомнила большинство деталей», «Мне кажется, я ее видела. Но я вспомнила об этом только сейчас. Когда увидела ее сегодня впервые, не сразу поняла». Отсюда можно сделать дополнительное заключение о большей степени запоминаемости изображения, чем вербального текста. При этом о Пикассо участники знают, что он «художник», «абстракционист», «скульптор, основоположник кубизма», «талантливый человек», «известный художник», «эксцентричная личность», «французский импрессионист», «авангардист», «деятель искусства». Ключевые слова, которыми определили Пикассо: «многогранный, сложный», «гений», «творец», «проводник чувств», «недопонятый». На дату написания холста, обозначенную на репродукции, не обратили внимание три человека, один человек датировал картину XIX в., один – XIX–XX вв., один – концом XIX в. – XX в. И один человек привел даты жизни Пикассо вместо указания времени создания полотна.

¹ См. об этом: [28, 29].

Обсуждение

Исследование, проведенное с использованием комплексного подхода к проблеме востребованности и эффективности чтения учебного поликодового текста студенческой аудиторией, показало, что данные, собранные методами опроса и фокус-группы, взаимодополняемы, сопоставимы и взаимокорректируемы. Так, в ходе работы с данными, полученными разными методами и проанализированными как совокупность методом сравнения, были выявлены совпадения по показателю востребованности поликодовых, в частности, вербально-изобразительных текстов студенческой аудиторий. Предпочтения средств визуализации, обнаруженные в ходе опроса (схемы, кластеры, таблицы признаются более подходящими, чем рисунки), объясняются затруднениями работы студентов с иллюстрациями, что показали результаты фокус-группы.

Материалы последней конкретизировали количественные данные о том, что реципиенты осознают факт отличия восприятия изотекста от вербального текста, как и поликодового от монокодового. Конкретизированы и утверждения опрашиваемых о том, что поликодовый учебный текст вызывает большое количество ассоциаций. Однако большая часть наблюдений респондентов в отношении отличий учебного поликодового текста от монокодового осталась без подтверждений участников фокус-группы (например, о том, что поликодовый «интереснее», «легче воспринимается и запоминается», «полностью погружает в информацию», «повышает доверие к материалу», «избыточность визуального материала может отвлекать» и др.), возможно, в силу сосредоточенности фокус-группы на небольшом количестве задач (в нашем случае мы были сфокусированы на оценке извлечения смыслов и их усвоения). Отмеченные опрашиваемыми отличия требуют отдельных исследований с использованием метода фокус-группы.

Представление опрошенных студентов о том, что поликодовые тексты позволяют задействовать разные анализаторы одновременно, и это позволяет эффективнее усваивать учебную информацию, материалами фокус-группы подтвердилось частично. Они указывают на то, что эффективность усвоения информации изо-вербального текста зависит и от ряда других факторов, связанных с читательскими компетенциями в области разных видов текста, в первую очередь с визуальной грамотностью, а также с «культурной памятью» и знаниевым фоном читателя. Выявлено, что невербальная визуализация вербального текста очень слабо или вообще не повлияла на глубину понимания поликодового текста, вызвав у ряда участников даже негативную реакцию на соединение двух видов нарратива в одном тексте, при их очевидной связанности. Но при этом,

если реципиент осознавал причины своей неспособности читать изо- и поликодовый текст и пытался прямо в ходе эксперимента восполнить знания, необходимые для восприятия данных видов текста, уровень его лояльности к ним повышался. Показательно в этом плане и то, сколь положительно участники группы отнеслись к эксперименту.

Данные фокус-группы частично опровергают мысль участников опроса о том, что учебный изоконтент проще структурировать, она, скорее всего, верна для таблиц, схем, диаграмм, но не в отношении иллюстраций. Материалы фокус-группы показывают также безосновательность уверенности студентов в достаточности своих читательских компетенций, в отсутствии у них проблем с чтением, в первую очередь это относится к изо- и поликодовым текстам¹. Наконец, сопоставление результатов опроса и фокус-группы доказывает отсутствие прямой корреляции фактов высокой востребованности поликодовых текстов и эффективности их чтения, а значит, и использования в вузовском образовании. Выявленные при сопоставлении совпадения, противоречия, противоположности, корреляции данных позволяют сделать, кроме прочих, объективные выводы прикладного характера, о которых скажем ниже.

Заключение

Таким образом, в статье подтверждена гипотеза о том, что комплексный подход к осмыслению и оценке востребованности, эффективности чтения поликодовых учебных текстов студенческой аудиторией и их использования в вузовском образовательном процессе предоставляет наиболее достоверные, валидные данные об объекте и предмете исследования, поскольку недостатки и погрешности количественного метода опроса и качественного метода фокус-группы взаимно восполняются их возможностями. Показатели, полученные с использованием названных методов, взятые в совокупности, дополняют и корректируют друг друга, а их сопоставление позволяет выявить наличие/отсутствие между ними совпадений, противоречий, противоположностей, корреляций и сделать выводы прикладного характера. Исследование, проведенное с использованием предложенной методологии, показало не только более обоснованную, заслуживающую доверия, но и более широкую картину функционирования поликодового текста в вузовском образовании, чем те, которые дали сведения, собранные с применением названных методов по отдельности.

¹ Ряд ученых переводят проблемы восприятия поликодовых текстов, в том числе и учебных, в плоскость педагогики, формирования у обучающихся читательских компетенций, прежде всего изобразительных и поликодовых, предлагая и методики обучения. См.: [30–36].

По итогам исследования, доказавшего отсутствие прямой зависимости высокой востребованности поликодовых текстов в вузовском образовании и эффективности его чтения, а значит, использования в образовательном процессе, было выявлено несколько причин того, почему сопровождение вербального текста невербальной визуализацией, которое, в соответствии с природой поликодового текста, должно способствовать более глубокому пониманию и усвоению информации, порождать новые смыслы, в реальности часто вызывает затруднения в выявлении авторских смыслов, новые смыслы при их интерпретации не порождает. Эти причины, как нам кажется, отражают ограничения, с которыми сегодня сталкиваются многие студенты. Значительная часть респондентов, во-первых, не владеют техниками чтения монокодовых текстов, включая, казалось бы, привычный для них вербальный; во-вторых, имеют низкий уровень визуальной грамотности; в-третьих, имеют недостаточный знаниевый, в том числе культурный фон. От системы этих факторов напрямую зависит понимание любого вида текста, в первую очередь сложноструктурных изо- и вербально-изобразительных текстов, требующих навыков перекодирования знаковых систем. Всё это указывает на необходимость квалифицирования читательских компетенций студентов в области учебного чтения, в том числе поликодовых текстов, как важнейшего результата образовательной деятельности.

Полученные выводы необходимо проверить в исследованиях особенностей и эффективности работы студентов (а) с поликодовыми текстами, в которых используются разные виды визуализации, (б) с поликодовыми научными и научно-популярными текстами, играющими большую роль в вузовском образовательном процессе. Важно осмыслить эффективность чтения названных видов текста студентами, обучающимися на разных уровнях высшего образования, по разным группам специальностей, при сохранении разработанных и апробированных общих подходов, корректировке сценариев, стимулов, тайминга исследований и т.д. Представляется целесообразным также включить в комплекс методов эксперименты, проведенные с использованием нейрооборудования.

Список источников

1. Айзикова И.А., Горенинцев В.Н. Поликодовые тексты в вузовском учебном чтении: методология исследования востребованности и эффективности использования. Статья первая // Текст. Книга. Книгоиздание. 2023. № 33. С. 99–114.
2. Белановский С.А. Метод фокус-групп. М. : Никколо-Медиа, 2001. 280 с.
3. Крюгер Р.А., Кейси М.Н. Фокус-группы: практическое руководство / пер. с англ. М. Вильямс. М. : Изд. Дом «Вильямс», 2003. 256 с.
4. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М. : Добросвет, 2000. 596 с.

5. Айткалиев Р.А. Фокус-группы и некоторые особенности их проведения // Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. 2018. № 2 (74). С. 86–91.
6. Мельникова О.Т. Фокус-группы. Методы, методология, модерирование : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2007. 320 с.
7. Чеховский И.В. Метод фокус-группы: концептуальное и эмпирическое обоснование факторов влияния на результативность применения : автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2011. 27 с.
8. Никитин В.Я. Фокус-групповые исследования в управлении образовательным социумом региона : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2005. 44 с.
9. Левинсон А., Стучевская О. Фокус-группы: эволюция метода // Обзор дискуссии на конференции ESOMAR. 2020. С. 1–10.
10. Шукина Н.П. О методах анализа данных фокус-групповых исследований // Вестник Самарского муниципального института управления. 2023. № 3. С. 100–108.
11. Евтушенко Е. «Но ты воскресла в облике ином...». URL: http://ev-evt.net/stihi/m/moj_son.php (дата обращения: 05.09.2023).
12. Пикассо П. Девочка на шаре [репродукция с картины]. URL: <https://www.pablo-picasso.ru/work-1.php> (дата обращения: 05.09.2023).
13. Сергеева Ю.М., Уварова Е.А. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия // Наука и школа. 2014. № 4. С. 133.
14. Скаф М.К. Визуальная литература. Речевые фигуры и тропы // Детские чтения. 2014. № 2 (6). С. 210.
15. Скаф М.К. Мария Скаф – о визуальных нарративах и о том, как с ними работать. URL: <https://design.hse.ru/news/720> (дата обращения: 20.08.2023).
16. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: «The Modes and Media of Contemporary Communication». Oxford UK : Oxford University Press, 2001. 152 p.
17. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб. : Академический проект, 2002. 542 с.
18. Седова М.И. Изображение и текст // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 1, т. 2. С. 72–74.
19. Arnheim R. Art and Visual Perception. University of California Press, 2004. 528 p.
20. Симбирцева Н.А. Специфика прочтения визуального текста // Грамота. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 10 (1). С. 163–165.
21. Злыднева Н.В. Визуальный нарратив: опыт мифопоэтического прочтения. М. : Индрик, 2013. 360 с.
22. Зинченко В.П. Восприятие и визуальная культура. М. : ЦГИ, 2018. 504 с.
23. Braden R., Hortin J. Identifying The Theoretical Foundations of Visual Literacy // Journal of Visual Verbal Language. 1982. № 2 (2). P. 37–42.
24. Mayer R.E. Cognitive theory of multimedia learning // The Cambridge Handbook of Multimedia Learning / ed. by R.E. Mayer. Cambridge University Press, 2014. P. 43–71. doi: 10.1017/CBO9781139547369.005
25. Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности // Политическая наука. 2016. № 3. С. 77–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27429205> (дата обращения: 29.11.2020).
26. Walsh M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? // Australian Journal of Language and Literacy. 2010. № 33. P. 211–239.

27. Anstey M., Bull G. Foundations of Multiliteracies. Reading, Writing and Talking in the 21st Century. London : Routledge, 2018. 258 p.
28. Гудова М.Ю. Чтение в эпоху постграмотности : культурологический анализ : автореф. дис. ... д-ра культурологии. Екатеринбург, 2015. 50 с.
29. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. Gingko Press, 2003. 616 p.
30. Щербинина Ю.В. Выход из зоны Брока. Новые способы и актуальные практики чтения // Знамя. 2018. № 3. URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/2018/3/vyход-iz-zony-broka.html> (дата обращения: 20.08.2023).
31. The New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures // Harvard Educational Review. 1996. № 66 (1). P. 60–93.
32. Barbe-Gall F. Comment parler d'art aux enfants. Adam Biro, 2002. 120 p.
33. Сенцова В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 184 с.
34. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 102–109.
35. Harper D. Talking about pictures: A case for photo elicitation // Visual Studies. 2002. № 17:1. P. 13–26. doi: 10.1080/14725860220137345
36. Eslund L. The Art of Looking: How to Read Modern and Contemporary Art. Basic books, 2018. 288 p.

References

1. Ayzikova, I.A. & Gorenintseva, V.N. (2023) Polycode texts in university educational reading: Methodology for demand and effectiveness analysis (Article I). *Tekst. Kniga. Knigoizdanie – Text. Book. Publishing*. 33. pp. 99–114. (In Russian). doi: 10.17223/23062061/33/6
2. Belanovskiy, S.A. (2001) *Metod fokus-grupp* [The focus group technique]. Moscow: Nikkolo-Media.
3. Kruger, R.A. & Casey, M.N. (2003) *Fokus-gruppy: prakticheskoe rukovodstvo* [Focus groups: A practical guide]. Translated from English by M. Williams. Moscow: Williams.
4. Yadov, V.A. (2000) *Strategiya sotsiologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob'yasnenie, ponimanie sotsial'noy real'nosti* [Strategy of Sociological Research. Description, Explanation, Understanding of Social Reality]. Moscow: Dobrosvet.
5. Aitkaliev, R.A. (2018) Fokus-gruppy i nekotorye osobennosti ikh provedeniya [Focus groups and some features of their implementation]. *Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы*. 2(74). pp. 86–91.
6. Melnikova, O.T. (2007) *Fokus-gruppy. Metody, metodologiya, moderirovanie* [Focus groups. Methods, methodology, moderation]. Moscow: Aspekt Press.
7. Chekhovskiy, I.V. (2011) *Metod fokus-gruppy: kontseptual'noe i empiricheskoe obosnovanie faktorov vliyaniya na rezul'tativnost' primeneniya* [The focus group technique: A conceptual and empirical substantiation of the factors influencing the effectiveness of application]. Abstract of Sociology Cand. Diss. Moscow.
8. Nikitin, V.Ya. (2005) *Fokus-gruppovyie issledovaniya v upravlenii obrazovatel'nyim sotsiumom regioga* [Focus group studies in the management of the regional educational society]. Abstract of Pedagogy Dr. Diss. St. Petersburg.
9. Levinson, A. & Stuchevskaya, O. (2020) “Fokus-gruppy: evolyutsiya metoda [Focus groups: Evolution of the technique]. nference]. In: *Obzor diskussii na konferentsii ESOMAR* [Review of the Discussion at the ESOMAR Conference]. pp. 1–10.

10. Shchukina, N.P. (2023) O metodakh analiza dannykh fokus-gruppovykh issledovaniy [On focus group research data analysis]. *Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya*. 3. pp. 100–108.
11. Evtushenko, E. (n.d.) “No ty voskresla v oblike inom...” [“But you have risen in a different form...”]. [Online] Available from: http://ev-evt.net/stihi/m/moj_son.php (Accessed: 9th May 2023).
12. Picasso, P. (n.d.) *Devochka na share [reproduksiya s kartiny]* [Young Acrobat on a Ball [a reproduction]]. [Online] Available from: <https://www.pablo-ruiz-picasso.ru/work-1.php> (Accessed: 5th September 2023).
13. Sergeeva, Yu.M. & Uvarova, E.A. (2014) Polycode text: features of construction and perception. *Nauka i shkola – Science and School*. 4. pp. 133. (In Russian).
14. Skaf, M.K. (2014) Visual Literature: Rhetorical Devices and Tropes. *Detskie chteniya – Children's Readings*. 2(6). pp. 210. (In Russian).
15. Skaf, M.K. (n.d.) *Mariya Skaf – o vizual'nykh narrativakh i o tom, kak s nimi rabotat'* [Maria Skaf – about visual narratives and how to work with them]. [Online] Available from: <https://design.hse.ru/news/720> [Accessed: 20th August 2023]..
16. Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: “The Modes and Media of Contemporary Communication.”* Oxford, UK: Oxford University Press.
17. Lotman, Yu.M. (2002) *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva* [Articles on the Semiotics of Culture and Art]. Moscow: Akademicheskii proekt.
18. Sedova, M.I. (2013) Image and text. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*. 1(2). pp. 72–74. (In Russian).
19. Arnheim, R. (2004) *Art and Visual Perception*. University of California Press.
20. Simbirtseva, N.A. (2013) Specifics of reading visual text. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Questions of Theory and Practice*. 10(1). pp. 163–165. (In Russian).
21. Zlydneva, N.V. (2013) *Vizual'nyy narrativ: opyt mifopoeticheskogo prochteniya* [Visual narrative: Mythopoetic reading]. Moscow: Indrik.
22. Zinchenko, V.P. (2018) *Vospriyatie i vizual'naya kul'tura* [Perception and Visual Culture]. Moscow: TsGI.
23. Braden, R. & Hortin J. (1982) Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visual Verbal Linguaging*. 2(2). pp. 37–42.
24. Mayer, R.E. (2014) Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer, R.E. (ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press. pp. 43–71. doi: 10.1017/CBO9781139547369.005
25. Kress, G. (2016) Social Semiotics and challenges of multimodality. *Politicheskaya nauka – Political Science*. 3. pp. 77–100. [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27429205> (Accessed: 29th November 2020).
26. Walsh, M. (2010) Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? *Australian Journal of Language and Literacy*. 33. pp. 211–239. doi: 10.1007/BF03651836
27. Anstey, M. & Bull, G. (2018) *Foundations of Multiliteracies. Reading, Writing and Talking in the 21st Century*. London: Routledge.
28. Gudova, M.Yu. (2015) *Chtenie v epokhu postgramotnosti: kul'turologicheskii analiz* [Reading in the era of post-literacy: A culturalogical analysis]. Abstract of Culturology Dr. Diss. Ekaterinburg.
29. McLuhan, M. (2003) *Understanding Media: The Extensions of Man*. Gingko Press.

30. Shcherbinina, Yu.V. (2018) Exit from Broca's area. New ways and current reading practices. *Znamiya*. 3. [Online] Available from: <https://magazines.gorky.media/znamiya/2018/3/vyход-iz-zony-broka.html> (Accessed: 20th August 2023).

31. The New London Group. (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. 66(1). pp. 60–93.

32. Barbe-Gall, F. (2002) *Comment parler d'art aux enfants*. Adam Biro.

33. Sentsova, V.A. (2018) *Polikodovye teksty kak sredstvo obucheniya ital'yanskikh uchashchikhsya russkoy grammatike (I sertifikatsionnyy uroven')* [Polycode texts as a means of teaching Russian grammar to Italian students (I certification level)]. Pedagogy Cand. Diss. Moscow.

34. Usoltsev, A.P. & Shamalo, T.N. (2016) Visibility and its functions in teaching. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. 6. pp. 102–109. (In Russian).

35. Harper, D. (2002) Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*. 17(1). pp. 13–26. doi: 10.1080/14725860220137345

36. Esplund, L. (2018) *The Art of Looking: How to Read Modern and Contemporary Art*. Basic books.

Информация об авторах:

Айзикова И.А. – доктор филологических наук, заведующая кафедрой общего литературоведения, издательского дела и редактирования Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: wand2004@mail.ru

Горенинцева В.Н. – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской и классической филологии филологического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: anamol_valya@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

I.A. Aizikova, Dr. Sci. (Philology), head of the Department of General Literary Studies, Publishing and Editing, Faculty of Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: wand2004@mail.ru

V.N. Gorenintseva, Cand. Sci. (Philology), associate professor of the Department of Romance-Germanic and Classical Philology, Faculty of Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: anamol_valya@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 15.09.2023;
одобрена после рецензирования 16.10.2023; принята к публикации 27.06.2024*

*The article was submitted 15.09.2023;
approved after reviewing 16.10.2023; accepted for publication 27.06.2024*