

DOI: 10.15372/PHE20210107

УДК 13+371

О КОММУНИКАТИВНО-ПРОДУКТИВНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ

Ю. В. Ванцев (Самара, Россия)

Введение. Междисциплинарный анализ коммуникативных школьных практик, проведенный с применением теории коммуникации Н. Лумана, позволяет диагностировать блокирование публичной школьной коммуникации как один из системных кодов общего образования. Этот код используется для поддержания в состоянии безотказной работоспособности статусно-ролевой и предметно-центрированной систем школьного обучения и воспитания. Фиктивность самоидентификации личности и социальной интеграции, а также репродуктивный характер учебной деятельности обусловлены постоянными срывами коммуникации и отсутствием доступа к источнику самостоятельности ученика. Этот источник «находится» не во внутренних «структурах личности» (психическая система), а в коммуникации (социальная система), которая устанавливается лишь тогда, когда обнаруживает в сознании членов школьного сообщества благоприятную среду обитания.

Методология и методика исследования. В ходе исследования осуществлены теоретическая разработка междисциплинарного контекста проблемы и поиск новых структурных связей между индивидуальным сознанием и коммуникацией (как селекцией информации, ее сообщения и понимания). Условия, защищающие коммуникацию, были обнаружены и гарантированно воссоздаются благодаря многолетнему наблюдению за учениками, коммуницирующими в рамках специальных форм. Эти формы соответствуют теоретической модели идеальной речевой ситуации Ю. Хабермаса и концепции коммуникации Н. Лумана.

Результаты исследования. В психологическом плане определяется тождество страха говорить, страха самостоятельно действовать и страха творить. В плане лингвопрагматики свободный диалог требует равенства шансов на высказывание, критику, тематизацию мнений, самовыражение и управление ходом обсуждения, что обеспечивается формальными правилами и их строгим соблюдением всеми участниками. «Естественные» преимущества взрослых (возраст, информированность, опыт и более высокий социальный статус) обязывают их добровольно отказаться от привилегий, дающих им преимущество в дискурсе с учениками, которые из-за заведомо ущемленной позиции предпочитают не коммуницировать с взрослыми в публичной школьной ситуации. Теоретический анализ дидактического контекста эксперимента привел к интересным результатам. Выявлен новый вид содержания образования – социальное содержание. Его открытая (заранее неизвестная педагогу) часть производится коммуникацией. В статье очерчиваются основные особенности нового коммуникативно-продуктивного метода обучения, который может быть использован как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

© Ванцев Ю. В., 2021

Ванцев Юрий Витальевич – организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, Частное общеобразовательное учреждение школа «Эврика».

E-mail: gorov63@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2135-6730

Yuriy V. Vantsev – organizer of extracurricular educational work, Private school “Eureka”.

Заключение. Статья ставит ряд новых конкретных вопросов и намечает разнонаправленные междисциплинарные исследования в области философии образования, психологии, социальной психологии (психологии коммуникации), теории образовательных систем и дидактики коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация в школе, коммуникативная дидактика, концепция общества Н. Лумана, открытое содержание обучения, коммуникативно-продуктивный метод обучения.

Для цитирования: Ванцев Ю. В. О коммуникативно-продуктивном методе обучения // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 1. – С. 104–127.

ON THE COMMUNICATIVE-PRODUCTIVE TRAINING METHOD

Yu. V. Vantsev (Samara, Russia)

Introduction. An interdisciplinary analysis of communicative school practices, carried out using N. Luhmann's theory of communication, makes it possible to diagnose the blocking of school public communication as one of the system codes of general education. This code is used to maintain the operability and reliability of the status and role subject-centered school teaching system. The fictitiousness of self-identification and social integration, as well as the reproductive nature of learning activity, are caused by the constant breakdowns in communication and the lack of access to a source of student independence. This source "is located" not in the internal "structures of personality" (psychic system), but in communication (social system), which is established only when it detects a favorable environment in the minds of members of the school community.

Methodology and methods of the research. A theoretical development of the interdisciplinary context of the problem and the search for new structural connections between the psychic system (individual consciousness) and communication (selection of information, its message and understanding) have been undertaken in the paper. The conditions that protect communication have been discovered and are guaranteed to be recreated due to the long-term observation of students communicating within the frame of special forms. These forms correspond to the theoretical model of the ideal speech situation by J. Habermas and the concept of communication by N. Luhmann.

The results of the research. In psychological terms, the identity of fear to speak, fear to act independently and fear to create is determined. In terms of linguo-pragmatics, a free dialogue requires equal chances for speaking, for criticism, for opinions thematization, for self-expression and for managing the course of the discussion, which is ensured by formal rules and their strict observance by all participants. The "natural" benefits of adults (age, awareness, experience and a higher social status) oblige them to voluntarily give up privileges that give them an advantage in discourse with students who, due to a deliberately disadvantaged position, prefer not to communicate with adults in a school public situation. A theoretical analysis of the didactic context of the experiment has led to interesting results. A new type of teaching content has been identified, the social content. Its open part (unknown to the teacher beforehand) is produced by communication. The paper outlines the main features of a new communicative and productive teaching method that can be used both in the classroom and in extracurricular activities.

Conclusion. The paper raises a number of new specific questions and outlines multidirectional interdisciplinary research in the field of philosophy of education,

psychology, social psychology (psychology of communication), theory of educational systems and didactics of communication.

Keywords: communication in school, communicative didactics, N. Luhmann's concept of society, open teaching content, communicative-productive teaching method.

For citation: Vantsev Yu. V. On the communicative-productive training method. *Philosophy of Education*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 104–127.

Введение. В соответствии с ФГОС СОО школа обеспечивает самоидентификацию обучающихся посредством лично и общественно значимой деятельности, их социального и гражданского становления. Эти посредники становятся реальными только при установлении коммуникации. Недооценка ее роли в качестве регулятора и модератора учебно-воспитательного процесса приводит к имитации процессов социальной интеграции, фальсификации актов и матриц самоидентификации, дефициту продуктивности учебной деятельности и снижению уровня учебной мотивации.

О незаменимой роли коммуникации в образовательном процессе пишут многие исследователи. В качестве необходимых условий запуска эмерджентного процесса обучения и воспитания¹ ими определяются экзистенциальный опыт свободы самовыражения и самоидентификации [1]; «сюжетно-ролевая модель реальности» как поле взаимодействия индивидуальных восприятий и жизненных проектов [2]; преодоление кризиса личностной идентичности [3]; воплощенные в национальных стандартах школьного образования компетенции XXI в. [4]; институты ведения так называемых «научных войн» за гуманитарные каноны [5] как пример невероятности коммуникаций²; осознание необходимости развития образования через участие в процедурах принятия решений представителей педагогического и родительского сообществ [6]; антропопрактический подход как инклюзия одаренных детей в школе [7]; проживание строящейся на субъектных основаниях деятельности по преобразованию информационного ресурса в знание [8]; логико-дидактический парадокс «программирования непрограммируемого» (А. Асмолов) [9]; напряжение между «антропологической соразмерностью» и «антропологической несоразмерностью» как вызов, стоящий перед системой образования в условиях неопределенности [10]; геймификация преподавания истории философии как метод коммуникативной дидактики [11]; культурно-образовательная автономия школы как условие запуска внутренних

¹ Воспитание как процесс нельзя отделить от обучения, поэтому, используя одно понятие, я подразумеваю оба.

² Никлас Луман. Невероятность коммуникации. Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2972> (дата обращения: 14.07.2020).

и внешних коммуникаций [12]; полисубъектный характер самостоятельной деятельности и отсутствие предзаданного результата (метод открытого образования) [13]; выявляемый в процессе обучения внутренний мотив обучающегося как условие формирования коммуникативной компетенции; «перенос ответственности за формирование этой компетенции с отдельной предметной области на образовательный процесс в целом» [14, с. 287]; установление коммуникации на уроках в начальной школе как нормализация психологического климата, поддержание интереса к обучению, индивидуализация учебной задачи, повышение уровня самостоятельности и работоспособности обучающихся, упрочнение усвоения знаний и возможность их применения на практике, дифференциация классной и домашней работы [15].

Конкретизируем проблему исследования и обозначим ее аспекты.

1. *Философский, системно-теоретический и социологический аспекты.* Педагогический и управленческий взгляды на организацию общения в школе не выходит за рамки:

а) статусно-ролевой системы обучения, что «предполагает разделение на обладающего знанием учителя и не обладающих им учеников» [16, с. 12];

б) предметно центрированной системы производства готовности школьника к прохождению ГИА, нацеленной на проверку знаний и усвоение информации;

в) производства формальных отчетов о личностных и социальных результатах школьного воспитания, не отражающих критического дефицита самостоятельности обучающихся.

При этом коммуникация (согласно Н. Луману) как эмерджентная и автотопэтическая система, которая производит и воспроизводит общество не находит в школе благоприятной среды для совершения своих селекций. По мнению Лумана, «коммуникация устанавливается через синтез трех различных селекций, а именно: селекции информации, селекции сообщения этой информации и селективного понимания или непонимания сообщения и его информации. Ни один из этих компонентов не может осуществляться сам по себе. Только вместе они производят коммуникацию» [17, с. 115]. Обостряя проблему, можно говорить о блокировании коммуникации в публичном школьном пространстве. Это означает, что школа не использует шанс выйти на новый уровень социализации личности, соответствующий сложности самоорганизующейся социальной системы.

2. *Психологический и социально-психологический аспекты.* Многие из нас на личном опыте знают, насколько болезненно переживается ситуация, когда нам есть что сказать, но мы останавливаем себя, предполагая, что высказывание может нанести нам или кому-либо другому ущерб, поэтому молчим, вытесняя возникающие негативные эмоции в подсозна-

ние. Так формируется подавленный комплекс. Сознание, лишенное выхода за собственные оперативные границы, в систему коммуникации³, «программирует» поведенческие девиации. Это объясняется тем, что связь индивидуально-личностного (психическая система) и общественного (социальная система: в нашем случае – система преподавания) осуществляется коммуникативно. Срывы коммуникации создают проблемы в функционировании обеих систем.

Продолжая удерживать в поле зрения две операционально закрытые системы (сознание и коммуникацию), отметим: важно различать восприятие и коммуникацию. На это обращает внимание Н. Луман: «Восприятие остается событием прежде всего психическим, не обладающим коммуникативной экзистенцией... То, что воспринял другой, нельзя ни подтвердить, ни отвергнуть, об этом нельзя спросить, на это нельзя ответить. Восприятие остается замкнутым в сознании и непроницаемым как для коммуникации, так и для другого сознания» [17, с. 116]. Непроницаемость восприятий – это не только проблема, но и потенциал: участникам образовательного процесса всегда есть, о чем говорить. Правда, в обыденном учебном режиме общение ограничивается обсуждением порядка, сроков и качества выполнения УУД. Оставшееся время тратится на восстановление социально-ролевых границ (внушения, напоминания об обязанностях, предупреждения и т. п.) или на беседы, выполняющие функцию снятия напряжения.

О чем еще, помимо предметного содержания, не нарушая статусно-ролевых правил, могут говорить учитель и ученик в публичной, методически выстроенной ситуации? Или зададим вопрос иначе: насколько статусно-ролевой режим общения определяет информационное содержание диалога? На поддержание статусно-ролевого порядка тратится много ресурсов, что снижает эффективность учебного процесса. Кроме того, под вопросом оказывается справедливость: темы, нежелательные для обладателя более высокого статуса, никогда не будут подняты. С психологической точки зрения рациональным представляется вариант свободной тематизации (естественно, в рамках учебной целесообразности). Иными словами, желателен метод обучения, который позволяет ученику чувствовать себя полноправным участником образовательного процесса. Такой метод предотвращает формирование подавленных комплексов и значительно повышает учебную мотивацию.

³ Ларс Квортруп, комментируя лумановскую теорию образовательной системы общества, выделяет идею о том, что «обучение означает преодоление границ между учеником как психической системой и преподаванием как коммуникативной системой» [18]. Закрытие указанной границы нередко воспринимается учеником негативно: как отсутствие интереса к его личности.

3. *Педагогический аспект.* Рефлексия учителя направлена на собственную деятельность и деятельность ученика, результатом которых по большей части являются репродуктивные операции с предметными «знаниями». Репродуктивный характер деятельности не случаен. Творческую активность парализует тот же страх, который запрещает ученику говорить, что он на самом деле чувствует и думает. Творческая деятельность всегда выходит за грань принятой нормы, традиции. Творчество есть сдвиг, осуществляемый актором в условиях неприятия, спора, противоречия, борьбы интересов, статусов и честолюбий. Странно, что предпринимаемые в течение века неудачные попытки повысить учебно-познавательную и общественную активность школьников не привели педагогов к простой мысли: тот, кто не может свободно говорить, не может и самостоятельно действовать.

Коммуникация как школьный процесс социализации не попадает в поле аналитического зрения учителя за исключением случаев, когда коммуникативные операции (то есть взаимные прояснения позиций, вопросы, переспросы, ответы, способствующие взаимному пониманию/непониманию) мешают учебному процессу или когда оцениваются ораторские способности обучающегося. Обмен сообщениями как самореферентную систему учитель не видит и едва ли догадывается об ее существовании. Формы и процедуры школьной коммуникации и процесс общения, организованный в соответствии с ними, не рассматриваются в качестве отдельного вида обучения и не соотносятся с общими целями обучения и воспитания.

Если мы увидим, какая информация циркулирует/не циркулирует в сети публичных школьных коммуникаций, то станет понятно, какие изменения следует внести в учебный процесс. В школе можно проучиться 11 лет и ни разу не высказать в публичной ситуации то, что ты на самом деле чувствуешь и думаешь о важном для тебя здесь и сейчас. Педагоги не видят проблемы: зачем в школе говорить о личном? Однако вопрос не только в формирующейся привычке скрывать свою личность и свои сильные предпочтения (хотя и этого достаточно, чтобы признать: школа не выполняет задач, прописанных в ФГОС), но и в том, сколько минут и часов в день в каждом возрасте сознание ребенка, подростка может пребывать в «коммуникативной изоляции» без вреда для развития психики и ее функций. Проведение таких исследований крайне необходимо.

Простой метод целенаправленного наблюдения за вербальным поведением ученика и учителя позволяет констатировать: школа как педагогическая система не видит личность школьника, но при этом отчитывается об ее воспитании. Опираясь своими системными средствами, школа не имеет доступа к источнику самостоятельности ученика; последняя к тому же необязательна для достижения учебных целей и не явля-

ется целью воспитания. Школа не только навязывает ученику темы для изучения, но и вкладывает в его уста готовые ответы на поставленные перед ним вопросы. Если на уроке звучат аутентичные, обусловленные особенностями личностного развития вопрос или ответ, то на них стараются не останавливаться, ибо они есть случайность, факты *sui generis*⁴. И что с ними делать? Между тем коммуникация состоит только из таких фактов. Очевидно, задачи личностного развития входят в противоречие с применяемыми методами обучения.

4. *Дидактический аспект.* Дидактика не готова решать проблему модернизации предметноцентрической парадигмы школьного образования. Существуют частные дидактики – методики обучения отдельным предметам, отсутствует признанная дидактика обучения коммуникации. Впрочем, ряд теоретических и практических открытий уже совершен. Авторы Школы коммуникативной дидактики успешно решают проблему «преодоления искусственной границы между предметным содержанием и способами его трансляции» [16, с. 12], оставаясь, правда, в рамках учебных дисциплин истории и литературы. Проблема раскрывается авторами с философской глубиной. Они отмечают, что мыслить (идет ли речь о литературном или историческом мышлении) можно только в диалоге, дискурсивно. Сознание не может не образовывать новых смыслов, если оно напрямую (без использования авторитета учебника) связывается с другим сознанием [16]. При этом очевидно, что не только литературный текст или исторический документ могут быть предметом дискурсивной рефлексии.

Большой интерес представляет концепция *дидактики открытого образования* [13], ее авторы определяют необходимые элементы метода: 1) соединение личных оснований и полисубъектной деятельности; 2) открытость, непредзаданность цели и результата (цель не предшествует процессу, но появляется в процессе полисубъектной деятельности); 3) продуктивность как конструирование «человеком индивидуально ориентированного пространства в качестве целостного “мира”» [13, с. 130]; 4) применение специального «рефлексивного контура»; 5) наличие «объективированной формы организации интеллектуально-практической активности учеников» [13, с. 143].

Имеется описанный системный опыт обеспечения субъектности ученика в образовательном процессе. Поскольку занять субъектную позицию в школе, где не защищена коммуникация, невозможно, постольку А. Н. Тубельский и коллектив его школы виртуозно выстраивали формы равноправного и проблемно ориентированного речевого взаимодействия [19].

⁴ *Sui generis* (лат.) – единственный в своем роде.

В массовой школе отдельные коммуникативные приемы и формы обучения используются для усвоения предметного содержания (квазикоммуникативный подход [20; 21]). Приведу сравнение, поясняющее, почему это не всегда целесообразно. Если ученики определенного класса играют в футбол один раз в неделю для «укрепления здоровья» и «воспитания волевых качеств характера», то вряд ли они достигнут значимых успехов как футболисты. Так же и для развития коммуникативных навыков недостаточно использовать фронтальные беседы при повторении пройденного материала или изредка устраивать дебаты, раздавая спикерам готовые речи и предлагая заучить их наизусть. Для этого необходимо создать специальные условия, которые позволили бы коммуникации установиться и спровоцировать сознание играть по ее правилам.

5. *Точка зрения коммуникативистики.* Первая модель коммуникации (если не считать триаду Аристотеля «оратор + предмет, о котором он говорит + лицо, к которому он обращается» [22, гл. III]) появилась в 1948 г. (Н. Д. Lasswell) и была линейной и однонаправленной. Но уже в 1954 г. У. Шрамм (W. L. Schramm)⁵, рассматривая процесс коммуникации как один из фундаментальных социальных процессов, отражает в своей модели двусторонний циркулярный процесс обмена информацией. Источник и реципиент – тот, кто посылает сообщение, и тот, кто принимает, – периодически меняются ролями. Коммуникация представлена как двусторонний процесс связи, где обе стороны являются равноправными партнерами. Большинство школьных диалогов между учителем и учеником в большей степени соответствует первой модели. Проблема состоит еще и в том, что образец однонаправленной передачи сообщений с произвольным включением/выключением отправителем «обратной связи», которая помогает отправителю осуществлять контроль, воспринимается школьниками как единственная «социально одобряемая» модель учебного общения. Несомненно, проблема выходит за рамки процесса формирования предметных и метапредметных универсальных учебных действий.

Методология и методика исследования. В основе исследования лежит принцип соединения теоретических и практических методов. Интенция практика состояла в освобождении взрослого и школьника от страха публичного высказывания. Выбранные для этого школьные формы речевого взаимодействия проходили апробацию с применением следующих критериев: увлеченность участников; свобода самовыражения, искренность и открытость; взаимное уважение; высокий уровень рациональности дискуссии (при необходимости формулировать и проверять аргу-

⁵ Schramm's Model of Communication [Электронный ресурс] // Educational portal «Management study guide». –URL: <https://www.managementstudyguide.com/schramm-model-of-communication.htm> (дата обращения: 10.04.2020).

менты); равенство коммуникативных прав; возможность установления правил, регулирующих речевую деятельность. Наличие или отсутствие указанных признаков фиксировались методом наблюдения. Формы, которые, несмотря на усилия организатора диалога, не обеспечивали позитивного результата, забраковывались либо изменялись и вновь проходили проверку.

В 2018 г. была разработана и апробирована методика определения «пригодности школьной среды для установления коммуникации», подготовлены описание методики, анкета старшеклассника и ключи для обработки результатов. Однако в настоящей статье речь идет не о локальных результатах анкетирования и даже не о самой диагностической методике. Методологию статьи определила интенция теоретика, которая состояла в поиске и соотнесении со школьной реальностью теории, вписывающей речевой акт (точнее, серию таких актов, объединенных тематическим эпизодом) в психологический, этический, социологический, коммуникативистский, системно-теоретический, а также дидактический контексты. В школьной практике уже были организационно-методические находки и даже целостные школьные системы-сообщества, позволяющие решать и решающие заявленную проблему. Однако эти решения оказались невосстребованными. Следовательно, речь должна идти о просвещающей теории, устанавливающей новые точки зрения на то, что происходит в школе с коммуникацией, с сознанием ученика, его личностью и школьным сообществом. Научная состоятельность, точность и убедительность описания ситуации, которую можно увидеть с этих точек зрения, – вот что выходит на первый план.

Запуск коммуникации в школе и теоретическое обоснование значимости коммуникации для развития личности и общественной системы – одинаково сложные и параллельно решаемые задачи. Первая требует от исследователя инженерного воображения и эмпирической хватки, вторая – открытости к восприятию новых теорий в междисциплинарных средах и готовности превращать предельно абстрактные теоретические положения в практические решения.

Результаты исследования. В настоящем разделе статьи представлены как теоретические, так и практические результаты. К теоретическим относятся следующие понятия:

- а) публичная школьная коммуникация⁶;
- б) социальное содержание обучения и воспитания;

⁶ Понятие школьной дискурсивной площадки определено в моей старой и теоретически слабой статье [23], поэтому понятие снова подробно определяется, а его дефиниция дополняется. Практико-теоретический характер статьи позволяет представлять в одной связке оба понятия: публичная школьная коммуникация и школьная дискурсивная площадка.

- в) закрытое и открытое социальное содержание обучения и воспитания;
 г) коммуникативно-продуктивный метод обучения и воспитания.

Практические результаты представлены перечнем апробированных форм школьной дискурсивной площадки.

Восприятие и анализ школьных коммуникативных практик зависят от того, что исследователь понимает под коммуникацией. Читателю статьи необходимо ознакомиться с лумановской трактовкой понятия [17]. Поскольку его освоение требует времени, постольку считаю удобным подставить на его место дефиницию, полученную методом классификации школьных диалоговых практик (табл. 1).

Таблица 1

Классификация школьных диалоговых практик

1-й признак: состав участников диалога		
С участием школьников	В присутствии, но без участия школьников	В отсутствии школьников
2-й признак: публичность/приватность диалога		
Публичный	Приватно-публичный	Приватный
3-й признак: свобода самовыражения		
Все участники говорят то, что на самом деле чувствуют и думают*	Не все участники говорят то, что на самом деле чувствуют и думают	Никто из участников не говорит то, что на самом деле чувствует и думает
4-й признак: равенство/неравенство коммуникативных прав участников диалога		
Участники имеют равные коммуникативные права	Поддерживается неотрефлексированная традиция, в соответствии с которой одни участники наделяют коммуникативными правами / лишают коммуникативных прав других участников	
5-й признак: уровень нормативности в организации диалога		
Обмен речевыми актами происходит по правилам, в соответствии с процедурами и регламентом, которые известны всем участникам и неукоснительно соблюдаются	Правила, процедуры и регламент известны не всем участникам или не всегда соблюдаются	Правила, процедуры и регламент речевого взаимодействия не определены

* Коммуникация чувствительна к нарушению «правил хорошего тона». Чем богаче опыт коммуниканта, тем свободнее он доносит до собеседника нужную информацию, обходя «острые углы» и предотвращая обрыв коммуникации.

Соединив то, что написано в левом столбце табл. 1, мы получим рабочее определение понятия *публичная школьная коммуникация*, под которой мы понимаем:

- развернутый во времени публичный диалог с участием школьников;
- организованный в специальных формах;
- который ведется по известным всем участникам правилам;
- в условиях, способствующих самовыражению;
- при равенстве коммуникативных прав всех участников.

Это понятие помогает увидеть малоиспользуемый сегодня потенциал школьной социализации и выделить новый вид содержания образования.

Дидактика оперирует понятием *логическая структура метода обучения*, которая состоит из трех элементов: цель + содержание + характер взаимодействия субъектов обучения. Традиционно для нашего школьного образования главным элементом является «содержание». Даже если очень приблизительно и неясно сформулировать цели обучения, но четко прописать содержание, то учителю этого достаточно для организации процесса. Он будет по-своему прав, если скажет: «Мне надо знать, чему учить. Зачем учить – решать не мне. Главная проверка усвоения содержания проводится на ЕГЭ. Дети получили хорошие баллы – значит, работа поставлена методически правильно. Об остальном пусть беспокоятся сами дети, родители и авторы стандартов».

При традиционном обучении содержание определяет и цели обучения, и характер взаимодействия участников процесса. Такая связь элементов структуры метода на первый взгляд не является внутренне противоречивой. Содержание – важный элемент, и каждый учитель на каждом уроке обязан точно знать, какие знания, умения, навыки он формирует. На дистанции в один урок все выглядит логично. Например, ученик не знал, где сосредоточены основные нефтегазовые месторождения, а теперь знает. Вопрос о формах взаимодействия участников процесса обучения решен контентосообразно: слушали учителя, изучали карту, смотрели видеоролик, устно/письменно отвечали на контрольные вопросы, работали с контурной картой. Единица содержания перенесена в память ученика, попутно сформированы некоторые УУД. Метод работает. Качество знаний и уровень сформированности умений можно повысить за счет увеличения интенсивности тренажа по решению тестов и заданий ОГЭ и ЕГЭ. Правда, таким образом нельзя создать внутренний мотив, повысить активность учебной и социально значимой деятельности обучающихся, нельзя продвинуться по направлению «репродуктивная деятельность → творческая деятельность».

За последние 30 лет в России появился опыт, который в гораздо большей степени, чем коммунарский опыт А. Макаренко, применим в общеобразовательной школе и при этом отвечает требованиям к условиям установления публичной школьной коммуникации. Я имею в виду Школу самоопределения А. Н. Тубельского (1992–2020) (см.: [19]), колледж при Казанском государственном университете П. А. Шмакова (1992–1998),

апробацию и реализацию концепции «Школа коммуникативной дидактики» В. И. Тюпы и Ю. Л. Троицкого [16; 24], проведение организационно-деятельностных игр [25], использование интерактивных и коммуникативных форм освоения так называемых гибких навыков, наш собственный опыт использования форм школьной дискурсивной площадки (1995–2020) [23] и т. д. Опыт этот неоднороден, часть методов приспособлена к работе с предметным содержанием на уроке, другая часть не применима для этой цели. Общим для названных подходов является признание ключевой роли коммуникации. При таком подходе, следовательно, *содержание обучения и воспитания* должно среди прочего включать в себя две особые группы единиц знания-опыта:

- 1) программные знания о коммуникации и условиях ее установления;
- 2) незапрограммированные знания, производимые здесь и сейчас в процессе коммуникации.

Школа – это сообщество, жизнь которого не прекращается ни на уроке, ни между уроками, ни после них. В образовательной организации вместе с предметным и метапредметным содержанием *ученик усваивает правила речевого поведения*, которые имплицитно или эксплицитно устанавливаются на уроке, внеурочном занятии, в процессе выполнения КТД, официальной беседе. Осознаются и учитываются ли эти правила в качестве *единиц содержания образования* при формулировании цели обучения и выборе способов взаимодействия? Осознаем ли мы, что именно эти – не прописанные ни в одной из учебных или воспитательных программ – принципы, правила и процедуры *речевой деятельности* являются кодами социализации, универсальными моделями взаимодействия, которые встраиваются в сознание школьника без педагогической рефлексии и без связи с научными достижениями в области психологии, психотерапии, психолингвистики, формальной прагматики, социальной психологии, коммуникативистики и теории систем?

Вопрос можно сформулировать иначе: как возможно, чтобы учитель обучал учеников тому, чего он не знает, чем не владеет и о чем он даже не думал? Часть действий (операции с предметным содержанием) учитель совершает эксплицитно, сознательно, целенаправленно, последовательно и планомерно; действия эти оцениваются самим учителем, его коллегами, учениками, родителями и руководством, тогда как другая, не менее важная часть его работы (обеспечение условий для подключения к операциям системы коммуникации) выполняется без представления о цели, без рефлексии и анализа. То есть социализирующая работа, которая, собственно, создает или, точнее, институционализирует сообщество школы и обеспечивает условия для развития личности, совершенствующей свои социальные навыки, эта работа совершается по методикам, не прошед-

шим серьезной научной экспертизы и не признанным в качестве специальной *дидактики обучения навыкам коммуникации*.

Я утверждаю, что исторически сформированный в каждой школе *характер и порядок взаимодействия* участников образовательного процесса есть неотъемлемая и равнозначная по отношению к предметному содержанию часть учебного материала, который усваивается школьниками независимо от педагогического внимания/невнимания к этому материалу. То же понимание выражено в статье А. Н. Тубельского «Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования»: «Специфическая атмосфера, дух школы не в меньшей степени определяют образование, чем набор учебных предметов, предметные специализации, объем изученного материала и т. п. Сущность данного феномена выявляет термин “скрытое учебное содержание”» [26, с. 177–178].

Общество открывается школьнику не в учебнике обществознания и не в наизиданиях педагога. Ученик усваивает не информационное содержание наставления, а традиции, позволяющие/не позволяющие учителю произвольно ограничивать субъектность ученика. Прочитав учебник, выслушав наставления и сдав экзамен, нельзя автоматически стать частью социальной системы. Общество, образно говоря, ловит школьника на слове, на спонтанных интеракциях и коммуникациях, которые устанавливаются на уроках, переменах, праздниках, классных часах. Гражданин в буквальном смысле формируется, строится, сплетается из речевых актов, которые школьник совершает в той или иной публичной школьной ситуации. Молчаливый школьник, который только и делает, что мотает что-то себе на ус (вспомним тезис Лумана о восприятии), и авторитарный учитель – негодный материал для строительства устойчивой социальной системы, потому что она (система) их просто «не видит», ведь они не коммуницируют друг с другом. Запугивающий и напуганный находятся снаружи общества, за его границами, определяемыми коммуникацией. Новое понимание феномена социальности обосновано тем, что «не действие, а коммуникация является неразложимой (элементарной) социальной операцией и к тому же именно той операцией, которая неизбежно включается всегда, когда образуются социальные ситуации» [17, с. 115].

Нет другого способа стать частью социума, кроме как начать обсуждать вместе с другими волнующие тебя и других вопросы. Так эволюция с помощью языка и речевых актов соединяет сознания людей в одно целое. В статье «Понятие общества» Н. Луман представляет «социальную систему как оперативно закрытую систему, состоящую из собственных операций, производящую коммуникации из коммуникаций»⁷. Абсолютно

⁷ Никлас Луман. Понятие общества [Электронный ресурс] // Гуманитарный портал. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2969> (дата обращения: 23.05.2020).

не похожая ни на одну из социологических теорий лумановская теория при всей ее сложности не просто красива, она еще и легко применима в школе.

Возвращаясь к логической структуре метода обучения, определим неявное: *цель обучения имеет всегда как минимум две составляющие: предметную и социальную*. Предметная цель направляет деятельность (чаще репродуктивную) на внешний, отчужденный от личности ученика объект, упомянутый в рабочей программе учителя в разделе «Содержание учебного предмета». На уроке или «мероприятии» педагог вынужден блокировать коммуникацию, чтобы таким образом повысить эффективность усвоения предметного (программного) содержания. Выбор между социальной и предметной компетентностями совершается в пользу последней. Такой выбор связан с потерей самостоятельности, развитием репродуктивных навыков, фиктивной самоидентификацией, псевдосоциализацией и формированием подавленных комплексов. Сам этот *выбор* между предметной и социальной компетентностями является ошибкой, потому что их следует формировать одновременно.

Как достигать социальной цели (цели социализации)? Она предполагает наличие *особого вида содержания обучения* (рис.). Преследуя эту цель, подготовленный учитель организует речевое взаимодействие, делая предметом рефлексии школьника конкретные нормы (принципы, правила, процедуры), регулирующие ход диалога. Это первая часть социального содержания. Учитель преподносит его так же, как любой предметный материал («*Сегодня мы познакомимся с правилами обмена мнениями в формате круглого стола...*» или «*Правила, роли и регламент диалектической дискуссии следующие...*»).

Далее начинается самое интересное. Установившаяся благодаря «выравнивающим» нормам *коммуникация производит собственный контент* (вторая часть социального содержания) и *обеспечивает его усвоение*. Начиная дискуссию, мы не знаем, что именно скажет каждый ее участник, какую именно информацию он превратит в свое сообщение и как откликнутся на него другие участники. Открывая школьную пресс-конференцию и имея на руках собранные в классах вопросы, ведущий не знает, как и что директор или старшеклассник ответят на эти вопросы и какие еще вопросы возникнут у участников. По мнению Н. Лумана, «все коммуникации рискованны... Этот риск является одним из важнейших морфогенетических факторов, он приводит к созданию институтов, которые даже при невероятных коммуникациях обеспечивают готовность их принятия» [17, с. 119]. Коммуникация заменяет собой насилие и запугивание, она провоцирует и мобилизует сознание, заставляя его работать активней и продуктивней (если продуктом считать тексты сообщений и их принятие/отклонение, то есть селекцию).

Речевая деятельность школьника, которая операционально замкнута внутри системы коммуникации, всегда по определению есть деятельность творческая, потому что школьник не усваивает готовое содержание, а производит *его* самостоятельно (конечно, вместе с другими участниками). Эффективность усвоения создаваемого здесь и сейчас содержания максимально высокая, так как ученик имеет значимый внутренний мотив. Для него важно, что и как отвечают окружающие на совершаемый им речевой акт, в котором содержатся его собственные восприятия, чувства, переживания, мысли; неотделимые от тождества его «Я» оценки и отношения, предпочтения и в итоге значения и смыслы.

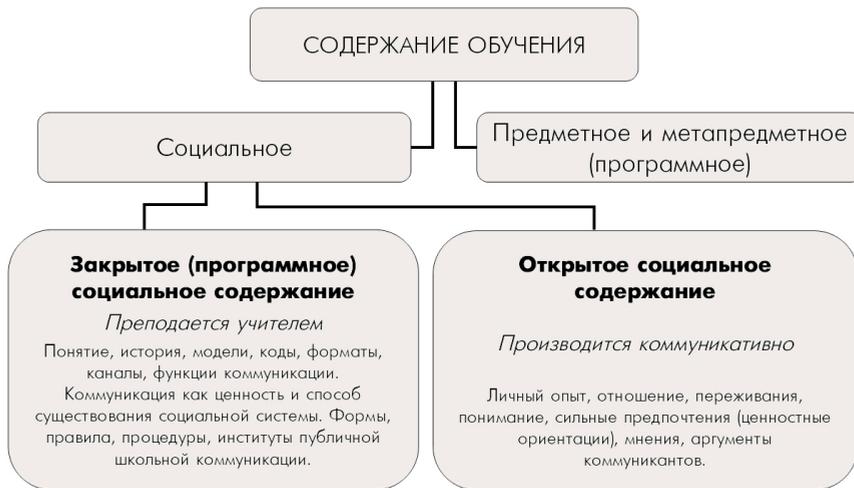


Рис. Дихотомия содержания обучения

Итак, первое разветвление содержания обучения дает нам а) социальное и б) предметное содержание. Интересующая нас социальная ветвь снова делится надвое. *Первая*, «закрытая», неизменная и заранее известная учителю, часть социального содержания – это сведения о теории коммуникации, ее истории, моделях, формах и т. п., а также сведения о регулирующих речевую деятельность принципах, нормах, правилах, процедурах, регламентах и социальных институтах, в которых они находят свое применение.

Вторая, «открытая», часть социального содержания производится коммуникативно и поэтому зависит от бесконечного числа факторов социального и психического происхождения, а также – опосредованно – от тематической предзаданности: имеются в виду темы для дебатов, для других коммуникативных и деловых игр, темы дискуссий, темы и вопросы круглых столов, цели экспертиз, мозговых штурмов и т. п. В тот же ряд поставим темы уроков, если они выносятся учителем на обсуждение, построенное с соблюдением условий *школьной дискурсивной площадки*.

Мы подошли к концепту, который является методической инструментальной основой понятия публичной школьной коммуникации. Отметим одно принципиальное положение. Школьная дискурсивная площадка – это не средство установить в процессе диалога неформальные «раскрепощенные» отношения между его участниками. Это метод установления *формальных* отношений на том месте, где до этого не было никакой формы и никаких эксплицитно установленных правил и процедур (либо они не соблюдались). Правила, которым подчиняются все, становятся строже, покрывают пространство диалога и именно таким образом делают его свободным.

Концепт «Школьная дискурсивная площадка» (ШДП) создан в 2009 г. [23, с. 114]. Он стал моей первой попыткой обобщить опыт защиты коммуникативных прав школьников. Почему площадка именно «дискурсивная», а не «дискуссионная»? Дело в том, что дискуссия ограничена по времени. Она имеет четко обозначенную тему. У нее есть инициатор и организатор-руководитель, состав ее участников ограничен. Кроме того, дискуссия есть конкретная *форма*, а ШДП – это *модель, которой соответствует множество форм*. Дискурс, следуя трактовке Ю. Хабермаса, – рациональное обсуждение, не ограниченное по тематике, составу участников и времени. Термин вмещает широкий философский контекст, обозначенный Хабермасом. Идея о «равенстве шансов на применение коммуникативных речевых актов» принадлежит франкфуртскому философу. Именно из его «модели идеальной речевой ситуации» [27, с. 190] выросла *школьная дискурсивная площадка (ШДП), которая представляет собой совокупность условий, искусственно выравнивающих шансы участников дискурса именно как участников дискурса*. Понятие дискурса здесь – синоним понятия «публичная школьная коммуникация» с той разницей, что последняя осмыслена педагогически и методически.

К началу 2010-х гг. были апробированы и описаны десятки форм ШДП: школьное ток-шоу, школьная пресс-конференция [23], чемпионат школы по Дебатам (формат Поппера и авторский формат для 6–7 классов) [23], игра «Пресс-конференция» [23], игра «Научный симпозиум», круглый стол (в классе и на межшкольном уровне), деловая игра «Московская международная модель ООН», акция «Самовыражение» [23], утренний сбор в начальной школе⁸, школьный конкурс «Речь лидера» в авторском формате. Несколько раньше в Школе самоопределения А. Н. Тубельского был запущен «процесс становления ребенка как субъекта образовательного процесса», разработана и реализована идея «экспертной позиции ребенка в образовании в своем классе и группе, своей школе и даже во

⁸ *Выйкар Р., Тийман Э.* Утренний сбор [Электронный ресурс] // Программа «Step by step» в эстонской начальной школе. Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». – URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/198> (дата обращения: 01.05.2020).

взаимной экспертизе школ» [19, с. 9]. Для подготовки и проведения детско-взрослой экспертизы образовательного процесса был создан и апробирован ряд интереснейших коммуникативных форм работы (используя нашу терминологию – форм публичной школьной коммуникации), многие из них урочные.

Дискурсивная площадка – это совокупность условий, благоприятных для установления публичной школьной коммуникации. Этих условий восемь. Представим перечень *лингвопрагматических* условий по Хабермасу:

- 1) равенство шансов на высказывание;
- 2) равенство шансов на тематизацию мнений и на критику;
- 3) свобода самовыражения, предотвращающая формирование подавленных комплексов;

4) равенство шансов на применение регулятивных речевых актов, обеспечивающее взаимность отношений участников и исключаящее привилегии – односторонне обязывающие нормы общения [27, с. 190] (упрощая, назовем это условие «переходящим правом председателя»);

и ряд *организационно-педагогических* условий:

5) *форма*. Обмен сообщениями происходит в конкретной форме с эксплицитно заданными правилами и процедурами, регулируемыми речевую деятельность участников;

6) *обучение правилам*. Обязательное обучение формальным (присущим данной форме) правилам и процедурам всех участников: взрослых и детей;

7) *соблюдение правил*. Соблюдение формальных правил и процедур всеми участниками, включая педагогов;

8) *актуализация статуса участника дискурса*. Сознательный отказ взрослых участников обсуждения от своих преимуществ, обусловленных возрастом и социальным статусом⁹.

⁹ Восьмое условие осознается трудно. «Администратор» и «учитель» – это не только должностной функционал, но также статус и присущая ему социальная роль. Последние определяют характер взаимодействия между носителями разных статусов. И хотя нигде не записано, что статус директора или учителя наряду с гарантиями определенного уровня дохода и образования дает им привилегии в дискурсе с участием обучающихся, носители данных статусов-ролей в диалоге с учениками нередко принимают во внимание не качество аргумента и не искренность высказывания, а статус отправителя сообщения. Однако дискурсивность диалога обязывает взрослых в рамках ШДП обнулить все социальные статусы и свойственные им роли ради установления коммуникации, которая производит свои операции только в среде, где существует равноправие партнеров, равенство сознаний, открывающихся навстречу друг другу. Поскольку взрослые объективно превосходят своих юных коллег по знаниям, жизненному опыту и социальному статусу, постольку от них требуются специальные, хорошо взвешенные усилия по выравниванию шансов участников дискурса именно как участников дискурса. В конце концов, этот поступок педагога тоже является *содержанием обучения и примером нравственного, социально ответственного поведения*. Вспомним, как Я. Корчак подавал на себя в детский товарищеский суд, созданный в его интернате. Социальную роль директора Корчак «обнулял» сознательно, обосновывая такой шаг необходимостью педагогического самовоспитания.

Дискурсивная площадка – это универсальная модель школьной демократической процедуры, воплощенная идея равенства, взаимоуважения и нацеленности на испытание консенсуса (цель коммуникации – не консенсус, а вопрошание о нем). ШДП имеет множество конкретных форм: а) игровых и неигровых, б) завершенных (с соблюдением всех или большинства из восьми условий) и незавершенных (когда не все пространство речевой активности покрывается правилами) (табл. 2).

Таблица 2

Некоторые формы школьной дискурсивной площадки

	Игровые формы (кл.)	Неигровые (социальные) формы (кл.)
1	2	3
Завершенные формы	<ul style="list-style-type: none"> • Дебаты формата К. Поппера (8–11) • Малые дебаты (6–7) • Игра «Пресс-конференция». Закрытый вопрос (3–5) • Игра «Пресс-конференция». Открытый вопрос (3–5) • Деловая игра «Модель ООН» (10–11) • Упражнение Джеффа (6–11) • «Ассоциация» (5–11) • «Научный симпозиум» (3–4) • «Подведем итоги» (4 кл., Школа самоопределения) 	<ul style="list-style-type: none"> • Диалектическая дискуссия (9–11) • Эссе «Что ты об этом думаешь?» (5–11) • Мозговой штурм (8–11) • Школьная пресс-конференция (5–11) • Школьный конкурс «Речь лидера» (5–11) • Поздравительная речь лидера ученического сообщества на торжественном школьном мероприятии (8–11) • Акция «Самовыражение» (5–11) • «Ответное слово» награждаемого на общешкольном мероприятии Ученика года (8–11) • Предвыборная агитация кандидатов на пост Президента ученического сообщества школы, организованная избирательным штабом (5–11) • Решающие дебаты кандидатов на пост Президента ученического сообщества школы (5–11) • Детско-взрослая экспертиза образовательного процесса (Школа самоопределения) • Свободные тексты (1–2 кл., Школа самоопределения)
Незавершенные формы		<ul style="list-style-type: none"> • Конкурс самопрезентаций на английском языке (10–11) • Литературная гостиная со свободным выбором репертуара («Любимые стихи» и т. п.) (8–11) • Заседание органа ученического самоуправления (5–11) • Школьное радио (5–11) • «Круглый стол» (8–11)

1	2	3
Незавершенные формы		<ul style="list-style-type: none">• Деловая переписка председателя Ученического совета с директором школы (9–11)• Публикации в школьной газете: рубрики «Добрые новости» (1–4), «Анкета ученика» (10–11), «Анкета учителя», «Размять проблему» (10–11), «Почитаем» (9–11), «ШЦИОМ (Школьный центр изучения общественного мнения)» (7–11)• Заседание штаба КТД (8–11)• Школьное ток-шоу (8–11)• «Сочиняем сказку вместе» (5–6)

Примечание. Курсивом выделены наименования форм, пригодных для использования на уроках.

Школьную дискурсивную площадку можно назвать институциональной моделью, потому что на ее основе создаются школьные общественные институты. И это не теория. Опыт показывает, что формы ШДП превращаются в школьные традиции подчас помимо воли тех, кто предлагал их к апробации. В самарской школе «Эврика»¹⁰ так получилось со школьной пресс-конференцией «Ключевой вопрос», с кампанией по выборам Президента ученического сообщества, с ответным словом награждаемого победителя школьного конкурса «Ученик года», с рубриками школьной газеты «Анкета ученика», «Анкета учителя» и «Добрые новости», с обсуждением на заседаниях Совета обучающихся мер дисциплинарного взыскания, применяемых администрацией к обучающимся, и другими формами.

Появление такого нового вида содержания образования, как *социальное содержание* позволяет говорить о *новом коммуникативно-продуктивном методе обучения и воспитания*. Отметим его главные особенности: 1) нацеленность на обеспечение условий, способствующих установлению коммуникации; 2) наличие и раздвоенность *социального содержания*, его разделение на *закрытое институциональное*, то есть выстраивающее формальные отношения между участниками диалога, и на *открытое – собственно социальное*, производимое коммуникативно; 3) самостоятельность обучающихся программируется вакуумом или незавершенностью содержания обучения¹¹ и отсутствием директивной оценки сообщений; 4) стиль педагогического общения становится институциональным при-

¹⁰ ЧОУ школа «Эврика» [Электронный ресурс]. – URL: <https://eureka-school.ru/> (дата обращения: 01.05.2020).

¹¹ Один из таких приемов (модель коммуникативной ситуации на уроках английского языка) описывает И. И. Каштанова [28].

знаком и может быть только демократическим; 5) отсутствует понятие «обратной связи», так как все адресанты и адресаты сообщений обладают одинаковым статусом (формальными ролями можно меняться), который заменяет прочие социальные статусы, отменяя устанавливаемые ими иерархические ограничения и привилегии; 6) соблюдение принципа добровольности участия в работе ШДП; 7) строгая нормативизация речевой деятельности: ввод правил и процедур обмена сообщениями.

Заключение. Профилактика системных психосоциальных девиаций состоит в преодолении дефицита самостоятельности обучающихся через создание среды, пригодной для установления публичной школьной коммуникации. Педагогическая рефлексия, а также методические и временные ресурсы частично перенаправляются с процесса усвоения закрытого предметного (программного) содержания на коммуникативный процесс производства *открытого содержания обучения и воспитания*. Речь идет о принципиально новом виде содержания, которое, опираясь на теорию общества Н. Лумана, мы называем социальным в точном значении термина.

Коммуникативно-продуктивный метод позволяет всем учиться у всех. Ученик и учитель чувствуют и осознают себя взрослыми, самостоятельными и ответственными членами сообщества. Сказанное ими здесь и сейчас принимается/отклоняется конкретными партнерами по диалогу, каждый из которых имеет собственные взгляды, предпочтения и жизненный опыт. Формулируемые актором сообщения создают в глазах окружающих реальный портрет личности и рождают живое к нему отношение. Он не только становится видимым для других, он знакомится с самим собой и начинает работать над собой. Сказанное относится ко всем участникам процесса обучения, включая учителей и руководителей школы.

Многие из представленных здесь положений требуют расширения или уточнения, соотнесения с существующими разработками в области коммуникативной педагогики. Намечена широкая программа дидактических, методических, психологических, социально-психологических, социологических, лингвопрагматических исследований и экспериментов, отвечающих на вопрос о результативности и эффективности предлагаемого метода и форм его применения в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дудина М. Н. Эссе как творческое задание в дидактике высшей школы (опыт эмпирического исследования) // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 38–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42658324>
2. Шимельфениг О. В. Трансдисциплинарная стратегия в научном познании и образовании // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 54–67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42658325>

3. **Петрова Г. И.** Решает ли современное образование проблему кризиса личностной идентичности? // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 2. – С. 117–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43091659>
4. **Тарасова Н. В., Тарасова К. В.** Компетенции XXI века в национальных стандартах школьного образования стран Центральной и Восточной Азии // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 4. – С. 94–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41596048>
5. **Хлебалин А. В.** «Научные войны» и борьба за канон в университетах США // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 4. – С. 114–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41596049>
6. **Ерохина Е. А.** Общественная экспертиза в интегративно-коммуникативной модели регулирования этносоциальных процессов: дилемма родного языка // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 137–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41159807>
7. **Попов А. А., Глухов П. П., Аверков М. С.** Конструирование инклюзивного образования одаренных обучающихся на основе антропопрактического подхода // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 151–164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41159808>
8. **Лескова И. А.** Традиция в ракурсе постнеклассического подхода: философский аспект // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 101–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41159805>
9. **Асмолов А.** Путеводитель школы возможностей: программирования непрограммируемого // Образовательная политика. – 2020. – № 2 (82). – С. 6–7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43458916>
10. **Дудина М. Н.** Образование в условиях неопределенности: проблемы антропологической соразмерности // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 2. – С. 20–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38505558>
11. **Бухтояров М. С., Козлова М. В.** Геймификация преподавания философии на примере игры «Философская охота» // Философия образования. – 2018. – № 4 (77). – С. 127–136. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36828956>
12. **Реморенко И. М.** Теоретические основы взаимодействия гражданского общества и государства в истории педагогической мысли // Философия образования. – 2018. – № 3 (76). – С. 91–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36276953>
13. **Попов А. А., Ермаков С. В., Аверков М. С.** Метод открытого образования: от отражения действительности к конструированию практик // Философия образования. – 2018. – № 3 (76). – С. 126–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36276956>
14. **Бахридинова Г.** Коммуникативная компетенция как новый тип содержания образования // Вестник Таджикского национального университета. – 2012. – № 3-3. – С. 288–290. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26087318>
15. **Фастунова Л. В.** Формирование коммуникативной компетенции младших школьников через групповые формы работы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 2-2. – С. 147–154. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23056300>
16. **Тюпа В. И., Троицкий Ю. Л.** Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс: коммуникативные стратегии культуры и образования. – 1997. – № 3-4. – С. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44048615>
17. **Луман Н., Озирченко Д.** Что такое коммуникация? // Социологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 114–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23856464>
18. **Qvortrup L.** Society's Educational System – An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory // Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning. – 2005. – Vol. 1, Issue 1. – P. 1–21. URL: <http://www.seminar.net/files/LarsQvortrup-SocietysEdSystem.pdf>

19. Ученик – субъект образовательного процесса / под ред. А. Н. Тубельского, Г. А. Бирюковой. – М.: Эврика, 2005. – 208 с.
20. **Ерохин В. В., Везнер С. И.** Метод дискуссии в процессе обучения дисциплинам лингвистического цикла // *Философия образования*. – 2018. – № 1 (74). – С. 181–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32844602>
21. **Антропова Р. М.** Повышение мотивации изучения иностранного языка на неязыковых факультетах // *Современные направления психолого-педагогического сопровождения: материалы науч.-практ. семинара (г. Новосибирск, 17–18 апреля 2015 г.)* / под ред. Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 16–18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23998571>
22. **Аристотель.** Риторика / пер. Н. Платоновой // *Античные риторики* / собр. текстов, статьи, комментарии и общ. ред. А. А. Тахо-Годи. – М.: Изд. Московского ун-та, 1978. – 352 с.
23. **Ванцев Ю. В.** Принципы и формы организации школьных дискурсивных площадок // *Вестник практической психологии образования*. – 2010. – Т. 7, № 2. – С. 112–120. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2010/n2/34686.shtml
24. **Троицкий Ю.** История без учебника. Инновационные нормы исторического образования // *Народное образование*. – 2008. – № 2 (1375). – С. 198–202. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=10027343>
25. **Краснов С. И.** Проектирование интенциональной позиции подростка в организационно-деятельностной игре // *Журнал педагогических исследований*. – 2018. – Т. 3, № 3. – С. 44–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35209660>
26. **Тубельский А. Н.** Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // *Вопросы образования*. – 2007. – № 4. – С. 177–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9947060>
27. **Хабермас Ю.** Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. – М.: Academia, 1995. – 252 с.
28. **Каштанова И. И.** Обучение устной речи на основе модели коммуникативной ситуации в средней общеобразовательной школе // *Теория и практика современной науки*. – 2016. – № 6-2 (12). – С. 733–738. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26626928>

REFERENCES

1. Dudina M. N. Essays as a creative task in high school didactics (experience of empirical research). *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 1, pp. 38–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42658324> (In Russian)
2. Shimelfenig O. V. Transdisciplinary strategy in scientific knowledge and education. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 1, pp. 54–67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42658325> (In Russian)
3. Petrova G. I. Does modern education solve the problem of the crisis of personal identity? *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 2, pp. 117–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43091659> (In Russian)
4. Tarasova N. V., Tarasova K. V. Competence of the XXI century in the national standards of school education in Central and Eastern Asia. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 4, pp. 94–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41596048> (In Russian)
5. Khlebalin A. V. “Scientific wars” and the struggle for the canon in US universities. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 4, pp. 114–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41596049> (In Russian)
6. Erokhina E. A. Public expertise in the integrative-communicative model of regulation of ethnosocial processes: the dilemma of the native language. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 3, pp. 137–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41159807> (In Russian)

7. Popov A. A., Glukhov P. P., Averkov M. S. Construction of inclusive education for gifted students based on the anthropo-practical approach. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no 3, pp. 151–164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41159808> (In Russian)
8. Leskova I. A. Tradition in the perspective of the post-nonclassical approach: the philosophical aspect. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 3, pp. 101–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41159805> (In Russian)
9. Asmolov A. Guide to the School of Opportunities: Non-programmable Programming. *Educational Policy*, 2020, no. 2 (82), pp. 6–7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43458916> (In Russian)
10. Dudina M. N. Education in conditions of uncertainty: problems of anthropological proportionality. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 2, pp. 20–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38505558> (In Russian)
11. Bukhtoyarov M. S., Kozlova M. V. Gamification of teaching philosophy on the example of the game “Philosophical Hunt”. *Philosophy of Education*, 2018, no. 4 (77), pp. 127–136. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36828956> (In Russian)
12. Remorenko I. M. Theoretical foundations of the interaction of civil society and the state in the history of pedagogical thought. *Philosophy of Education*, 2018, no. 3 (76), pp. 91–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36276953> (In Russian)
13. Popov A. A., Ermakov S. V., Averkov M. S. Method of open education: from the reflection of reality to the construction of practices. *Philosophy of Education*, 2018, no. 3 (76), pp. 126–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36276956> (In Russian)
14. Bakhriddinova G. Communicative competence as a new type of educational content. *Bulletin of the Tajik National University*, 2012, no. 3-3 (87), pp. 287–289. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26087318> (In Russian)
15. Fastunova L. V. Formation of the communicative competence of younger students through group forms of work. *Topical Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2015, no. 2-2, pp. 147–154. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23056300> (In Russian)
16. Tyupa V. I., Troitsky Yu. L. School of communicative didactics and civil society. *Discourse: Communicative Strategies of Culture and Education*, 1997, no. 3-4. pp. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44048615> (In Russian)
17. Luhman N., Ozirchenko D. What is communication? *Sociological Journal*, 1995, no. 3, pp. 114–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23856464> (In Russian)
18. Qvortrup L. Society’s Educational System – An introduction to Niklas Luhmann’s pedagogical theory. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning*, 2005, vol. 1, Issue 1, pp. 1–21. URL: <http://www.seminar.net/files/LarsQvortrup-SocietysEdSystem.pdf>
19. *A student is a subject of the educational process*. Ed. A. N. Tubelsky, G. A. Biryukova. Moscow: Eureka Publ., 2005, 204 p. (In Russian)
20. Erokhin V. V., Vezner S. I. Method of discussion in the process of teaching the disciplines of the linguistic cycle. *Philosophy of Education*, 2018, no. 1 (74), pp. 181–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32844602> (In Russian)
21. Antropova R. M. Increasing the motivation for studying a foreign language at non-linguistic faculties. *Modern directions of psychological and pedagogical support: materials of scientific and practical seminar* (Novosibirsk, April 17–18, 2015). Ed. G. S. Chesnokova. Novosibirsk, 2015, pp. 16–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23998571> (In Russian)
22. Aristotle. *Rhetoric. Antique rhetorics*. Collection of texts, articles, comments and general edition A. A. Taho-Godi. Moscow: Moscow University Publ., 1978, 352 p. (In Russian)
23. Vantsev Yu. V. Principles and forms of organizing school discourse platforms. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2010, vol. 7, no. 2, pp. 112–120. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2010/n2/34686.shtml (In Russian)

24. Troitsky Yu. History without a textbook. Innovative norms of historical education. *Public Education*, 2008, no. 2 (1375), pp. 198–202. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=10027343> (In Russian)
25. Krasnov S. I. Designing the intentional position of a teenager in the organizational-activity game. *Journal of Pedagogical Research*, 2018, no. 3, pp. 44–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35209660> (In Russian)
26. Tubelsky A. N. The way of school life – the hidden content of education. *Education Issues*, 2007, no. 4, pp. 177–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9947060> (In Russian)
27. Habermas J. *Democracy. Mind. Moral. Moscow lectures and interviews*. Moscow: Academia Publ., 1995, 252 p. (In Russian)
28. Kashtanova I. I. Teaching oral speech based on the model of the communicative situation in the secondary school. *Theory and Practice of Modern Science*, 2016, no. 6-2 (12), pp. 733–738 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26626928> (In Russian)

Received December 7, 2020

Поступила: 07.12.2020

Accepted by the editors February 15, 2021 Принята редакцией: 15.02.2021