

Семиотическая модель педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики

Е. В. Шкаликов¹, О. В. Коршунова²

¹аспирант, Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2109-2819. E-mail: home2038@yandex.ru

²доктор педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-2693-0305. E-mail: okorchun@mail.ru

Аннотация. Целью исследования является построение семиотической модели педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики.

Исследование основано на *предположении* о том, что педагогическое общение, или педагогическая коммуникация, является частным семиотическим процессом – семиозисом, синтезирует элементы различных известных моделей коммуникации и в настоящее время представляет собой симбиоз «живого» общения с цифровой коммуникацией, как значительно обогащающей традиционный вариант педагогического общения, так и вносящей ряд еще не изученных социальных эффектов («помехи» восприятия, кажущаяся легкость и простота осуществления коммуникации, «клиповость» восприятия информации, затрудненность понимания смысла, интерпретации сообщения). При этом важнейшими параметрами модели педагогической коммуникации остаются диалоговость, быстрая обратная связь, ориентировка общающихся субъектов на понимание смысла сообщения, форматы его переменного кодирования и интерпретацию содержания. Эти идеи тесно связаны с развивающейся конвергентной педагогикой.

Основными *методами исследования* выступают сравнительный теоретический анализ характеристик семиотических моделей коммуникации; теоретическое моделирование на их основе педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики. *Научная новизна* статьи определяется полученным результатом – созданием авторской модели педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики, построенной на основе известных науке семиотических моделей – «переходной» модели от линейной к нелинейным Р. Якобсона и циркулярной модели Осгуда-Шрамма, а также имеющихся выводах о развитии педагогического общения в цифровой образовательной среде с учетом актуальности формирования в образовательном процессе восприимчивости текстов различного формата (кода) и истолковывания их смыслов. Обоснован вывод о том, что знания семиотики важны для процесса эффективной педагогической коммуникации. Результат исследования в виде авторской модели педагогической коммуникации, представленный в статье, может быть полезен представителям педагогического сообщества, студентам – будущим педагогам, управленцам в области образования для осмысления новых тенденций развития педагогического общения в информационном обществе и условиях интенсивной цифровизации образования.

Ключевые слова: знак, семиотика, семиозис, коммуникативная деятельность педагога, коммуникативная культура педагога, педагогическая коммуникация, педагогическое общение, семиотическая модель педагогической коммуникации, смысл текста, понимание текста, цифровая образовательная среда, конвергентная педагогика.

В современном мире, когда образованным считается не тот человек, который обладает большим объемом знаний, а тот, который реализует большее количество коммуникаций [27], все более актуальной становится проблема выстраивания педагогического общения, формирования коммуникативной компетентности каждого его субъекта в образовательном процессе. В связи с широким проникновением цифровых технологий в сферу образования обострится проблема сохранения «живого» общения ученика и учителя, когда процесс коммуникации сопровождается, кроме передачи информации-сообщения, еще и интеракцией-взаимо-

действием, а также перцепцией – восприятием эмоций, мимики, психологического состояния, невербальных знаков, отражающих внутренне самочувствие человека при акте коммуникации [20]. Цифровая коммуникация, прочно завоевывающая позиции в жизни современного общества и в сфере образования, к сожалению, в большей степени ориентирована на передачу информации, «отчужденной» от ее «производителя» – передающего субъекта. То же самое можно сказать и про адресата (принимающего сообщение). Поэтому в *digital-коммуникации* теряется нечто «внутреннее», коммуникативное, присущее именно человеку, а не техническим устройствам, обеспечивающим каналы связи. Педагогическая коммуникация претерпевает процессы трансформации, закономерности которой еще далеко не исследованы и не прозрачны для педагогического сообщества в новых условиях интенсивной цифровизации образовательного процесса.

Исходя из актуальности *проблемы* построения современной модели педагогического общения в цифровой образовательной среде с учетом необходимости выявления путей и механизмов выстраивания коммуникации в образовательном процессе, достижения условий понимающего восприятия с полноценным использованием потенциала как «живого», так и цифрового взаимодействия субъектов общения, определены следующие исследовательские *задачи*:

- анализ известных истории науки семиотических моделей коммуникации и установление пригодности использования их элементов (или же систем в целом) для создания современной модели педагогического общения в цифровой образовательной среде с акцентом на возможность восприятия, определения смыслов и обеспечения условий доступности понимания и определения собственного мнения при коммуникации;
- генерирование модели педагогической коммуникации на основе результатов анализа;
- проверка ее на удовлетворение критериям конвергентной педагогики.

Обзор литературы (теоретические основания). Согласно заявленной теме, цели и задачам, необходимо выполнить обзор научной литературы и определить теоретическую базу исследования по следующим направлениям: понятие коммуникации и педагогической коммуникации, педагогического общения и связанных с ним феноменов коммуникативной деятельности и культуры педагога; семиотические модели коммуникации; цифровая коммуникация и специфика ее применения в сфере образования (обучения); основные положения конвергентной педагогики – педагогики понимания, нахождения смыслов, интерпретирования текстов.

Понятия коммуникации, педагогической коммуникации, педагогического общения и связанных с ними феноменов коммуникативной деятельности и культуры педагога. Термин «коммуникация» возник еще в Древней Греции и означал «участие в совместной деятельности», где под последней чаще всего подразумевался политический союз [35]. В переводе с латыни «коммуникация» обозначает «общее, разделяемое со всеми» [24]. Коммуникация как явление начинает рассматриваться только в XX в. с возникновением производных понятий: «коммуникация как научное понятие», «коммуникативное поведение», «речевая коммуникация», берущих свои истоки в бихевиористике. В 50–60-х гг. XX в. коммуникация получает психологическое понимание как межличностный процесс с позиций психологии. В последующем феномен рассматривается уже как социальное непрерывное явление [43], в котором субъект коммуникации выполняет роль как получателя, так и отправителя [44].

Взгляды современных ученых на интерпретацию коммуникации представляются также различными. По мнению А. П. Панфиловой, коммуникация есть обмен информацией с одновременной передачей «эмоционального и интеллектуального содержания» [26]; А. Я. Кибанов считает, что это многоплановый процесс развития контактов между людьми, если у них имеется потребность совместного взаимодействия, жизнедеятельности [15]; Г. М. Андреева определяет коммуникацию как процесс обмена информацией между ее субъектами, относя ее к одной из трех составляющих процесса общения наряду с интеракцией и перцепцией [1]. А. В. Назарчук полагает, что в семиозисе присутствует «медиареальность, образующаяся в процессе коммуникации, <...> как особое измерение реальности социума» [25, с. 158], поэтому статус коммуникации трансформируется из обычного средства связи в способ и цель существования человека в культуре.

М. Ю. Коваленко связывает феномен коммуникации с семиотикой, утверждая, что в коммуникации а) происходит обмен *смысловой* информацией между субъектами; б) передаваемое сообщение по своей сути есть набор знаков, которые сгруппированы особым образом; в) последнее принимается относительно заранее заданных правил, поэтому достижение необходимого результата не всегда гарантировано [16]. Данное направление развития

взглядов на коммуникацию и ее модели связывают с именами Ч. Пирса [28], Ч. Морриса [23] и Ф. де Соссюра [40]. По мнению Ч. Пирса – основателя семиотики, человек является существом, которое порождает знаки посредством *семиозиса*. В семиотической традиции **семиозис** – это «операция, которая, устанавливая отношение взаимной пресуппозиции между формой выражения и формой содержания – или между означающим и означаемым, – производит знаки» [10, с. 526].

Образование можно считать феноменом культуры [33], и в этом случае нельзя не акцентировать внимание на культуру личности самого педагога. В условиях гуманизации образования одним из главных аспектов личностной культуры становится коммуникативный аспект [18; 33]. Категорию *педагогической коммуникации* можно считать относительно новой, в классическом понимании чаще говорят о *педагогическом общении* [39]. По мнению В. А. Сластенина, педагогическое общение – «это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности» [31, с. 459]. Сегодня во взаимодействие субъектов образовательного процесса включается цифровая коммуникация, которая ослабляет внутреннее, коммуникативное в процессе образования, давая при этом и значимые положительные эффекты в развитии личности [22].

С. Л. Троянская считает, что педагогическая коммуникация – это «организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений» [37, с. 12], предметом выступает определение закономерностей, вербальных и невербальных приемов, средств, педагогических технологий общения и коммуникации участников педагогического процесса – овладение ораторским и актерским мастерством, жестами, интонациями, решение вопросов саморегуляции и педагогической техники, то есть важными педагогическими аспектами образовательного семиозиса.

Среди особенностей педагогической коммуникации, в том числе и с включением цифровых вариантов, выделим следующие: акцент на процессы развития и самореализации личности; этичность и неоднозначность взаимодействия; культуросообразность деятельности и общения; наличие большого количества факторов, влияющих на взаимодействие и обуславливающих его «ход»; процессуальность коммуникации и общения. Важно учесть, что в данном виде коммуникации имеют место педагогические отношения, для которых характерно осознание и принятие участниками позиции в системе «учитель – ученики», «педагог – обучающиеся», «воспитатель – воспитанники»; принятие человека в качестве цели и ценности педагогической деятельности, но не средства; ориентация на работу со свойствами человека и проявлениями его природы; готовность участников коммуникации к взаимоизменению; наличие материалов, имеющих образовательный смысл – основы для педагогического взаимодействия [5]. Все эти особенности отражаются в феномене коммуникативной культуры педагога, которую в научном мире также определяют по-разному: как компонент педагогической культуры [12]; как систему коммуникативного взаимодействия педагога с окружающим миром в целом на основе знаков и знаковых комплексов [21]; как качество коммуникации, характеризующееся гуманистическим вектором развития [4]; как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения [32]; как совокупность культурных норм, знаний, ценностей, умений и навыков, используемых в процессе коммуникации и способствующих ее эффективности (Е. В. Сысоева, [34]). При рассмотрении коммуникативной культуры как интегративного образования важны следующие характеристики: способность согласовать и соотнести свои действия с действиями других; принятие и восприимчивость другого, подбор и предъявление аргументов; способность выдвигать альтернативные объяснения; обсуждать проблему; понимать и уважать мнение других; готовиться к гибкому и тактичному взаимодействию с другим.

В связи с анализом сущностных признаков педагогической коммуникации обратимся к коммуникативной [36], или конвергентной [38], педагогике. Идеи данного вектора развития педагогики, в принципе, являются общепризнанными в науке, однако по-прежнему в большей степени остаются декларацией для практик образования. Тем не менее необходимость поиска новых подходов к образованию z-поколения, обладающего спецификой восприятия информации и другими психолого-личностными особенностями [19], актуализирует реали-

зацию перехода к диалоговому, понимающему, осмысленному субъектами (мыследеятельностному) обучению и образованию [17]. Идея «понимающего», осмысленного образования и выступает сутью конвергентной педагогики. Термин «*converging*» (англ.) означает «сходящиеся», «собирающиеся вместе», «объединенные общими интересами». Основная идея конвергентной педагогики – реализация в обучении такого рода коммуникации, «...содержанием которого является неслиянность и нераздельность самобытных личностных миров, внутренних “я”» [38, с. 56]. Конвергентная педагогика предполагает неформальную диалогизацию учебного процесса, постановку сознания обучающегося в креативную позицию, развертывание эвристического поиска путей конвергенции сознаний, путей к согласию, к обнаружению в разных сознаниях единого предмета мысли [38]. Приоритетами конвергентной педагогики считают приоритет понимания перед знанием в привычном употреблении этого слова); приоритет креативности перед умелостью; приоритет вкуса перед навыком. Конвергентную педагогику называют «педагогикой понимания», «коммуникативной дидактикой», задача которой – формирование «понимающих стратегий» ученика и студента [36]. «Проблема понимания текста, в широком семиотическом смысле этого слова, из проблемы академической становится вопросом выживания культуры: международное тестирование PISA поставило Россию в ряд “плохо понимающих” стран» [36, с. 66], в связи с чем конвергентная педагогика становится все более актуальной, а ее идеи выступают как необходимые компоненты коммуникативной культуры современного педагога.

Степень развития коммуникативной культуры педагога проявляется в коммуникативной деятельности, поэтапная специфика содержания которой определена В. А. Кан-Каликом [14] и которая реализуется через взаимовосприятие и правильную реакцию на ситуации во время общения в образовательном процессе, «живой» обмен информацией с передачей учебного материала вербальными и невербальными методами, наличие единой педагогически обоснованной стратегии общения, преодоление конфликтов и праксеологическое принятие важных решений [3, с. 89–92; 30; 41]. Коммуникативная деятельность педагога полифункциональна [11]. Коммуникативная деятельность педагога обладает свойствами *полисубъектности*, *связанными со взаимодействием с людьми* разного возраста и статуса; *полиобъектности* – обращенностью к различным содержательно-предметным полям; *полиинформативности* – передачей и получением разных видов информации – предметной, диагностической, эмоциональной, управленческой, учет разных точек зрения из-за различий в социальном и культурном опыте [13].

Выделяется 2 *типа* педагогической коммуникации:

– *простая* (трансляция) – однонаправленное движение информации, от педагога к учащемуся, не является приоритетом в конвергентной педагогике, которая утверждает «...возможность сочетания голосов, но не в один голос, а в многоголосый хор, где индивидуальность голоса и индивидуальность его правды полностью сохраняются» [6, с. 374];

– *сложная* (мыслекоммуникация) – совместная деятельность участников, в результате чего вырабатывается общий взгляд на предмет изложения и действия с ним, являющаяся определяющим вариантом педагогического общения в конвергентной педагогике.

Главная ценность второго типа коммуникации – совместный вклад участников в наращивание и интерпретацию информации. Такого вида коммуникации нет в традиционной информативно-репродуктивной дидактике и традиционных образовательных практиках, в рамках которых «...можно сообщить (и, соответственно, репродуцировать) <...> только тексты (знаки), но не смыслы». Смысл требуется актуализировать, то есть сделать действенным, воздействующим на движение мысли [38], «но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего»; актуальное содержание «принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [7, с. 350]. Именно такой вид педагогической коммуникации востребован конвергентной педагогикой.

Деятельность педагога в рамках коммуникации регулируется рядом *принципов* (таблица 1).

Таблица 1

Принципы коммуникативной деятельности педагога

Название принципа	Сущность принципа
Адресность	Учет индивидуально-психологических особенностей, возраста участников коммуникации, специфики их «персон» (в современном варианте – принцип персонализации)
Личностная включенность	Наличие внутренней активности участников с двух сторон
Содержательность	Традиционное понимание связывается с наличием предметной основы для взаимодействия, а в конвергентной педагогике – с формированием культуры предметного мышления, так как «...стратегической целью образования становится овладение школьником не знаниями как таковыми (знания – лишь необходимый материал понимания), а их пониманием, т. е. культурой предметного мышления» [38]
Достоверность	Ответственность за передаваемые сообщения в ходе коммуникации
Ориентация на понимание	Понимание сообщений и партнера по коммуникации
Доступность	Соблюдение меры сложности информации, создание условий для доступа к нужному информационному потоку
Открытость	Установка на невозможность совершения педагогом манипулятивных действий
Информационная безопасность	Соблюдение правил, предотвращающих деформацию личности участников коммуникаций
Обратная связь	Определение результатов и эффекта коммуникативных действий педагогом

Реализация представленных функций и принципов требует формирования новой модели коммуникации, оптимальной для субъектов образовательного процесса в формате конвергентной педагогики, детерминирующей необходимость рассмотрения феномена с точки зрения семиотики, и ее раздела, отвечающего за определение смыслов, – семантики. Нам близка позиция В. И. Тюпы – одного из основателей конвергентной педагогики, который сравнивает урок с текстом: «Любой урок может быть рассмотрен как единый текст, чем он и оказывается на деле, будучи запечатлен в стенограмме. Всякий текст, будучи совокупностью знаков, обладает тремя важнейшими функциями: креативной (у текста есть инициатор высказывания: автор, составитель, организатор данного знакового комплекса); референтной (у текста есть значение: в данной конфигурации знаки нечто сообщают); рецептивной (у текста есть потенциальный адресат: кем-то это значение может быть осмыслено, понято)» [38, с. 60]. Поэтому функция знака становится уникальной в формировании новой коммуникативной реальности.

Таким образом, проведенный теоретический анализ феноменов педагогической коммуникации, педагогического общения, коммуникативной деятельности и культуры педагога позволяет заключить, что первые два обозначают одно явление и описываются синонимичными понятиями, и коммуникативная культура педагога проявляется в его коммуникативной деятельности. Все более актуальными становятся идеи конвергентной педагогики, базовыми концептами которой выступают «понимание», «нахождение смыслов», «диалог», «означивание», т. е. конвергентная педагогика есть коммуникативная, «сходящаяся» на выявленных смыслах, значениях, интерпретациях, пересечениях мнений и позиций общающихся субъектов. Далее мы готовы к анализу известных истории науки семиотических моделей коммуникации для конструирования собственной модели в контексте конвергентной педагогики.

Семиотические модели коммуникации с позиций конвергентной педагогики. Д. П. Гавра [8] предлагает рассматривать модели коммуникации в контексте двух подходов: *процессно-информационного*, в рамках которого информация переходит от одного субъекта к другому; и *семиотического*, обращающего свое внимание на знаковую составляющую коммуникативных средств, среди которых могут быть как вербальные знаки (слова), так и невербальные.

Исторически первой выступает модель Аристотеля [2, с. 99], в которой выделяется три элемента – это оратор, речь и слушатель (рис. 1). В современной интерпретации – коммуникатор, сообщение и коммуникант. Эта структура использовалась достаточно долгое время, и лишь в XX веке с развитием массовых коммуникаций появляются новые. Данная модель не может являться оптимальной для педагога, так как в ней отсутствует обратная связь, являющаяся необходимым этапом в образовательном процессе.

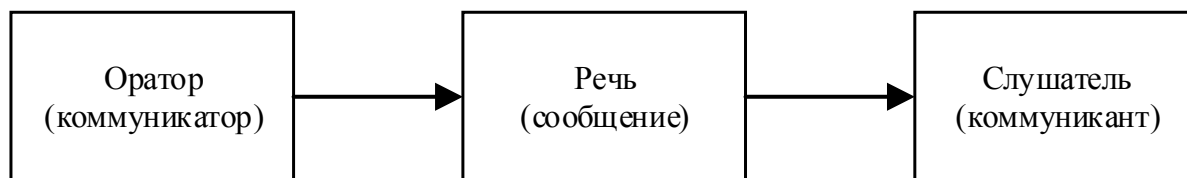


Рис. 1. Модель Аристотеля

Первой из современных считается модель Г. Лассуэлла (таблица 2). Основным ее назначением является помощь при организации дискуссий о коммуникации.

Таблица 2

Модель Ласуэлла		
Вопрос	Объект	Разделы исследования
Кто общается?	Коммуникатор	Анализ управления
Что?	Сообщение	Анализ содержания
Кому?	Аудитория	Анализ аудитории
По какому каналу?	Канал передачи	Анализ средств и каналов
С каким эффектом?	Эффективность коммуникации	Анализ результата

У данной модели также имеются недостатки: а) отсутствует акцент на диалогичность коммуникации; б) предполагается, что коммуникатор должен повлиять на получателя сообщения, а это значит, что коммуникация приравнивается к убеждению. Это узкое понимание коммуникации, что значительно ограничивает применение данного варианта в педагогике.

В 1949 г. К. Шеннон и У. Уивер создают математическую теорию коммуникации и соответствующую модель, способствующую развитию наук, которые связаны с изучением обмена информацией. Однако и в этом варианте коммуникация также является односторонним процессом. Модель включает в себя 6 компонентов (рис. 2): источник-коммуникатор; кодирующее устройство; сообщение – передаваемая человеком информация; декодирующее устройство; приемник – человек, кому адресовано сообщение; шум-помехи.

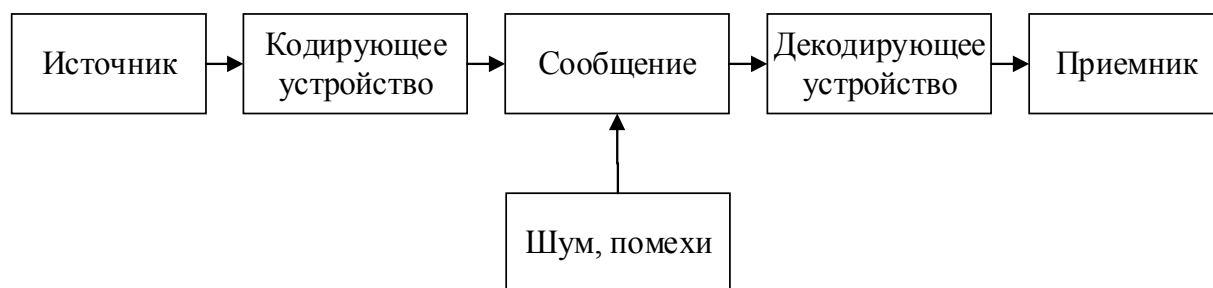


Рис. 2. Модель Шеннона-Уивера

Эта модель обладает очевидной простотой, но она не берет в расчет содержание сообщения (его смысл), фокусируясь лишь на количественных характеристиках. Также модель излишне механистична и линейна, без наличия обратной связи. В образовательном процессе обучающиеся могут высказывать свои мысли педагогу, задавать вопросы, вступать в диалог, однако данная модель не учитывает этих моментов. Потенциальная возможность именно «коммуникативного события» остается нереализованной, и такая структура не отражает поиска смыслов и мнений, что представляется определяющим для конвергентной педагогики.

Среди переходных от линейных к нелинейным семиотическим моделям более всего известны модель Р. Якобсона и модель У. Эко. Р. Якобсон показал речевую коммуникацию, состоящую из 6 факторов (рис. 3), каждому из которых соответствует особая функция языка: *эмотивная* – относится к адресанту – тому, кто передает сообщение, – и выражает прямое отношение говорящего к содержанию сообщения; *конативная* – имеет отношение к адресату – тому, кто получает сообщение, – и связана с усвоением содержания сообщения; *референтивная* (или *коммуникативная*) – имеет отношение к контексту сообщения и представляет собой

отсылку на объект, о котором говорится в сообщении; *фатическая* функция направлена на контакт, она позволяет установить необходимость продолжения или прерывания коммуникации; *метаязыковая* – определяет значение высказывания, связана с кодом передаваемого сообщения; *поэтическая* – делает акцент на форме сообщения. Модель также не учитывает обратной связи, но раскрывает структуру самого сообщения – что и как передается от отправителя к получателю. Данные элементы важны для педагогической коммуникации и обуславливают возможность анализа применения тех или иных педагогических приемов и методов коммуникации. У. Эко созданы две модели, одна из которых рассматривает коммуникацию между двумя механизмами, а вторая – между людьми. Разница между моделями состоит в том, что во вторую добавлены лексикоды – вторичные коды, которые известны только части аудитории, из-за чего они могут играть роль «шума», усложняющего коммуникацию.

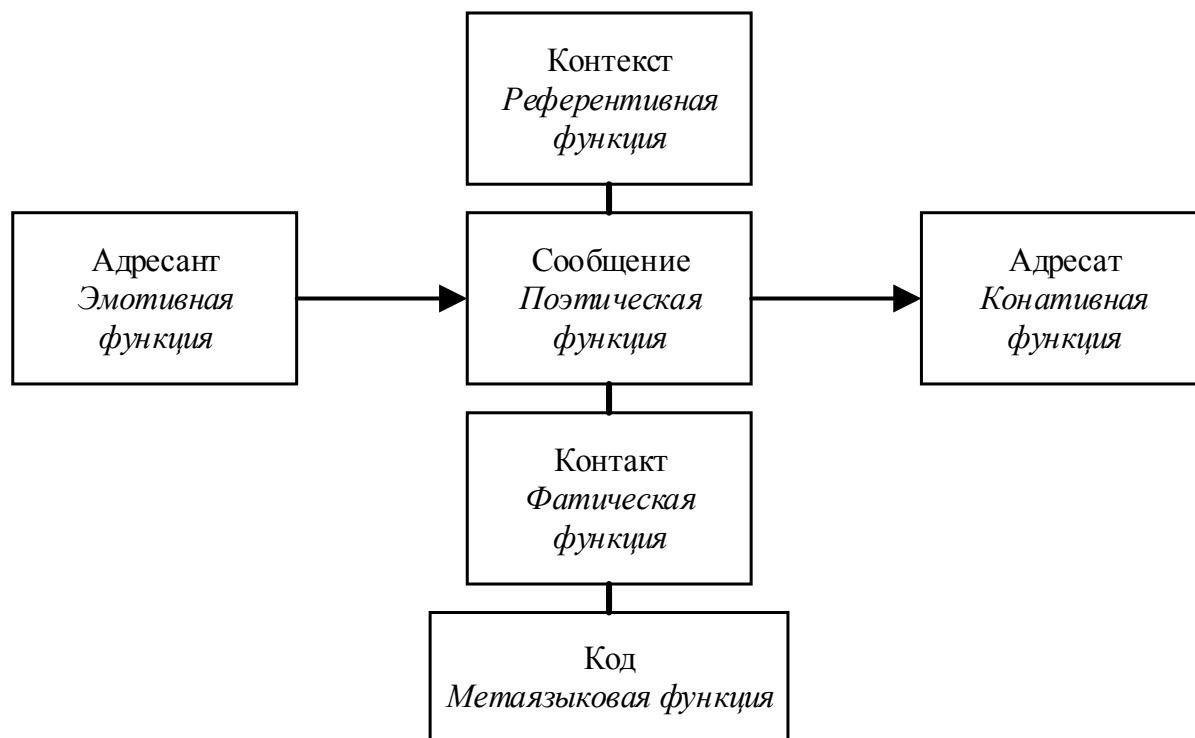


Рис. 3. Модель Р. Якобсона

Остальные элементы схожи с элементами вышеупомянутых моделей. При анализе модели с точки зрения образования выявляется возможность передачи информации в различных кодах – слов, изображений, невербальных элементов, что важно с точки зрения семиотики. Но модель вновь не предусматривает реакцию педагога или учащихся на полученное сообщение – обратную связь, что делает затруднительным ее использование в образовательном процессе.

Попытка преодолеть проблему отсутствия обратной связи была предпринята в модели У. Шрамма и Ч. Осгуда (рис. 4), согласно которой коммуникация не является линейным процессом с определенным началом и окончанием. Необходимо откорректировать линейные модели, важно подчеркнуть циклический характер коммуникации, когда коммуникатор и коммуникант время от времени меняются ролями. В итоге феномен коммуникации представляет собой двусторонний процесс, где участники обмениваются сообщениями. Важным в модели с точки зрения современного понимания парадигмы образования и конвергентной педагогики выступает акцентирование внимания на процессе интерпретации (понимании смысла) сообщений. У каждого человека свои критерии к пониманию и расшифровке смысла получаемых сообщений, поэтому периодически может возникать так называемый «семантический шум», который с точки зрения конвергентной педагогики может быть полезным в педагогическом общении. При необходимости снизить его влияние поможет механизм обратной связи.

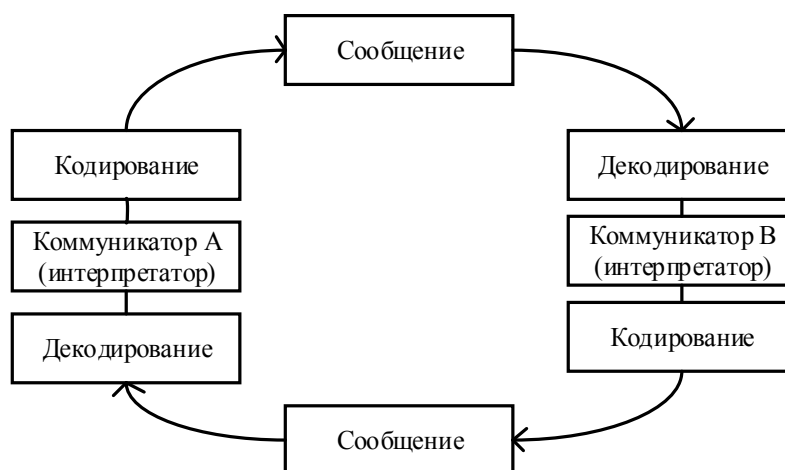


Рис. 4. Циркулярная модель Осгуда-Шрамма

В массовой коммуникации данная модель является несбалансированной. Однако одним из ее достоинств в педагогическом ракурсе можно считать обеспечение «равноправия» в процессе коммуникации. В настоящее время процесс образования стараются организовать так, чтобы вовлечь учащихся в активную деятельность на учебном, внеучебном занятиях, а также в рамках самообразовательной и самостоятельной работы, развить навыки общения, обеспечить позицию учащихся как «субъектов» в коммуникации не только в рамках ее «вертикального» варианта («педагог – обучающийся»), но также и горизонтального («обучающийся – обучающийся»). Данная модель может оказаться полезной и в целом отражает сущность педагогического взаимодействия с обратной связью педагога и обучающихся в образовательном процессе.

Итак, рассмотренные модели имеют свои достоинства и недостатки, однако в педагогическом контексте не все они являются пригодными. Педагогическая коммуникация не является однонаправленной, а главным принципом ее реализации выступает *диалогичность*. С учетом представленных идей наиболее подходящими моделями коммуникации для педагога можно считать сочетание циркулярной модели Осгуда-Шрамма, которая делает акцент на интерпретации – поиске смыслов сообщения, означивании, – и обратной связи, а также семиотической модели Р. Якобсона, которая фокусируется на содержании самого сообщения и типе передаваемой информации, требующей интерпретирования (см. рис. 5). Также в центр модели следует добавить особый блок, который показывает смену позиций учителя и учащегося в педагогической коммуникации (диалогичность). Чтобы завершить построение модели, выявим специфику «вклада» цифровой коммуникации в единый процесс педагогического коммуникативного взаимодействия.

Цифровая коммуникация и специфика ее применения в сфере образования (обучения). В понятийно-терминологическом поле «цифровой» педагогики встречаются такие аналоги понятия «цифровая коммуникация», как: сетевая коммуникация, *digital-коммуникация*, *интернет-коммуникация*. При этом они используются чаще как синонимы и обозначают, прежде всего, технологическую сторону взаимодействия, каналы связи. Научно-обоснованное определение «цифровая коммуникация в образовании» отсутствует и в Проекте дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения [29]. Тем не менее цифровая коммуникация в образовании сегодня связывается с доступом в интернет, с глубоким погружением образовательного процесса в информационное познание, т. е. умением взаимодействовать с информацией, – отбирать, обрабатывать, хранить и применять ее для решения образовательных задач [42]. Ясно, что цифровая коммуникация предоставляет образованию огромные возможности: большое количество информации и быстрый доступ к ней, легкость и простоту общения в социальных сетях, возможность выбора направления в свободном развитии внутреннего мира и интеллекта. Информационные технологии и массмедиа помогают в конструировании коммуникации, но также они имеют и отрицательное воздействие [22]. Нам созвучны идеи Т. Л. Михайловой о том, что негативным последствием развития цифровой коммуникации является ослабление влияния коммуникативной составляющей бытия. «Коммуникация <...> приобретает новый характер, теряется потребность в коммуникативном процессе, функциями которого является общение, создание коммуникативной системы. Коммуникативность предполагает обмен мыслями, чувствами, суждениями и, что существенно для человеческого обще-

ния, переживаниями. Целью любого коммуникативного процесса является контакт с человеком, необходимость добиться восприятия объекта, передача смысла сообщения, а коммуникация не преследует целей, она либо существует, либо ее нет. Таким образом, в современном мире коммуникация стала проблемой для коммуникативного процесса, скорость и глобальность коммуникации упраздняет коммуникативный процесс, который не несет новых знаний и важной информации, а также требует дополнительных усилий от участников этого процесса» [22]. Данная цитата как нельзя лучше отражает результат широкого проникновения цифровых вариантов коммуникации и в образовательный процесс, отражая очень тревожную тенденцию потери «живого», коммуникативного компонента коммуникации. Однако надо принять этот объективный процесс и умело встраивать его в педагогическое взаимодействие, усиливая достоинства «цифро-коммуникации» и дополняя ее ситуациями переживания, проживания, поиска смыслов, генерирования ценностей в живом человеческом общении субъектов образования.

Результаты исследования. Сравнительный анализ семиотических моделей коммуникации, теоретические концепты конвергентной педагогики позволяют сконструировать модель эффективной педагогической коммуникации (педагогического общения) в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики (см. рис. 5).

Модель синтезирует идеи построения коммуникации Р. Якобсона и Осгуда-Шрамма и учитывает факт встраивания современного образования в информационно-образовательной среде, которая все более приобретает «цифровую» окраску и опирается на позитивные характеристики цифровой коммуникации: быстроту доступа к учебной информации, реализации обратной связи «учитель – ученик» и между обучающимися; разнообразие кодов учебных текстов и выбор обучающимися оптимальных вариантов для их усвоения, определяемых индивидуальными познавательными стратегиями; простоту применения и др.

Взаимодействие в цифровой образовательной среде обогащается «живым» общением с передачей и поиском в коммуникации смыслов, отношений, мнений, ценностей для обеспечения понимания содержания сообщений и их интериоризации. Педагогическая коммуникация реализуется циклично. Педагог сообщает информацию учащемуся, а учащийся, в свою очередь, обрабатывает сообщение педагога и реагирует на него. В итоге как отправитель, так и получатель кодируют и декодируют сообщение, само сообщение имеет определенную форму, контекст и смысл.

Позиции субъектов изменяются в процессе коммуникации, они вступают в диалог. Образовательный процесс (обучение и воспитание) всегда опосредован общением, в основе которого лежит знаковая информация. Научное познание начинается со знака и знаковых систем, представляющих в качестве материально-идеального воплощения. Знаки и их системы – тексты – и передают информацию. Знаковая информация помогает описать такие особенности предметов и явлений, как слуховые, зрительные, осязательные, вкусовые, обонятельные и др. Знаки могут быть разных типов, начиная с вербальных, письменных, географических и других, заканчивая жестами, улыбкой, интонацией педагога, в которых содержатся невербальная, неосознанная часть рациональной и эмоциональной информации [9]. Знаки лежат в основе освоения мира и опыта предыдущих поколений. Чтобы какой-либо знак был принят и понят, нужно договориться, какое значение содержит этот знак.

Педагогическая коммуникация в семиотическом смысле – это непрерывный процесс общения (семиозиса) между педагогом и учащимся, где каждый из них кодирует и декодирует информацию с последующей ее интерпретацией и нахождением смысла, понимания сообщения, быстрой обратной связи. Позиции диалога в таком случае просто необходимы. В настоящее время идет процесс трансформации педагогического общения в контексте дополнения его цифровым компонентом.

Выводы. Итак, педагогическая коммуникация – это информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющее педагогическое содержание и смысл, т. е. это форма эмоционально-интеллектуального взаимодействия, в рамках которой в образовательном процессе происходит движение информации [34]. Информация может быть представлена в различных форматах и кодах, и ее означивание происходит в процессе семиозиса. В зависимости от того, насколько участники включены в ситуацию педагогического взаимодействия, движение информации может происходить на следующих уровнях: коммуникации (целенаправленный обмен сведениями); общения (межличностный уровень); события (духовное единение). Ясно, что цифровая коммуникация «сдвигает» процесс в сторону «просто коммуникации», техно-коммуникации, а «живой» вариант взаимодействия – в сторону общения и событийности. В конвергентной педагогике приоритетным является именно последний вариант.

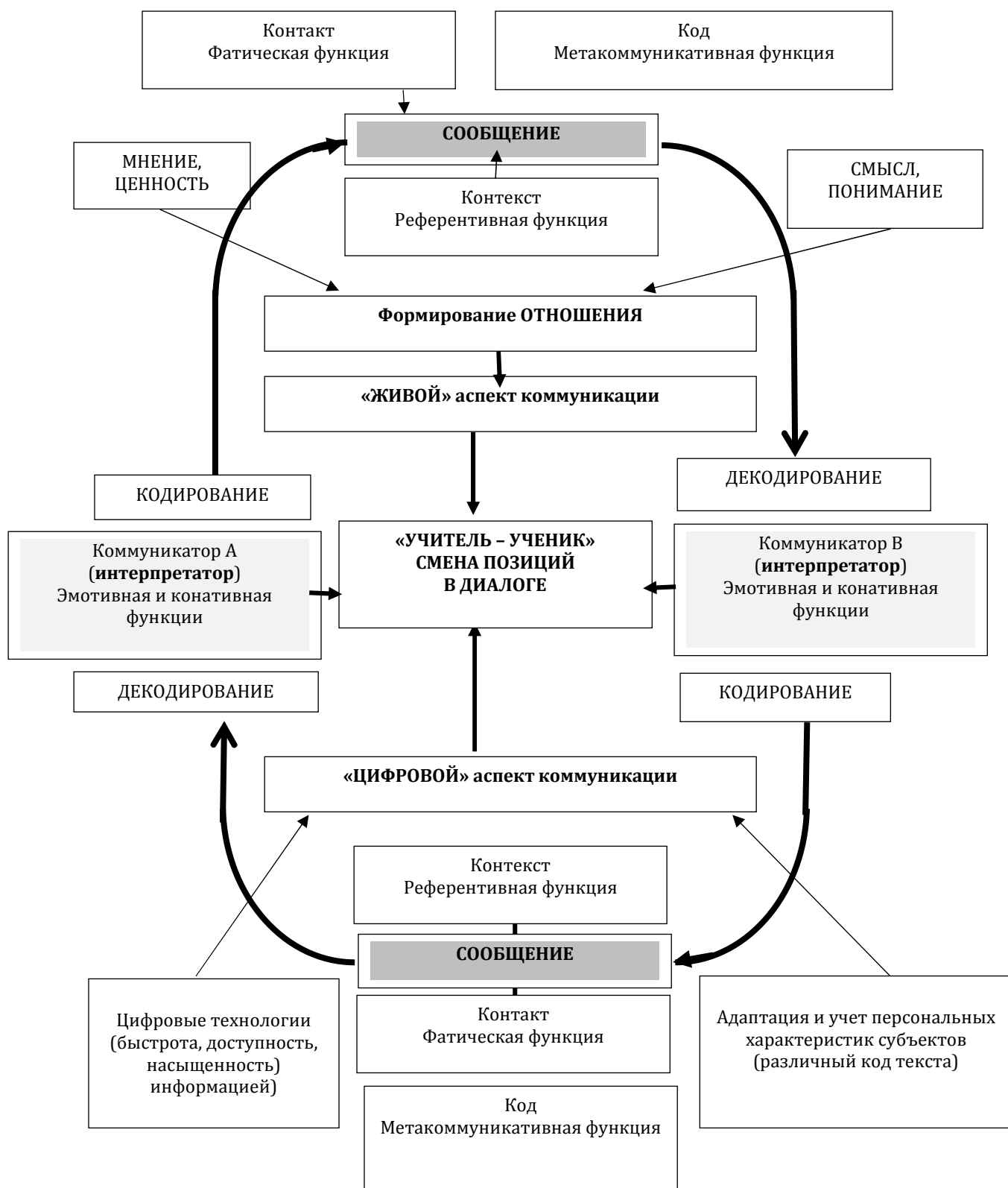


Рис. 5. Модель педагогической коммуникации (педагогического общения) в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики

Таким образом, можно заключить, что в реализованном теоретическом исследовании выполнены задачи, определенные во вводной части статьи: произведен анализ 6 семиотических моделей коммуникации для выявления пригодности использования их элементов для создания современной модели педагогического общения в цифровой образовательной среде с акцентом на возможность доступного восприятия, определения смыслов и обеспечения условий понимания текстов (сообщений); на основе отобранных идей сгенерирована авторская модель педагогического общения и произведена проверка ее на удовлетворение критериям конвергентной педагогики. Однако точка в исследовании проблемы симбиоза «живого» коммуникативного общения и цифровой коммуникации не поставлена, авторы призывают ученых и практических работников к дальнейшему диалогу по данной комплексной, сложной, все более актуализирующейся проблеме.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. М. : Аспект-Пресс, 2016. С. 120–145.
2. Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб., 2000. С. 99.
3. Аухадеева Л. А. Коммуникативная культура студентов педагогического вуза. М. : ВИНТИ, 2006. 224 с.
4. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 427 с.
5. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. СПб. : Питер, 2009. С. 448.
6. Бахтин М. М. Достоевский. 1961 г. // Собр. соч. : в 7 т. Т. 5 / М. М. Бахтин. М., 1996. С. 374.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 350.
8. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. СПб. : Питер, 2011. 288 с. : ил.
9. Галактионова Т. Г. «Открытое чтение» концептуальная характеристика чтения как социально-педагогического феномена открытого образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 42. С. 122–131.
10. Греймас А. Ж., Курте А. Семиотика. Объяснительный словарь // Семиотика. М., 1983. С. 526.
11. Десяева Н. В. Педагогическая риторика. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. С. 123–127.
12. Зарецкая И. И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. М. : Сентябрь, 2002. 160 с.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2005. 384 с.
14. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
15. Кибанов А. Я. Этика деловых отношений / А. Я. Кибанов [и др.]. М. : Дрофа, 2013. 365 с.
16. Коваленко М. Ю. Теория коммуникации / М. Ю. Коваленко, М. А. Коваленко. М. : Юрайт, 2016. 466 с.
17. Крылова И. Ю. Понятие конвергентного образования. URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshche-pedagogicheskie-tehnologii/library/2018/07/19/ponyatie-i-opredelenie-konvergentnogo> (дата обращения: 07.04.2020).
18. Кузьменко И. В. Формирование коммуникативной культуры студентов-математиков педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2005. 25 с.
19. Кулакова А. Б. Поколение Z: Теоретический аспект // Вопросы территориального развития. Вып. 2 (42). 2018. С. 1–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-teoreticheskiy-aspekt>. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6.
20. Литовченко О. В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2017. № 185. С. 76–81.
21. Максимова Г. П. Коммуникативная культура преподавателя вуза и ее развитие в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2000. 179 с.
22. Михайлова Т. Л. Проблематизация теоретических основ коммуникативистики // Труды НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. Н. Новгород : НГТУ, 2009. С. 26–38.
23. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика. М. 1983, С. 39–40.
24. Назарчук А. В. Учение Никласа Лумана о коммуникации / А. В. Назарчук. М. : Весь Мир, 2012. С. 23–26.
25. Назарчук А. В. Идея коммуникации и новые философские понятия XX века / А. В. Назарчук // Вопр. филос. 2011. № 5. С. 157–165.
26. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. СПб. : Знание, 2004. С. 12–14.
27. Петрова Е. В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. 2012. Вып. 2. С. 37–43.
28. Пирс Ч. С. Что такое знак? // Вестник Томского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Политология. 2009. № 3 (7). С. 88–95.
29. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. М. : Перо, 2019. 72 с.

30. Рекомендации по дизайну и коммуникации для учреждений культуры: цифровая коммуникация. URL: http://miscr.ru/assets/docs/digital_communication.pdf (дата обращения: 08.04.2020).
31. Слатенин В. А. Педагогика. М. : Шк. Пресса, 2004. 512 с.
32. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. М. : Просвещение, 1995. 192 с.
33. Старыгина А. М. Образование как социальный институт и феномен культуры: социокультурный анализ / А. М. Старыгина // Инженерный вестник Дона : электронный научный журнал. 2014. № 3 (30). URL: http://ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_88_starygina.pdf_2542.pdf (дата обращения: 08.04.2020). 13 с.
34. Сысоева Е. Ю. Коммуникативная культура преподавателя / Е. Ю. Сысоева. Самара : Самарский университет, 2014. 144 с.
35. Тойнби А. Постижение истории / А. Тойнби. М. : Айрис-Пресс, 1991. С. 360.
36. Троицкий Ю. Л. «Понимание» как образовательная технология. Вестник Герценовского университета. № 1. 2012. С. 66–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-obrazovatelnaya-tehnologiya> (дата обращения: 07.04.2020).
37. Троянская С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика. Ижевск : УдГУ, 2011. 148 с.
38. Тюпа В. И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики // Вестник Герценовского университета. № 1. 2012. С. 56–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-parametry-uroka-v-shkole-konvergentnoy-pedagogiki> (дата обращения: 07.04.2020).
39. Уткина Ю. В. Подходы к уточнению понятия «профессиональная коммуникация педагога» // Человек и образование. 2012. № 1. С. 123–129.
40. Ф. де Соссюр. Труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1977. 696 с.
41. Хамдохова С. М. Развитие коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей в процессе обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 4. С. 63–67.
42. Цифровые коммуникации – доминанта образовательного процесса в региональных вузах / А. Г. Безпалова, О. Н. Миргородская, Н. А. Дадаян, А. Н. Легконогих // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 9. С. 122–125. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37678> (дата обращения: 08.04.2020).
43. Craig R. T. Communication Theory as a Field / R. T. Craig. Rel. Lib, 1999. Pp. 34–39.
44. Wood J. T. Interpersonal Communication: Everyday Encounters / J. T. Wood. Rel. Lib, 2003. 349 p.

Semiotic model of pedagogical communication in the digital educational environment from the perspective of convergent pedagogy

E. V. Shkalikov¹, O. V. Korshunova²

¹postgraduate student, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2109-2819. E-mail: home2038@yandex.ru

²Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-2693-0305. E-mail: okorchun@mail.ru

Abstract. *The aim of the research* is to build a semiotic model of pedagogical communication in the digital educational environment from the perspective of convergent pedagogy.

The research is based on the *assumption* that pedagogical communication, or pedagogical communication, is a private semiotic process – semiosis, synthesizes elements of various well-known communication models and currently represents a symbiosis of "live" communication with digital communication, both significantly enriching the traditional version of pedagogical communication, and introducing a number of still unexplored social effects ("interference" of perception, apparent ease and simplicity of communication, "clip" perception of information, difficulty understanding the meaning, interpretation of the message). At the same time, the most important parameters of the model of pedagogical communication remain Dialogic, fast feedback, orientation of communicating subjects to understand the meaning of the message, formats of its variable encoding and interpretation of the content. These ideas are closely related to the developing convergent pedagogy.

The main *research methods* are comparative theoretical analysis of the characteristics of semiotic communication models; theoretical modeling based on them of pedagogical communication in the digital educational environment from the perspective of convergent pedagogy. The *scientific novelty* of the article is determined by the result obtained – the creation of the author's model of pedagogical communication in the digital educational environment from the standpoint of convergent pedagogy, built on the basis of semiotic models known to science – the "transition" model from linear to nonlinear. Jakobson and the Osgood-Schramm circular

model, as well as the available conclusions about the development of pedagogical communication in the digital educational environment, taking into account the relevance of the formation in the educational process of the receptivity of texts of various formats (code) and the interpretation of their meanings. The conclusion that knowledge of semiotics is important for the process of effective pedagogical communication is substantiated. The result of the study in the form of author's pedagogical model of communication presented in the paper, can be useful members of the teaching community, the students – future teachers, managers in education to think about new trends in the development of pedagogical communication in the information society and the context of growing digitization of education.

Keywords: sign, semiotics, semiosis, teacher's communicative activity, teacher's communicative culture, pedagogical communication, pedagogical communication, semiotic model of pedagogical communication, text meaning, text understanding, digital educational environment, convergent pedagogy.

References

1. Andreeva G. M. *Social'naya psihologiya* [Social psychology] / G. M. Andreeva. M. Aspect-Press. 2016. Pp. 120–145.
2. Aristotle. *Poetika. Ritorika* [Poetics. Rhetoric]. SPb. 2000. P. 99.
3. Auhadeeva L. A. *Kommunikativnaya kul'tura studentov pedagogicheskogo vuza* [Communicative culture of students of pedagogical university]. M. All-Russia Institute of Scientific and Technical Information. 2006. 224 p.
4. Auhadeeva L. A. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury sovremennogo uchitelya v processe vuzovskoj podgotovki : dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of the communicative culture of a modern teacher in the process of university training : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences]. Kazan. 2008. 427 p.
5. Barhaev B. P. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology] / B. P. Barhaev. SPb. Piter. 2009. P. 448.
6. Bahtin M. M. *Dostoevskij. 1961 g.* [Dostoevsky, 1961] // *Sobr. soch. : v 7 t. T. 5* – Coll. works : in 7 vols. Vol. 5 / M. M. Bahtin. M. 1996. P. 374.
7. Bahtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Esthetics of verbal creativity]. M. 1979. P. 350.
8. Gavra D. P. *Osnovy teorii kommunikacii* [Fundamentals of communication theory]. SPb. Piter. 2011. 288 p. : ill.
9. Galaktionova T. G. "Otkrytoe chtenie" konceptual'naya harakteristika chteniya kak social'no-pedagogicheskogo fenomena otkrytogo obrazovaniya ["Open reading" conceptual characteristics of reading as a socio-pedagogical phenomenon of open education] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena* – News of RSPU n. a. A. I. Herzen. 2007. No. 42. Pp. 122–131.
10. Greymas A. J., Kurte A. *Semiotika. Ob'yasnitel'nyj slovar'* [Semiotics. Explanatory dictionary] // *Semiotika* – Semiotics. M. 1983. P. 526.
11. Desyaeva N. V. *Pedagogicheskaya ritorika. 3-e izd., ispr. i dop.* [Pedagogical rhetoric. 3rd ed., corr. and add.] M. Yurayt. 2018. Pp. 123–127.
12. Zareckaya I. I. *Kommunikativnaya kul'tura pedagoga i rukovoditelya* [Communicative culture of the teacher and the head]. M. September. 2002. 160 p.
13. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology.] M. Logos. 2005. 384 p.
14. Kan-Kalik V. A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii : kniga dlya uchitelya* [To the teacher about pedagogical communication : book for the teacher]. M. Prosveshchenie. 1987. 190 p.
15. Kibanov A. Ya. *Etika delovyh otnoshenij* [Ethics of business relations] / A. Ya. Kibanov [et al.]. M. Drofa. 2013. 365 p.
16. Kovalenko M. Yu. *Teoriya kommunikacii* [Theory of communication] / M. Yu. Kovalenko, M. A. Kovalenko. M. Yurayt. 2016. 466 p.
17. Krylova I. Yu. *Ponyatie konvergentnogo obrazovaniya* [The concept of convergent education]. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2018/07/19/ponyatie-i-opredelenie-konvergentnogo> (date accessed: 07.04.2020).
18. Kuz'menko I. V. *Formirovanie kommunikativnyj kul'tury studentov-matematikov pedagogicheskogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01* [Formation of communicative culture of students-mathematicians of pedagogical University : abstract of dis. ... PhD of Pedagogical Sciences : 13.00.01]. M. 2005. 25 p.
19. Kulakova A. B. *Pokolenie Z: Teoreticheskij aspekt* [Generation Z: Theoretical aspect] // *Voprosy territorial'nogo razvitiya* – Issues of territorial development. Is. 2 (42). 2018. Pp. 1–10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-teoreticheskij-aspekt>. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6.
20. Litovchenko O. V. *Gotovnost' k professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti: shtrihi k portretu molodogo uchitelya* [Readiness for professional pedagogical activity: strokes to the portrait of a young teacher] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena* – News of RSPU n. a. A. I. Herzen. 2017. No. 185. Pp. 76–81.
21. Maksimova G. P. *Kommunikativnaya kul'tura prepodavatelya vuza i ee razvitie v professional'noj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk* [Communicative culture of a university teacher and its development in professional activity : dis. ... PhD of Pedagogical Sciences]. Rostov-on-Don. 2000. 179 p.
22. Mihajlova T. L. *Problematizaciya teoreticheskikh osnov kommunikativistiki* [Problematization of the theoretical foundations of communication studies] // *Trudy NGTU im. R. E. Alekseeva. Seriya: Upravlenie v so-*

cial'nyh sistemah. Kommunikativnye tekhnologii – Proceedings of NSTU n. a. R. E. Alekseev. Series: Management in social systems. Communication technologies. N. Novgorod. NSTU. 2009. Pp. 26–38.

23. Morris Ch. U. *Osnovaniya teorii znakov* [Foundations of the theory of signs] // *Semiotika* – Semiotics. M. 1983. Pp. 39–40.

24. Nazarchuk A. V. *Ideya kommunikacii i novye filosofskie ponyatiya XX veka* [Idea of communication and new philosophical concepts of the twentieth century] / A.V. Nazarchuk // *Vopr. filos.* – Questions of Philosophy. 2011. No. 5. Pp. 157–165.

25. Nazarchuk A. V. *Uchenie Niklasa Lumana o kommunikacii* [The teaching of Niklas Luhmann on communication] / A. V. Nazarchuk. M. Ves' mir. 2012. Pp. 23–26.

26. Panfilova A. P. *Delovaya kommunikaciya v professional'noj deyatel'nosti* [Business communication in professional activity] / A. P. Panfilova. SPb. Znanie. 2004. Pp. 12–14.

27. Petrova E. V. *Informacionnaya kompetentnost' v obrazovanii kak zalog uspešnoj adaptacii cheloveka v informacionnom obshchestve* [Information competence in education as a key to successful adaptation of a person in the information society]. 2012. Is. 2. Pp. 37–43.

28. Pierce Ch. S. *Chto takoe znak?* [What is a sign?] // *Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* – Herald of the Tomsk State University. Series: Philosophy. Sociology. Political science. 2009. No. 3 (7). Pp. 88–95 / transl. from English by A. Argamakova; with a foreword. to the publ. Pp. 86–87.

29. *Proekt didakticheskoy koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* – The project of didactic concept of digital professional education and training / V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Esenina, I. S. Sergeev. M. Pero. 2019. 72 p.

30. *Rekomendacii po dizajnu i kommunikacii dlya uchrezhdenij kul'tury: cifrovaya kommunikaciya* – Recommendations for design and communication for cultural institutions: digital communication. Available at: http://miscp.ru/assets/docs/digital_communication.pdf (date accessed: 08.04.2020).

31. Stastenin V. A. *Pedagogika* [Pedagogics]. M. Shk. Pressa. 2004. 512 p.

32. Sokolova V. V. *Kul'tura rechi i kul'tura obshcheniya* [Culture of speech and culture of communication]. M. Prosveshchenie. 1995. 192 p.

33. Starygina A. M. *Obrazovanie kak social'nyj institut i fenomen kul'tury: sociokul'turnyj analiz* [Education as a social institution and cultural phenomenon: socio-cultural analysis] / A. M. Starygina // *Inzhenernyj vestnik Dona, 30 : elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Engineering herald of the Don, 30 : electronic scientific journal. 2014. No. 3.

34. Sysoeva E. Yu. *Kommunikativnaya kul'tura prepodavatelya* [Communicative culture of the teacher] / E. Yu. Sysoeva. Samara. Samara University. 2014. 144 p.

35. Toynbee A. *Postizhenie istorii* [Comprehension of history] / A. Toynbee. M. Iris-Press. 1991. P. 360.

36. Troickij Yu. L. *"Ponimanie" kak obrazovatel'naya tekhnologiya* ["Understanding" as an educational technology.] // *Vestnik Gercenovskogo universiteta* – Herald of the Herzen University. No. 1. 2012. Pp. 66–72. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-obrazovatel'naya-tehnologiya> (date accessed: 07.04.2020).

37. Troyanskaya S. L. *Pedagogicheskaya kommunikaciya: metodologiya, teoriya i praktika* [Pedagogical communication: methodology, theory and practice]. Izhevsk. UdSU. 2011. 148 p.

38. Tyupa V. I. *Kommunikativnye parametry uroka v shkole konvergentnoj pedagogiki* [Communicative parameters of the lesson in the school of convergent pedagogy] // *Vestnik Gercenovskogo universiteta* – Herald of the Herzen University. No. 1. 2012. Pp. 56–66. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-parametry-uroka-v-shkole-konvergentnoy-pedagogiki> (date accessed: 07.04.2020).

39. Utkina Yu. V. *Podhody k utochneniyu ponyatiya "professional'naya kommunikaciya pedagoga"* [Approaches to clarifying the concept of "professional communication of a teacher"] // *Chelovek i obrazovanie* – Man and education. 2012. No. 1. Pp. 123–129.

40. F. de Saussure. *Trudy po yazykoznaniyu* [Works on linguistics]. M. Progress. 1977. 696 p.

41. Hamdohova S. M. *Razvitie kommunikativnyh sposobnostej studentov – budushchih prepodavatelej v processe obucheniya v vuze* [Development of communicative abilities of students – future teachers in the process of studying at the university] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social kinetics. 2010. No. 4. Pp. 63–67.

42. *Cifrovye kommunikacii – dominanta obrazovatel'nogo processa v regional'nyh vuzah* – Digital communications are the dominant educational process in regional universities / A. G. Bezpalo, O. N. Mirgorodskaya, N. A. Dadayan, A. N. Legkonogih // *Modern high-tech technologies*. 2019. No. 9. Pp. 122–125. Available at: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37678> (date accessed: 08.04.2020).

43. Craig R. T. *Communication Theory as a Field* / R. T. Craig. Rel. Lib, 1999. Pp. 34–39.

44. Wood J. T. *Interpersonal Communication: Everyday Encounters* / J. T. Wood. Rel. Lib, 2003. 349 p.