

О.В. КРЯХТУНОВА
(Астрахань)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС
КАК ПОЛИКОДОВОЕ
ПРОСТРАНСТВО. МЕТОДИЧЕСКИЙ
ПОТЕНЦИАЛ ПРИ РАБОТЕ
С БИЛИНГВАМИ**

Рассматривается методический потенциал комплексного осмысления педагогического дискурса за рамками его текстовой составляющей. На основе наблюдений в изолированных группах детей-билингвов выясняется конкурентный потенциал кодовых систем передачи информации. Обнаружены общие, групповые и индивидуальные особенности восприятия русскоязычного текста при различных способах предъявления.



Ключевые слова: *дискурс, поликодовый текст, билингвизм, когнитивные процессы, восприятие, репрезентация.*

В основе социально-культурной доктрины России всегда была и остаётся установка на многонациональность. Пожалуй, ни один регион не заселён людьми исключительно одного этноса. Особенно это касается приграничных регионов. Так, в Астраханской области проживают представители около ста национальностей. Основное население – это русские, казахи и татары. Кроме того, в городе насчитывается более двадцати обществ национальных культур. Многие проживают давно, работают в учебных, медицинских, строительных организациях. В условиях усиления так называемой «внутренней», «трудовой» миграции увеличилось и количество детей, приезжающих с родителями. Эти дети, как правило, поступают учиться в общеобразовательные школы, не посещая ранее детского сада. В некоторых классах количество детей, для которых русский язык является родным, не превышает 20%. Ведущим путём социализации детей-билингвов является их обучение в школе. Таким образом, формирование коммуникативных, когнитивных, социокультурных навыков в возрасте от 7 лет происходит в русскоязычной среде, а точнее – в рамках педагогического дискурса.

Педагогический дискурс – это один из видов институционального дискурса [3], кото-

рый может быть описан в следующих категориях:

1. Участники дискурса.
2. Хронотоп дискурса.
3. Цели.
4. Ценности (в том числе – ключевой концепт).
5. Стратегии.
6. Материал (тематика).
7. Разновидности и жанры.
8. Прецедентные (культурогенные) тексты.
9. Дискурсивные формулы.

На наш взгляд, эффективность взаимодействия с детьми-билингвами в рамках педагогического дискурса зависит от особого осмысления каждого из его элементов. Так, в педагогической литературе, а точнее, в нормативной базе *участники дискурса* не дифференцированы. В частности, в «Технологических картах уроков», входящих в учебный комплекс «Школа России», преамбула содержит разъяснение: «в контексте логики построения курса “Русский язык” в начальной школе *понятие “грамотность”* (курсив мой. – О.К.) трактуется как сочетание представлений ученика о закономерностях построения разных видов родной речи» [7, с. 4]. Здесь упущен факт, что для множества учеников русская речь не является родной, и это влечёт за собой необходимость пересмотра других ключевых моментов дискурса: стратегий, материала, дискурсивных формул.

Форма подачи лингвокультурных знаний, ключевых концептов также ориентирована на носителей русского языка, хотя даже для них актуально наблюдение психолингвистов о том, что «во время восприятия текста, требующего интериоризации, концептуальная система реципиента приходит в состояние неустойчивости» [6]. Также в противоречии с особенностями восприятия билингвов во многих заданиях применяется рекурсивный принцип обучения [5], основанный на припоминании. Ещё до знакомства с алфавитом детям предлагается высказаться о содержании сказок, с которыми билингвы не знакомы (как правило, знают только некоторых персонажей – Деда Мороза или Айболита). Список, по которому очевидна насыщенность учебника подобными текстами, мы приводим в соответствии с содержанием первой части «Азбуки» [1]: «Гуси-лебеди» (с. 5), «По щучьему веленью» (с. 5), «Теремок» (с. 6), «Репка» (с. 7), «Колобок» (с. 9), «Сказ-

ка о спящей царевне и семи богатырях» (с. 11), «Семеро козлят» (с. 16), «Муха-цокотуха» (с. 19), «Айболит» (с. 22), «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» (с. 22), «Волк и лиса» (с. 23), «Маша и медведь» (с. 27), «Лиса и журавль» (с. 31), «Курочка Ряба» (с. 35), «Заюшкина избушка» (с. 43), «Сказка о рыбаке и рыбке» (с. 64), «Конёк-горбунок» (с. 95), «Сказка о царе Салтане...» (с. 96).

Несмотря на кажущуюся простоту заданий в начальной школе, большую проблему для детей-билинггов наряду с терминологизированностью учебно-предметных подвидов дискурса представляют специфические дискурсивные формулы, инструктивные глаголы. В «Азбуке» таких глаголов насчитывается более сорока («перечисли», «расскажи», «произнеси», «соотнеси», «составь» и т. д.).

Традиционно дискурс рассматривается как звучащий текст, текст в ситуации общения. В целях эффективного вхождения билингвов в русскоязычную коммуникацию педагогический дискурс, на наш взгляд, следует рассматривать как поликодовое пространство/среду. Термин «поликодовый» изначально введён для описания кино, рекламы [2; 12; 10] параллельно с терминами «дикодовый текст», «креолизированный текст». Данный термин может быть применён по отношению к педагогической практике по нескольким основаниям.

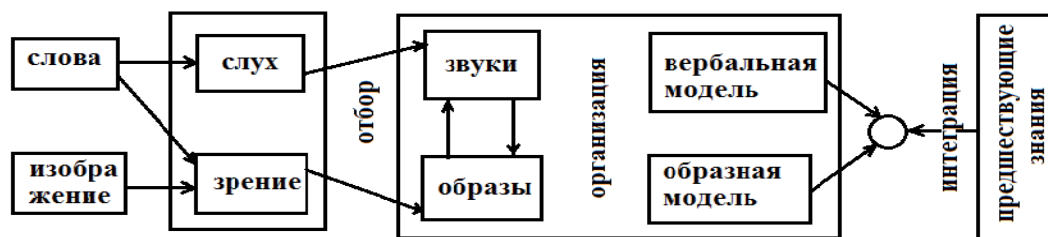
Во-первых, в рамках педагогического дискурса транслируются разнообразные типы информации: линейная (последовательность букв) и нелинейная (гипертекст), дискретная (разделённая на знаки) и недискретная (цвет), статическая (закреплённая носителем) и динамическая (разворачивающаяся во времени и пространстве), по отношению к ученику – ценностно значимая и незначимая, трансформируемая (порядок слов в предложении) и закреплённая (феномены культуры – картина «Царевна-лебедь»).

Во-вторых, по результатам экспериментов [11] информация, поступающая в процес-

се обучения, воспринимается и обрабатывается различными сенсорными системами, и чем больше каналов связи задействовано в процессе обучения, тем лучше запоминается и дольше остаётся в памяти материал. Следовательно, необходим учёт не только типа информации, но и природы когнитивных процессов, которые проходят на единой нейронной основе [9, с. 118].

Для наилучшего взаимодействия в рамках дискурса неизбежно прогнозирование реакции ребёнка. Для этого должно быть известно, насколько актуален для него информационный сигнал (звуковой, графический, кинестетический (переданный неким телодвижением), т. е. тот отрывок информации, в отношении которого должно произойти декодирование, осмысление и вербальное оформление. Даже такой универсальный код, как изображение (картинка), может спровоцировать минимум два коммуникативных сбоя. Первый – на основании разных лингвокультур может не совпадать итоговая репрезентация полученных сообщений, поскольку «человек видит глазами, а понимает смысл с помощью культурных конвенций» [4]. Второй – когда ребёнок не обладает достаточным опытом для распознавания изображённого предмета, не может представить себе его свойства и функции. Так, в модели понимания полимодального текста Р. Майера момент интеграции вербального и образного компонентов основан на блоке «Предшествующие знания» (см. ниже) [13].

Методический потенциал понимания педагогического дискурса как поликодовой среды позволит педагогу включить в образовательный процесс взаимокомпенсирующие средства передачи информации. К примеру, ограничить влияние интерференции родного языка: в ряде языков Северного Кавказа не существует разделения понятий «сад» и «огород», что специально для ребёнка может быть закреплено визуально. При неразличении в родном языке некоторых звуков можно запи-



сать правильное произношение на диктофон в телефоне, и ребёнок будет дома слушать.

Предъявление текста в разных кодовых системах позволяет включить разные системы восприятия, а содержание, закреплённое за тем или иным знаком, проще воспроизводится [8, с. 36]. При этом следует тщательно планировать работу с визуальными средствами: редуция сообщения до знака не должна быть слишком абстрактной, это приведёт к случайному прочтению; в отсутствие возможности перевода или письменной записи с осторожностью вводить абстрактную лексику. Не менее важна очерёдность предъявления информации в том или ином коде: например, картинка предъявлена для узнавания, чтобы сэкономить время, но для билингва представляет нечто новое и в лучшем случае воспринимается как объект ознакомления, в худшем – отторгается.

Для определения продуктивности тех или иных кодовых систем следует выяснить соотношение компенсаторных возможностей каждого из кодов, доступность канала и скорость восприятия в среднем по группе учеников. Проведённые на базе Оклендского, Венецианского и Мюнхенского технологического университетов исследования показали: скорость запоминания учеником обучающей аудио- и видеоинформации выше по сравнению с традиционными способами обучения [11]. Отметим, что исследования проводились среди носителей языка, тогда как обсуждаемая нами проблема осложнена слабым владением русским языком.

Для определения эффективности кодовых систем в обучении билингвов нами проведено сопоставительное изучение восприятия одного и того же текста, предъявленного различными способами в изолированных группах детей. Текст, предъявленный для ознакомления, – сказка В. Катаева «Дудочка и кувшинчик». Первая группа детей знакомилась со сказкой по мультфильму, вторая – прослушала текст в сочетании с иллюстрациями, третьей группе текст предъявлялся в устной форме. В задачи эксперимента входило определение объёма восприятия, а также качества воспроизводства текста. На следующий день после знакомства со сказкой дети пересказывали её содержание, при этом на грамматических ошибках внимание не акцентировалось. Исследование проводилось в условиях, приближенных к моменту урока в начальной школе, когда учителю необходимо быстро познакомить детей с каким-либо текстом без опоры на его письменный вариант, поэтому для чтения данный текст не предъявлялся.

В результате эксперимента наблюдались общие, групповые и индивидуальные особенности воспроизведения текста. К общим тенденциям можно отнести влияние семантической интерференции – дети называли полянку *огородом*, отмечается замена семантически упрощёнными вариантами (вместо *ягоды появились* – *ягоды выжили*, вместо *кувшинчик* – *бутылка или корзина*). При затруднении в припоминании сюжета детям помогло использование картинок, причём в первой группе даже детям с очень слабым знанием языка это не понадобилось. Имя сказочного персонажа не назвал ни один человек, были варианты по ассоциации: в третьей и второй группах старика-лесовика называли *карликом*, *гномиком* или *дедушкой*, в группе, посмотревшей мультфильм, все дети сказали, что девочке помогал *гриб*, что соответствует увиденному изображению.

По особенностям воспроизведения текста выделяется первая группа. Во второй и третьей группах все дети обратили внимание на числовую информацию, они вспомнили, сколько ягод собрала девочка, а в мультфильме эта информация не звучала. Во время пересказа сказки по мультфильму дети говорили намного эмоциональнее, чем при пересказе услышанного текста. Очевидно, что фильм воспринимается как жизненная ситуация, свидетелем которой стал сам ребёнок, поэтому при пересказе он передаёт преимущественно собственные эмоции по поводу увиденного, тогда как при прослушивании ребёнку нужно воспринимать и текст, и эмоции, передаваемые преподавателем.

Между ответами первой и второй–третьей групп были также лексические расхождения: при просмотре фильма ребёнок видит ситуацию, а при прослушивании – слышит словесное описание, содержащее знакомые и незнакомые слова, это требует дополнительных усилий и вызывает напряжение. Наблюдение за детьми во время просмотра/прослушивания текста показало наибольшую концентрацию внимания в первой группе. Вторая группа сохраняла внимание к тексту почти без перерывов, внимание ослаблялось в случае демонстрации картинок по одной и усиливалось при поочерёдном размещении. В третьей группе внимание к звучащему тексту ослаблялось с некоторой периодичностью: 3 мин. – 1 мин. 30 сек. – 1 мин. 20 сек.

Индивидуальные различия наблюдались у детей со слабым запасом лексики, они нуждались в дополнительных вопросах, а сюжет-

ные иллюстрации комментировали назывными конструкциями, практически без глаголов: *ягод не было, потом старый дедушка, а потом вот это* (показывает на дудочку). Некоторым детям требовалось вспомнить какой-либо ключевой момент, отталкиваясь от которого они вспоминали сюжет с начала.

Итак, по наблюдениям в отдельных группах детей можно сказать о высоком компенсаторном потенциале аудиовизуального кода. Естественно, что даже среди билингов выделяются дети, говорящие не хуже носителей русского языка, однако при большом количестве детей, не владеющих языком на уровне выпускника детского сада, необходим учёт проблем восприятия учебного материала. Современное оснащение школьных кабинетов позволяет учителю сочетать предлагаемые в методических комплексах средства: презентации, аудио- и видеозаписи – в них недостатка нет, однако следует обязательно изучать и прогнозировать когнитивный потенциал аудитории, для которой предназначена информация.

Список литературы

1. Азбука: учебник для общеобразоват. учреждений. Ч. 1 / В.Г. Горещкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина. М.: Просвещение, 2011.
2. Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тореца. Ч. I. М., 1974. С. 103–109.
3. Карасик В.И. О типах дискурса [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/discurs>.
4. Кузнецова Е.М. Проблема восприятия визуального образа // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 3. С. 190–194.
5. Пак Н.И., Хегай Л.Б. Представление учебного гипертекста на основе идей ассоциативно-рекурсивного восприятия // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П.Астафьева. 2009. № 3. С. 33–37.
6. Пищальникова В.А. Речевая деятельность как синергетическая система // Известия АГУ. 1997. № 2. С. 72–79.
7. Русский язык: поурочные разработки. Технологические карты уроков: 1 класс: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. / И.А. Бубнова, Л.С. Илюшин, Т.Г. Галактионова, Н.И. Роговцева. М.; СПб.: Просвещение, 2013.
8. Симбирцева Н.А. Интерпретация визуального в условиях современной культуры // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. 2014. № 3 (88). С. 33–36.
9. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006.
10. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М.: Ин-т языкознания РАН, 2005.
11. Сумин В.И., Чумакова В.В. Исследование процесса аудиовизуального восприятия информации // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6.
12. Чернявская В.Е. Поликодовое пространство текста: лингвосемантическая парадигма языкознания // Язык в парадигмах гуманитарного знания: XXI в. СПб., 2009. С. 23–35.
13. Mayer R.E. The promise of multimedia learning: using the same institutional design methods across different media // Learning and Instruction. 2003. № 13. P. 125–139.

* * *

1. Azbuka: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhd. Ch. 1 / V.G. Goreckij, V.A. Kirjushkin, L.A. Vinogradskaja, M.V. Bojkina. M.: Prosveshhenie, 2011.

2. Ejger G.V., Juht V.L. K postroeniju tipologii tekstov // Lingvistika teksta: materialy nauch. konf. pri MGPIIJa im. M. Toreza. Ch. I. M., 1974. S. 103–109.

3. Karasik V.I. O tipah diskursa [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/discurs>.

4. Kuznecova E.M. Problema vosprijatija vizual'nogo obraza // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2014. № 3. S. 190–194.

5. Pak N.I., Hegaj L.B. Predstavlenie uchebnogo giperteksta na osnove idej associativno-rekursivnogo vosprijatija // Vestnik Krasnojarskogo gos. ped. un-ta im. V.P.Astafjeva. 2009. № 3. S. 33–37.

6. Pishhal'nikova V.A. Rechevaja dejatel'nost' kak sinergeticheskaja sistema // Izvestija AGU. 1997. № 2. S. 72–79.

7. Russkij jazyk: pourochnye razrabotki. Tehnologicheskie karty urokov: 1 klass: posobie dlja uchitelej obshheobrazovat. uchrezhd. / I.A. Bubnova, L.S. Iljushin, T.G. Galaktionova, N.I. Rogovceva. M.; SPb.: Prosveshhenie, 2013.

8. Simbirceva N.A. Interpretacija vizual'nogo v uslovijah sovremennoj kul'tury // Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. 2014. № 3 (88). S. 33–36.

9. Sonin A.G. Modelirovanie mehanizmov ponimanija polikodovyh tekstov: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2006.

10. Sonin A.G. Ponimanie polikodovyh tekstov: kognitivnyj aspekt. M.: In-t jazykoznanija RAN, 2005.

11. Sumin V.I., Chumakova V.V. Issledovanie processa audiovizual'nogo vosprijatija informacii // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2013. № 6.

12. Chernjavskaja V.E. Polikodovoe prostranstvo teksta: lingvosemanticheskaja paradigma jazykoznanija // Jazyk v paradigmah gumanitarnogo znanija: XXI v. SPb., 2009. S. 23–35.

Pedagogic discourse as a polycode space. Methodological potential in working with bilinguals

There is considered the methodological potential of the complex comprehension of the pedagogic discourse beyond its text component. Based on the observation in the groups of bilingual children there is found out the competitive potential of the code systems of information transition. There are revealed the common, group and individual peculiarities of Russian texts comprehension in various representations.

Key words: *discourse, polycode text, bilingualism, cognitive processes, comprehension, representation.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2016)

**Е. В. ЗУДИНА, Ю. В. ГАПОНЕНКО,
М. В. САМСОНОВА**
(Волгоград)

**ИННОВАЦИОННОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
СИСТЕМАМИ**

В настоящее время не разработана система инновационного механизма управления образовательными системами, которая соответствовала бы современной экономической и образовательной ситуации в российской среде. Особенно актуальным представляется рассмотрение вопросов формирования системы многоуровневого непрерывного образования как единого образовательного пространства, что предполагает интеграцию различных образовательных подразделений и учреждений.

Ключевые слова: *инновации, управление, образование, образовательные системы, непрерывное образование, образовательное пространство, инновационный учебный комплекс.*

Перспектива формирования многоуровневого комплексного непрерывного образования как целого, единого образовательного пространства в настоящее время является актуальной задачей для образовательных учреждений любого типа. Для эффективного управления образовательными комплексами необ-

ходима интеграция различных образовательных учреждений и подразделений. Эффективность формирования и функционирования таких интеграционных систем достигается за счет взаимоувязки содержательной части образования и координации деятельности, что позволит повысить качество общекультурной, гуманитарной, фундаментальной и социально-экономической подготовки, расширить свободу выбора абитуриентам в определении индивидуальной последовательности в образовании.

Авторская идея заключается в создании университетского учебно-научного инновационного комплекса. В модель такого комплекса могут войти следующие структурные элементы:

– инновационный образовательный комплекс, который должен включать в себя факультет среднего профессионального и начального образования, факультеты высшего профессионального образования, факультет довузовской подготовки, филиал, магистратуру, аспирантуру, учебно-научно-производственные и научно-исследовательские подразделения. Для бесперебойной работы такой структурно сложной системы необходимо обеспечить инновационную поддержку, которая может оказываться на постоянной основе факультетом дистанционного образования и электронной библиотекой;

– комплекс инноватики – предназначен для обеспечения и определения эффективности научных разработок учащихся и студентов, после чего возможно их активное внедрение в производственную и организационную деятельность экономических и коммерческих структур, таких как будущий «Бизнес-инкубатор», «Школа успешного менеджера», «СтУПени+».

В состав университетского учебно-научного инновационного комплекса необходимо также включить комплекс социальной поддержки, состоящий из спортивного комплекса, социально-психологической службы, центра здорового питания, центра содействия трудоустройству выпускников, лечебно-оздоровительного центра, музейно-выставочного комплекса, пресс-центра и издательства.

Современные реалии таковы, что работники практически каждого предприятия должны постоянно повышать свою квалификацию и компетентность. Это позволит реализовать главный принцип – «образование – через всю