

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРАСНОДАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»

На правах рукописи

Кирсанова Анна Михайловна

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЛЮБИТЕЛЬСКОГО ТЕАТРА В ВУЗЕ:
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Специальность 5.8.7. – Методология и технология профессионального
образования

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
Горбачева Д.А.

Краснодар – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ (РЕЖИССЕРОВ) ЛЮБИТЕЛЬСКОГО ТЕАТРА	21
1.1. Развитие педагогической герменевтики в исторической ретроспективе.....	21
1.2. Категориально-терминологический аппарат исследования.....	46
1.3. Модель педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на основе герменевтического подхода.....	64
Выводы по первой главе.....	89
ГЛАВА 2. ИНТЕГРАЦИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ (РЕЖИССЕРОВ) ЛЮБИТЕЛЬСКОГО ТЕАТРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	92
2.1. Ход опытно-экспериментальной работы по формированию текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на занятиях дисциплины «Сценическая речь».....	92
2.2. Инструментарий и процедуры диагностики текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.....	123
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию текстовой компетентности будущих режиссеров любительского театра на занятиях дисциплины «Сценическая речь».....	143
Выводы по второй главе.....	157
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	161

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	167
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	194

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и постановка проблемы исследования.

Устремленность к смыслу, напряженный поиск смысла являются родовой характеристикой, имманентным «кодом» русской литературы, поэзии, драмы и культуры в целом. Ряд важных методологического плана установок о роли смысла в художественно-творческой деятельности сформулированы в трудах выдающихся представителей отечественной науки и искусства. Некоторые из них, как, например, концепция диалога культур М.М. Бахтина, теория семиотической модели коммуникации Ю.М. Лотмана или система обучения актера К.С. Станиславского представляют собой новаторские учения, оказавшие мощное влияние на развитие и современное состояние гуманитарного знания [20; 22; 120; 121; 172; 173].

Понятия «смысл», «понимание», «интерпретация» находятся в ядре категориально-терминологического аппарата герменевтики. Прорастая вглубь веков как самостоятельная ветвь философствования, герменевтика к настоящему времени сформировалась в стройную методологию понимания, интерпретации и объяснения текстов культуры, которые в гуманитарных науках выступают как средства фиксации, сохранения, трансляции и порождения (генерирования) смыслов. Мыслители исходят из постулата, что, в отличие от явлений физического мира, внутренний мир человека и создаваемые им тексты не могут быть восприняты другими прямо и непосредственно, а лишь опосредованно в ходе «встречной» смыслопоисковой и смыслопорождающей активности сознания. При этом термин «текст» относится не только к зафиксированной на бумаге речи, но и ко всякой объединенной определенным смыслом последовательности знаковых единиц, в своей целостности образующей некоторое сообщение [24; 25; 27; 37; 55; 56; 82; 110]. В этом ракурсе личность и ее поступки также могут интерпретироваться как специфические тексты.

Герменевтика а) предлагает пути преодоления исторической, социокультурной, лингвистической и психологической дистанций между воспринимающим субъектом и текстом; б) устанавливает принципы понимания и интерпретации текстов; в) разрабатывает векторы анализа и герменевтические техники понимания и интерпретации текстов; г) указывает на значение диалога (между воспринимающим субъектом и текстом, автором, культурой на определенных этапах ее исторического развития, персонажами текста в ситуациях и др.) как на важнейший инструмент понимания, интерпретации и объяснения текста.

На рубеже XX и XXI веков академик РАО Б.С. Гершунский акцентировал значение герменевтики как методологической основы современного образования [57]. Герменевтический подход в профессиональных образовательных системах – это совокупность педагогических средств и алгоритмов рефлексивно-аналитических действий с текстами и транслируемыми ими смыслами, обеспечивающих развитие текстовой компетентности обучающихся, то есть их готовности и способности к пониманию и созданию различных видов речевого дискурса в формах письменного или устного высказывания в соответствии со сферами, жанрами и ситуациями профессионального общения (Е.П. Александров, Г.И. Богин, В.М. Букатов, А.Ф. Закирова, А.Б. Николаева, И.В. Салосина, И.И. Сулима, И.В. Цунский и др. [9; 27; 41; 81; 82; 139, 162; 177; 200]).

Наше исследование обращено к профессиональному обучению специалистов, осуществляющих художественное и социальное руководство любительским театральным коллективом в целях создания произведений сценического искусства. Формирование текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра входит в круг актуальных задач дисциплины «Сценическая речь», который преподается в вузе культуры на протяжении всех восьми семестров.

Выбор заявленной темы опосредован рядом соображений:

- герменевтический подход на занятиях дисциплины «Сценическая речь» и в самостоятельной работе позволяет алгоритмизировать, упорядочить режиссерский анализ литературных, поэтических и драматургических текстов, актуализировать не только профессиональную информацию, но и собственный социальный и художественный виды опыта студентов. Применение герменевтического подхода стимулирует смыслопоисковую и смыслопорождающую активности сознания обучающихся, а также приращение фонда актуальных речевых средств, использующихся как в пространстве театральной сцены, так и в профессиональных коммуникациях с другими участниками рефлексивно-аналитического процесса по поводу воплощаемых в сценическом действии смыслов и способов их «материализации» в речи;

- использующиеся в рамках дисциплины «Сценическая речь» литературные, поэтические и драматургические тексты структурируются из иерархически организованных семантических единиц, которые будущий руководитель творческого коллектива обязан вычленить, понять, осмыслить, переосмыслить, интерпретировать в горизонте собственной личности, а результаты этой смыслопоисковой и смыслопорождающей активности при помощи вербальных и невербальных (паралингвистических, экстралингвистических и др.) речевых средств озвучить, добиваясь ожидаемого отклика в смысловых системах и поведенческих реакциях других участников коммуникации;

- дисциплина «Сценическая речь» входит не только в учебный план профессиональной подготовки руководителей любительского театра, режиссеров театра, кино и массовых представлений, но также и в учебный план будущих актеров. При этом ни информационное содержание курса, ни методики обучения, как правило, не имеют сколько-нибудь существенных различий и в сущности дублируют процесс профессиональной подготовки актеров. Мы считаем, что рассматриваемый курс должен быть адаптирован к специфике профессии руководителя (режиссера) любительского театра, то

есть соответствовать трудовым функциям и требованиям к системе знаний работника, сформулированным в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих»;

- герменевтический подход как средство активизации интеллектуальной и смыслопорождающей активности студентов позитивно влияет на профессиональную идентификацию будущих руководителей любительского театра и создает условия для успешного преодоления ими сомнений в правильности своего профессионального выбора, которые нередко переживаются как психологическая, а в некоторых случаях – как психотравмирующая проблема.

Степень разработанности темы исследования. Герменевтика, еще в Античности заявившая о себе как о теории и искусстве толкования текстов благодаря трудам крупных зарубежных и отечественных философов (В. Дильтея, Г.Г. Гадамера, Э. Гуссерля, М. Мерло-Понти, П. Рикёра, М.П. Фуко, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, Ф.Д.Э. Шлейермахера, Э. Шпрангера; М.М. Бахтина, Г.И. Богина, А.А. Брудного, В.Г. Кузнецова, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, Г.Г. Шпета и др.), к XX веку сформировалась в стройное учение, предложившее основные векторы и герменевтические техники понимания любых знаковых систем, образующих некоторое сообщение. Обретя онтологический смысл, герменевтика оказала значительное влияние на другие отрасли гуманитарного знания и, в частности, на психолого-педагогическую науку. Е.В. Бондаревская, А.А. Брудный, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, Ю.В. Сенько, Е.А. Сергодеева, В.В. Сериков, И.И. Сулима, Н.Г. Фролова и др. сформулировали не только теоретические основы и принципы педагогической герменевтики, но и предложили конкретные пути развития у обучающихся способностей к адекватному пониманию и интерпретации различных текстов и даже личности, оцениваемой как специфический текст.

Сильное влияние оказала герменевтика на развитие художественной педагогики, лингвистики и искусствознания. Большой научный и практический интерес для нашего исследования представляют работы в области драмогерменевтики (В.М. Букатов, А.П. Ершова, П.М. Ершов, В.А. Кан-Калик, С.В. Клубков, С.Е. Чемякина и др.), теории и практики герменевтического анализа драматургического текста (А.Я. Альтшулер, Г.И. Богин, Г.Н. Калинина, В.И. Карп, Е.С. Квашнина, М.С. Молчанова, И.В. Цунский, А. Юберсфельд и др.), методики обучения специалистов театра и мастеров звучащей речи (И.А. Автушенко, А.М. Бруссер, Ю.С. Голованова, Т.М. Дридзе, С.Ш. Иртлач, В.В. Кочетков, Е.В. Ласкавая, Л.А. Мосунова, Н.В. Суленёва, О.А. Скороходова, Е.Г. Царегородцева, И.В. Цунский и др.).

Однако выполненный нами обзор научной и методической литературы дает основания для вывода, что сегодня фактически отсутствуют исследования, посвященные использованию герменевтического подхода как инструмента формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра в образовательном процессе вуза культуры и, в частности, в дисциплине «Сценическая речь». Это позволяет говорить об избранной нами теме исследования как об *актуальном* и недостаточно изученном направлении научно-педагогического дискурса.

Актуальность избранной темы обуславливается также наличием ряда *противоречий* между:

- сложившимся к настоящему времени теоретическим фундаментом герменевтики, педагогической герменевтики и драмогерменевтики и недостаточностью работ, в которых теория «переплавляется» в конкретные педагогические технологии и методическое обеспечение профессионального театрального образования;

- открывающимися возможностями для повышения эффективности формирования у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра

текстовой компетентности как способности и готовности к пониманию и интерпретации художественных текстов, а также к оформлению результатов смыслопоисковой и смыслопорождающей активностей сознания в форму профессиональных речевых коммуникаций и фактическим отсутствием педагогического опыта применения герменевтического подхода в дисциплине «Сценическая речь»;

- потребностью в дифференциации содержания и методического обеспечения дисциплины «Сценическая речь» для руководителей (режиссеров) любительского театра и их фактической тождественностью курсам для других театральных специализаций.

Проведённый анализ состояния научных исследований в избранной нами области позволяет сформулировать проблему нашего исследования, суть которой заключается в разработке теоретико-методологических основ и образовательной технологии, опирающейся на герменевтический подход и направленной на формирование текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих руководителей (режиссеров) любительского театра в образовательной среде вуза культуры.

Предмет исследования – образовательная технология формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на занятиях дисциплины «Сценическая речь» на основе герменевтического подхода.

Цель исследования состоит в обосновании, разработке и экспериментальной апробации педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на основе герменевтического подхода.

Из выдвинутой цели и сформулированных объекта и предмета исследования вытекает следующий круг необходимых для разрешения *задач*:

1. Провести анализ философской, лингвистической, искусствоведческой и психолого-педагогической литературы по проблеме герменевтического понимания, интерпретации и объяснения художественных текстов, а также перспектив использования герменевтического подхода в профессиональном обучении мастеров звучащего слова и, в частности, руководителей (режиссеров) любительского театра.

2. Разработать структурно-содержательную модель текстовой компетентности руководителя (режиссера) любительского театра.

3. Разработать и апробировать на занятиях дисциплины «Сценическая речь» в вузе культуры педагогическую технологию формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра, реализующую герменевтический подход.

4. Разработать средства и процедуру педагогической диагностики развития текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

Гипотеза исследования: учебная дисциплина «Сценическая речь» в вузе культуры обеспечит более эффективное формирование текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра, если будут:

- раскрыта структура и содержание понятий «текстовая компетенция руководителя (режиссера) любительского театра» и «герменевтический подход»;

- разработана и интегрирована в образовательный процесс педагогическая технология формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра, реализующая герменевтические принципы, цели, векторы и техники режиссерского анализа художественных текстов;

- внедрены в образовательный процесс аудиозапись и аудирование как средства развития речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха студентов;

- сформирован опыт диалогических взаимодействий по поводу смысла и способов его «материализации» в профессиональной речи руководителя (режиссера) любительского театра, опыт профессионального сотрудничества и кооперации в разрешении художественно-творческих задач на смысл.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые:

1. Охарактеризованы особенности герменевтического подхода как средства формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на материале дисциплины «Сценическая речь» в вузе культуры, теоретико-методологическую основу которой составляют положения философской и педагогической герменевтики, драмогерменевтики, феноменологии смысла, концепции диалога культур и герменевтические принципы интегральности, культурного опосредования, соединения гносеологического и онтологического, интертекстуальности, концептуализации метафор, превращенной формы, обращенности мышления и учета фактора времени.

2. Обоснована структурно-содержательная модель текстовой компетентности руководителя любительского театра как совокупность:

- компетенции понимания на основе наличного опыта переживаний смыслов и лингвистического, сравнительно-исторического, гносеологического, психологического, историко-культурного, социологического, биографического и аксиологического векторов анализа художественных текстов;

- компетенции интерпретации на основе наличного опыта смыслопорождения в форме интенций, для-себя-смыслов, для-других-смыслов, эксплицитных и имплицитных смыслов, контекстов, подтекстов и концептов;

- коммуникативной компетенции на основе личного опыта аудирования и развития речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) видов слуха, умений и навыков управления вербальными и невербальными компонентами профессиональной речи и общения.

3. Спроектирована и экспериментально подтверждена педагогическая эффективность модели педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра в рамках дисциплины «Сценическая речь» в вузе культуры.

4. Разработан контрольно-измерительный инструментарий, позволяющий экспертам констатировать динамику развития текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней:

- в научный аппарат вводится понятие «текстовая компетентность руководителя (режиссера) любительского театра», а так же предлагается его дефиниция;

- теоретический и эмпирический материал представлен в виде структурно-содержательных моделей: а) текстовой компетентности руководителя (режиссера) любительского театра; б) педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра;

- предлагаются диагностические инструменты, направленные на выявление развития текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

- сформулированные в нем теоретические концепции, методические результаты и рекомендации могут быть использованы в системах высшего и среднего профессионального образования, а также в различных формах повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области любительского театрального творчества детей и подростков, молодежи и взрослых;

- полученные в ходе исследования данные могут быть использованы при разработке учебных планов и рабочих программ спецкурсов, спецсеминаров, практик, а также при организации внеаудиторной профессионально ориентированной и творческой работы в образовательной среде вуза культуры, учреждений повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов системы дополнительного образования;

- разработанная автором диссертации рабочая программа дисциплины «Сценическая речь» и ее дидактическое сопровождение может быть использована в образовательных процессах театральных и других творческих вузах и средних профессиональных образовательных учреждениях.

Исследование выполнялось в период с 2019 по 2024 гг. и содержало несколько **этапов**. На первом этапе (2019-2021 гг.) анализировалась зарубежная и отечественная философская, лингвистическая, искусствоведческая и психолого-педагогическая литература, посвященная проблематике герменевтики, драмогерменевтики, а также педагогической и театральной герменевтики, что позволило концептуализировать теоретико-теоретико-методологические установки в русле исследуемой темы, выполнить структурно-содержательный анализ феномена текстовой компетентности, определить специфику реализации герменевтического подхода в рамках дисциплины «Сценическая речь» для будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Разработка методик и процедур педагогической диагностики текстовой компетентности студентов позволила получить эмпирический материал для анализа и выводов.

На втором этапе (2021-2022 гг.) была разработана и внедрена в образовательный процесс дисциплины «Сценическая речь» педагогическая технология формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра и выполнен ряд

актуальных наблюдений за познавательными и творческими практиками студентов.

На третьем этапе (2022-2024 гг.) опыт теоретико-аналитической и опытно-экспериментальной деятельности был обобщен, систематизирован и оформлен в виде текста диссертационной работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- научные труды зарубежных и отечественных ученых, оказавших существенное влияние на развитие идей в области философской герменевтики – Э. Бетти, В. Дильтея, Г.Г. Гадамера, Э. Гуссерля, М. Мерло-Понти, П. Рикёра, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, Ф.Д.Э. Шлейермахера, Э. Шпрангера; М.М. Бахтина, Г.И. Богина, В.В. Знакова, В.Г. Кузнецова, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, Г.Г. Шпета, Е.Н. Шульги и др.;

- работы отечественных ученых, в которых психолого-педагогическая проблематика рассматривается под углом зрения герменевтики и разрабатываемых ею методов понимания и интерпретации смыслов текстов культуры и личности как специфического текста – Е.П. Александрова, И.В. Абакумовой, Е.В. Бондаревской, А.А. Брудного, А.Ф. Закировой, В.И. Загвязинского, В.П. Зинченко, В.В. Краевского, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, И.И. Сулиммы, Е.Н. Шульги и др.;

- исследования в области феноменологии смысла – А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В.Ф. Петренко, В. Франкла и др.;

- работы, в которых положения герменевтики интерпретируются как основа различных художественно-творческих практик и, в частности, театрально-творческой деятельности и театрального образования – И.А. Автушенко, А.Я. Альтшулера, Г.И. Богина, В.М. Букатова, А.М. Бруссер, А.П. Ершовой, П.М. Ершова, В.А. Кан-Калика, С.В. Клубкова, М.С. Молчановой, Л.А. Мосуновой, С.Е. Чемякиной, И.В. Цунского, А. Юберсфельд и др.;

- труды, посвященные проблематике педагогического моделирования – Н.М. Борытко, Ю.П. Ветрова, Г.К. Селевко и др.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использован комплекс адекватных природе изучаемого предмета теоретических и эмпирических **методов исследования**. Теоретические методы:

- анализ научных концепций, оказавших существенное влияние на разработку теоретико-методологической платформы исследования;

- педагогическое моделирование, обеспечившее формирование системных представлений об исследуемых объектах и выявление наиболее важных связей и отношений.

Эмпирические:

- опытно-экспериментальная работа – констатирующий и формирующий эксперименты;

- диагностические методы – психолого-педагогические наблюдения, экспертные оценки;

- статистико-математические методы обработки эмпирической информации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Сущность герменевтического подхода к формированию текстовой компетентности состоит в использовании теоретических положений философской герменевтики, педагогической герменевтики, драмогерменевтики, феноменологической теории смысла и концепции диалога культур в содержании и методах обучения будущих руководителей (режиссеров) любительского театра пониманию, интерпретации и речевому воплощению художественных текстов.

2. Текстовая компетентность руководителя (режиссера) любительского театра – это способность и готовность к пониманию художественных текстов и созданию различных видов «встречного» дискурса на основе механизмов замыкания, индукции, идентификации, столкновения, полагания смыслов и инсайта в соответствии со сферами, жанрами и ситуациями профессиональной коммуникации. Представленная модель текстовой

компетентности руководителя (режиссера) любительского театра непосредственно состоит из:

- компетенции понимания, формирующейся на основе а) знаний, опыта переживаний личностных смыслов, умений и навыков речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) видов слуха; б) актуализации лингвистического, сравнительно-исторического, гносеологического, психологического, историко-культурного, социологического, биографического и аксиологического векторов анализа художественных текстов;

- компетенции интерпретации, развивающейся в ходе становления опыта применения в рефлексивно-аналитической работе с художественными текстами герменевтических техник интендирования, индивидуации, экспектации, феноменологической редукции и растягивания смыслов;

- коммуникативной компетенции, в основе которой лежит опыт сознательного управления вербальными и невербальными компонентами речи в профессиональных взаимодействиях с Другими по поводу смыслов и средств их «материализации» в профессиональной речи.

3. Структурно-содержательная модель педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра в рамках дисциплины «Сценическая речь» в вузе культуры включает:

- целевой блок, где формулируется цель и детализируются задачи формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра;

- теоретико-методологический блок, в котором педагогическую интерпретацию получают положения философской и педагогической герменевтики, драмогерменевтики, феноменологической теории смысла и диалога культур, а также принципы интегральности, культурного опосредования, концептуализации метафор, превращенной формы,

соединения гносеологического и онтологического, интертекстуальности, обращенности мышления, учета фактора времени;

- содержательно-процессуальный блок, раскрывающий тематизм дисциплины «Сценическая речь», а также организационные формы, методы и средства, обучения, обеспечивающие формирование текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Текстовая компетентность будущих специалистов в представленной деятельности формируется непосредственно в результате: а) становления опыта полемических взаимодействий по поводу интенций, имплицитных и эксплицитных смыслов, для-себя-смыслов, для-других-смыслов, контекстов, подтекстов, концептов и др. смысловых феноменов и способов воплощения смыслов в профессиональной речи, а также опыта профессионального сотрудничества и кооперации в решении художественно-творческих задач на смысл; б) усвоения научных лингвистических, исторических, социологических, культурологических, эстетических, искусствоведческих, психолого-педагогических и др. знаний и тезаурусов понятий, определяющих логику, алгоритмы и содержание познавательных действий в ходе герменевтического анализа и интерпретации художественных текстов; в) развития способностей к внутреннему слуховому представлению речи, слуховому контролю и самоконтролю как психофизиологическим основам слухопроизносительных и голосо-речевых навыков сценической речи;

- оценочно-результативный блок, в котором предлагаются компоненты, критерии и средства педагогической диагностики, а также уровни текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

4. В диагностике развития текстовой компетентности у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра целесообразно использовать экспертный метод и критерии оценки:

- полнота, отчетливость, обоснованность и глубина понимания и интерпретации обучающимися художественных текстов;

- наличие умений и навыков речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха;

- наличие умений и навыков «материализации» смыслов в сценической речи профессиональном общении по поводу смыслов.

Степень достоверности результатов исследования подтверждается теоретико-методологической обоснованностью его терминологического аппарата и исходных положений; результатами опытно-экспериментальной работы, организованной в полном соответствии с существующими требованиями; сопоставлением данных, полученных в контрольной и экспериментальной группах; возможностью воспроизведения разработанной автором диссертации технологии обучения и ее результатов другими исследователями; использованием экспертных оценок в получении педагогической информации и статистических методов в ее обработке; апробацией основных выводов и рекомендаций путем представления их педагогическому сообществу.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования осуществлялись через публичные обсуждения исследовательских данных на научных конференциях, а также в научных публикациях. В частности, автор диссертации принимала участие в:

1. XX Всероссийской научно-практической конференции «Национальный проект «Культура» и многоуровневая система художественного образования в полиэтническом регионе», Краснодар, КГИК, 30 июня 2020 г. Тема доклада: «Герменевтический круг как опора режиссерского замысла».

2. Методическом семинаре аспирантов и магистрантов «Использование аудиовизуальных медиатекстов как средства развития художественного мышления студентов», Краснодар, КГИК, 12 февраля 2021 г. Тема доклада: «Использование медиатекстов в дикционном тренинге».

3. Открытой научно-практической конференции ассистентов-стажеров и аспирантов «Методика преподавания специальных дисциплин в вузе

искусств», Москва, РГСАИ, 11 марта 2021 г. Тема доклада: «Автор и артист, герменевтическая составляющая процесса сотворчества».

4. III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные аспекты диалога литературы, музыки и изобразительного искусства в западноевропейской и отечественной музыкальной культуре, Краснодар, КГИК, 29 октября 2021 г. Тема доклада: «Смысловой диалог режиссера и драматурга».

5. XXII Всероссийской научно-практической конференции «Национальный проект «культура» и система многоуровневого художественного образования в полиэтничном регионе», Краснодар, КГИК, 02 июня 2022 г. Тема доклада: с докладом «Использование невербальных инструментов передачи художественного смысла на занятиях сценической речи».

6. Круглом столе «Применение цифровых технологий в процессе создания спектакля», Краснодар, КГИК, 7 октября 2022 г. Тема доклада: «Применение цифровых технологий в образовательном процессе на примере дисциплины “Сценическая речь”».

7. Международной научно-практической конференции с «Современные аспекты диалога литературы, музыки и изобразительного искусства в западноевропейской и отечественной музыкальной культуре», Краснодар, КГИК, 11 ноября 2022 г. Тема доклада: «Специфика музыкально-вербального синтеза: к вопросу о мелодекламации как художественном приеме».

8. Международной научно-практической конференции «Современное искусство в дискурсе времени», Москва, ИСИ, 28 марта 2025. Тема доклада: «Аудиофонд как дидактическое средство развития слухопроизносительных навыков у будущих руководителей любительского театра на занятиях по дисциплине «Сценическая речь» в вузе культуры».

Всего по теме исследования опубликовано 10 позиций, из них 5 – в научных журналах, включенных в рекомендательный список ВАК РФ. Кроме того, ход и результаты работы в период 2020-2024 гг. ежегодно обсуждались

на заседаниях кафедры педагогики, психологии и физической культуры Краснодарского государственного института культуры.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

Тема и содержание диссертации соответствуют положениям паспорта научной специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), а именно – пп. 2, 3, 4, 6, 12, 18, 25, 35.

Экспериментальная база исследования. Всего в исследовании приняли участие 40 студентов 1-го курса факультета телерадиовещания и театрального искусства ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», осваивающих профессию руководителя (режиссера) любительского театра.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Общий объем диссертации составляет 193 страницы. Работа содержит 8 рисунков, 13 таблиц. Список использованной литературы включает 222 наименований научных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ (РЕЖИССЕРОВ) ЛЮБИТЕЛЬСКОГО ТЕАТРА

1.1. Развитие педагогической герменевтики в исторической ретроспективе

Образование, являясь важнейшим социальным институтом, неразрывно связано с текстами, в которых социокультурный опыт накапливается, приращивается и транслируется из поколения в поколение. На сегодняшний день в гуманитарных науках под термином «текст» (от лат. *textus* – ткань, сплетение) понимается система символов и знаков, с помощью которых запечатлевается некоторое сообщение (в том числе – график, ритуал, жест, танец и др.). Заметим, в образовательных процессах широко используются тексты, изначально создававшиеся с внеучебными, целями: в частности, – разнообразные художественные (в том числе – и драматургические) произведения, прямо рассчитанные на смыслопорождающую активность сознания воспринимающей их личности. Так известный театровед А. Юберсфельд определяет театральное представление как специфический текст, «систему знаков различной природы» [218, с. 192]. Учение и обучение по своей сути являются специфическими видами текстовой деятельности (термин Т.М. Дридзе [71, с. 50]), поскольку связаны с пониманием первичного авторского замысла, его интерпретацией, фиксацией в памяти и встречной (вторичной, «встречной») текстопорождающей активностью сознания.

Проблема понимания текстов имеет многовековую историю и прорастает своими корнями в философию Античности. Б. Рассел в первом томе своего широко известного труда «История западной философии» писал: «Почти все гипотезы, господствующие в современной философии,

первоначально были выдвинуты греками. Их богатая воображением изобретательность в абстрактных вопросах едва ли может быть переоценена. (...) Я буду рассматривать их как прародителей, получивших самостоятельную жизнь и развитие теорий, которые при всем своем первоначально довольно младенческом характере оказались способными к сохранению и развитию в течение более двух тысячелетий» [152, с. 57]. То есть в философствовании античных греков уже имелись «зародыши» почти всех позднейших типов философских систем и миропониманий, в том числе – и герменевтических идей, которые в целостную и стройную теорию понимания и интерпретации текста сложились только в XIX-XX веках.

Этимологическим источником термина «герменевтика» (от греч. *hermhneutikh* – истолковываю, разъясняю) выступает имя языческого бога Гермеса, который, согласно древнегреческой мифологии, интерпретировал для людей наблюдаемые ими явления как знаки волеизъявления обитателей Олимпа. Считалось, что боги не вступают в прямой контакт со смертными, а транслируют свою волю в опосредованной форме – через знаки, символы, явления, тексты мифов, притчи и др. В лице Гермеса люди получили важного посредника между ними и богами, разъяснявшего духовно-нравственные основы жизни и нормы поведения в повседневной жизненной реальности.

Философы Античности исходили из того, что невозможно создать что-либо абсолютно новое (у Соломона в «Екклесиасте» – «нет ничего нового под солнцем...»). Задача мыслителя состоит в требующем значительного напряжения интеллектуальных и духовных сил правильном постижении уже существующей, заданной извне (свыше) истины. Поэтому многие из них внесли свой вклад в учение о принципах понимания текстов (Аристотель, Платон, Гераклит, Геродот, Фукидит, Ксенофонт и др. [9; 25; 27; 38; 56; 86; 110; 118; 144; 149; 152; 177; 207; 213; 214]).

Герменевтические идеи древних греков оказали заметное влияние на педагогическую практику, так как в качестве учебной литературы в Античности и Средние века чаще всего использовались философские

трактаты и библейские тексты (Священное писание и труды Отцов церкви), значительную часть которых составляли, так называемые, «темные места». Но и те разделы текстов, которые вначале казались несложными для понимания, при глубоком анализе открывали скрытые идеи, постижение которых и согласование с которыми жизненных практик составляло едва ли не основную задачу человека (Пьер Абеляр, Бернард Клервоский, Фома Аквинский и др.) [152].

В эпоху Ренессанса сформировалась тенденция к дифференциации предмета герменевтического анализа. Хотя интерес к толкованию священных текстов и мифологических сюжетов сохранился в общественном и индивидуальном сознаниях (библейская герменевтика), но параллельно этому возникли потребности в переводе на новоевропейские языки и переосмыслении сквозь призму современности античного литературного наследия (герменевтика литературы и искусства), в истолковании причин и следствий исторических событий (историческая герменевтика), а также регулирующих общественную и частную жизнь правовых норм, объединенных в кодексе, получившем условное название «Римское право» (юридическая герменевтика).

Обобщая имевшие место в истории подходы к пониманию и интерпретации текстов, можно говорить о двух относительно самостоятельных и поначалу резко противостоящих друг другу тенденциях в герменевтическом анализе: представители первой тенденции исходили из положения, что каждое слово, фраза, фрагмент текста или текст в целом имеют только один истинный смысл, к постижению которого и следует стремиться; представители второй тенденции настаивали на необходимости актуализации смыслов текста в соответствии с социальными процессами, состояниями общественного сознания и индивидуальными особенностями интерпретаторов в конкретный период исторического времени. Однако по мере развития герменевтических идей складывались теории, в рамках которых обе эти тенденции успешно сопрягались.

В частности, в XVI веке один из видных идеологов протестантской ветви христианства Матиас Флациус Иллирийский в работе «Изложение Правил толкования Священного Писания в форме науки» утверждал, что тексты Библии имеют лишь один боговдохновенный, подлинный (истинный) смысл. С другой стороны, он подчеркивал потенциальную смысловую многозначность одного и того же слова или выражения, что отчетливо проявляется при их использовании в разных разделах Священного писания. То есть смысл, считал автор, опосредуется контекстуальным окружением. Отсюда вытекает главная задача, стоящая перед истолкователем, – выявить исходные цели и замысел автора посредством анализа особенностей изложения материала, сопоставления и сравнения фрагментов текста, выявления отношения части текста к тексту в целом.

В процессе работы с уникальным текстом М. Флациус Иллирийский предлагал руководствоваться и поныне сохраняющими актуальность для образовательной практики принципами:

1) герменевтического круга, согласно которому необходимо исследовать отношение части к целому и, наоборот, целого к части;

2) учета исходной цели, намерения (интенции) и замысла автора, которые чаще всего выражены в тексте опосредованно. Поэтому необходимо отдельно исследовать индивидуально-психологические особенности и этапы жизненного пути авторов, общественно-исторический фон создания текста, причины внесения в него правок, поправок, изменений и т.п.;

3) различения понимания и интерпретации. М. Флациус считал, что понимание составляет цель герменевтического анализа текста, а интерпретация – его метод. Понимание – это процессы и результаты постижения смысла текста, а вместе с тем – становления и развития духовно-нравственного статуса самой воспринимающей текст личности. Интерпретация (от лат. *interpretation* – посредничество, разъяснение) представляет собой вербализованную рефлексивную реакцию на текст, комплекс речевых действий по поводу смысла, благодаря чему в сознании интерпретатора

возникают «вторичные» тексты (тексты о тексте), отражающие не только глубину понимания исходного документа, но и личность интерпретатора. В результате интерпретации у субъекта возникает понимание в виде системы эксплицитных (явных) и имплицитных (скрытых, то есть не проявляющихся явно), основных и фоновых смыслов текста. По М. Флациусу, в ходе работы с текстом могут применяться различные виды интерпретаций. Так в ходе грамматической интерпретации вычленяются и осмысливаются отдельные элементы текста, а также применяемые в нем грамматические и синтаксические формы; историческая интерпретация предполагает сопряжение содержания текста с реальными обстоятельствами и событиями, а также этапами жизни автора; психологическая интерпретация раскрывает намерения (интенции), ожидания, чувства и эмоции автора текста, персонажей и самого человека, воспринимающего текст;

4) контекстуальной интерпретации и конгениальности. Мыслитель настаивал на необходимости сопоставлений достаточно непростых для восприятия фрагментов текста непосредственно с теми, которые на данном этапе не представляют собой никаких сложностей. Кроме того, он указывал на смысловую многослойность текста. Поэтому его правильное и полное понимание возможно лишь в случае соразмерности (конгениальности) масштабов личности автора и интерпретатора [152].

На рубеже XVIII-XIX веков ценный вклад в герменевтику внесли Ф.Д.Э. Шлейермахер и Ф. Аст. Философская рефлексия с момента своего возникновения предметом своего анализа преимущественно считала объекты и познание. Указанные мыслители главным предметом своих исследований видели смысл, чем и объясняется их интерес к субъектности, к психологическим феноменам, сопровождающим освоение человеком мира, к истории и эволюции в пространстве жизни личностей автора текста и интерпретатора. В их работах концепция герменевтического круга, согласно которой понимание представляет собой открытый, никогда не завершающийся процесс смыслопорождения, бесконечно развертывающийся

по постепенно и последовательно расширяющемуся «кругу», обрела научный статус. В основание герменевтического круга положена диалектика части и целого, так как рефлексия в текст в целом углубляет понимание отдельных его фрагментов и, наоборот, рефлексия в часть текста обогащает понимание целого.

Особую ценность для педагогики представляют труды Ф.Д.Э. Шлейермахера. Основной целью герменевтики он считал понимание письменно оформленных текстов (чаще всего речь шла о литературных произведениях, принадлежащих другим историческим временам и культурам), которые, с одной стороны, являются частью языковой системы конкретной общности, а с другой стороны, – продуктом субъективного творчества. Пространственная и историческая дистанции между читателем и текстом составляют серьезные, но не непреодолимые препятствия для адекватного понимания. Эту дистанцию воспринимающий текст субъект обязан преодолеть путем идентификации с автором, с «горизонтом его мышления» и общественно-историческим фоном. Отсюда вытекают две задачи: первая состоит в грамматическом анализе, в ходе которого текст исследуется с точки зрения его принадлежности к определенной языковой системе, а вторая – в анализе текста с учетом субъектности его автора.

Ученый считал, что конечной целью воспринимающего текст субъекта является более глубокое понимание психологии автора и созданного им произведения, чем даже творец понимал самого себя и свое творение. Смысл может быть раскрыт при условии осознания читателем как непреложного факта наличия внутреннего единства, неразрывной связи между текстом и жизненным циклом автора, который неизбежно интуитивно (в том числе и бессознательно) ассимилирует и так или иначе отражает в своем творчестве традиции, обычаи, идеи, представления и особенности языка, характерные для конкретного среза исторического времени и конкретной общности.

Ф.Д.Э. Шлейермахер различал два направления анализа текста: содержанием дивинаторного вектора выступает «предварительное

понимание», интуитивное «схватывание», «предвосхищение» смысла текста, опирающееся на опыт предшествующих восприятий; компаративный вектор связан со смысловым сопряжением личностей и жизненного опыта автора текста и интерпретатора, в результате чего в сознании последнего порождается новый смысл, в своей действительности являющийся продуктом совместного творческого акта автора и интерпретатора [152; 209].

Характеризуя учение Ф.Д.Э. Шлейермахера как прорыв в гуманитарном мышлении, вместе с тем, отметим и существенный пробел в его теории: философа не заинтриговала проблема интеграции гуманитарных текстов прошлого в современную интерпретатору культуру, а также допустимых и необходимых масштабов их «осовременивания». Более того, по некоторым высказываниям философа можно судить, что он является сторонником погружения в текст, общественно-исторический фон и личность автора только в системе ценностей, традиций и культурных стереотипов времени его создания.

Дальнейшему развитию идей герменевтики способствовала научная деятельность В. Дильтея – немецкого представителя феноменолого-экзистенциального вида философии. Представленный философ рассуждал об таких направлениях, как элементарных и высших формах понимания самого текста. В элементарных истолковываются отдельные факты, «проявления жизни», при этом в основе понимания лежат аналогии, примеры из жизненной и духовной практик. Поэтому элементарное понимание, по В. Дильтею, всегда будет носить вероятностный характер, так как разрозненный факт не позволяет составить представление о «полноте целого». Высшие формы понимания обеспечивают «целостную связность жизни» и охват сознанием «духовного мира людей» как целого [69; 152].

Философ предлагал усилить внимание к психологической составляющей герменевтического анализа, включая не только отклики, так или иначе порождаемые и контролируемые сознанием, но и реакции сферы бессознательного, которые прорываются в сознание в виде произвольных

«сигналов» – слов, реплик, фраз, интонаций речи, образов, характерных действий и взаимодействий, жестикуляций, мимики, пантомимики и др. В основе понимания, по В. Дильтею, лежит переживание понимающим психологической общности с объектом понимания, установление смыслового и духовного резонанса с ним, «вчувствование» в него. Процесс полноценного понимания фактически представляет собой вторичную реконструкцию текста, духовного мира автора и социально-исторического фона его жизни в системе личностных координат понимающего субъекта.

В. Дильтей считал, что в понимании в единое русло сливаются три типа продуктов деятельности психики:

- теоретическое понимание, выраженное в формах понятий, суждений и умозаключений, раскрывающих логические связи, отношения и закономерности, контекст которых остается относительно неизменным при любых условиях и обстоятельствах жизни;

- «действенное» понимание, которое воплощается в экзистенциальных выборах и поступках, то есть в способах «внешней» объективации социального и психологического статусов личности;

- наконец, духовно-опытное понимание, содержанием которого выступают переживания, опосредованные особенностями внутреннего (духовного) мира личности и внешними социокультурными условиями жизнедеятельности. В духе теории Ф.Д.Э. Шлейермахера, В. Дильтей также считал, что анализ фиксируемых и нефиксируемых сознанием переживаний и их побудительных стимулов создает предпосылки для более глубокого понимания личности автора текста, чем тот понимал самого себя. Познающий открывает в себе Других и познает себя через «отраженное Другими Я», но и Других он понимает через осознание собственного Я. Отметим также суждения В. Дильтея о творческих методах И.В. Гете, Ф. Петрарки, Г.Э. Лессинга, Ч. Диккенса, давшие важный импульс развитию герменевтики искусства и, в частности, литературной герменевтики.

В гуманитарных науках XX века герменевтические исследования обрели «второе дыхание». Так крупнейшими представителями герменевтической мысли в Германии стали Э. Шпрангер, М. Хайдеггер, Г.Г. Гадамер, Ю. Хабермас, во Франции – П. Рикёр, в Италии – Э. Бетти. В отечественной философии герменевтические идеи развивались в трудах С.Н. Булгакова, А.Ф. Loseва, М.М. Бахтина, Г.Г. Шпета и др.

Ученик и последователь В. Дильтея – Э. Шпрангер – проявил себя как глубокий интерпретатор идей герменевтики в русле философии (преимущественно, феноменологического направления), истории, религии, педагогики и методологии разработанной им «понимающей» психологии. В книге «Формы жизни» он выступил резко против редукционизма, то есть расслоения психических процессов на отдельные элементы и их изолированное изучение. В противовес позитивистской парадигме О. Конта, во многом благодаря которой возникла экспериментальная психология В. Вундта, понимающая психология Э. Шпрангера требует подходить к психике как к целостности, прочно укорененной смысловыми связями в конкретной культуре. Из предложенной им культурно-психологической типологии человека (теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный типы личности) он делает ценный в методологическом плане педагогический вывод: педагог обязан интуитивно понять и принять в качестве нормы и руководства в педагогических взаимодействиях с воспитанником специфический для того тип или «набор» типов ориентаций, обеспечив педагогическое взаимодействие соответствующим «операциональным педагогическим составом» [211].

В работах М. Хайдеггера герменевтика как метод познания трансформируется в учение о бытии (онтологию), где понимание выступает не только в качестве способа познания, но и способа существования (экзистенции) человека. Герменевтический метод М. Хайдеггера направлен на исследование «бытия-в-мире», иными словами – таинственного, сокровенного содержания действительности, открывающегося человеку в

переживании, но недоступном исчерпывающему объяснению и даже научному анализу. Онтологическая герменевтика М. Хайдеггера адресует воспринимающих текст субъектов к интуитивному пониманию через «опрашивание», «вслушивание», порождающее переживания смысла. То есть, понимать – значит переживать смысл чего-то – живописи П.П. Рубенса, драматургии Ж.-Б.П. Мольера, диалогов Платона и т.п. – и испытывать при этом определенные чувства и эмоции. Бытие невозможно постигнуть рациональным исследованием объекта, оценить его, руководствуясь только практическими целями, соображениями выгоды. Более того, центрация сознания на пользе, практичности, утилитарности, характерная для общеевропейской ментальности, особенно, – в период вызревания капитализма (об этом писал еще М. Вебер), вызывала у ученого тревогу, так как, по его мнению, неизбежно вела общество к бездуховности.

Философ утверждал, что всякому пониманию текста предшествует предпонимание, то есть определенное смысловое ожидание. При углублении в смысл части текста, толкователь корректирует смысл целого, сложившийся на этапе предпонимания. В сущности, порождение первичного смысла и его последовательное переосмысление и составляют содержание процесса понимания текста. Первичный смысл определяется социокультурными условиями, традициями и особенностями языка, в рамках которых разворачивается бытие интерпретатора. Понимание в герменевтике М. Хайдеггера представляет собой один из важнейших экзистенциалов, наряду с «бытием-в-мире», «заботой», «страхом», «находимостью», «любовью» и др. Оно прежде всего характеризует самого субъекта, а не то, что он воспринимает. Понимание опосредовано культурным уровнем человека, богатством его социального опыта и глубиной самопонимания. Поступающая извне информация перерабатывается сохраняется в памяти в виде когнитивных схем и затем актуализируется в соответствующих жизненных ситуациях [196].

«Язык, – считал М. Хайдеггер, – есть дом бытия», однако слова способны не только транслировать, просветлять, но затенять смыслы. Хранителями этого «дома», в первую очередь, выступают не ученые, а люди культуры и искусства. Поэтому в основу своего учения М. Хайдеггер кладет художественные тексты, так как «будучи учреждающим охранением, искусство источает в творении истину сущего» [196, с. 107].

Большой интерес для нашего исследования представляет учение П. Рикёра, в основание которого положен, по терминологии автора, регрессивно-прогрессивный метод. С его помощью философ диалектически осмысливал тексты, жизнь как текст и человеческую субъективность в континууме прошлого, настоящего и будущего. Тексты – это некоторая совокупность знаков, символов, благодаря дешифровке которых интерпретатор получает возможность почувствовать связь с природным и социальным окружением, проникнуть в сознание Других (например, автора текста или персонажей). Смысловая наполненность текстов, по П. Рикёру, опосредуется тем, что в них отражается жизнь людей и общества в целом, то есть жизнь репрезентирует себя в смыслах, так или иначе фиксируемых в текстах культуры.

Герменевтика П. Рикёра нацеливает интерпретатора на понимание самого смысла, «сокрытого в тексте за явным смыслом». «Задача герменевтики – показать, что существование достигает слова, смысла, рефлексии лишь путем непрерывной интерпретации всех значений, рождающихся в мире культуры; существование становится самим собой – человечески зрелым существованием, – лишь присваивая себе тот смысл, который пребывает сначала «вовне», в произведениях, институтах, памятниках культуры, где объективируется жизнь духа» [153, с. 55].

Погружаясь в текст, интерпретатор:

- осмысливает интригу (от лат. *intrico* – запутываю), то есть совокупность социальных действий, взаимодействий и контактов, знаков и символов, в основании которых лежат прямо не высказываемые цели,

желания и ожидания автора текста и персонажей. Имеющийся у интерпретатора социокультурный опыт формирует смысловые предожидания, но понимание не завершается на этом уровне. Семантика символа, утверждал П. Рикёр, такова, что он передает один смысл посредством другого смысла, то есть первичный, физически выраженный в символе смысл, отсылает интерпретатора ко вторичному – духовному, экзистенциальному смыслу. Символ изначально нуждается в интерпретации, а «интерпретация (...) это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, скрывающегося за очевидным смыслом» [153, с. 44]. Этот косвенный, вторичный, иносказательный смысл и образует смысловое поле, которое П. Рикёр называл герменевтическим;

- исследует характеры персонажей, динамика поступков которых может не только уточнять и развивать их изначально заданный смысловой контекст, но и изменять его в ходе развития интриги вплоть до полярных значений;

- формирует идентичность Самости, то есть: а) познает и принимает самого себя как часть определенной социокультурной общности с характерными для нее историей и традициями; б) сопоставляет себя с «персонажами в ситуации и времени», становясь на место Другого и с этой позиции рассматривая самого себя.

Онтологический подход в герменевтике нашел свое развитие и в философском творчестве Г.Г. Гадамера. Одним из наиболее значимых положений в его исследованиях является утверждение, что не существует монополии на истину, на единственно возможное и «правильное» понимание. Учение философа носит принципиально диалогический характер. При этом речь идет не только об диалогичности какого-либо конкретного текста или фрагмента. Саму культуру Г.Г. Гадамер рассматривал как вопросно-ответное взаимодействие между прошлым, настоящим и будущим.

В противовес классической герменевтике, Г.Г. Гадамер понимание и интерпретацию считал звеньями единого целого. Понимание связано с

поиском ответов на вопросы, содержание которых опосредуется социокультурными и интеллектуальными потенциалами того, кто их задает (уровнем образования, социальной принадлежностью, способностями к аккультурации, направленностью и структурой интересов, художественным опытом и др.). С другой стороны, полноценное понимание невозможно в условиях произвола субъективности, а востребует сопоставимости «горизонтов личности» автора текста и воспринимающего текст человека. При этом Г.Г. Гадамер говорил об исторической динамике понимания, так как не только представители разных поколений, но и каждый конкретный человек на различных этапах личностной эволюции могут один и тот же текст понимать по-разному («Истина и метод» [56]).

Рассуждая о герменевтике как об универсальной науке, поскольку проблема понимания актуальна фактически для всех сфер жизнедеятельности человека (история, политика, экономика, производство, религия, мораль, художественные практики и др.), Г.Г. Гадамер особо выделял сферу литературного творчества. Художественное произведение не является плодом только субъективного опыта автора. В нем так или иначе кристаллизуется социокультурный опыт предшествующих поколений. Понимание создает почву для приобщения личности к этому опыту и разворачивается по герменевтическому кругу, то есть процесс углубления в смыслы текста невозможно завершить финальной точкой. При этом смысл текста в целом не может быть выведен как механическая сумма смыслов составляющих его частей [56].

Художественный текст бытует автономно от своего автора. Причем, дистанция между временем, в котором живет воспринимающая текст личность, и временем создания текста не возводит непреодолимые препятствия для понимания, так как наиболее важные, системообразующие «культурные коды» подлежат социальному наследованию в целях воспроизводства общества в новых поколениях. Вместе с тем, понимание современных художественных произведений может быть осложнено

серьезными барьерами, если в них присутствуют такие инновации языка, образов или коллизий, опыт восприятия которых в общественном и индивидуальном сознаниях еще не сложился.

Отношение к герменевтике как к методологии истолкования текста получило развитие в двухтомном труде Э. Бетти «Герменевтика как общая методология наук о духе» [24]. Хотя в начале творческого пути автор преимущественно сосредоточивал внимание на вопросах правильного толкования правовых документов, то в последующем ему удалось разработать общую теорию интерпретации, имеющую общегуманитарный смысл и актуальную для философских, исторических, лингвистических, юридических, искусствоведческих и психолого-педагогических исследований.

Под текстом (или, если использовать терминологию Э. Бетти, – репрезентативной, смыслодержающей формой) ученый понимал любого «посредника» между автором и интерпретатором – собственно текст как «застывший» документ, артикулированную речь, памятник, систему условных знаков, жесты, мимику, музыку – то есть все артефакты, созданные человеком как духовным существом и способные вызывать смысловой «резонанс» в интеллектуальной и эмоциональной сферах личности. Разработанные Э. Бетти герменевтические каноны призваны обеспечить объективность понимания и интерпретации, а также устранить смысловое давление субъективных ценностей, предрассудков и переживаний реципиента. Причем, первые два канона относятся к объекту понимания и интерпретации, а два последующих – к субъекту:

1) объект понимания и интерпретации автономен, к нему следует относиться как к продукту человеческого духа, несущему определенную интенцию, имплицитный (от лат. *implicitum* – подразумеваемый, скрыто содержащийся) смысл, на которые и направлена поисковая активность интерпретатора (канон герменевтической автономии);

2) смысл каждой части текста сопрягается со смыслом целого, находится с ним в определенных отношениях, также как и текст в целом может быть понят только в смысловом континууме с его частями. Таким образом возникает «смысловая связность» понимания и интерпретации – герменевтический круг (канон тотальности и непосредственно смысловой связности герменевтического анализа);

3) интерпретатор должен встроить смыслы автора и персонажей текста в «горизонт» собственной персоны, «в себе самом пройти (в обратном движении) путь творчества, повторно конструировать его изнутри, изнутри осуществить обратный перевод чужой мысли, фрагмента прошлого, вспоминаемого переживания в собственную жизненную актуальность, т.е. в рамках собственного опыта (посредством своего рода перемещения) приспособить их к своему собственному духовному горизонту и включить в него» [24, с. 40] (канон актуальности понимания);

4) интерпретатор обязан направлять своё толкование к герменевтическому смысловому соответствию с исследуемым текстом через абстрагирование от субъективных факторов, искажающих понимание и интерпретацию, – идеологических установок, предрассудков, стереотипов мышления, оценок и др. – и установить диалектическое духовно-духовное отношение с ним (канон герменевтического смыслового соответствия или смысловой адекватности понимания).

Весьма интересной представляется нам и предложенная Э. Бетти классификация интерпретаций. Так для осознания побудительных причин действий и поведения персонажей текста, исторических личностей необходима «распознающая интерпретация»; для трансляции интерпретатором идеи, смысла, собственной версии понимания литературного, драматического или музыкального произведения другим участникам коммуникации – «репродуктивная интерпретация»; для толкования правил поведения, моральных принципов, юридических законов

и др. – «нормативная интерпретация» в религиозной, юридической и этико-педагогической сферах.

Во второй половине XX века заметное влияние на интеграцию герменевтических идей в научное и общественное сознания оказал Ю. Хабермас. Развивая психоаналитическое направление социальной философии, ученый подчеркивал значение понимания и интерпретации как способа выявления эксплицитного и имплицитного смыслов социальных феноменов и коммуникативного опыта людей. Язык, как естественный способ и условие коммуникации, из устоявшейся системы знаков, правил и норм их использования во взаимодействиях трансформируется в живую речь. Участники коммуникации не только транслируют свои индивидуальные намерения, но и, являясь представителями исторически конкретных типов культуры и социальных общностей, реализуют характерные для них ценностные, языковые и поведенческие нормы. Сильное влияние на характер коммуникации оказывают и ситуации общения, особенно, когда истинные цели и мотивы взаимодействующих субъектов вуалируются социальными ритуалами и традициями. В этих случаях, считал Ю. Хабермас, методы герменевтической интерпретации могут сыграть определяющую роль в понимании имплицитного смысла, выраженного через вербальный и невербальный компоненты коммуникации [195].

Заметим, что работы отечественных ученых, не являясь вторичными по отношению к зарубежной герменевтической мысли, предлагали миру оригинальные идеи в библейской (С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, П.А. Флоренский и др.), философской (И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, Г.Г. Шпет и др.), литературной (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.) и театральной (А.Я. Альтшуллер, В.М. Букатов, И.В. Цунский и др.) герменевтиках. Обобщая имеющиеся подходы к герменевтическому анализу художественного текста, можно выделить в нем три уровня организации. Субстратный уровень связан с пониманием и интерпретацией отдельных смысловых единиц текста;

структурный уровень устанавливает и выявляет смысловые взаимосвязи между отдельными элементами текста; на концептуальном уровне «высекается» смысл текста как целостности (концепт) [110].

Если в эпоху интенсивной индустриализации страны и диктата социально-политических доктрин в общественной жизни отечественные ученые, развивавшие герменевтические идеи, работали преимущественно «в стол», то в завершающем десятилетии XX века отмечается не только всплеск интереса к феноменолого-экзистенциальному направлению философии, психологии и к герменевтике, но и к путям их переосмысления в целях совершенствования педагогического процесса, «переплыва» в педагогические технологии (Е.П. Александров, Е.В. Бондаревская, А.Ф. Закирова, С.В. Кульневич, Р.В. Менжулова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, Н.В. Чемякина, Е.Н. Шульга и др.).

В фундаменте развития отечественной педагогической герменевтики лежат культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, исследования взаимосвязи мышления, языка и сознания А.Р. Лурии, единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна, феноменологии смысла А.Н. и Д.А. Леонтьевых и др. Особо отметим учение о диалоге культур и диалогичности как основе бытия и развития человека, культуры и общества, получившее разработку в трудах М.М. Бахтина и В.С. Библера. Эта концепция в настоящее время составляет методологический фундамент для широкого фронта теоретических и методических поисков педагогов в области дидактики и воспитания. Герменевтика, на протяжении многих веков разрабатывавшая общенаучную теорию понимания и истолкования, предложила ряд важных для педагогической теории и практики подходов, в основании которых лежит глубокий интерес к трансцендентной сущности личности, ее бытию и духовному становлению, к человеческим смыслам и ценностям, процессам взаимодействия, понимания, интерпретации и объяснения.

Под термином «педагогическая герменевтика» мы в дальнейшем будем иметь в виду теорию и практику (науку и искусство) приращения и обогащения смысловой сферы развивающейся личности посредством интеграции в образовательный процесс диалогических педагогических технологий, нацеленных на обучение учащихся пониманию, интерпретации и объяснению различных текстов. Смысловую сферу личности вслед за Д.А. Леонтьевым мы определяем как особым образом организованную «совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними», обеспечивающую «смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах» [116, с. 154; см. также 8; 106; 205].

В.П. Зинченко отнюдь не случайно ввел в понятийный аппарат психолого-педагогической науки термин «живое знание», имея в виду знание, осмысленное субъектами образования применительно к самим себе, то есть сквозь призму имеющегося у них опыта понимания и порождения смыслов, предпочтений, ожиданий и др. Таким образом, повторяя известную оценку О.Э. Мандельштама «Мы – смысловики», В.П. Зинченко наделял его уже не только художественно-образным, но и психолого-педагогическим контекстом [85]. Герменевтический подход в педагогическом процессе направлен на формирование у обучающихся гуманистического отношения к миру, обществу, культуре, человеку и органично сочетает рационально-логические и эмоционально-чувственные представления о действительности, способах самоорганизации и саморегуляции.

Пожалуй, один из наиболее весомых вкладов в педагогическую герменевтику внесен А.Ф. Закировой, которая подчеркивает, что в ее ценностном ядре находятся смыслы и механизмы смыслопорождения обучающихся и обучающихся. Она указывает, что герменевтический подход связан с «насыщением» образовательного процесса и обращающихся в нем текстов личностными смыслами в противовес механическому гносеологизму, абсолютизирующему «чистые» знания и нивелирующему, дегуманизирующему развивающуюся личность как целостную смысловую

систему [81; 82]. В своем докторском педагогическом исследовании А.Ф. Закирова сформулировала ряд концептуально значимых, имеющих методологический смысл для современного образования, принципов педагогической герменевтики:

Принцип интегральности (от лат. *integer* – целый) нацеливает педагогов на опору в образовательном процессе не только на научные источники, но и на весь исторически сложившийся комплекс продуктов социокультурного опыта людей.

Принцип культурного опосредования (ключевое понятие культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского) обязывает подходить к тексту в процессе его понимания и интерпретации как к феномену культуры на определенном витке ее исторической эволюции. Человек и особенности его развития не могут быть адекватно поняты вне смыслов, несомых медиаторами культуры, то есть исторически сформировавшимися языком, религией, искусством, идеологией, опытом философствования, мифологией, традициями, ритуалами и др.

Принцип концептуализации метафор (термин Дж. Лакоффа и М. Джонсона), согласно которому процесс понимания связан с «наведением мостов» между смыслами, транслируемым текстом и социокультурным опытом реципиента. Метафора (от др.-греч. *μεταφορά* – переносное значение), – это устоявшиеся в культуре слова или выражения, использующиеся в переносном значении на основе их сопоставления с другими словами, выражениями, предметами или явлениями, обладающими некоторыми общими признаками. Использование метафор в педагогических процессах обеспечивает активизацию комплекса ассоциаций, актуальных жизненных представлений и переживаний, способствуя тем самым становлению многомерного мышления и глубины понимания.

Принцип превращенной формы. Хотя термин «превращенная форма» введен в научный обиход еще К. Марксом, в гуманитарной науке XX века он нашел новую интерпретацию благодаря трудам М.К. Мамардашвили и

Д.А. Леонтьева. Речь идет о ситуациях, когда форма перестает в силу определенных причин выступать в единстве с содержанием, а сама претендует на роль содержания. Истинные смыслы превращенных форм ускользают из общественного и индивидуального сознаний и задают свое, искаженное поле понимания. Например, всего лишь четыре начальные строки романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» используют, по крайней мере, две превращенные формы, затрудняющие современному читателю понимание исходного смыслового посыла автора, но, тем не менее, создают у него иллюзию состоявшегося понимания. Так выражение «Мой дядя самых честных правил» на самом деле отсылает читателя к начальной фразе басни «Осел и мужик» И.А. Крылова – «Осел был самых честных правил». В этой басне Осел, хотя и усердный, и неподкупный служака, но вследствие скудости ума своим рвением приносящий хозяину одни лишь убытки. Здесь вспоминается русская пословица – «Заставь дурака Богу молиться, он и лоб расшибёт». Другая превращенная форма – «Он уважать себя заставил» – в хронотопе автора произведения означала «умер». Вспоминается: «о мертвых либо хорошо (уважительно), либо ничего». Но большинство современных читателей упускают эти смыслы и не осознают, что на самом деле Е. Онегин едет в деревню не ухаживать за больным и глуповатым дядей, а принимать наследство.

Принцип соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) горизонтов личности в процессе понимания текста, в соответствии с которым в понимании и порождаемых смыслах должны органично сочетаться интуитивное и рациональное начала, а познание текста одновременно становится и самопознанием, понимание – самопониманием, где рефлексия в собственную личность, совершенные и совершаемые экзистенциальные выборы, открывают новые грани в освоении текста и понимании.

*Принцип интертекстуальности (от англ. *intertextuality*; термин предложен Ю. Кристевой) исходит из того, что обращающиеся в культуре и*

образовательной среде тексты или их структурные элементы образуют между собой явные или имплицитные смысловые связи и включают цитаты (например, цитаты-аргументы, цитаты-примеры, цитаты-заместители), смысловые реминисценции, пересказы, фоновые ссылки и др. М.М. Бахтин говорил о «диалоге текстов» как об их общем свойстве. Понимание и интерпретация в режиме интертекстуального подхода создают предпосылки для более глубокого освоения смыслового контекста, включения его в горизонт личности. Возникающие при этом нарративы (от лат. *narrare* – рассказывать, повествовать) представляют собой вторичные тексты (вопрошающие, констатирующие, конструирующие, комментирующие, оценивающие и др.), с помощью которых личность конвертирует исходный текст в событие собственной жизни. Фактически происходит «встреча» и диалог двух текстов – исходного и вновь создаваемого – и двух субъектов – авторов первичного и вторичного текстов.

Принцип обратимости мышления в процессе понимания и интерпретации ориентирует на формирование у субъектов образовательного процесса установки на циркулярный (от лат. *circulus* – кружок) переход от одного уровня понимания и интерпретации к другому. Например, речь идет о движении от обобщения к конкретизации и наоборот, от теории к практике и в противоположном направлении, от анализа к синтезу, а от него – опять к анализу, от интуитивного «схватывания» к рациональному объяснению, от художественных и эмоционально окрашенных образов к причинно-следственным (каузальным) связям, отношениям, научным фактам, терминам и констатациям закономерностей.

Принцип учета фактора времени в понимании и интерпретации содержания образования диктует формирование отношения к культуре, обществу, авторам текстов и субъектам педагогических взаимодействий как к эволюционирующим во времени феноменам. Каждая фаза этой эволюции сопряжена с определенным состоянием личности и общества, противоречия между которыми выступают как внутренний стимул развития и помогают

субъектам осознать ценностно-смысловую динамику, изменчивость, вариативность переживаний, ожиданий и социокультурного опыта не только других, но и собственных на различных этапах жизни или в различных ситуациях. Это, в свою очередь, способствует процессам консолидации общностей и формированию социальной идентичности их членов.

Завершим обзор ссылками на исследования, которые наиболее близко подходят к разрабатываемой нами теме. Речь идет о направлении в современной дидактике, получившем название «драмогерменевтика». Уже сам этот термин отсылает к герменевтике и театрально-игровым практикам как составляющим образовательного процесса. Теоретический фундамент и методический опыт драмогерменевтических и социоигровых технологий обучения сформулирован в работах В.М. Букатова, П.М. Ершова, А.П. Ершовой, В.А. Ильева, В.А. Кан-Калика, С.В. Клубкова и др. [41; 42; 43; 44; 45; 74; 75; 76; 88; 89; 97; 103].

В основе драмогерменевтики лежат понимание, интерпретация текстов и реализация их результатов в социоигровых действиях и взаимодействиях, чем обеспечивается существенная интенсификация процесса обучения. Кратко охарактеризуем «инструментарий» драмогерменевтики:

1. *Открытое режиссерско-педагогическое действие* представляет собой совместное смыслотворчество субъектов образовательного процесса, направленное на понимание и интерпретацию текста (В.А. Ильев [88; 89]). Обучающий стимулирует смыслопоисковую активность участников по поводу текста и подбор адекватных (речевых и не только) средств «перевода» смысла в социоигровые ситуации.

2. *Организация деятельной выраженности*, то есть использование в образовательном процессе широкого спектра видов смыслопоисковой, смыслопорождающей активности (Н.В. Чемякина [202]). Деятельность субъектов образовательного процесса может быть выражена в формах познавательных практик, труда (прежде всего – интеллектуального), игры и общения. Все они направлены на понимание и интерпретацию текстов через

осмысление и переосмысление проблемных ситуаций и действий персонажей, причинно-следственных связей и отношений в континууме прошлого-настоящего-будущего. Текст в этом случае выступает как система, отражающая наиболее существенные идеи, представления, образы, научные, эстетические и нравственные ценности, а также нормативные и дефектные микромоделли действий и взаимодействий субъектов в пространствах культуры, общностей и социальных институтов.

3. *Социоигровые приемы обучения.* Игра – это «добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь» [197, с. 33, – писал Й. Хейзинга. «Драмогерменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии содержаний в формах и форм в содержаниях»][45] (А.П. Ершова, В.М. Букатов). Речь здесь идет о прямо не предназначенной к сценическому показу социоигровой практике, в которой ее участники взаимодействуют в воображаемых ситуациях и ролях, инициируемых текстом, приращивая таким образом свой познавательный, смыслопоисковый, социальный и коммуникативный виды опыта, развивая свои способности к сопереживанию и кооперации. Важными компонентами социоигровых практик в драмогерменевтике являются используемые участниками знаки, символы и метафоры, «материализующие» актуальные для игровой ситуации смыслы.

4. *Дихотомический* (от греч. *dichotomia* – разделяю на две части) *принцип интерпретации смыслов текстов* ориентирует участников педагогического взаимодействия на принципиальную множественность смысла, не исключая и смысловых альтернатив. При этом следует иметь в виду, что смыслы любого текста не ограничиваются собственными рамками, а являются феноменами, которые так или иначе встроены в определенную социокультурную систему: например, смыслы одного и того же поступка

персонажа текста могут быть по-разному раскрыты в рамках методологических установок бихевиоризма, гештальтпсихологии, гуманистической или когнитивной психологии. Однако варианты смысла должны обосновываться не только интуицией (хотя и это важно!), но и аргументацией, что способствует развитию у участников педагогического взаимодействия феномена, который мы обозначаем как «смысловая наблюдательность».

5. *Внимание к тексту и его содержанию как к феномену жизни и «живому опыту».* С.В. Клубков называл этот «инструмент» драмогерменевтики «педагогикой корня». Он писал: «только от живого корня пойдут живые ростки (внимание к живому в себе, внимание к живому в партнере и самоактуализация, реализация живого желания)» [103]. Имеется в виду проживание содержания текста как лично значимого, как факта собственной биографии.

6. *Учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся.* Всякий текст направлен на своего адресата, обладающего определенными характеристиками. Недостаточная эффективность понимания текста опосредуется различными причинами, в том числе, и несовпадениями смысловых систем автора и реципиента. Например, тригонометрические уравнения воспринимаются старшеклассниками как несущие определенный смысл тексты, но для учащихся начальной школы они таковыми не являются.

7. *Межпредметная и метапредметная направленность драмогерменевтики.* Педагогический процесс, основывающийся на драмогерменевтическом подходе, призван обеспечить у обучающихся развитие механизмов смыслопорождения за счет установления многоярусных интеллектуальных и эмоциональных связей осваиваемой информации с их жизненным опытом. Метапредметные связи формируются в результате переноса знаний, умений, навыков и опыта ценностных отношений из одной предметной сферы в другую.

В заключение раздела подчеркнем, что в центре нашего внимания находится проблема обучения будущих руководителей (режиссеров) любительского театра пониманию и интерпретации драматургического текста на занятиях дисциплины «Сценическая речь». Заметим, что эта проблема весьма сложная, так как режиссерские понимание и интерпретация текста должны быть весьма полифоничны и одновременно сочетать в себе несколько параллельных развивающихся «линий»:

во-первых, это охват сознанием авторских смыслов и их сопряжение с ценностно-смысловой системой самого режиссера, благодаря чему он выступает как полноценный соавтор произведения;

во-вторых, это «заражение» своими смыслами актеров и других участников театрального действия, убеждение их в художественной оправданности предъявляемых смыслов, своего прочтения произведения;

в-третьих, это предварительное представление о том, как именно воплощаемые в театральном действе смыслы и способы их трансляции в сценической речи будут восприняты зрительской массой, так как в итоговом результате имеет значение не столько то, что хотят сказать авторы спектакля и исполнители, сколько то, какими именно мыслями, чувствами, смыслами и действиями происходящее в пространстве сцены «отзовется» в сознании воспринимающих людей;

наконец, в-четвертых, необходимо отчетливо осознавать – какими именно режиссерскими и актерскими средствами смыслы могут быть непротиворечиво донесены до зрителя или других участников театрального действия.

Как видим, проблема профессионального обучения будущих руководителей (режиссеров) любительского театра прямо связана со смыслами и механизмами смыслопорождения. Поэтому следующий раздел нашей работы мы посвятим анализу категориально-терминологического аппарата и, в частности категории «смысл» как важнейшей составляющей профессиональной компетентности.

1.2. Категориально-терминологический аппарат исследования

В логике выполненного в предыдущем разделе работы анализа научной литературы в начале данного раздела уточним содержание терминов «понимание» и «интерпретация». В дальнейшем под термином «понимание» мы будем иметь в виду процесс и результат познания смыслов авторского текста в опоре на воспринимаемые органами чувств внешние знаки (символы, сигналы). Художественные тексты (и, в частности, драматургические произведения) вводят в предлагаемые обстоятельства режиссеров, актеров, зрителей в герменевтическую ситуацию, задача которой заключается в понимании авторских смыслов, контекстов и подтекстов.

Контексты (от лат. *contextus* – соединение, связь) – это фрагменты текста, в которых входящие в них понятия обнаруживают определенную смысловую связь, оказывающую принципиальное влияние на суть высказываемой мысли или художественный образ [1; 10; 12; 13; 22; 25; 26; 27; 37; 38; 39; 41; 46; 49; 52; 55; 60 и др]. Например, слово «пёс» в различных контекстных окружениях может наделяться смыслами: цепная собака; раболепствующий прислужник; немотивированно агрессивный человек; вызывающий презрение человек; человек с неприятным запахом; неприбранный, заросший волосами субъект и др. Отдельные слова и предложения, изъятые из контекста, могут обретать совершенно иной (и даже полярный) смысл по отношению к фрагменту текста или тексту в целом. Кроме того, контекст может пониматься и как социокультурная среда, как причинно-следственные связи, как реалии социально-исторической, политической, экономической и культурной жизни человека и общества. Мощное влияние на контексты оказывают мифология, мировоззрение, религия, культурные стереотипы, национальные традиции, этнопсихологические особенности автора текста и его реципиентов.

Широко используется в профессиональной практике деятелей театра термин «подтекст». Как феномен смыслопорождения, он впервые

охарактеризован в эссе бельгийского писателя и драматурга М. Метерлинка «Сокровище смиренных» (1896 г.), в котором автор раскрыл смысловую связь озвученного слова с молчанием. Немного позднее К.С. Станиславский и Е.Б. Вахтангов экспериментировали со способами сценической визуализации подтекста в постановках мизансцен. В частности, Е.Б. Вахтангов раскрывал содержание рассматриваемого термина следующим образом: «Если кто-нибудь спрашивает у вас, который час, он этот вопрос может задавать при различных обстоятельствах с различными интонациями. Тот, который спрашивает, может быть, не хочет... знать, который час, но он хочет, например, дать вам понять, что вы слишком засиделись и уже поздно. Или, напротив, вы ждете доктора, и каждая минута... дорога... необходимо искать подтекст каждой фразы» [Цит. по 175, с. 9-10]. Режиссер таким образом утверждал мысль, что скрытая составляющая выражения потенциально может быть гораздо богаче, содержательней, информативней, нежели то, что реально прозвучало. Таким образом, термин «подтекст» относится к неявно выраженному смыслу, с одной стороны, заложенному в структуру текста и воспринимаемому реципиентом из контекста, а с другой стороны, – обладающему спецификой, которая состоит «в несовпадении прямых лексических значений слов и смысла сцены/эпизода, в конечном счете – всего произведения» [177, с. 162]. Сценический подтекст чаще всего реализуется посредством речевых элементов – пауз, интонаций, тембровых модуляций, а также мимики, жестов и др.

Под термином «интерпретация» в дальнейшем мы будем подразумевать процесс и результат опосредования авторских смыслов смыслами реципиента, их встраивание в горизонты его личности, мышления и переживаний, «встречное смыслопорождение»: «интерпретировать – значит развернуть новые связи, устанавливаемые дискурсом между человеком и миром», – писал П. Рикёр [153, с. 69].

Находящиеся в центре нашего внимания художественные тексты допускают множественность толкований, что обусловливается амбивалентностью языка искусства и индивидуальными своеобразиями творческого мышления. Очевидно, что в интерпретации художественных произведений необходимо соблюдать определенный баланс между смысловыми системами автора и толкователя, так как чрезмерная активность субъективного начала последнего способна привести к произволу, когда текст выступает лишь как «стартовый импульс» в свободном «полете» фантазий интерпретатора. Вероятно, именно эту опасность подразумевал композитор И.Ф. Стравинский, когда произнес свое широко известное «Я не желаю, чтобы меня интерпретировали»! Конкретизация интерпретации связана с объяснением, с ее «переводом» в иную знаковую систему – например, с вербализацией, эмоционально-личностной оценкой, с формированием предметных образов, образов ситуаций, действий, взаимодействий, поведенческих алгоритмов и др.

Обобщая сказанное выше, можно прийти к выводу, что понимание и интерпретация художественного произведения руководителем (режиссером) любительского театра, в сущности, представляют собой процессы и результаты поиска и порождения смыслов. Однако в смыслопорождающей практике режиссера присутствуют отличительные черты по сравнению с аналогичной деятельностью, скажем, литературоведа или искусствоведа: ее продукты режиссер опосредует средствами сценического воплощения смыслов, он «переплавляет» смыслы в театральные инструменты их «материализации». Но, прежде чем говорить об этом инструментарии и проектировании педагогической технологии профессионального обучения будущих руководителей (режиссеров) любительского театра, необходимо остановиться на анализе содержания категории «смысл», а также ряда других научных терминов, так или иначе относящихся к их смыслопоисковой и смыслопорождающей практикам.

В.И. Даль писал, что смысл – это способность понимания, постижения; разум, способность правильно судить и делать заключения [66]. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в «Толковом словаре русского языка» говорили о смысле, как постигаемом разумом содержании, значении, цели или разумном основании чего-либо [141]. Философский словарь определяет смысл как идеальное содержание, идею, сущность, предназначение, конечную цель (ценность) чего-либо, а также как контекст какого-либо высказывания, несводимый к значениям составляющих его частей и элементов, но определяющий эти значения [188].

Структурными элементами слова «смысл» выступают:

а) приставка «со» как редуцированная (от лат. *reduco* – возвращать, отводить назад) форма «со», значение которой отчетливо просматривается, например, в словах «со-участие», «со-чувствие», «со-переживание», «со-дружество», «со-авторство» и др. Данная приставка демонстрирует наличие непосредственно определенной взаимосвязи, единства, совместных действий кого-либо с кем-либо [9; 165];

б) «мысл» – ассоциируется с мыслью, мыслительным процессом.

То есть в этимологическом плане изначально в слове «смысл» его значение отсылало к со-мыслию, к со-разделённости мысли с кем-либо.

Однако В.Л. Чечулин в своем этимологическом экскурсе по поводу слова «мысль», в свою очередь, структурирует его на местоимение «мы» и древнерусское «сьл» (в значении «слать»). Отсюда возникает понимание, что мысль – это то, что мы отсылаем. Далее, чередование звуков «с-ш» приводит к «мыШлению» – аналогично словам «слать» – «мы шлём» [205].

В философии XIX-XX вв. проблема смысла исследовалась выдающимися представителями феноменолого-экзистенциальной школы – Э. Гуссерлем, М. Хайдеггером, Ж.-П. Сартром, К. Ясперсом, М. Мерло-Понти и др. В отечественной философии проблема смысла анализировалась Н.О. Лосским, А.Ф. Лосевым, С.Л. Франком, Г.Г. Шпетом и др. В гуманистической психологии смысл плодотворно исследовался А. Маслоу,

К. Роджерсом, В. Франклом и др. [10; 27; 63; 106; 188; 210; 220]. В настоящее время категория «смысл» входит в научный аппарат философии, политологии, лингвистики, искусствоведения, психологии, педагогики и других гуманитарных наук, где постепенно начинает обретать главенствующее положение, так в ней феномены бытия, сознания, деятельности и личности, ранее рассматривавшиеся изолированно, объединяются в системное целое (Д.А. Леонтьев [116]). А.М. Лобок справедливо, на наш взгляд, заметил: смысл – «это масштаб, это размерность взгляда на мир, которая не содержится в самом мире, а искусственно придумывается человеком. И это такая размерность, которая гарантирует особую, сверхъестественную целостность мира – ту целостность мира, которая не содержится в естественном, природном порядке вещей, а является целостностью культурного угла зрения на мир» [118, с. 86]. В трудах выдающихся психологов Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева смысловые образования выступают как «вершинные» структуры личности, определяющие содержание и «задающие тон» векторам и динамике ее развития [54; 115].

Авторы художественных текстов используют широкую палитру средств, стремясь к смысловому «резонансу» сознания реципиента с тем, чтобы транслируемые смыслы интегрировались в его смысловую систему и оказали определенное влияние на понимания мира, общества, истории, культуры, других людей и, наконец, самого себя, на выбор способов бытия и деятельности. Они размещают в текстах определенные «смысловые провокаторы», рассчитывая на заранее ожидаемые отклики в интеллектуальной, эмоциональной и духовной сферах реципиента.

В.Ф. Асмус точно заметил: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из одного кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной,

душевной, духовной деятельностью читателя» [17]. Ю.М. Лотман парадоксально высказался по этому поводу: «Художественный текст ... выдает разным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания» [121, с. 33]. А.А. Брудный, рассуждая по поводу этого феномена, использовал терминологическое словосочетание «поливариантность понимания» [37, с. 116]. Иными словами, смыслы, порождаемые сознанием реципиента в результате контакта с художественным текстом, – это «встречные» смыслы, содержание и экспрессия которых прямо связаны с особенностями его социокультурного, жизненного и художественного опыта, сложившимися в ходе жизненной практики склонностями, интересами, ожиданиями и предпочтениями.

В самом общем плане можно говорить о трех основных уровнях смыслового освоения художественного текста:

а) поверхностном, в котором в сознании реципиента отражаются лишь эксплицитные (от лат. *explicātus* – явный, понятный) смыслы;

б) глубоком, когда осознаются не только эксплицитные, но и имплицитные (от лат. *implicatus* – запутанный, невнятный) смыслы;

в) глубинном, когда формируется и формулируется художественный концепт текста, смысл которого несводим к смыслам составляющих его элементов художественных форм.

На этой основе, можно говорить, по крайней мере, о трех типах смыслов. Эксплицитные представляют собой непосредственно выраженные вербальными, паралингвистическими (вокализация, тембр и диапазон голоса, акцентуация и др.), экстралингвистическими (паузы, внеречевые вкрапления – смех, плач, покашливания и др.), невербальными кинесическими (жестикуляция, мимика, пространственное положение тела, взгляд, походка) средствами смыслы, не нуждающиеся в глубоком переосмыслении и интерпретации.

Скажем, чувства любви и агрессии, доверия и недоверия, щедрости и жадности, радости и страдания имеют собственные и достаточно неплохо

считываемые внешние «маркеры». Это нашло отражение, например, в театральных масках, появившихся в Древней Греции на вакхических празднествах еще в V веке до н.э. Маски, кроме того, имели и социальный смысл, так как использовались актерами для характеристики жителей древнегреческого полиса – свободных и рабов, стариков и молодежи, гражданских и воинов, женщин различных возрастов, характеров и рода занятий и др. Широко использовались в театральной практике маски богов, мифологических персонажей и исторических личностей. Такие важные атрибуты драматического действия, как правило, отличались подчеркнутой, иногда – гротескной (от фр. *grotesque* – причудливый, комичный), мимикой и позволяли публике на большом удалении отчетливо дифференцировать характер и переживаемые персонажами эмоции. Позднее маски широко использовались в итальянской комедии *commedia dell'arte* [80].

Имплицитными называются не обнаруживающиеся при первичном и поверхностном наблюдении, подразумеваемые, не выраженные явно, скрытые смыслы, которые реципиент сможет понять при таких условиях наличия у него текстовой, языковой, социальной, интеллектуальной, духовной и поведенческой компетенций. Именно имплицитная составляющая является непосредственно одной из ключевых особенностей художественного текста. Вероятно, одним из наиболее непростых вариантов имплицитного смысла являются смысловые инверсии, когда на фоне излучаемого благополучия и даже безмятежности у воспринимающих текст людей возникает амбивалентное переживание, связанное с предчувствием неумолимо надвигающейся катастрофы.

Имплицитные смыслы подразделяются на намеренные (которые также могут быть обозначены как «подтекст», «второй план», «скрытый смысл», намек) и непроизвольные, то есть те, которые транслируются автором или персонажем текста вне жесткого контроля сознания, неосознанно «прорываются наружу». В сознании реципиента имплицитные компоненты художественного текста реализуются в формах догадок, предположений,

гипотез, открытий, прозрений, откровений и прочее. Обычно, они возникают не мгновенно, а в результате определенных интеллектуальных и духовных усилий реципиента, что позволяет превратить содержимое текста в языковые единицы, риторические вопросы, высказывания, фразеологизмы, пословицы и поговорки, ситуации, образы, персонажи и их взаимодействия непосредственно открывают свой скрытый или же сознательно скрываемый (например, некоторыми персонажами театрального действия) смысл.

Имплицитные смыслы не воплощаются в тексте прямо и непосредственно, их «носителями» выступает эксплицитное содержание. Иначе говоря, эксплицитные и имплицитные смыслы в художественном тексте находятся в диалектических отношениях. К примеру, вполне эксплицитного характера реплики персонажей в одной части драматургического текста могут открыть свое подлинное имплицитное содержание в другой его части.

Одним из ярких примеров диалектичности связи эксплицитных и имплицитных смыслов может выступать хронотоп художественного текста, то есть его пространственно-временные характеристики (термин введен в научный обиход М.М. Бахтиным). Ю.М. Лотман убедительно показал, как пространственные координаты (высокий-низкий, правый-левый, близкий-далекий, открытый-закрытый, дискретный-синкретичный и др.) обретают способность отражать ценностные характеристики (ценный-неценный, важный-неважный, свой-чужой, смертный-бессмертный и др.) [120]. Что же касается координат времени, то можно говорить, по крайней мере, о трех его базовых номинациях: внешнем (пространственном) времени, внутреннем времени (этапе и динамике развития субъектов, о которых повествует текст) и субъективном времени – особенностях ощущения тока времени и соотношения пластов времени в ситуации (И.В. Цунский [200]). В хронотопе художественного текста часто встречаются весьма выразительные в художественном и психологическом планах эффекты в виде искажений, растяжений, ускорений, сжатий, остановок, дискретности и других

смысловых деформаций времени и пространства. Каждый из этих (и других) эффектов транслируется и воспринимается благодаря различным речевым средствам.

Распределенные в хронотопе события образуют фабулу (от лат. *fābula* – басня, повествование, история) текста, то есть локализованные в пространстве-времени факты в причинно-следственных связях и хронологической последовательности. М.М. Бахтин считал хронотопический подход в процессе восприятия и анализа художественного текста, в результате которого осмысливаются и воссоздаются пространственно-временные отношения событий и участвующих в них персонажей, наиболее эффективным для порождения смыслов, понимания авторского замысла и его интерпретации в личностной системе смысловых координат реципиента [20; 21].

Важными факторами смыслопорождения являются пресуппозиции и постсуппозиции. Пресуппозиции (от лат. *prae* – впереди, перед и *suppositio* – предположение) – это предварительные, фоновые знания и переживания, сложившиеся в ходе предшествующего жизненного и художественного опыта личности, которые формируют у нее установку на определенное понимание высказываний, фраз, слов текста или текста как целого (Г. Фреге, П. Стросон, Н.Д. Арутюнова и др. [15]). В лингвистике существуют различные классификации пресуппозиций. Но в русле исследуемой темы и ее педагогического целеполагания нам представляется целесообразным говорить о лингвистических (формирующих языковой менталитет) и экстралингвистических пресуппозициях. Первые могут выступать в формах:

а) знаний категориально-терминологического аппарата, комплекса понятий и других лексических единиц, как основы языковой компетентности личности в конкретной сфере;

б) образов, когда в лексической единице совмещаются в единый смысловой сгусток различные эмоционально яркие образы (например, птица-тройка как образ России у Н.В. Гоголя или «облако в штанах»

В.В. Маяковского как образ-кентавр лирического героя, в котором дуалистически сочетается несочетаемое – возвышенное, горнее, невесомое и вечно изменяющееся, с одной стороны, и зримое, грубое, активное, с другой стороны);

в) знаков, то есть материальных объектов восприятия, понимания и оценки, репрезентирующих другие объекты, феномены, процессы или указывающие на что-либо (например, слова языка, математические формулы и прочее);

г) символов (от греч. *symbolon* – знак, опознавательная примета) – знаки, для конкретного восприятия и понимания которых необходимо одновременно учитывать два совмещенных смысла (например, изображение древнегреческой театральной маски как символа драматического искусства);

д) идиом (от гр. *idioma* – своеобразное выражение) – фраз или высказываний, смысл которых не сводится к смыслу входящих компонентов, одним из признаков которых является невозможность непосредственного перевода с одного языка на другой (например, «спустя рукава», «наострить лыжи», «через пень колоду», «бить баклуши» и др.) [204];

е) метафор (от греч. *metaphora* – перенесение, образ), то есть замещений обычного выражения образным, основанном на сравнении, сопоставлении объектов или процессов по какому-либо общему для них качеству или признаку (примеры: Б.Ш. Окуджава – «Обожаю настольные лампы, / угловатые, прошлых времён. / Как они свои круглые *лапы* / умещают среди книг и тетрадей/ под ажурную сенью знамен...»; Е.А. Евтушенко – «Надежды – *радужные рыбы*, снова попадают на крючки», А.А. Вознесенский – «Дубовый лист *виолончельный*» – курсив наш – А.М.К.).

Экстралингвистические пресуппозиции связаны с наличием у воспринимающего фонда социально-исторических, психологических, педагогических, культурологических, искусствоведческих знаний, а также опыта речевого общения по поводу критического анализа художественных текстов. Именно на этой основе формируются имплицитные смыслы, когда

смыслы и оценки интерпретатора так или иначе сопоставляются со смыслами и оценками персонажей.

Постсуппозициями (от лат. *post* – после) называются результаты освоения текста, смыслы и логические выводы, которые сформировались в процессе взаимодействий с текстом и после них. Еще Л.С. Выготский в книге «Психология искусства» справедливо заметил: «Эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии. Дидро совершенно прав, когда говорит, что актер плачет настоящими слезами, *но слезы его текут из мозга, и этим он выражает самую сущность художественной реакции как таковой*» (курсив наш – А.М.К.) [54, с. 197].

Художественное восприятие сопровождается интеллектуальными операциями: а) таксономии (когда вновь воспринятое осознается и оценивается как феномен, принадлежащий определенному классу явлений); б) идентификации (узнавание в незнакомых явлениях, фактах или ситуациях полностью или частично известного), в) интерпретации (определение значимости, места, времени воспринимаемого в общем смысловом континууме); г) установления импликаций (то есть логических связей по типу: «если А, то В» или «из А вытекает В», а также каузальных отношений). Вот почему понимание имплицитных смыслов связано с особенностями социального, культурного, художественного и др. опыта личности, воспринимающей текст.

Третий уровень понимания художественного текста обеспечивается фиксацией в сознании реципиента его важнейших структурных элементов не как самостоятельных данностей, а как функций с многочисленными и многоуровневыми связями внутри целого по горизонтали и вертикали. Структурные элементы текста, справедливо, на наш взгляд, утверждал Д.А. Леонтьев, осознанно или интуитивно создаются, подбираются и комбинируются автором в расчете на определенный «смысловой резонанс» воспринимающего [116; см. также 70; 106]. Автор воплощает в тексте свое

понимание мира и организует его внутреннее пространство таким образом, чтобы реципиент открыл для себя те смыслы, которыми он руководствовался. Вместе с тем, сам художественный текст представляет собой смысловую систему, в которой изменение всего лишь одного звена неизбежно вызывает смысловую динамику остальных и, как следствие, переосмысление целого.

Смысл текста как целого, складывающийся в сознании автора текста и реципиента, – его концепт (от лат. *conceptus* – схватывание, понятие) или, говоря иначе, компактная, «спрессованная» в смысловое ядро идея (сверхзадача – К.С. Станиславский) – несводим к сумме смыслов составляющих его структурных элементов. В концепте сливаются в целостный «гештальт» чувственный образ, информационное содержание и мотивационно-смысловые структуры сознания воспринимающего, отвечая на вопросы – в чем состоит идея и с какой именно целью она воплощена в тексте, почему она заинтересовала конкретного автора в конкретное время и в конкретном месте, какое влияние она способна оказать на действительность, сама личность и общество в целом и т.д. (Д.А. Леонтьев [116] и др.). Концепт в ходе объяснения может быть выражен средствами языка, но, как правило, существенная его часть остается невербализованной, сохраняя формат психологического переживания.

Сложность восприятия имплицитных смыслов связана с тем, что не только в жизни, но и в художественном произведении они нередко вуалируются эксплицитными смыслами. Например, в целях манипуляторного воздействия одни персонажи художественного текста вербализуют смыслы, маскирующие их истинные намерения с целью подталкивания других персонажей к реакциям в интересах манипулятора. То есть «для-себя-смыслы» могут не совпадать с «для-других-смыслами». И часто не совпадают как в повседневности бытовых и трудовых контактов, так и в художественных текстах [9]. На именно такого типа взаимодействиях, направленных на достижение определенных выгод одних по отношению к

другим, подоплекой которых выступают человеческие слабости, пороки, зависимости, обозначаемые в христианском вероучении как «семь смертных грехов», как правило, «замешиваются» интриги (от лат. *intrico* – запутываю) художественных текстов. Впрочем, как и на противоположных им добродетелях – тоже. Например, шекспировский Яго: «Но чем открыть лицо свое – скорей / Я галкам дам склевать свою печенку. / Нет, милый мой, не то я, чем кажусь... (В. Шекспир. Отелло).

Но и «для-себя-смыслы» могут быть весьма полифоничны, так как человек способен не признаваться себе в истинных побудительных мотивах собственных действий и осознанно или интуитивно выдвигать на передний план сознания смыслы, позволяющие ему сохранять самоуважение и высокую самооценку в тех ситуациях, когда реальные поступки вступили в противоречия с его внутренним «голосом совести». Поэтому для детализации смысловых конструкций личности целесообразно дополнить рассмотренный нами понятийный ряд термином «интенция» (от лат. *intentio* – стремление, намерение).

Этот термин имеет многосотлетнюю историю и использовался еще теологами Средних веков (А. Августин, П. Абеляр, Ф. Аквинский, И.Д. Скотт, У. Оккам и др.), представителями феноменологической философской школы Э. Гуссерля и экзистенциальной философии Нового и Новейшего времени (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и др.). Разумеется, в каждой из научных и мировоззренческих систем термин наделялся собственными нюансами содержания. В рамках исследуемой темы, под интенцией (в русле экзистенциальной философии М. Мерло-Понти) мы будем понимать подлинное эмоционально-волевое переживание, истинный смысл, побуждающий личность (автора, персонажа, реципиента, режиссера и др.) к определенным оценкам, поступкам и взаимодействиям [9; 128; см. также 149; 152; 177].

Интенция и смыслы, с одной стороны, взаимосвязаны, а с другой стороны, конкретно по отношению друг к другу являются в определенной

«степени свободы», так как первая представляет собой достаточно стабильную смысловую конструкцию, в то время как второй – ситуативен, изменчив. В одних коммуникациях вербализуемый смысл раскрывает интенцию и направлен на достижение взаимопонимания взаимодействующих партнеров, на диалог [1; 9; 19; 25; 27; 38; 166; 194]. В других он тщательно «прячет», вуалирует интенцию с целью реализовать ее обходным, а нередко – обманным путем. «Смысл может не только раскрывать ее (интенцию – А.М.К.), наполнять конкретным жизненным содержанием, но и наоборот, – прятать ее за ширму «отвлекающих смыслов» в тех ситуациях, когда раскрытие интенции оказывается по тем или иным причинам нежелательным», – отмечал Е.П. Александров [9, с. 76].

Кроме охарактеризованных смысловых структур, заметим, что в ряде шедевров мировой культуры и драматического искусства важную роль играют не только потенциально возможные (поссибилистические), рационально познаваемые, культурно значимые и культурно опосредованные, но и иррациональные, связанные с бессознательным смыслы. Их фиксация и осмысление требуют весьма высокого уровня развития рефлексивно-аналитической культуры режиссера (например, пьесы Э. Ионеско, Г.Э. Лессинга, М. Метерлинка, Д.Б. Шоу и др.).

Выразим наше понимание смысловой системы личности в графической форме (рис. 1).



Рис. 1. Смысловая система личности

В научной литературе анализируются процессы и психологические механизмы порождения смыслов. Например, С.В. Дмитриев описывает 20 механизмов смыслопорождения, характеризующих творческую личность [70], а в работах Г.И. Богина их число достигает уже 104 [27]! Указанные классификации представляют несомненный научный интерес, но, с точки зрения нашего, в своем целеполагании – педагогического – исследования, количество характеризуемых позиций существенно ограничивает их педагогическую функциональность. Поэтому воспользуемся подходом Д.А. Леонтьева, сгруппировавшего механизмы порождения смыслов в 6 основных позиций [70].

Так, термином «замыкание жизненных отношений» ученый обозначил механизм, благодаря которому смысловое поле субъекта интенсивно развивается под влиянием заразного примера. Например, восхищение образом Д'Артаньяна формирует у подростка склонность к риску, авантюрному поведению, юношеской бравате и др. Разумеется, «психологически «зажатый», нерешительный, робкий подросток, если и вдохновится образом задиристого мушкетера, то вряд ли преодолеет без серьезной внутренней борьбы сковывающие его психологические барьеры. Ярким примером замыкания может быть названа любовь с первого взгляда. В одних случаях она основывается на некоторой предуготовленности. Татьяна Ларина предчувствовала появление своего романтического героя, ее душа его ждала и готова была раскрыться ему прежде, чем он был «опредмечен» в лице Евгения Онегина: «Ты в сновиденьях мне являлся, / Незримый, ты мне был уж мил, / Твой чудный взгляд меня томил, / В душе твой голос раздавался ... (А.С. Пушкин. Евгений Онегин). В других случаях она, наоборот, переживается как обстоятельство, не основанное на осознаваемой потребности и разрушающее сложившуюся конструкцию жизни уже определившегося в ней человека.

Термином «индукция смысла» Д.А. Леонтьев обозначал механизм смысловой рационализации, когда то, что поначалу вызывало эмоциональное

отторжение, воспринимаясь как бессмысленное, обретает определенный смысл. Например, подросток, вначале относившийся к ценностям и стереотипам поведения (возможно, в том числе и асоциальным), принятым в некоторой малой группе, как к лишенным смысла и лишь вынужденно подчиняется внешнему давлению, постепенно принимает их, наделяет их собственными смыслами, становясь ортодоксом (от греч. *orthodoksos* – правоверный) этой общности.

Механизм смыслового самопричисления к референтным личностям и социальным группам через принятие характерного для них «смыслового ядра» получил обозначение «идентификация». Социальная общность мифологизирует свои ценности и смыслы, символы и знаки, которые играют роль маркеров принадлежности. Причем, эти групповые мифы весьма условны, не нуждаются в логических обоснованиях и рациональных основаниях. «Для мусульманина глубоким смысловым знанием является знание того, что никогда и ни при каких обстоятельствах нельзя есть свинину, а для христианина – что никогда и ни при каких обстоятельствах не допустимо многоженство. Это знание обладает для каждого из них статусом абсолютной смысловой очевидности, и в равной степени абсурдным представляется знание, которым обладает иноверец. Смысл есть высшее знание не потому, что он несет в себе объективную истину, а потому, что он несет в себе знак принадлежности той или иной культуре»[118, с. 86], – тонко заметил А.М. Лобок.

Механизм смыслового «прорыва», просветления, внезапного прозрения, нового понимания сути феноменов и процессов на фоне длительных и напряженных поисков получил в теории Д.А. Леонтьева название «инсайт» (от англ. *insight* – постижение, озарение, проникновение в суть). Часто инсайтом называют выход найденного в бессознательном состоянии (во сне, в релаксации и др.) способа разрешения проблемы и переноса его в активное сознание.

«Столкновение смыслов» имеет место тогда, когда возникают конфликтные сопряжения смыслового мира одной личности со смыслами Других. Этот механизм предполагает выбор векторов сопряжения – от конформного принятия чужих смыслов до выстраивания непримиримой оппозиции им. Столкновение смыслов может привести к расширению смыслового мира личности, его перестройке, но также и к расшатыванию, и даже к разрушению ранее построенных смысловых конструкций. Хотя, разумеется, весьма нередким является и параллельное их существование, не приводящее к осязаемому результату.

Наконец под «полаганием смысла» понимается «экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» [116, с. 137]. Другими словами, полагание смысла – это рациональным путем выбранная вера во что-то, факт смыслового волеизъявления. Например, вера в божественное, «светлое будущее» человечества, собственное предназначение, право решать судьбы других людей и др.

Смыслопорождающая активность в процессе работы над художественным текстом является одним из наиболее важных видов профессиональной деятельности режиссера, отмечал В.И. Карп в книге «Основы режиссуры» [100]. При этом художественный текст, как сюжетно организованная семантическая система, выступает основой, обязательным условием, стартовым импульсом в творческом процессе режиссера. В.И. Даль предложил следующее определение: режиссер – это «управляющий актерами, игрою, представлениями, назначающий, что давать или ставить, раздающий роли» [66]. Однако есть все основания полагать, что современное понимание этой профессии является значительно более глубоким и функционально более сложным, нежели ее охарактеризовал В.И. Даль.

Режиссерская профессия возникла в драматических театрах в конце XIX века, когда сложилось понимание необходимости объединения всех

структурных компонентов театрального действия в единое целое на основе объединяющей творческой воли. В современных источниках режиссер (от лат. *rego* – управляю) – это специалист, осуществляющий художественное и социальное руководство творческим коллективом, результатом которого является театральное, кинематографическое, телевизионное, цирковое или эстрадное представление [100; 200].

Очевидно, что пьесу невозможно воплотить, материализовать непосредственно, минуя интеллектуальную и духовную работу режиссера, нацеленную на поиск концепта (сверхзадачи) и способов его эффективной реализации в сценическом действии. Под этим углом зрения, режиссер театра – это творческий и социальный лидер театральной труппы, воплощающий свой художественный замысел в постановке именно сценического действия, используя при этом комплекс выразительных средств театральной драматургии. Его важнейшими функциями являются: смысловое прочтение художественного текста, установление смыслового контакта с автором, переосмысление авторских интенций и смыслов в горизонте собственной личности (превращаясь тем самым в соавтора), раскрытие интенций и смыслов персонажей и ситуаций их прямого или опосредованного смыслового взаимодействия в сценическом пространстве и времени, разработка концепта (сверхзадачи) текста, подбор эффективных театральных средств донесения интенций и смыслов текста до участников театрального действия и его зрителей (достижение смыслового резонанса) и мн. др.

Вот почему вопросам формирования текстовой компетентности в процессе профессионального обучения режиссеров отводится столь значительное место. Термин «текстовая компетентность» в нашем случае мы относим к способности понимания и создания различных видов дискурса в соответствии со сферами, жанрами и ситуациями профессионального общения [162].

Следующий раздел работы мы посвятим вопросам моделирования текстовой компетентности и педагогической технологии обучения будущих

руководителей (режиссеров) любительского театра герменевтическому анализу, пониманию, интерпретации и объяснению художественных текстов в рамках дисциплины «Сценическая речь».

1.3. Модель педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на основе герменевтического подхода

Модели и моделирование применяются сегодня практически во всех научных отраслях и профессиональных практиках, что опосредуется их широкими возможностями в получении достоверной информации об особенностях изучаемых систем, составлении прогнозов их развития и реакций на процессы, протекающие во внутренней и внешней средах. Можно говорить, что метод моделирования в настоящий период времени обрел значение одного из универсальных методов научного познания.

Е.Н. Борисенко в работе, посвященной этимологическому анализу термина «модель», выстраивает цепь из родственных слов: от итальянского «*modello*», к уменьшительным формам «*modellus*», использовавшемуся в народной латыни, и «*modulus*» – в классической латыни, которые имеют общую латинскую первооснову «*modus*», что буквально переводится на русский язык как мера, образец, норма, предел, граница. Но в словарном аппарате русского языка интересующее нас слово возникло в начале XVIII века в виде кальки французского «*modele*» [34, с. 30].

Если первоначальный смысл слова преимущественно был связан с архитектурой и строительством, то с течением времени он стал связываться с результатами интеллектуальной активности человека, которые дают представление о структуре, качествах, свойствах и непосредственно функциях образующихся объектов, также и об их связях и взаимоотношениях с различными объектами. Данные модели могут быть представлены в виде физических объектов (например, муляжей), образов

(графических схем, знаковых форм и др.), логико-семиотических конструкций (вербальных описаний). В исследовательской практике модели «замещают» собою реальные объекты и процессы. Действия и операции с моделями идентичны операциями с самими объектами и обеспечивают получение новой информации. При этом мысленные и эмпирические эксперименты с моделями позволяют, апробируя различные способы действий и манипуляций, избегать рисков разрушения или нарушения функций реально существующих систем [36; 50].

Однако необходимо понимать, что сколько бы ни были совершенными создаваемые модели, они неспособны «вместить в себя» моделируемые объекты в их полноте. Любые модели огрубляют реальность и отражают лишь актуальные для конкретных исследований структурные элементы, качества, свойства, связи и функции объектов, неизбежно игнорируя второстепенные частности. Кроме того, структура и содержание моделей в значительной степени опосредуются не только особенностями моделируемых объектов, но и методологическими установками, целеполаганием, гипотезами, которыми руководствуются разрабатывающие их исследователи. Именно этим объясняется наличие в научно-исследовательской сфере существенно различающихся моделей одних и тех же объектов.

Практика педагогических исследований демонстрирует преимущественный интерес ученых к двум типам моделей. «Первые относятся к обучающимся и обучающим, которые в рамках современной гуманистической образовательной парадигмы понимаются как субъекты педагогического процесса, находящиеся в активном взаимодействии с культурой, социальными средами, социокультурными практиками. Другими и, наконец, с самими собой, а вторые – к педагогическим процессам» [36; 50]. Оба эти типа моделей неразрывно связаны, так как прежде, чем спроектировать педагогический процесс, необходимо составить как можно более четкое представление о целеполагании, принципах, содержании,

факторах, условиях и средствах достижения поставленных целей. Для реализации заявленной нами исследовательской программы необходимо сконструировать модель педагогической технологии, основная цель которой состоит в обучении будущих руководителей (режиссеров) любительского театра пониманию, интерпретации и объяснению смыслов художественных текстов в рамках дисциплины «Сценическая речь».

Заметим, что в современных источниках «педагогическая технология (от др.-греч. *τέχνη* – искусство, мастерство, умение; *λόγος* – слово, учение) определяется как система принципов, содержания, организационных форм, методов, способов, приемов и средств обучения и воспитания, обеспечивающих достижение заранее планируемых результатов»[164]. Более подробно сущность и специфика педагогических технологий описаны в трудах В.П. Беспалько, Ю.П. Ветрова, М.В. Кларина, И.А. Липского, Б.Т. Лихачева, В.М. Монахова, Г.К. Селевко и др.

Как известно, дисциплина «Сценическая речь» включена в программы профессиональной подготовки как актеров, так и режиссеров. Причем, ее содержание и применяемые технологии обучения не имеют сколько-нибудь заметных различий. Но мы считаем, что эти профессии, хотя и имеют отчетливо выраженные «точки сопряжения», вместе с тем, обладают рядом специфических особенностей, учет которых требует соответствующих корректировок содержания и технологий обучения.

Так, в рамках дисциплины «Сценическая речь» для будущих актеров на передний план выходят задачи тренировки и развития здорового, выносливого, гибкого голосового аппарата; освоения акцентологических и орфоэпических норм сценической речи; формирования профессиональных умений и навыков речевых действий и взаимодействий в пространстве сцены; воспитания профессионального отношения к сценической речи как к основному средству художественной выразительности и трансляции смыслов, и т.д. [3; 4; 5; 39; 93; 112; 146; 147; 148; 179; 181; 199].

Опираясь на многолетний опыт работы в театральном образовании и учитывая профессиональную специфику режиссерской профессии, мы пришли к мысли, что в дисциплине «Сценическая речь» для будущих руководителей (режиссеров) любительского театра необходимы несколько иные расстановка акцентов и распределение времени между тематическими блоками. В частности, следует сосредоточиться на формировании у студентов рефлексивно-аналитических умений и совершенствовании механизмов профессионального смыслопорождения в процессе работы над художественным текстом, а также развитии речевого (фонематического), эмоционального (интонационного) видов слуха, навыки которых формируются в практике аудирования.

Термин «аудирование» введен в научный обиход в 30-х годах XX века американским психологом Д. Брауном. В русскоязычную научную литературу его впервые интегрировала тридцатью годами позже З.А. Кочкина, опубликовав в журнале «Вопросы психологии» статью «Понимание звучащей речи (аудирование)». Сегодня под аудированием понимается восприятие (перцепция) речи на слух, сопровождающееся мыслительными (анализ, синтез, индукция, дедукция и др.) и мнемическими операциями (формирование в памяти фонда наиболее употребительных фонем и интонаций, на основе которых распознается звучащая речь – О.В. Суховерхова [179]). Кроме того, студенты должны сформировать опыт профессиональных коммуникаций (диалога) по поводу смыслов художественных текстов и способов их воплощения в сценическом речевом действии.

При этом, также как и Г.И. Богин [27], мы считаем, что обучение будущих руководителей (режиссеров) любительского театра герменевтическому анализу, пониманию, интерпретации и объяснению смыслов художественных текстов, развитие у них способности к смыслопорождению входит в круг наиболее важных факторов их интеграции в профессиональную культуру и создают предпосылки для разработки

эффективных способов и средств вербального и невербального речевого оформления художественных образов.

Фактически, речь идет о задачах формирования будущего специалиста как «языковой личности». Говоря об языковой личности, ряд ученых, подразумевают интегрированную в общую структуру личности способность и готовность субъекта деятельности адекватно воспринимать и создавать речевые произведения различной степени структурно-языковой сложности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, И.В. Салосина и др. [27; 98; 99; 162]). Сегодня термин «языковая личность» входит не только в понятийный аппарат филологии и лингвистики, но и ряда других гуманитарных наук, где рассматривается как элемент профиограммы специалиста, связанный с его способностью к пониманию и интерпретации профессиональной реальности.

В отечественной педагогике последних лет разрабатываются компетентностные модели специалиста. Н.М. Борытко, А.В. Хуторской и др. справедливо, на наш взгляд, полагают, что профессиональные компетенции – это система личностных качеств, включающая ценностно-смысловые компоненты личности, знания, умения и опыт, обеспечивающие эффективное разрешение определенного уровня сложности профессиональных задач [35; 198].

Представим наше понимание текстовой компетентности руководителя (режиссера) любительского театра в формате графической модели (см. рисунок 2), а затем раскроем содержание ее структурных элементов.

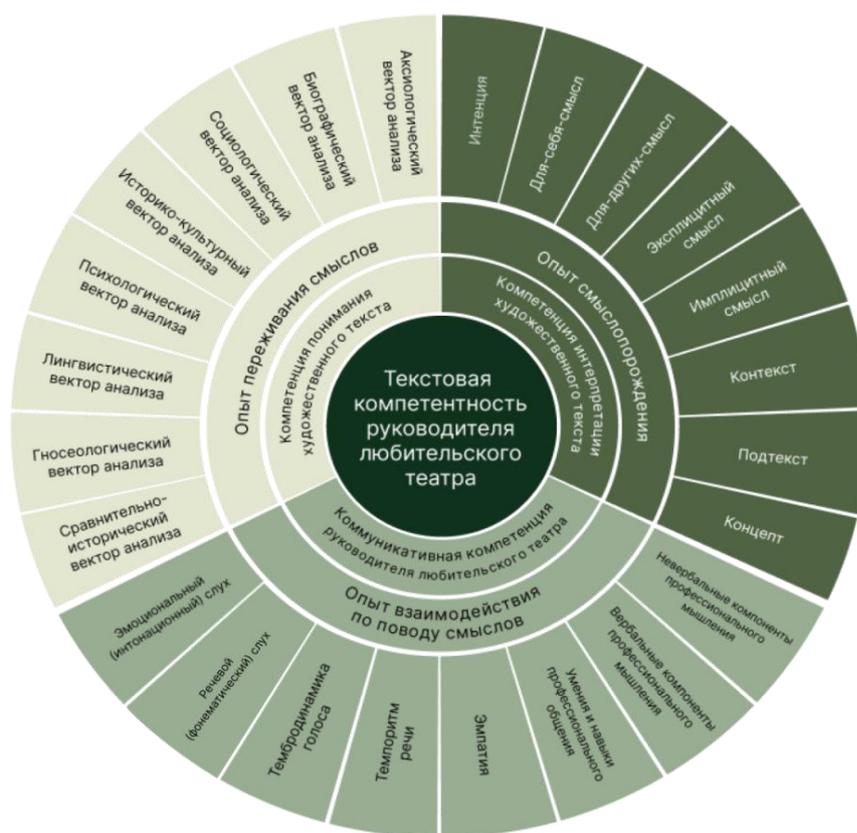


Рис. 2. Модель текстовой компетентности руководителя (режиссера) любительского театра

Итак, характерной чертой режиссера как языковой личности является текстовая компетентность, в структуру которой входят:

- компетенция понимания, обеспечивающая текстовосприятие, постижение интенций и смыслов автора текста. Она требует определенных знаний в сферах семантики, семиотики, стилистики текста, а также вовлеченности субъекта в социальные и лингвистические процессы, протекающие в языковой общности;

- компетенция интерпретации, содержание которой определяется наличием у субъектов способности к текстообразованию, то есть порождению в сознании «встречных» текстов, отражающих актуальные черты исходных, но, вместе с тем, опосредованных субъективным опытом интерпретаторов;

- коммуникативная компетенция, которая определяет успешность применения различных языковых средств в речевых взаимодействиях (И.В. Салосина [162]).

На этой основе формулируются требования к подготовке бакалавров, осваивающих профессию руководителя (режиссера) любительского театра. Для анализа этих требований рассмотрим: 1) содержание трудовых функций и профессиональных умений и навыков данной профессии, формируемых у студентов в рамках учебного курса «Сценическая речь»; 2) виды рефлексивно-аналитических действий, творческих практик и тренингов в рамках учебного курса «Сценическая речь», обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

Статьи 15 и 57 Трудового кодекса РФ трактуют трудовые функции как виды профессиональной деятельности, связанные с конкретной должностью, профессией или специальностью. Список трудовых функций (должностных обязанностей и требований к системе знаний работника) размещен в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих», введенном Приказом Минздравсоцразвития РФ от 30.03.2011 № 251н (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства и кинематографии»). Если рассматривать сформулированные в этом источнике трудовые функции сквозь призму дисциплины «Сценическая речь», то следует акцентировать значение режиссерско-постановочной работы, разработки концепций культурно-зрелищных программ различной тематики, руководства работой режиссерско-постановочной группы, подбора необходимого литературного материала и др.

Список профессиональных компетенций сформулирован в «Основной профессиональной образовательной программе высшего образования» (ОПОП) по направлению подготовки 51.03.02. – Народная художественная культура, составленной в соответствии с Федеральным государственным

образовательным стандартом, утвержденным Приказом Минобрнауки РФ от 6 декабря 2017 г. № 1178. Согласно ОПОП, дисциплина «Сценическая речь» нацелена на формирование у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра двух профессиональных компетенций. Мы раскрываем содержание этих компетенций под углом зрения разрабатываемого нами герменевтического подхода, суть которого заключается в использовании теории и аналитического опыта герменевтики, драмогерменевтики и педагогической герменевтики в развитии у студентов способностей к пониманию, интерпретации и объяснению смыслов художественных текстов, авторов, персонажей и ситуаций взаимодействия, а также к разработке художественных концептов и способов их реализации в профессиональных взаимодействиях и сценическом представлении.

Так, в результате формирования компетенции ПК-2 – «способность реализовывать художественный замысел спектакля, ставить и решать основные профессиональные и прикладные задачи при создании спектаклей и других театральных форм в любительском театральном коллективе, а также в процессе руководства коллективом народного художественного творчества» – студенты должны

знать:

- теоретические основы реализации герменевтического подхода в процессах понимания смысловых систем художественных текстов, авторов, персонажей (интенций, смыслов-для-себя, смыслов-для-Других), ситуаций и драматургических конфликтов, а также в разработке исполнительских концептов (сверхзадач);

- средства воплощения в сценической речи результатов герменевтического анализа, понимания и интерпретации художественных текстов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов (дикционная техника, интонация, акцентуация, темпоритм, тембродинамическая палитра голоса, стилистика речи и др.);

- орфоэпические и фонетические средства речевых сценических действий с учетом социально-демографических, региональных, профессиональных и др. характеристик (маркеров) персонажей, погруженных в определенные ситуации и драматургические конфликты;

уметь:

- применять герменевтический подход в целях понимания смысловых систем художественных текстов, авторов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов, а также интерпретации и объяснения исполнительских концептов (сверхзадач) художественных текстов;

- выявлять в процессе герменевтического анализа, дифференцировать на слух, создавать речевые характеристики (маркеры) художественных образов и персонажей в ситуации и развитии;

- использовать различные средства вербальной и невербальной речи для воплощения эксплицитных и имплицитных смыслов художественных текстов в сценическом действии;

владеть:

- опытом герменевтического анализа, понимания, интерпретации и объяснения смысловых систем различных художественных текстов, авторов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов;

- опытом аудирования, речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха;

- опытом речевых сценических действий и взаимодействий в рамках смысловых систем авторов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов художественных текстов;

В результате формирования компетенции ПК-3 – «способность к преподаванию театральных дисциплин в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» – студенты должны

знать:

- положения педагогической герменевтики как методологической основы процессов понимания, интерпретации и объяснения художественных текстов в сценической и образовательной практиках;

- технологии профессионального образования, опирающиеся на герменевтический подход в обучении будущих деятелей искусства звучащего слова пониманию, интерпретации и объяснению художественных текстов;

- совокупность орфоэпических и фонетических, вербальных и невербальных средств речевого воплощения смысловых систем авторов, персонажей и художественных текстов в сценической практике;

- теорию голосообразования, типологические и индивидуальные особенности анатомо-функциональной организации, гигиены и развития голосо-речевого аппарата;

уметь:

- применять в учебном процессе герменевтический анализ художественных текстов в целях развития у обучающихся способности к смыслопорождению;

- применять в учебном процессе различные методы и средства развития речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха обучающихся;

- адаптировать научные данные об анатомо-функциональной организации, голосообразовании и гигиене голосо-речевого аппарата в целях интеграции в процесс обучения упражнений и тренингов для его развития и совершенствования;

- проектировать и реализовывать процесс обучения в рамках дисциплины «Сценическая речь»;

- прогнозировать потенциалы и диагностировать уровни развития у обучающихся способностей понимания, интерпретации и воплощения художественных текстов в сценической речи;

владеть:

- опытом педагогических взаимодействий (диалогов) по поводу исполнительских концептов (сверхзадач), смысловых систем авторов и персонажей художественных текстов, погруженных в определенные ситуации и драматургические конфликты, а также способов их воплощения в сценической речи;

- опытом организации педагогического процесса в дисциплине «Сценическая речь»;

- опытом аудирования и дифференцированного слухового восприятия сценической речи;

- навыками самостоятельного развития голосо-речевого аппарата.

Мы солидарны с мнением авторов семиосоциопсихологической парадигмы Т.З. Адамьянц и Т.М. Дридзе, экспериментально доказавших, что способность к пониманию и интерпретации текстов тренируется и корректируется в условиях целенаправленного обучения [8; 71; 72]. Аналогичное мнение высказывал Г.И. Богин. Обобщая имеющийся опыт театральной педагогики, он утверждал, что понимание, интерпретация художественного текста, также как и порождаемые смыслы, не являются «средствами прямой номинации», а всегда опосредованы рефлексивно-аналитическими практиками, организуемыми в ходе обучения и самообучения [27].

В основе развиваемой нами темы лежит мысль, что дисциплина «Сценическая речь» способна оказать существенное влияние на профессионализм руководителя (режиссера) любительского театра, если в нее будут интегрированы четыре вида практик: а) познавательная, нацеленная на освоение фундаментальных положений герменевтики, драмогерменевтики и педагогической герменевтики; б) рефлексивно-аналитическая по поводу понимания и интерпретации художественных текстов; в) слуховой тренинг и г) практика речевых сценических (социоигровых) действий и профессиональных взаимодействий по поводу смысла.

Далее остановимся на характеристике видов рефлексивно-аналитических действий, творческих практик и тренингов, обеспечивающих развитие у будущих специалистов любительского театра указанных выше трудовых обязанностей и профессиональных компетенций.

В основу рефлексивно-аналитических практик, которые разворачиваются в рамках дисциплины «Сценическая речь» для специалистов любительского театра, необходимо положить герменевтический подход, в котором понимание и интерпретация (а вместе с ними – и объяснение как высказанная, то есть развернутая интерпретация как вид логически обоснованной речи по поводу смысла) связаны не только с расшифровкой и осмыслением отдельных семиотических единиц художественного текста, но и осознанием способов их сопряжения, когда контекст слова воспринимается в контексте фразы, контекст фразы – в контексте более крупных масштабных величин текста, а контекст текста в целом – в общем контексте культуры на определенном этапе ее социально-исторического развития. Тогда смысл каждого элемента раскрывается сквозь призму целого и, наоборот, смысл целого – сквозь призму входящих в текст элементов (герменевтический круг).

В учебных познавательных практиках важно использовать ряд разработанных герменевтикой векторов анализа, обеспечивающих многостороннее творческое исследование, понимание и интерпретацию художественных текстов, которые Ю.М. Лотман называл «сложно построенными смыслами» [120]. Они направлены на смыслопонимание и смыслопорождение.

Так, *лингвистический вектор* концентрируется на анализе особенностей лексического состава текста в сопоставлении с существующими в конкретный период времени языковыми (лексическими, орфоэпическими, акцентологическими) правилами и нормами, поскольку соблюдение лингвистических канонов, также, как и выходы за их рамки, играют весомую роль в осмыслении художественных образов, формировании

смысловых концепций и функционируют в сценической речи как маркеры социально-демографических, культурных, профессиональных и др. характеристик персонажей (например, в рассказах В.М. Шукшина широко используются просторечия – засудют, жись, хошь и др., передающие своеобразие регионального речевого колорита). Вместе с тем, в художественных текстах нередкими являются ситуации, когда персонаж идет на сознательное нарушение языковых норм. Это действие может иметь различные нюансы смысла – от стремления «подыграть» партнеру (и часто это выглядит неубедительно, наигранно, фальшиво) до проявлений социального диссидентства, эксцентричности, амикошонства и др.

Поскольку понимание и интерпретация имеют большое число вариантов и опосредуются всем комплексом дискурсивного и недискурсивного опыта, *гносеологический* (от греч. *gnosis* – знание, *logos* – слово, понятие, учение) *вектор* анализа художественного текста направлен на поиск «точек сопряжения» переживаемых и транслируемых смыслов с объективной реальностью, с известными осуществляющим познавательную деятельность субъектам информацией, фактами, так или иначе относящимися к познаваемому вопросу или проблеме (пресуппозиции). При этом дискурсивные знания выражены в языке непосредственно и открыто, а недискурсивные – через накопленные познающим в ходе предшествующего опыта и имеющие субъективный смысл представления, образы, концепты и модели.

В частности, важную роль в герменевтическом анализе играют социокультурные знания. Например, техника понимания и интерпретации у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра опосредуется их подготовленностью к восприятию и одновременно – к созданию и воплощению в звучащем слове различных символических форм, мифологических или мифологизированных образов и сюжетов. Приведем два ярких фрагмента: «Плещут волны Флегетона, / Своды Тартара дрожат, / Кони бледного Плутона / Быстро к нимфам Пелиона / Из аида бога мчат...»

(А.С. Пушкин. «Прозерпина»); «Дивись Оссиановым гимнам, рябина! / Не меч ты поднимешь сегодня, природа, / Но школьный звонок над щитом Кухулина. / Еще заливаются ветры, как барды, / Еще не смолкают березы Морвена, / Но зайцы и птицы садятся за парты / И к зверю девятая сходит Камена (Н.Н. Заболоцкий. «Читайте, деревья, стихи Гезиода»).

Для полноценного понимания познающему необходимо осознавать – что означает положение между Сциллой и Харибдой, попасть под гипнотическое воздействие сирен, получить в подарок троянского коня, обнаружить у соперника ахиллесову пяту, поддаться змею-искусителю, быть гадким утенком или голым королем и многое другое. Но даже наличие хорошо известных слов в тексте часто оказывается недостаточным для полноценного понимания. Например, если в тексте встречается имя Анна, то можно предположить, что речь идет о человеке женского пола. Однако для формирования более развернутого контекста необходимо получить данные о возрасте, социальном положении и происхождении, чертах характера, профессии, месте и условиях проживания, родственных и дружеских связях, интересах и наклонностях и др.

Как мы уже отмечали выше, информация, актуализирующаяся в процессе понимания и интерпретации художественных текстов, может носить эксплицитный и имплицитный смыслы. Имплицитный смысл порождается различными масштабами художественной формы – на уровне отдельного возгласа, слова, словосочетания, фразы, высказывания, предложения, текста как целого, а также на уровнях ситуации взаимодействия и даже литературного стиля, жанра и дискурса.

В ходе гносеологического анализа художественного текста исследуется и окружение слов. Благодаря ему формируется значительное количество принципиально различающихся контекстов и подтекстов, которые, в свою очередь, «материализуются» в фонационных и интонационных компонентах сценической речи. Для иллюстрации этого положения воспользуемся словом «голова», обретающим широкую смысловую гамму в сочетании с другими

словами в высказывании. В Таблице 1 приведены лишь некоторые из наиболее часто встречающихся выражений.

Таблица 1

Контексты выражений, определяемые контекстуальным окружением слова «голова»

Выражение	Контекст	Выражение	Контекст
<i>Схватиться за голову</i>	Ужаснуться, испугаться	<i>Идти в голове</i>	Находится в первых рядах
<i>С высоко поднятой головой</i>	Переживать чувство гордости	<i>На мою голову</i>	Внезапно возникшая ответственность за что-либо
<i>Пустая голова</i>	Глупый, необразованный человек	<i>Отвечать головой</i>	Нести высокий уровень ответственности
<i>Не брать в голову</i>	Не озадачиваться проблемой	<i>На голову выше</i>	Осознавать чье-либо превосходство
<i>Без головы</i>	Быть неразумным, беспечным, неосмотрительным	<i>Намылить голову</i>	Сделать (получить) выговор, отчитать
<i>С головой</i>	Быть расчетливым, предусмотрительным, умным	<i>Через голову</i>	Нарушить субординацию
<i>Горячая голова</i>	Быть увлекающимся, нерасчетливым, безрассудным	<i>Из головы вон</i>	Непроизвольно или сознательно забыть о чем-либо, о ком-либо
<i>Потерять голову</i>	Сильно увлечься, утратить чувство реальности, растеряться	<i>Повесить голову</i>	Переживать чувство уныния, упадка духовных и физических сил
<i>С головой уйти</i>	Самозабвенно погрузиться в какую-либо деятельность	<i>Сесть на голову</i>	Проявить наглость
<i>Сам себе голова</i>	Быть самодостаточным, уверенным в себе, независимым	<i>Выдать с головой</i>	Раскрыть замыслы, характер, поступки, обнаружить местоположение
<i>С головы до пят</i>	Полностью, целиком	<i>Головная боль</i>	Переживать озабоченность, беспокойство
<i>Вскружилась голова</i>	Утратить чувство реальности, зазнаться, поддаться влиянию лести	<i>О двух головах</i>	Быть неосмотрительным, рискующим жизнью и здоровьем

Кроме того, в художественных текстах для передачи имплицитных смыслов широко используются разрывы в повествовании, «сталкивания» в одном высказывании несовместимых смыслов, неожиданные переходы от одной композиционно-речевой формы к другой, «игра» речевыми стилями, несоответствие содержания и формы его выражения, двусмысленности, метафоры и др.

Информация и знания являются важными, но не исчерпывающими факторами в рефлексивно-аналитической деятельности и интерпретационных практиках режиссера. *Психологический вектор* герменевтического анализа рассматривает процесс понимания и интерпретации художественного текста не только как смыслопорождение, но и как смыслораскрытие. По Г.Г. Гадамеру, герменевтическое понимание – это всегда диалог, адресующийся ко всей совокупности личностного, в том числе и рефлексивно-аналитического, опыта, за счет чего постигается художественная идея, концепт, сверхзадача и преодолеваются разрывы в коммуникации [56].

Художественные тексты адресуются к этической системе личности, создают предпосылки для расширения горизонтов понимания и переживания собственного Я. Поэтому герменевтическое понимание художественного текста – это всегда со-творчество, «рефлексивный взгляд» не только вовне, но одновременно – и вглубь себя. В искусстве театра речь идет о возвращении в интерпретаторе «живого» переживания, психологического совпадения с воплощаемым художественным образом. К.С. Станиславский утверждал, что сценическое творчество «требует, чтоб в человеке-артисте забурлила, в связи с вымыслом, его органическая жизнь, чтоб вся его природа отдалась роли – не только психически, но и физически» [172, с. 224].

При этом проблемным остается вопрос о рамках интерпретации, то есть насколько интерпретация должна соотноситься с авторской интенцией? Т.М. Дридзе [71; 72] справедливо считала, что для эффективного смыслового взаимодействия с художественным текстом интерпретатор должен

установить с ним и автором общую смысловую основу («смысловой фокус»). Если такой смысловой контакт не установлен, то и диалог принципиально невозможен. Вместе с тем, должны присутствовать и некоторые различия, несовпадения в понимании обсуждаемых вопросов и ситуаций, которые сообщают взаимодействию определенную психическую энергию. Вот почему с педагогической точки зрения обучение пониманию и интерпретации художественных текстов – это становление диалогического опыта во внешних взаимодействиях и рефлексии в собственную личность.

Сравнительно-исторический (компаративный – от лат. *comparatius* – сравнения) *вектор* герменевтического исследования текста имеет своим предметом смысловую динамику символических систем общества, религии, права, искусства, воспитания и повседневной жизни, связанных с исторически сложившимися традициями употребления. Применяя сравнительно-исторический анализ художественных текстов, будущие режиссеры должны определиться с подходами к их интерпретации, крайними полюсами которых выступают: а) предельно точное понимание и воспроизведение в сценическом действии исходного авторского замысла, неукоснительное следование даже мельчайшим нюансам «исторической правды»; б) поиск путей интеграции смыслов в современность, переосмысление авторского замысла сквозь призму актуальных проблем и ценностей текущего периода исторического времени.

Художественные тексты, созданные в иные промежутки исторического времени, требуют от будущих руководителей (режиссеров) любительского театра приобретения определенных фоновых знаний. Понимание и интерпретация их смысловых контекстов становятся возможными лишь на основе серьезной аналитической и смыслопоисковой работы. Так, хрестоматийное грибоедовское – «Вельможа, *в случае*, тем паче,/ Не как другой, и пил и ел иначе» – не может быть правильно понято, если не знать, что выражение «быть в случае» в эпоху Екатерины II относилось к ее

фаворитам, наделенным в обществе и государственном управлении весьма высоким социальным статусом и привилегиями (курсив наш – *А.М.К.*).

Художественные тексты часто содержат социологически значимую информацию, например, о ценностях, потребностях, духовно-нравственных установках, особенностях повседневной жизни определенных социальных групп и слоев (страт). В этом отношении понимание выступает как один из ведущих онтологических принципов социальной жизни личности. Реализуя *социологический вектор* герменевтического анализа, будущие руководители (режиссеры) любительского театра осмысливают поступки и намерения персонажей художественного текста как определенные социальные действия. Автор «понимающей социологии» М. Вебер называл социальным всякое действие, «которое по предполагаемому действующим лицом или лицами смыслу соотносится с действиями других людей и ориентируется на него» [48, с. 453]. Персонажи должны быть поняты не только как характеры, индивидуальности, но и как представители определенной социальной группы и на этом основании соотнесены с «идеальными типами» (если использовать терминологию М. Вебера), так как переживаемые ими и реализуемые в социальном действии и взаимодействиях смыслы в одних ситуациях являются типичными для определенной общности, а в других – выходящими за рамки существующей в ней социальной нормы. Вместе с тем, и окружение интерпретирует смыслы персонажей, руководствуясь собственным социальным опытом, и соответственно «откликается» на них встречной смыслопорождающей активностью.

Историко-культурный вектор герменевтического анализа исходит из понимания художественного текста как части целостной духовной культуры общества на определенных витках его развития. В целях понимания и интерпретации полезно сопоставить текст с другими текстами культуры, в том числе с произведениями других авторов и относящихся к другим видам искусства, то есть здесь речь идет об интертекстуальности как одном из средств герменевтического анализа. Строго говоря, сколько бы ни был

новаторским текст, в его структуре обязательно представлены элементы ранее созданных текстов в формах прямых или косвенных цитат, фрагментов культурных кодов, идей, идиом, художественных и архетипических образов и др. Поэтому поиск и исследование включений «иногo голоса», открывает дополнительные грани в понимании и интерпретации художественных текстов.

Биографический вектор предполагает осмысление художественного текста в ракурсе личностной и творческой эволюции его автора. Личность автора и его творение находятся в неразрывной связи, справедливо считал Ф.Д.Э. Шлейермахер. Поэтому для более глубокого и точного понимания текста будущим руководителям (режиссерам) любительского театра необходимо отыскивать и изучать информацию о фактах внешней и внутренней жизни автора, его социальном, политическом и художественном окружении, о наиболее важных (узловых, судьбоносных) этапах становления, развития и динамики его ценностно-смысловой системы и Я-концепции.

Аксиологический вектор (от греч. *axia* – ценность и *logos* – слово, понятие, учение) герменевтического анализа художественного текста концентрирует внимание будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на содержании духовно-нравственных, эстетических идей и ценностей, которые через свое произведение автор стремится сделать достоянием общественного и индивидуального сознаний, а также на ценностных ориентациях персонажей. А.Ф. Закирова в исследовании, посвященном педагогической герменевтике, убедительно раскрыла педагогическое содержание «концепции тройного мимесиса» П. Рикёра. До встречи с текстом (а через текст – с автором) личность переживает некоторые ценности как личностные смыслы, порожденные жизненной практикой и оказывающие на нее непосредственно влияние. Встреча с текстом и его понимание «включают» механизмы порождения новых смыслов и переосмысления прежних. Затем результаты этой внутренней смысловой работы вновь переносятся в жизненную практику, но новые смыслы и

ценностные представления о Других и собственном Я неизбежно вносят коррективы в поведение и отношения [81]. Аналогичным образом разворачивается понимание, интерпретация и приращение ценностно-смыслового опыта будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

В структуре переживания ценности можно наметить, по крайней мере, три компонента. Так, содержанием когнитивного (от англ. *cognition* – знание) компонента выступают фиксированные в памяти, обоснованные определенными суждениями и умозаключениями понятия и представления о ценном и важном; содержанием аффективного (от лат. *affectus* – душевное волнение, страсть) компонента – подразумевают эмоционально-оценочные переживания, которые подразумевает процесс восприятия, осознания и актуализации ценностей, а конативного (от лат. *conatus* – попытка, усилие, стремление) – накопленный опыт действий, направленных на реализацию ценности в жизненной практике, а также готовность к определённым действиям в ситуациях, связанных с ценностными (экзистенциальными) выборами.

Стоит подчеркнуть, что оценки различных ценностей со стороны автора и персонажей художественного текста задают будущим руководителям (режиссерам) любительского театра значимые ориентиры для понимания характеров, мотивов действий, ситуаций и конфликтов. Значение имеют и самооценки персонажей. При этом следует иметь в виду, что в значительной части художественных произведений они выступают как «смыслы-для-других», вуалирующие интенцию: «Никто с таким жаром не доказывает свою правдивость, как лжец, свою храбрость – как трус, свою учтивость – как дурно воспитанный человек, свою незапятнанную честь – как подонок» (М. Митчелл. «Унесенные ветром»).

Гораздо сложнее считать имплицитную, косвенную оценку. Она проявляется в семантике целостного высказывания, относительно крупного фрагмента текста или текста в целом. Оценка, в этом случае, часто

оказывается, с одной стороны, гораздо более объемной по смыслу, а с другой стороны, трудно реализуемой в речи: «Искусство всегда занято двумя вещами. Оно неотступно размышляет о смерти и неотступно творит этим жизнь» (Б. Пастернак).

Как уже отмечалось выше, одной из важнейших способностей будущих руководителей (режиссеров) любительского театра является речевой (фонематический – от греч. *rhōnēta* – голос, звук, речь) и эмоциональный (интонационный) профессиональный виды слуха. Так, речевой (фонематический) слух представляет собой способность сконцентрировать свое внимание на звучащей речи. Он помогает формированию слухопроизносительных навыков, то есть навыков, позволяющих точно дифференцировать в потоке речи отдельные фонемы, слова, смысловые синтагмы (то есть устойчивые совокупности слов) и предложения, а также способности к правильной артикуляции слов (включая паузы, ударения и интонирование). Восприятие единиц языка и одновременное с ним понимание информационной составляющей сообщения обозначается термином «аудирование».

Речевой слух начинает развиваться уже в ранний период жизни ребенка в определенной речевой среде и соответствует ее особенностям [31; 107; 148; 190]. Когда же речь заходит о профессиональном обучении режиссеров и актеров, то необходимо учитывать выводы И.А. Фроловой, сделанные ею после ряда экспериментов: а) речевой слух – это сложная способность воспринимать, распознавать и воспроизводить речевые фонемы и другие значимые элементы речи: звуки, паузы, ударения и др.; б) «наиболее труднопреодолимые черты акцента (а также и другие дефекты произношения и звукообразования – *А.М.К.*) объясняются не тем, что человек по-другому артикулирует, а тем, что он иначе слышит» (курсив наш – *А.М.К.*) [190, с. 55]. Таким образом, речевой слух позволяет не только принимать и понимать речь других участников общения, но и осуществлять деятельный контроль за

собственной речевой практикой, добиваясь требуемого (в курсе «Сценическая речь», прежде всего, – нормированного) озвучивания текста.

В речевых тренингах не только слова, фразы, реплики и другие масштабные величины вербальных форм драматургического произведения, но и способы их артикулирования предполагают понимание, интерпретацию и актуализацию смыслов. Термин «эмоциональный слух», был введен в научный аппарат В.П. Морозовым (1985 г.). Он относится к способности субъекта к тонкой дифференциации и пониманию текущих эмоциональных переживаний участников речевого взаимодействия, ориентируясь на звучание их голоса и интонации [133]. Незрелость эмоционального слуха неизбежно приводит к эмоциональной обедненности речи и, соответственно, к нарушению эмпатической связи партнеров.

В деятельности актеров и режиссеров особенное значение эмоционального слуха подчеркивали многие деятели театрального искусства. В частности, Б.Е. Захава писал: «Мало слушать партнера, надо его слышать. Надо, чтобы ухо улавливало малейшие нюансы в интонации партнера». И далее: «Мало понимать партнера, надо его чувствовать, улавливая душой тончайшие изменения в его чувствах» [83]. Посредством эмоционального слуха воспринимаются и осмысливаются несколько компонентов звукового состава речи, опосредованных ее смысловой нагрузкой: тембр, интонации («речевые интонационные эталоны» как стереотипы отражения различных эмоциональных состояний человека – И.А. Автушенко [3; 5]), громкость голоса, а также темпоритм и совокупность экстра- и паралингвистических компонентов речи. Эти характеристики голоса и речи, которые в повседневных взаимодействиях, нередко оставаясь в сфере бессознательного, часто даже не фиксируются сознанием сколько-нибудь отчетливо, способны выступать как носители более важных, более тонко дифференцированных, чем слова, смыслов и оказывать определяющее влияние на общий рисунок коммуникации, ее эффективность и особенности ответных реакций партнеров. Более того, в ситуациях, когда семантический состав

произносимых слов противоречит интонации, смысловая система партнера откликается именно на интонацию, а не на словарные значения слов.

Однако И.А. Автушенко с сожалением констатировала, что слуховое развитие студентов «в рамках предмета «Сценическая речь» прежде было связано, главным образом, с воспитанием речевого слуха, что явно недостаточно». Отсюда вывод: «Необходимо дополнить воспитание речевого слуха у будущего актера (добавим – и режиссера – А.М.К.) развитием его эмоционального слуха» [3, с. 7]. Этот вывод представляется нам весьма справедливым, так как еще В.П. Морозов экспериментально установил, что, несмотря на конституционную природу, в процессе профессионального обучения и целенаправленной педагогической работы эмоциональный слух студентов может быть развит и усовершенствован [133]. Эта задача должна быть решена посредством включения в учебный процесс тренингов слухового восприятия.

Наконец, руководителю (режиссеру) любительского театра необходимо обладать умением донести свою интенцию до других участников сценического действия. Важную роль здесь играет объяснение, то есть вербализация представлений и переживаний, позволяющая конкретизировать, уточнить смыслы. А.А. Тарковский подчеркивал, что создание собственной концепции текста при отсутствии у режиссера умения разъяснить свой замысел членам творческого коллектива «стоит» немного [184].

Режиссеру необходимо не только самому понимать, но и быть понятным другим участникам творческого процесса, то есть обладать коммуникативными умениями и способностью к оформлению продуктов интеллектуальной активности и переживаний в речевые акты и взаимодействия на основе существующих норм языка и исторически сложившейся культуры общения. Вне зависимости от того, как представлен партнер (а он может быть реальным или воображаемым – в том числе и в формате *Alter Ego*), объяснение – это всегда диалог.

Современные исследования, в противовес все еще бытующей интерпретации диалога как простого обмена репликами, подводят нас к его пониманию как к направленному на приращение и переосмысление смыслов взаимодействию через слово, посредством слова. В диалоге Другой функционирует как важный смысловой ориентир сознания: личность не может отнестись к себе, если не соотносит себя с Другим (с Ты), поскольку не существует ни «Я в себе», ни «Ты в себе». Смысл жизни заключается в обращенности к Другому, в напряженном переживании потребности в Другом, в волевой и нравственной сосредоточенности на Другом и «отклик на зов Другого»[19] (М.М. Бахтин).

В русле рассматриваемой темы особое значение имеет утверждение, что само сознание является результатом интериоризации (от лат. *interior* – внутренний) внешнего диалога в диалог внутренний. Представленный «микродиалог» создает предпосылки не только для осмысления, анализа и преодоления проблемных полей, но так же и для выстраивания логических аргументов, обоснования экзистенциальных выборов, что в свою очередь способствует достижению другого уровня самопознания и саморегуляции.

Обобщая данные теоретического анализа избранной темы, представим графическую модель педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на основе герменевтического подхода (см. рисунок 3).

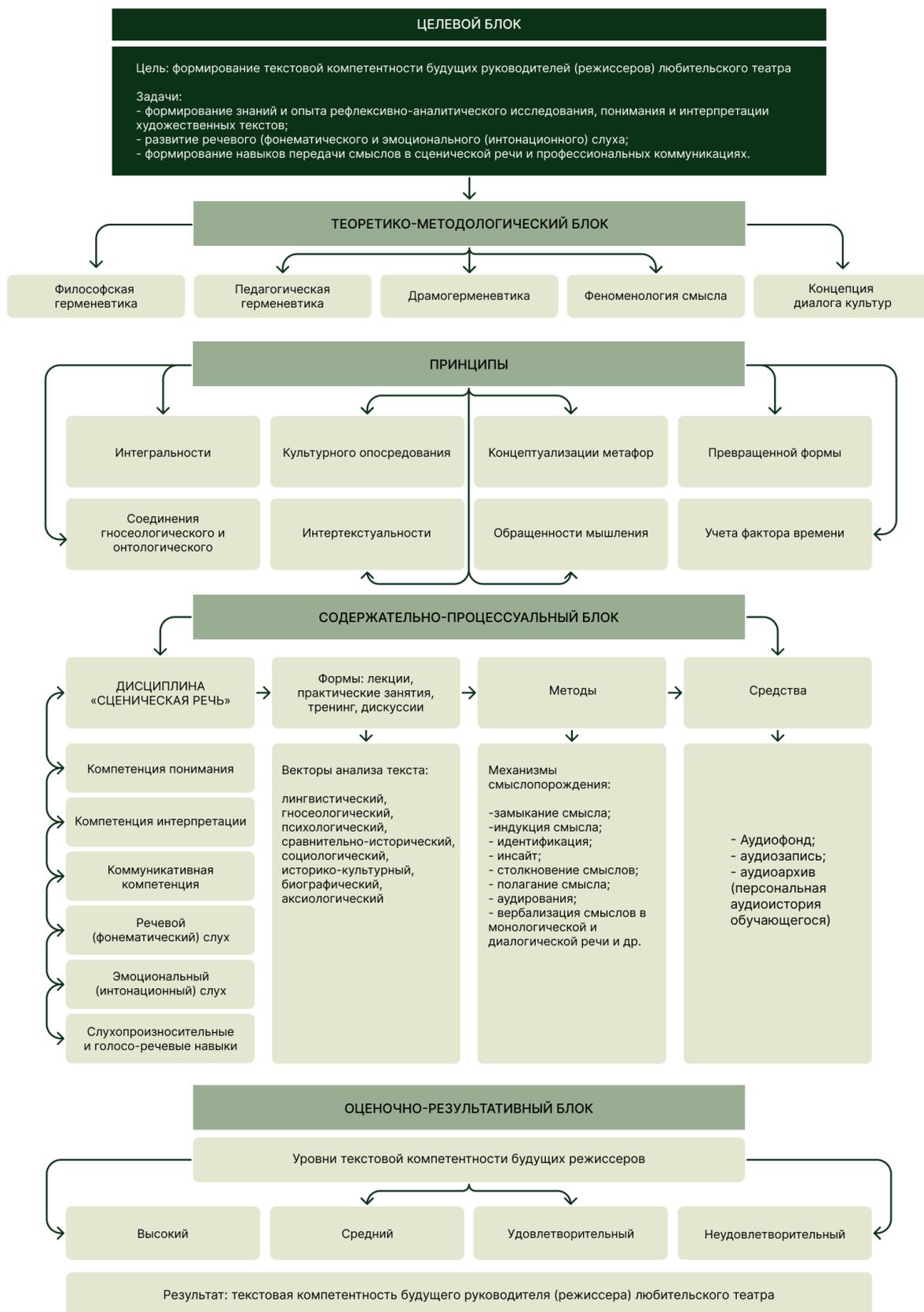


Рис. 3. Модель педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Выполненный анализ научной литературы позволяет сделать ряд выводов:

1. Герменевтика, как наука и искусство понимания и интерпретации текстов, развивалась в течение нескольких столетий и в настоящее время функционирует как универсальная методология гуманитарных наук. Наряду со сформировавшимися ранее библейским, философским и юридическим ответвлениями, в XIX-XX веках возникли историческая, литературная, искусствоведческая, педагогическая герменевтика и драмогерменевтика.

2. Социальный институт профессионального образования неразрывно связан со специализированными учебными и адаптируемыми в учебных целях текстами и текстовой деятельностью погруженных в него субъектов. В ходе подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых связана со звучащим словом и коммуникациями, в частности, – руководителей (режиссеров) любительского театра, вопросы понимания, интерпретации и диалогических взаимодействий по поводу смыслов должны находиться в центре внимания педагогов и менеджмента образовательных учреждений.

3. Термин «педагогическая герменевтика» относится к теории и практике обогащения смысловой сферы субъектов образовательного процесса и развития у них механизмов смыслопорождения посредством организации текстовой деятельности, направленной на понимание и интерпретацию текстов, а также на создание диалогических ситуаций по поводу смыслов текстов. Педагогическая герменевтика руководствуется рядом принципов: интегральности, культурного опосредования, концептуализации метафор, превращенной формы, соединения гносеологического (познавательного) и онтологического (бытийного) горизонтов личности в процессе понимания, интертекстуальности, обратимости мышления в процессе понимания и интерпретации, учета фактора времени в понимании и интерпретации содержания образования. На

современном этапе развития педагогической герменевтики возникла драмогерменевтика – направление исследований и педагогической практики, в котором герменевтический анализ художественного текста органично сопрягается с методами и средствами театральной педагогики, тренингами и социоигровыми практиками, что обеспечивает интенсификацию познавательной деятельности обучающихся.

4. Исследования в сфере педагогической герменевтики, драмогерменевтики и передовой опыт театральной педагогики доказывают, что способности обучающихся к пониманию и интерпретации, а также к эффективным профессиональным коммуникациям по поводу смыслов художественных текстов могут быть развиты в условиях целенаправленного обучения.

5. Понимание – это процесс и результат познания смыслов авторского текста в опоре на воспринимаемые органами чувств знаки, символы, сигналы и т.п. Интерпретация – это процесс и результат опосредования авторских смыслов смыслами субъекта, воспринимающего текст, «встречное смыслопорождение», оформленное в речевой или образной форме. Наряду с терминами «понимание» и «интерпретация», в ядре категориально-терминологического аппарата педагогической герменевтики и драмогерменевтики находится «смысл», трактуемый как эмоционально окрашенное переживание, определяющее направления и динамику активности личности. Смысловая система личности включает: интенцию, для-себя-смысл, для-других-смысл. Смысловая система художественного текста характеризуется понятиями «смысл», «контекст», «подтекст», «концепт», «эксплицитный смысл», «имплицитный смысл» и др.

6. Текстовая компетентность руководителя (режиссера) любительского театра – это приобретенный навык специалиста к пониманию художественных текстов и созданию различных видов «встречного» дискурса в соответствии со сферами, жанрами и ситуациями профессионального общения. Ее структурными элементами выступают: а)

компетенция понимания, б) компетенция интерпретации в) коммуникативная компетенция.

7. Полноценное понимание и интерпретация художественного текста обеспечиваются лингвистическим, гносеологическим, психологическим, сравнительно-историческим, социологическим, историко-культурным, биографическим и аксиологическим векторами герменевтического анализа. Психологическими механизмами смыслопорождения выступают: замыкание жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, столкновение смыслов, полагание смысла.

8. Целью дисциплины «Сценическая речь» для руководителей (режиссеров) любительского театра является формирование у студентов текстовой компетентности, то есть способности и готовности к пониманию художественных текстов и созданию различных видов «встречного» дискурса в соответствии со сферами, жанрами и ситуациями профессионального функционирования и общения. В структуре текстовой компетентности руководителя (режиссера) любительского театра могут быть выделены: компетенция понимания, компетенция интерпретации и коммуникативная компетенция.

ГЛАВА 2. ИНТЕГРАЦИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ (РЕЖИССЕРОВ) ЛЮБИТЕЛЬСКОГО ТЕАТРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

2.1. Ход опытно-экспериментальной работы по формированию текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на занятиях дисциплины «Сценическая речь»

Разрабатывая опытно-экспериментальную часть исследования, мы исходили из мысли выдающегося психолингвиста Н.И. Жинкина, которая, с нашей точки зрения, носит программный характер для темы нашего исследования: «Думать, что можно сначала поставить голос, то есть выработать необходимый комплекс двигательных рефлексов и тонких дифференцировок движений в отрыве от исполнительских задач, а потом уже заниматься исполнением, является ошибкой с физиологической точки зрения» [79, с. 256]. Находящаяся в центре наших исследовательских интересов дисциплина «Сценическая речь», наряду с дисциплинами «Режиссура» и «Актерское мастерство», входит в программу профессионального обучения будущих специалистов в вузе культуры. Данные учебные курсы преподаются на протяжении всех восьми семестров. С одной стороны, каждая из указанных дисциплин имеет собственные цели, задачи и содержательную базу, а с другой стороны, они внутренне взаимосвязаны и составляют профессиональную триаду, фундамент режиссерского образования. Объединяющим началом для этой триады выступает напряженный поиск смыслов и способов полноценного их воплощения средствами театральной драматургии. Ослабление смыслопоисковой активности и сопровождающих ее эмоциональных переживаний неизбежно превращает искусство в ремесло. К.С. Станиславский справедливо заметил: «Ремесло начинается там, где

кончается творческое переживание, так как ремесло – это механическое действие, двигателями которого являются опыт, привычка» [173, т. 1, с. 332].

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе факультета телерадиовещания и театрального искусства Краснодарского государственного института культуры в период 2018-2022 гг. В ее констатирующей и формирующей частях приняли участие 40 студентов различных курсов, осваивающих профессию руководителя (режиссера) любительского театра, и 9 преподавателей факультета.

Согласно учебному плану направления подготовки 51.03.02, ресурс времени дисциплины «Сценическая речь» составляет 864 часа (в том числе: лекционные – 102, практические – 316, индивидуальные – 111, мелкогрупповые – 102, самостоятельные – 152, контроль – 81), всего – 24 з.е. Разумеется, перед столь объемным курсом выдвигается широкий круг разнообразных учебных задач, о которых мы уже писали выше. Дать их исчерпывающий анализ в одном исследовании не представляется возможным. Поэтому в тексте данной работы мы ограничимся исследовательскими рамками, определяемыми ее целью, объектом и предметом. Это, разумеется, вовсе не означает, что в своей педагогической практике мы игнорировали другие векторы познавательной активности и тренаж важных с точки зрения сценических профессий аналитических и исполнительских умений и навыков студентов. Однако сквозь призму заявленной темы и целеполагания в дальнейшем будем акцентировать внимание на освещении методических аспектов формирования у студентов текстовой компетентности на основе интеграции в образовательный процесс герменевтического подхода и современных достижений философской герменевтики, драмогерменевтики и педагогической герменевтики.

Как отмечалось выше, герменевтический подход направлен на установление «смыслового контакта» студентов с художественным текстом, когда смысловая позиция автора раскрывается сквозь призму личностного опыта студентов и у них возникает впечатление смыслового открытия. При

этом мы исходим из мысли, что герменевтический подход как теоретико-методологический фундамент режиссерского исследования, понимания и интерпретации художественных текстов в своей конструктивной основе должен быть освоен и применяться студентами, начиная уже с начальных этапов обучения по отношению к небольшим по масштабам художественным произведениям, но, вместе с тем, наделенным глубоким смыслом. На последующих этапах обучения освоенные алгоритмы познавательных действий и интерпретационной активности актуализируются в ходе рационального и слухового анализа художественных текстов, отличающихся более развернутыми масштабами, сложностью форм, стилевым и жанровым разнообразием, а также многоярусной «полифонией» эксплицитных и имплицитных смыслов, контекстов, подтекстов и концептов. Наша опытно-экспериментальная работа развертывалась на первом году обучения будущих руководителей (режиссеров) любительского театра и была направлена на освоение ими общих алгоритмов герменевтического анализа текста, автора и персонажей, выработку и обоснование исполнительских концептов (сверхзадач), а также способов воплощения смыслов в профессиональных речевых действиях и взаимодействиях.

Смыслы, которые исследуются и порождаются интерпретатором в ходе работы с художественным текстом, номинируются весьма широко: в пример можно привести, как осознаваемые и неосознаваемые, так субъективные и объективные, а так же индивидуальные и социальные и т.д. В жизнедеятельности человека и общества они обычно дополняются уточняющим словом: смысл жизни, смысл деятельности, экзистенциальный смысл, сверхсмысл и другие. Отметим, что в научной литературе встречаются такие словосочетания с глаголами, подчеркивающими процессуальность смысла не только на сознательном, но и на бессознательном уровнях: индукция смысла, порождение смысла (смыслообразование), трансформация смысла, трансляция смысла, потеря (утрата) смысла и др.

В проектировании педагогического процесса мы исходили из того, что герменевтический подход в театральном образовании направлен на формирование у студентов способности к рефлексивно-аналитическому «погружению» в драматургический текст как стимул смыслопорождающей активности и смысловой саморегуляции (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.Ф. Петренко и др.).

Цель герменевтического анализа художественного текста – осмысление его содержания и назначения на основе исследования структуры его внутренней и внешней организации, композиции, жанровой специфики, конфликта, характера и действий персонажей, личности автора (в контекстах его жизни, доминирующего литературного стиля, включенности в определенные художественные школы и направления, положения в обществе, исторических, духовно-нравственных, религиозных, эстетических и др. взглядов). Герменевтический анализ создает предпосылки для установления органичного сочетания познания внешнего с самопознанием на основе бесконечного циклического продвижения мысли и переживания от частного к общему и, наоборот, от общего к частному (герменевтический круг). Интегрируя герменевтический подход в образовательный процесс, мы обеспечивали: синтез логического и психологического, этического и художественного, социально-исторического и искусствоведческого начал; стимулировали, если использовать герменевтическую терминологию, «вчувствование», «вживание» (дивинацию) интерпретатора в психологию Другого и собственное Я; установление диалогической по характеру связи между интерпретатором, автором, текстом, персонажами, ситуацией и др., в которой присутствует диалектическое единство языка и мышления, рационально-логических операций и «живого чувства». Центральным звеном в таком педагогическом процессе являются разнообразные «задачи на смысл», которые, адресуясь к жизненному миру и художественному опыту студентов, стимулируют в то же время прирост горизонтов «Я».

Герменевтический подход в профессиональном обучении будущих руководителей (режиссеров) любительского театра призван обеспечивать:

- формирование текстовой компетентности, то есть рефлексивно-аналитических способностей понимания, интерпретации художественных текстов путем создания различных видов «встречного» смыслового дискурса в соответствии со сферами, жанрами и ситуациями творческой активности и профессионального общения, а также профессиональных коммуникаций по поводу смысла и способов его «материализации» в речи;

- развертывание рефлексивно-аналитических и интерпретационных практик студентов как феноменов со-творчества, как актов «творения искусства», стимулирующих развитие «смысловой чувствительности» (чуткости), смысловой наблюдательности, направленности на сопереживание (эмпатию), смысловое погружение в художественный текст, активизацию механизмов смыслопорождения, а вместе с тем – процессов личностного и профессионального самосовершенствования;

- баланс рационально-логического (интеллектуального) и психологического (мотивационно-смыслового) начал в познавательной и интерпретационной практиках, что проявляется в умениях: а) вычленять в тексте смылосущие компоненты прямого и опосредованного (фонового) планов; б) формулировать проблему и отыскивать необходимую для ее разрешения информацию; в) актуализировать в режиссерском анализе текста наличный социокультурный, психологический и художественный опыт; г) активного слушания, вслушивания, слышания (толерантного понимания) и продуктивного профессионального речевого общения по поводу смыслов. М.М. Бахтин, исследуя истоки смыслового богатства художественного текста и речи, говорил об эмоциональной нейтральности слов как таковых. Экспрессия, отмечал ученый, порождается «живым» словоупотреблением, смысловой нагрузкой слова в конкретном высказывании и в конкретном акте общения. При этом в «живой» речи нередки инверсии (от лат. *inversio* – переворачивание, перестановка), «переворачивания» смысла по отношению к

словарному значению, когда одно и то же слово или фраза, включенные в речь разных персонажей или произнесенные в разных ситуациях сценического действия, обретают принципиально различающиеся оттенки смысла [126; 134]. Благодаря единству и балансу рационально-логического и психологического начал в процессе режиссерского исследования художественного текста становится возможным постижение смысловых «сочетаний высшего порядка» (Р.В. Ингарден [90, с. 470]) – концептов, которые фактически никогда не имеют прямой вербальной формы выражения в произведении;

- формирование фонда научных (лингвистических, исторических, социологических, культурологических, эстетических, искусствоведческих, психолого-педагогических и др.) знаний и тезаурусов понятий, определяющих логику, алгоритмы и содержание познавательных действий в ходе режиссерского анализа и интерпретации художественных текстов. При этом подчеркнем значение философской герменевтики как теоретико-методологической основы не только режиссерского анализа, но и самого образовательного процесса. В этом контексте герменевтический анализ художественного текста неизбежно становится не только актуальным способом его познания, но одновременно и формой самопознания Я, условием становления образа профессионального Я через осознание лично и профессионально значимых качеств, над совершенствованием которых студенту предстоит работать в перспективе обучения и профессиональной жизни;

- обогащение рефлексивно-аналитического опыта студентов через:

- а) фиксацию особенностей пониманий и интерпретаций текста другими участниками педагогического процесса как «заразительными примерами», побуждающими собственную аналитическую и интерпретационную активности;
- б) критический анализ рефлексивно-аналитического опыта других в целях дополнения, совершенствования или коррекции собственного понимания и интерпретации художественного текста;
- в) диалогические

взаимодействия по поводу смыслов и поиска адекватных вариантов их воплощения в сценической речи, актуализацию опыта сотрудничества и кооперации в разрешении творческих задач; г) формирование полемического опыта, связанного с аргументацией и отстаиванием собственного видения способа разрешения творческой задачи в профессиональных дискуссиях; д) последовательное продвижение «от простого – к сложному», создание «ситуаций успеха» в преодолении студентами смысловых «сопротивлений» художественного текста и др.; е) развитие потребности в профессиональной саморефлексии и самоконтроле;

- развитие способности дифференцированного слухового восприятия различных компонентов сценической речи как носителей художественного смысла, в том числе в контексте соблюдения и нарушений узуса (от лат. *usus* – применение, обычай, правило) языка, то есть общепринятых в конкретной социокультурной среде слов, оборотов речи, языковых конструкций и проч., а также умений и навыков профессиональных речевых коммуникаций (диалогов) по поводу смыслов.

Отметим, что в существующих пособиях и учебниках по дисциплине «Сценическая речь» (адресующихся, к сожалению, только к будущим актерам и не учитывающих специфику режиссерской профессии) внимание авторов преимущественно сосредоточено на морфологии речевого аппарата, физиологических и технологических особенностях речи, в то время как вопросы смыслообразования оттесняются на периферию или затрагиваются «по касательной», несистемно, в кругу других задач. Достаточно сослаться здесь на безусловно полезный пятисотстраничный учебник, подготовленный педагогическим коллективом ГИТИСа (под ред. И.П. Козляниновой и И.Ю. Промптовой. 3-е изд., 2002 г. [180; см. также 147]), однако в котором непосредственно смыслам художественных текстов и смыслопорождению отведены всего лишь 3-4 страницы. С нашей точки зрения, это может пониматься как симптом дефекта педагогического сознания, так как здесь, образно говоря, «лошадь» и «телега» поменялись местами. Когда же мы

обращаемся к образованию режиссеров, то этот дефект становится серьезным барьером на пути к их профессиональной самореализации.

Раскроем тематизм и дидактические единицы лекционных занятий (см. Таблицу 2), которые мы разработали и реализовали в опытно-экспериментальной работе (1-2-й семестры первого года обучения).

Таблица 2

Тематизм и дидактические единицы лекционной части дисциплины «Сценическая речь» для будущих руководителей (режиссеров) любительского театра на начальном этапе профессионального обучения в вузе культуры (1-й курс)

№	Тема лекционных занятий	Дидактические единицы лекционных занятий	Объем в часах
1-й семестр			
1	Герменевтика как наука и искусство понимания и интерпретации смыслов текста	Зарождение герменевтики. Исторические этапы становления герменевтики. Развитие герменевтики в трудах Ф.Д.Э. Шлейермахера (1768-1834 гг.), В. Дильтея (1833-1911 гг.), Э. Шпрангера (1882-1963 гг.), М. Хайдеггера (1889-1976 гг.). Предмет исследования в современной герменевтике: понимание, интерпретация и коммуникация по поводу текста. Философские, лингвистические и культурологические основания современной герменевтики: П. Рикёр (1913-2005 гг.), Г.Г. Шпет (1879-1937 гг.), М.М. Бахтин (1895-1975 гг.), Ю.М. Лотман (1922-1993 гг.). Отрасли современной герменевтики. Педагогическая герменевтика. Драмогерменевтика. Текстовая компетентность театрального режиссера: компетенция понимания, компетенция интерпретации, коммуникативная компетентность.	4
2	Герменевтический круг. Понимание художественного текста и сценическая речь	Герменевтический круг как способ отражения принципиальной незавершенности процесса понимания. Смысл как общее проблемное поле герменевтики, педагогической герменевтики, драмогерменевтики. «Полифоничность» смысла. Понимание как постижение смысла. Диалоговая концепция понимания. Социально-историческая обусловленность понимания. Фоновые знания как условие адекватности понимания. Социальные установки и понимание. Оценочная деятельность и понимание. Пресуппозиции. Стадии понимания:	4

		идентификация объекта, узнавание, отождествление (1); генерализация объекта, установление сходства с другими объектами (2); индивидуализация объекта, отыскание в нем специфических качеств и свойств (3); осознание источников, целей, мотивов, причинно-следственных связей и отношений (4). Векторы герменевтического понимания художественного текста: лингвистический, гносеологический, психологический, сравнительно-исторический, социологический, историко-культурный, биографический, аксиологический. Понимание и сценическая речь.	
3	Проблема интерпретации художественного текста и способов трансляции смысла в сценической речи	Интерпретация как процесс и результат опосредования авторских смыслов смыслами субъекта, воспринимающего художественный текст, «встречное» смыслопорождение, «творение» произведения искусства, оформленное в речевой или образной форме. Драмогерменевтические подходы к целям интерпретации художественного текста: а) реконструкция подлинного смысла, то есть максимально точное и полное («музейное») воспроизведение исходного смысла в новых социокультурных условиях; б) полный «перевод» смысла исходного текста на язык современной культурно-исторической реальности; в) диалогическое по характеру переосмысление смысла в контексте новых (современных) социокультурных реалий. Прямое и метафорическое высказывание. Смысловые компоненты интерпретации художественного текста: эксплицитный и имплицитный смыслы, контекст, подтекст, концепт и интертекстуальность, «для-себя-смысл», «для-Других-смысл», интенция.	8
2-й семестр			
	Смысловой анализ интерпретирующего и интерпретируемого субъектов как основание сценической речи	Интерпретирующий и интерпретируемый субъекты. Речевая коммуникация как процесс обмена информацией, передачи сообщения эмоционального и интеллектуального содержания при помощи вербальных (словесных) и невербальных средств. Психофизиологические механизмы восприятия звучащей речи. Речевой (фонематический) и эмоциональный (интонационный) виды слуха как основа понимания и воспроизведения смыслов в сценической речи. Мышечное моделирование как основа отражения речи. Механизмы смыслопорождения (по Д.А. Леонтьеву): замыкание жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, столкновение смыслов, полагание смысла. Сознательное и бессознательное в процессе создания художественного текста. Психоаналитическое исследование автора и персонажей художественного текста. Голосо-речевые	10

		<p>стили персонажа. Компоненты голосо-речевого стиля персонажа: тембродинамика, темпоритм, звуковысотность голоса, интонация, дикция, манера произношения, пауза, дыхание, акцентуация и др., экстралингвистические и паралингвистические речевые средства. Разработка голосо-речевого стиля персонажа. Речевые нормы как общепринятые представления носителей языка о закономерностях его функционирования и узуса, проявляющиеся в устном и письменном речевом поведении. Нормы в сценической речи. Диалог и микродиалог. Профессиональное речевое взаимодействие по поводу смысла. Голосо-речевой (темпоритмический, интонационный, жанрово-стилистический и др.) ансамбль в сценическом диалоге.</p>	
	<p>Режиссерский анализ художественного текста и его воплощение в сценической речи</p>	<p>Художественный текст как «идеальный объект» социогуманитарного познания. Художественный текст как опредмеченная субъективность. Режиссерский анализ содержания и формы художественного текста как смыслопоисковая деятельность. Содержание художественного текста: тема, проблема, идея, задача (сверхзадача), смысл и др. Формы художественного произведения: сюжет, фабула, композиция и др. Литературные жанры: эссе, эпос, эпопея, скетч, роман, рассказ (новелла), пьеса, повесть, очерк, опус, ода и др. Знаки, символы, идиомы, метафоры и др. текстовые стимулы смыслообразования. Влияние ситуаций на речевые сценические действия и взаимодействия персонажей. Диалогическое взаимодействие режиссера с актером по поводу смыслообразования и способов трансляции смыслов в сценической речи.</p>	<p>8</p>

Лекционная форма учебных занятий в нашей опытно-экспериментальной работе с будущими руководителями (режиссерами) любительского театра на 1-м году обучения дополнялась практическими занятиями (всего 136 аудиторных часов, включая 68 часов в групповой, 34 – в мелкогрупповой и 34 – в индивидуальной формах).

В нашем исследовании содержание групповых практических занятий посвящалось не только рефлексии в теоретические вопросы герменевтического анализа художественного текста, рассматривавшиеся в лекционной части дисциплины «Сценическая речь», но и в работе, которую условно можно обозначить как «смысловое чтение» [17; 134]. Ее целью

являлась смысловая реконструкция художественного текста и «встречная» смыслопорождающая активность интерпретирующего сознания, итогом которых выступает новый (вторичный) текст, в котором осуществлен «перевод» первоисточника в системе смысловых координат интерпретирующей личности, когда исходные смыслы, как считал А.А. Леонтьев, обретают «иную форму закрепления» [114, с. 95]. Таким образом, в ходе рефлексивно-аналитической деятельности фактически происходит разделение событийного содержания текста и его смыслов, а само познающее сознание движется по герменевтическому кругу. С этой целью мы использовали ряд герменевтических техник, которым, как справедливо утверждал Г.И. Богин, «надо учиться и надо учить», поскольку они позволяют личности самой понимать и интерпретировать смыслы, а не вторить чьему-либо «готовому» мнению [27].

В ходе герменевтического анализа художественных текстов на групповых практических занятиях студенты разрешали круг актуальных вопросов, а именно:

- определяли тему, идею текста, вскрывали интенции автора, побудившие его к обращению к теме и созданию произведения, характеризовали ожидания автора, связанные с реакциями читателя (слушателя, зрителя) непосредственно в ходе восприятия текста и в посткоммуникативный период;

- аргументировали обоснованность выбора литературного жанра, композиции, структуры для раскрытия заявленной автором темы, идеи, замысла, вскрывали причинно-следственные связи текста с жизнью и этапами творческой эволюции автора;

- устанавливали структурные элементы текста, с помощью которых автор и персонажи транслируют наиболее важные смыслы;

- выявляли наличие интертекстуальных смысловых и знаково-символических связей текста;

- характеризовали особенности пространственно-временной организации текста;

- исследовали фонетические, словообразовательные, лексические, морфологические, синтаксические и голосо-речевые средства, используемые автором и персонажами для актуализации смысла текста.

Общим для герменевтических техник является необходимость постановки вопросов, источником которых выступает либо интерпретирующая личность, либо кто-либо иной (например, автор текста, исполнитель, преподаватель и др.). В ходе анализа художественных текстов актуализировался ряд герменевтических техник. Дадим им краткую характеристику.

Техника интендирования направляет сознание студентов на «узрение экзистенциальных смыслов человека и общества» или, по терминологии Г.И. Богина, «топосов духа» [27]. Ее цель – постижение, «вытаскивание» глубинного смысла художественного текста, опираясь на осмысление отдельных деталей, знаков и символов в контексте определенных культурных традиций среды, формирование целостного художественного обобщения, художественного образа. Например, широко используются в художественных текстах различные стилизации, наталкивающие интерпретатора, если, разумеется, он обладает необходимой эрудицией, на осмысление событий, явлений, людей и общностей под определенным углом зрения. Так стилистика начальной строки романа М.А. Булгакова «Белая гвардия» – «Велик был год и страшен год по Рождестве Христовом 1918, от начала же революции 2-й» – ассоциируется со «страстями по...» и церковной речью. Выражение «страсти по...» несет смысл страдания, мучения кого-либо во имя чего-либо. Попутно заметим, в искусстве современного театра это выражение используется довольно часто: «Страсти по Торчалову» (Н. Воронов), «Страсти по Митрофану» (Д. Фонвизин), «Страсти по Бумбарашу» (А. Гайдар) и др.). Строка М.А. Булгакова наталкивает на смысловые параллели между страданиями Иисуса и страданиями людей,

насильственно вторгнутых в трагический водоворот Гражданской войны. Очевидно, что полноценный смысловой резонанс в этом случае становится возможным только в случае наличия в рефлексивном опыте интерпретатора соответствующих по масштабам экзистенциальных переживаний.

Другой пример. Упоминаемые в художественном тексте животные нередко наделяются автором смысловой нагрузкой, далеко выходящей за рамки самого факта их присутствия в пространственно-временной структуре произведения. Так, ягненок (то есть детеныш овцы и барана) в религиозной мифологии иудеев и христиан выступает как символ чистоты, жертвенности и идеи искупления: пророк Исайя, Иоанн Креститель будущего Мессию, который «замкнет на себя» грехи мира и тем самым, искупив их собственным страданием, поможет человечеству начать с «чистого листа», называли Агнцем. Здесь можно открыть новые смыслы в хрестоматийных произведениях, которые в учебной практике традиционно трактуются в незатейливо морализаторском контексте (вспомним, в частности, крыловских Ягненка и Волка). Более углубленные ассоциации могут возникать у интерпретатора и в связи с упоминаниями в тексте животных как носителей определенных человеческих качеств или выступающих как обобщенный символ – например, тотем этноса с чертами характерной для него национальной психологии (скажем, медведь как зооморфный символ обобщенной русскости). Разумеется, в каждом из приведенных примеров студентам следует провести напряженный поиск адекватных речевых средств с тем, чтобы наиболее точно передать смысловые контексты.

Техника герменевтической индивидуации в самом широком понимании представляет собой процесс смысловой дифференциации своеобразия текста в целом, фрагмента, персонажа, ситуации, конфликта и др. В педагогике и искусствознании используется также термин «атрибуция», посредством которого обозначают интеллектуальные операции, направленные на установление авторства, стиля, жанра, идеи, а также отрезка исторического времени, на фоне которого создано произведение. В зависимости от того,

какие именно смыслы интерпретатор поставит во главу угла, его выводы относительно смыслов автора, текста и персонажей могут заметно различаться по глубине обобщения. Скажем, большинство произведений Ф.М. Достоевского можно трактовать в русле психологического детектива, оставляя в стороне его мессианские социально-нравственные искания, направленные на духовное совершенствование человека и общества.

Речь каждого автора и персонажа содержит звуковые «маркеры» его индивидуальности, которые студентам необходимо услышать внутренним слухом и затем материализовать в речи, используя собственные уникальные голосо-речевые ресурсы. Приведем пример неповторимой уникальности «голоса» поэта: «Тело твое / я буду беречь и любить, / как солдат, / обрубленный войною, / ненужный, / ничей, / бережет свою единственную ногу» (В.В. Маяковский. Облако в штанах). То есть голос говорящего нужно «слить» с голосом автора или персонажа и отразить в звуке его психологические, интеллектуальные, эмоциональные и социальные характеристики. Поскольку имманентной чертой драматургического образа является его смысловая динамика, то индивидуация не имеет четких рамок и не ограничивается начальной стадией знакомства с произведением и его образами, а сопровождает весь процесс контакта с ним.

Однако в целях индивидуации исследуются не только характерные, типичные для автора и персонажа черты речевых действий. Важную роль в анализе играют и сознательные или неосознанные нарушения узуса употребления речевых средств: например, использование фамильярностей, просторечий и молодежного сленга в деловых контактах, канцеляризмов – в обыденной речи, пафосности – в межличностном общении и др. Индивидуация проявляется и в особой мелодике речи, в наиболее часто используемых персонажем интонациях, хотя поиск этих интонаций нередко представляет собой весьма значительную трудность:

Валя. – А вообще где?

Паша. – Сейчас еще нигде пока уже опять. (Л.С. Петрушевская. «Чинзано»)

Если не обеспечить индивидуацию персонажей пьесы Л.С. Петрушевской, для которых гедонистическая жизненная установка, материальное становится основным смыслом существования, то Паша – герой театра абсурда, находящийся в каком-то не поддающемся определению пространстве между «еще нигде», но и «уже опять». Однако здесь мы имеем дело не с абсурдом и требуется совсем иная, не абсурдистская речевая интонация.

Техника экспектации (от лат. *expectatio* – ожидание) связана с формированием у субъекта (читателя, режиссера, актера, персонажа) определенных предчувствий, предположений, установок, которые могут соответствовать реальности или быть далекими от нее, иметь стимулирующий или, наоборот, психотравмирующий характер. Экспектации возникают на основе восприятия текста, персонажа, конфликта и ситуаций как уже ранее знакомых, то есть представленных в опыте полностью, в основном или фрагментарно. Острота эмоционального переживания побуждает субъекта к определенным оценкам культурно-исторического («Могу и Карфаген разрушить, и гордиевы узлы мечом рассекать». А.П. Чехов. Самообольщение), социально-политического (все когда-либо существовавшие в истории империи разрушались...), психологического (Полина. – Мой папа спит и видит, как попасть на Новодевичье. Л.С. Петрушевская. «День рождения Смирновой») и др. планов.

Экспектации классифицируются на предположения по поводу текста, ситуаций взаимодействия и развития конфликта, динамики личностных состояний персонажей. Говоря о конфликте, следует подчеркнуть, что здесь прежде всего имеется в виду не прямое столкновение между какими-то персонажами или группами, о которых повествует текст, а о вступающих в противоречия переживаемых ими смыслах.

По мере погружения субъекта в текст экспектации функционируют в связке с их подтверждением/неподтверждением. Г.Г. Гадамер писал: «Тот, кто хочет понять текст, постоянно осуществляет набрасывание смысла. Как только в тексте начинает проясняться какой-то смысл, он делает набросок смысла всего текста в целом. Но этот первый смысл проясняется в свою очередь лишь потому, что мы с самого начала читаем текст, ожидая найти в нем тот или иной определенный смысл. Понимание того, что содержится в тексте, и заключается в разработке такого предварительного наброска, который, разумеется, подвергается постоянному пересмотру при дальнейшем углублении в смысл текста» [56, с. 318]. Иными словами, экспектации не носят жесткий характер, а изменяются в соответствии с перипетиями сюжета и динамикой художественных образов. Здесь следует подчеркнуть опасность экспектаций, возникающих на фоне слабого развития у субъекта способности к восприятию «инаковости» текста, автора, персонажей и их смыслов; в этом случае отсутствует сама возможность адекватного понимания.

В образовательном процессе формированию адекватных экспектаций способствуют задания на поиск ключевых слов, построение смысловых конструкций текста в опоре на его название, деление текста на относительно однородные по смыслу части (фрагменты), выявление логических связей между частями текста, достраивание фрагмента текста до целого, разработка графических схем иерархий смыслов и др. Кроме того, нами использовались приемы: «прерывание действия» – студентам предлагалось сделать прогноз развития сюжета; «трансформации границ смыслового поля» – в сюжет, ситуацию, характеры героев вносились изменения и обучающимся следовало ответить на вопросы типа: «Что если?»

Техника, обозначаемая в герменевтике и феноменологии термином «*феноменологическая редукция*», связана с такой глубиной погружения в текст, когда действительность непосредственно оказывается «за скобками» сознания, а интерпретатор существует в самом пространстве воображаемой действительности текста. В ее наиболее активной фазе интерпретатор

«сливается» с персонажем и ситуацией, не отделяет себя от них, замыкает на себя жизненные отношения. В пример можно привести, когда студент начинает испытывать переживание психологическое единства с возможным персонажем и забывает о том, что на самом деле он, к примеру, Иван Антонович и переживаемые им в жизни проблемы отодвигаются «за скобки» перипетий роли. В этом случае поиск речевых средств, с помощью которых актуализируется смысловая система персонажа, становится значительно более естественным и эффективным.

Техника растягивания смыслов направлена на последовательное продвижение аналитической мысли от смыслов частного (ситуативного) уровня к метасмыслам, а от них – к смысловым обобщениям онтологического масштаба, то есть к метаметасмыслам. Здесь метасмысл охватывает значение, которое не имеет прямого и непосредственного выражения в речи, это то, что проявляется встречной рефлексивно-аналитической работой сознания. Метаметасмысл подразумевает собой высший смысловой уровень, «смысл всех смыслов» (Г.И. Богин [27]), обобщение всего, что присутствует в тексте и благодаря рефлексии оформляется в сознании как художественная идея, раскрывающая своё значение, как правило, в важнейших для человека смысловых пространствах (экзистенциалах – М. Хайдеггер) – «жизнь», «смерть», «любовь», «забота», «страх» и др.

Переживание как феномен психики и слово имеют различную природу. Очевидно, что чем масштабней смысл как переживание, тем сложнее его выразить в слове: вспомним тютчевские строки: «Как сердцу высказать себя? / Другому как понять тебя? / Поймет ли он, чем ты живешь? / Мысль изреченная есть ложь – / Взрывая, возмутишь ключи, / Питайся ими – и молчи...». То есть смысл при «опредмечивании» его словом неизбежно теряет немалую часть своего содержания. В этом плане понимание включает в себя осмысление текста, его переживание и «перевод» в речевую форму.

Разумеется, не всякое сознание способно подниматься до понимания художественной идеи. Одни обучающиеся, преодолевая трудности, добиваются поставленной цели, у других – появление препятствий снижает активность [61 с. 17]. Герменевтика исходит из принципа конгениальности, так как настаивает на сопоставимости масштабов автора текста и интерпретатора. Только в этом случае у него появляется возможность постичь экзистенциально важные смыслы художественного текста. Еще великий Стагирит (прозвище Аристотеля по месту своего рождения) говорил о наличии в художественном произведении «партитур восприятия». При этом низшие слои общества ориентированы на «партитуру», обеспечивающую «физиологическое воздействие», а высшие слои – на «очищение аффектов» и «интеллектуальное удовольствие» [30]. Так и для персонажей, например, «Вишневого сада» А.П. Чехова продажа имения по долговым обязательствам одними переживается как крушение надежд и мучительное «сжигание мостов» (Л.А. Раневская, Л.А. Гаев), другими – как перспектива обогащения (Е.А. Лопахин). Но на самом деле через переживания действующих лиц просвечивается трагедия увядающего слоя российского общества, остро ощущающего свою неустроенность и ненужность на фоне постепенно вызревающего, молодого, энергичного и чрезвычайно «хваткого» капитализма.

Наблюдения за интерпретационным поведением студентов в ходе занятий по дисциплине «Сценическая речь» позволили нам прийти к выводу, что компетенции понимания и интерпретации художественных текстов формируются не только в результате самостоятельной смыслопорождающей активности, но и через знакомство с опытом интерпретаций других участников учебного процесса в случаях: а) их принятия, корректировки или отторжения; б) фиксации различий в понимании текстов разными субъектами; в) обоснования и аргументации сущности несовпадений с пониманиями и интерпретациями других; г) участия в диалогических взаимодействиях по поводу толкования смыслов, конфликтов и ситуаций.

Другими словами, в интерактивных взаимодействиях возможно научение смыслу, формирование у студентов через следование образцу, примеру интереса к самой смыслопоисковой и смыслопорождающей активности. Важно лишь, чтобы при этом студенты не остановились на этой стадии и постепенно приращивали самостоятельность собственного рефлексивного опыта. Вспомним у Б.Л. Пастернака: «Другие по живому следу / Пройдут твой путь за пядью пядь, / Но поражения от победы / Ты сам не должен отличать. / И должен ни единой долькой / Не отступить от лица, / Но быть живым, живым и только, / Живым и только до конца».

Весьма полезный опыт смысловой рефлексии и «перевода» ее результатов в комплекс голосо-речевых средств получали студенты в ходе исследования архитектоники текстов, то есть общего плана их структурной организации. Очевидно, что персонаж, ситуация, конфликт как художественные образы являются динамическими феноменами и их развитие должно находить соответствующее отражение в голосо-речевых средствах. Так, в экспозиции ими необходимо обозначить жанровые особенности текста, меру его условности, завязку конфликта, задать действию определенный интонационный строй и ритм. Переживаемые персонажами перипетии и цепи событий, развивающих конфликт, должны сопровождаться соответствующим изменением «расклада» речевых средств.

Кульминация, как стадия предельного обострения конфликта, требует планомерного распределения выразительных средств речи, так как преждевременное «расплескивание» эмоций неизбежно снижает эмоциональный «накал» и, наоборот, вялость развития предваряющего кульминацию действия неизбежно разрушает впечатление целостности в развитии сюжета. Тонким средством речевой выразительности является временная остановка, спад напряженности перед кульминацией или поворотом действия (В.Э. Мейерхольд – «откат»). Таким образом создаются предпосылки для усиления экспрессивной яркости кульминации. Наконец, развязка, как разрешение конфликта требует поиска новых голосо-речевых

«красок», в том числе и связанных с тем, является ли она закрытой, то есть завершающей тему и конфликт, или открытой, когда завершение фактически отсутствует и затронутая проблема и судьбы персонажей домысливаются читателями, публикой уже за рамками собственно текста.

Содержанием мелкогрупповых занятий выступали несколько видов рефлексивно-аналитической и познавательной практик. Выше мы уже писали, что разделяем мнение И.А. Автушенко относительно важности включения в систему театрального образования «упражнений аудирования, имеющих целью развитие речевого (фонематического), эмоционального (интонационного) видов слуха студентов как важных детерминант формирования умений и навыков сценической речи»[3; 4].

Дело в том, что слуховая сфера человека, в соответствии с современными научными данными о функциональной асимметрии правого и левого полушарий мозга, обрабатывает поступающую звуковую информацию по двум каналам. Левое полушарие «ответственно» за восприятие лингвистической составляющей речевого сообщения, обеспечивая дифференциацию и рациональную идентификацию речевых фонем, а правое – за экспрессивные компоненты через фиксацию интонаций, а также паралингвистических и экстралингвистических характеристик речи. Вот почему сегодня ряд научных источников трактует аудирование как сложную перцептивно-мнемоническую и рационально-логическую деятельность, связанную с одновременным (параллельным) восприятием, пониманием и интерпретацией звучащей речи «на слух».

В ряде работ, посвященных методу аудирования, подчеркивается его мощный потенциал в развитии речи, так как слушатель выступает в коммуникации не как пассивный реципиент, а как активный субъект речевого взаимодействия, прилагающий определенные интеллектуальные усилия и совершающий операции анализа, синтеза, индукции, дедукции, сравнения, сопоставления, типизации, категоризации, абстрагирования, конкретизации, оценки и др.

Кроме того, наше намерение интегрировать метод аудирования в учебный курс сценической речи опосредовалось исследовательскими данными А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, И.М. Сеченова, Б.М. Теплова и др., экспериментально установивших, что в основе отражательных процессов лежат психофизиологические механизмы мышечного моделирования поступающей информации, благодаря которым значимая фигура вычленяется сознанием из общего фона даже в тех случаях, когда интенсивность актуального сигнала заметно уступает интенсивности «белого шума».

В частности, органом, с помощью которого моделируется воспринимаемая извне речь, является голосовой аппарат. Таким образом, в мозг одновременно поступают сигналы от органов слуха и голосового аппарата. На ранних стадиях научения мышечное моделирование проявляется, как правило, внешне активно (например, на доречевой стадии развития ребенка – в виде гуления, имитирующего общую интонацию общающегося с ним взрослого человека, а немногим позднее – проговаривания вслух обращенных к нему слов и фраз). Но по мере формирования опыта восприятий «развернутое» мышечное моделирование постепенно интериоризируется, переводится во «внутренний план» сознания и «сжимается» во времени. Однако даже в зрелом возрасте микродвижения мышц в ходе речевого взаимодействия отчетливо регистрируются техническими средствами. При этом в восприятии фоном преобладает мышечная активность артикуляционного аппарата, а в восприятии экспрессивной составляющей речи – моторика голосовых связок. Так формируются, если использовать терминологию Е.В. Назайкинского, речевые артикуляционные эталоны, которые в последующем включаются в процессы восприятия, оценки и организации речи [135].

Наряду с тем, успешность аудирования обеспечивается процессами внимания, памяти (долговременной, кратковременной, оперативной) и антиципации (от англ. *to anticipate* – предвидеть; в нашем случае речь идет о вероятностном предвосхищении речевых действий других). Внимание,

память и антиципация имеют принципиальное значение для развития у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра способности к внутреннеслуховому представлению речи. То есть, прежде чем озвучить, материализовать слово, фразу, предложение и др. в звуке, необходимо создать во внутреннеслуховой сфере их идеальный «слепок», произвольно услышать их внутренним слухом (Б.М. Теплов [185, с. 169]). Степень яркости, отчетливости этого внутреннеслухового речевого образа могут служить индикаторами степени развития профессионального слуха режиссера.

Мы исходили из того, что первичный этап профессионального научения в дисциплине «Сценическая речь» должен быть связан с «наслушанностью», то есть с опытом слуховых наблюдательных практик – знакомством с образцами интерпретации художественных текстов и анализом смыслопорождающей деятельности мастеров звучащего слова. В сущности, первые опыты смыслопонимания и поиска способов передачи смыслов в голосово-речевых практиках связаны с комбинаторикой вариантов сценической речи других и преломлению этих вариантов сквозь призму собственной субъектности. То есть образцы творчества мастеров звучащего слова выступают как «строительный материал» для формирования студентами собственного «речевого почерка», который кристаллизуется лишь по мере развития внутреннеслуховой сферы. «Речевой почерк» опосредуется индивидуально-психологическими особенностями, ценностями, предпочтениями, мотивационно-смысловыми структурами личности и позволяет создавать оригинальные голосо-речевые проекты, воплощающие в звуке различные «продукты» смыслопорождающей активности сознания.

Использование аудиозаписей в образовательном процессе открывает яркие перспективы в исследовании студентами ритмоинтонационных, эмоционально-экспрессивных, тембродинамических закономерностей и, в совокупности с фонетическими и орфоэпическими особенностями,

сформировать «палитру» средств трансляции смысла в сценической речи. Так создаются предпосылки для формирования у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра способности к созданию речевых портретов персонажей. Вместе с тем, вслед за И.А. Автушенко мы должны констатировать, что несмотря на давнее и успешное применение метода аудирования в лингвистическом образовании, его использование в сфере режиссерского образования и, в частности, в курсе сценической речи для театральных режиссеров до сих пор составляет педагогический эксклюзив.

В свете сказанного, упражнения по аудированию методически обеспечивались в нашей работе фондом аудиозаписей, предназначенных для индивидуального и группового слухового анализа как в аудиторных, так и в домашних условиях. Выбор звуковых примеров для слухового анализа на конкретном занятии определялся его целями и актуальным уровнем развития речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха студентов с тем, что трудность текста соответствовала зонам их «ближайшего развития» (Л.С. Выготский) и выступала как фактор, стимулирующий профессиональный рост.

Аудиофонд включал примеры различных «по масштабам» литературных форм – от отдельных смыслонагруженных междометий, слов и фраз до развернутых диалогов, а также стихов, притч, басен, коротких рассказов, одноактных пьес и т.п., записанных: а) мастерами звучащего слова, речь которых полностью соответствует требованиям эталонных языковых норм, – дикторами средств массовой коммуникации (СМК), чтецами и актерами; б) «актерами в образе», в речевой практике которых используются характерные речевые «маркеры», интонационные и другие экстралингвистические и паралингвистические средства, при этом смысл может полностью совпадать с лексическим составом высказывания, дополнять его или вступать с ним в противоречия; в) создателями художественных текстов (писателями, поэтами, эссеистами, блогерами и др.) – то есть носителями узнаваемой «авторской интонации», отражающей

своеобразие их картины мира – например, А.А. Ахматовой, Б.А. Ахмадуллиной, Р.Ф. Казаковой, И.А. Бродского, А.А. Вознесенского, Е.А. Евтушенко, Р.И. Рождественского и др.; г) носителями определенных территориально-демографических, социальных, профессиональных и др. диалектов; д) обучающимися, осваивающими основы сценической речи (в том числе – и «дефектные» примеры); е) с помощью современных программных средств синтеза речи (например, платформы TexttoSpeechRobot, позволяющей формировать MP3-файлы и прослушивать текстовые документы, при этом свободно варьируя тембр голоса, скорость чтения и даже некоторые эмоции).

В аудиофонде представлены примеры озвучивания одного и того же литературного текста разными исполнителями, что создавало условия для активизации рационально-логической и эмоционально-оценочной практик студентов. Например, басни И.А. Крылова в интерпретации А.Н. Грибова, И.В. Ильинского, М.М. Козакова, А.Д. Папанова, А.В. Петренко; стихотворений А.С. Пушкина (в частности, «К Чаадаеву») в исполнении С.В. Безрукова, О.И. Даля, В.Б. Смехова, И.М. Смоктуновского, В.Н. Яхонтова; и др.). Особый интерес представляли аудиозаписи фрагментов из разных частей крупных драматургических текстов, что давало возможность через анализ голосо-речевых средств зафиксировать смысловую динамику персонажа. Например, П.И. Чичиков в диалогах с другими персонажами (Собакевичем, Маниловым и др.), гибко подстраиваясь к их речевым манерам, стремится достичь значимых для него целей (спектакль МХАТ 1979 г., режиссеры В.Г. Сосновский, Е.С. Телешева, в роли Чичикова – В.М. Невинный). Такой сравнительный анализ мы использовали также, обращаясь в процессе занятий к записям спектаклей и экранизаций (например: У. Шекспир. «Гамлет». В ролях: И.М. Смоктуновский, В.Э. Рецеттер, В.С. Высоцкий, Г.Р. Месхи).

Учитывая специфику профессии руководителя (режиссера) любительского театра, при работе с аудиозаписями мы не ограничивались

только их прослушиванием. Студентам предлагалось сопроводить слуховое восприятие чтением соответствующего текста на бумажном носителе. Таким образом, мы способствовали постепенному формированию у них внутренних слуховых представлений, когда письменное слово материализуется сначала во внутренеслуховой сфере, открывая таким образом путь к напряженной интерпретационной работе сознания, жестко не привязанной к обстоятельствам времени и места.

Обращение к аудиозаписям на занятиях и в самостоятельной домашней работе, как правило, сопровождалось соответствующим выдвигаемым задачам методическим «обрамлением», чаще всего – через постановку вопросов, акцентирующих слуховое внимание и слуховую наблюдательность студентов на определенных содержательных и технологических компонентах текста. Часть заданий предусматривала письменные ответы на поставленные вопросы.

Звукозапись в процессе мелкогрупповых и индивидуальных занятий применялась как методическое средство совершенствования слухопроизносительных и голосо-речевых навыков будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Под термином «слухопроизносительные навыки» понимаются навыки точного произнесения (артикулирования) и понимания (распознавания, дифференциации) фонем в процессе аудирования речи других (и своей собственной как речи другого). Благодаря звукозаписи студенты получали возможность услышать себя «со стороны», проконтролировать смысловую точность и выразительность интонации, тембровые и темпоритмические характеристики речи, акцентуацию, паузы и их соответствие исходному замыслу, зафиксировать ошибки и поработать над их исправлением. Причем, такие записи могут быть прослушаны многократно с тем, чтобы повысить качественный уровень слуховой наблюдательности. Студенческая запись в ходе занятий сопоставлялась с записью мастера звучащего слова, что открывало дополнительный вектор рефлексивно-аналитической деятельности обучающихся, направленный на

смыслопорождение и поиск наиболее эффективных средств выражения смысла через голосо-речевую практику.

Мы исходили из того, что студенты на каждом из этапов профессионального развития должны выдвигать перед собой представляющие определенную трудность, но соразмеренные своим возможностям и систематически усложняющиеся задачи. Использование звукозаписей речевой деятельности самих будущих руководителей (режиссеров) любительского театра позволяло сформировать позитивную профессиональную «историю персональных достижений». При этом мы учитывали, что преждевременное выдвижение привлекательных, но недостижимых целей (например, на конкретном этапе профессионального становления) способно подрывать веру личности в собственные силы, придавая ее «профессиональной истории» негативную эмоциональную окрашенность.

В упражнениях по аудированию мы придерживались следующей процессуальности. В ходе *предтекстового этапа* внимание будущих режиссеров концентрировалось на смысловых и артикуляционных трудностях аудиотекста. В частности, разъяснялись значения слов и терминов, которые могут представлять трудность для понимания, раскрывались смыслы выражений, которые не используются или изменили свой смысл в современных речевых практиках, исследовались социальные и психологические черты персонажей, особенности их личностной эволюции и др. Таким образом снимались смысловые трудности аудиотекста, которые студенты не могли преодолеть самостоятельно. Кроме того, здесь формулировались вопросы, на которые обучающимся предлагалось найти ответы в процессе аудирования. Вопросы, например, могли быть связаны с извлечением из речевого потока некоторой информации – в частности, аргументов, ожиданий, оценочных суждений, интенций персонажей и автора, смыслов-для-себя, смыслов-для-других и т.п., либо осмысления поступков и

переживаний персонажей в контексте целого, то есть реконструируемого прошлого – настоящего – прогнозируемого будущего.

На *текстовом этапе* студенты воспринимали аудиотекст. В сложных случаях он транслировался двукратно. На *послетекстовом этапе* в дискуссиях проверялась глубина понимания аудиотекста. Иногда «смысловые открытия», сделанные в ходе дискуссий на послетекстовом этапе работы, требовали завершающего обращения к аудиотексту с тем, чтобы студенты могли опытно проверить выводы, к которым они пришли в результате обсуждения.

Еще раз подчеркнем, что практическая реализация герменевтического подхода связана не только с анализом художественного произведения, «вскрытием» его эксплицитных и имплицитных смысловых пластов, но и с принятием смыслов как собственных переживаний, как собственного ценностно значимого опыта. То есть определяющим фактором здесь является не столько установка на формальный речевой тренаж (хотя, и он необходим!), сколько на слияние речи с воображением, эмоциональной памятью, направленностью на партнера и смысловое взаимодействие с ним. Носителями смысла в сценической речи прежде всего выступают слово, интонация и голос. На них и концентрируется внимание студентов.

Однако слово само по себе лишь тогда обретает смысл, когда оно встраивается в смысловой мир личности. М.М. Бахтин утверждал: «Слово языка – получужое слово. Оно станет «своим», когда говорящий населит его своею интенцией, своим акцентом, овладеет словом, приобщит его к своей смысловой и экспрессивной устремленности» [20, с. 106]. В другой работе философ утверждал: «Интонация устанавливает тесную связь слова с внесловесным контекстом: живая интонация как бы выводит слово за его словесные пределы... Интонация всегда лежит на границе словесного и несловесного, сказанного и не-сказанного. В интонации слово непосредственно соприкасается с жизнью. И прежде всего, именно в интонации соприкасается говорящий со слушателями» [22, с. 401]. Благодаря интонации одно и то же

слово или фраза могут звучать как вопрос, повествование, мольба, возглас, приказ и т.д.

Стоит отметить, что смысловая наполненность речи опосредуется не только ее непосредственно звучащими элементами, но и паузами. А.А. Григорьев утверждает: «говорение невозможно в виде непрерывного процесса, в нем есть место молчанию, членящему речь на осмысленные сегменты, делающему речь дискретной и в то же время осмысленно-связной» [62, с. 78]. В сценической речи сами паузы часто нагружены более глубоким смыслом, нежели слова: они могут быть величественными, зловещими, торжественными, гнетущими, таинственными, печальными, и др.

Важным смысловесущим компонентом речи является ритм, то есть упорядоченность акцентируемых элементов во времени. Основу ритма составляют психофизиологические процессы дыхания, пульса, шага, бега. Поэтому в процессе аудирования и выполнения речевых упражнений мы обращали внимание студентов на то, что статический ритм часто воспринимается как «механический», «бездушный», а живая, экспрессивная речь отличается определенной гибкостью ритмической составляющей. Так, сокращение фазы выдоха в общем ритме дыхания, часто реализуется и в формах различных фонаций (то есть не присущих тембру естественной речи звучаниям), артикуляций, например, в виде сокращения (проглатывания) окончаний слов, заикания, увеличения длительности пауз и т.д.

Смысловые контексты мастеров звучащего слова не только фиксировались в ходе рационально-аналитической деятельности студентов, но и осваивались благодаря имитациям (от лат. *imitatio* – подражание) интонаций мастера звучащего слова. Однако целью такой работы является не формальное воспроизведение речевых интонаций мастера, а слияние звука со смысловым переживанием, художественным и коммуникативным опытом, эмоциональной памятью студентов. Так, мы многократно наблюдали, что опыт воспроизведения интонации мастеров, вчувствование в их интонацию нередко приводит к более глубокому смысловому освоению студентами

художественного текста, к прозрению в нем дополнительных, ранее скрытых от их сознания нюансов смысла. В ряде случаев мы предлагали обучающимся сделать «перевод» речевой интонации мастера в вид музыкальной (мелодической) интонации, когда ритмоинтонационный состав речи воспроизводился без произнесения слов (буквально – мелодизацией, интонационно выразительным гулением).

Важное место в профессиональной деятельности театрального режиссера занимает сценический голос. А.А. Григорьев утверждает: «Голос – звуко-смысловой репрезентант бытия человека в мире, непосредственно связанный с процессом создания осмысленной и связной речи в форме ее экспрессивной (аффективной) выраженности, несущей в себе вербальную (словесно-речевую) и невербальную (музыкально-акустическую) составляющие» [62]. В данном случае он одновременно выступает как:

- природный феномен с поразительным богатством тембрового спектра и артикуляционных возможностей, формирующих смысловую палитру высказываний. Не случайно в художественной литературе за голосом закрепилось множество экспрессивных характеристик, отражающих как его врожденную характеристику (например, удивительный, очаровательный и др.), так и эмоциональное состояние источника (тревожный, мрачный, радостный и др.);

- языковая обусловленность социокультурного характера, которая обусловлена уникальными чертами речевой манеры, присущей для преобладающей социокультурной среды говорящего и его этнокультурной идентичности.

З.В. Савкова в опоре на свой богатый опыт в театральной педагогике указывает: «... если в процессе работы над голосом, речью пытаются произвольно, непосредственно воздействовать на те или иные отдельные части голосо-речевого аппарата, чтобы добиться желаемого результата звучания голоса, то допускают непростительную методическую ошибку» [161, с. 3]. Следовательно, именно переживание смысла обеспечивает

произвольное управление голосо-речевым аппаратом (дыханием, положением диафрагмы, языка, гортани, грудной клетки, мягкого неба и т.д.). Этот вывод еще раз подчеркивает актуальность герменевтической цепи в рефлексивно-аналитической работе с литературным материалом: от текста к осознанию смысла, а от него – к средствам «материализации» смысла в сценической речи. Вот почему использованные нами в педагогическом процессе речевые упражнения основываются прежде всего на смысловом восприятии речевого произведения в условиях, максимально приближенных к естественному и/или сценическому взаимодействию, и преследуют цели развития смыслового восприятия, понимания и смыслопорождения.

В частности, на мелкогрупповых и индивидуальных занятиях перед студентами ставились задачи дифференциации звучания голоса, характеризующего персонажа с точки зрения его: а) биофизических данных (пол, возраст, конституциональные особенности и др.); б) физиологического состояния (здоровья, усталости, бодрости и др.); в) социального происхождения и статусного положения в обществе; г) пространственного положения относительно слушателя; д) индивидуально-типологических особенностей (темперамент, черты характера и др.); е) текущих психологических состояний и переживаний, опосредованных сценическим действием или конфликтом.

Становлению умений и опыта смыслопорождающей активности сознания студентов способствовала организация диалогических ситуаций в процессе мелкогрупповых занятий. Диалог понимается нами не только как основная форма сценической речи, но и как эффективная технология стимулирования смыслообразования будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Причем, мы рассматриваем диалог с точек зрения внутренних (интериоризированных) и внешних по отношению к личности взаимодействий.

Внутреннее Я, вступая с сложную систему диалогических по своей природе коммуникаций с текстом, воображаемыми автором, персонажами,

ситуацией, Другими (преподавателем, студентами) или даже с самим собой как Другим, «высекает» смыслы, которые затем, после апробации во внутренней речи, воплощаются во внешне выраженной акустической форме. М.М. Бахтин писал: «Только диалогическая, соучастная установка принимает чужое слово всерьез и способна подойти к нему, как к смысловой позиции, как к другой точке зрения. Только при внутренней диалогической установке мое слово находится в теснейшей связи с чужим словом, но в то же время не сливается с ним, не поглощает его и не растворяет в себе его значимости, то есть сохраняет полностью его самостоятельность как слова» [20, с. 62].

Наш опыт указывает на педагогическую эффективность организации в ходе мелкогрупповых занятий по дисциплине «Сценическая речь» ролевых диалогических взаимодействий по поводу смыслов, имитирующих общение субъектов в профессиональной среде. В ходе таких деловых игр происходит рефлексивно-аналитическое осмысление, принятие, конструирование и проигрывание профессиональных ролей: например, театрального режиссера с другими участниками постановочного процесса. Диалоги могут быть в парах участников и воспроизводить взаимодействия в схемах «режиссер – актер», «режиссер – автор текста», «режиссер – художник-постановщик», «актер – актер», «режиссер – художник по свету» и др. Но нами активно применялся и групповой диалог, особенно, на стадии разработки художественной идеи постановок. В организации профессионально ориентированных взаимодействий важно обеспечить паритетный характер диалога, так как жесткий диктат одной из сторон неизбежно снижает тонус творческой инициативы другой стороны, но, вместе с тем, следует учитывать то обстоятельство, что, несмотря на коллективный характер сценического творчества, персональную ответственность за разработку и сценическую реализацию художественной идеи несет прежде всего именно режиссер.

2.2. Инструментарий и процедуры диагностики текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра

Термин «педагогическая диагностика» (от греч. *dia* – между, сквозь, через и *gnosis* – знание) относится к деятельности педагогов-практиков, ученых в сфере педагогической науки, структур управления образованием, «направленной на анализ состояния и тенденций развития образовательных процессов и систем, а также погруженных в них субъектов в целях их оптимизации»[2] (В.С. Аванесов). Отечественные ученые А.С. Белкин, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, Б.Т. Лихачев, Е.А. Михайлычев др. подчеркивали значение педагогической диагностики как необходимого компонента педагогического мастерства [2; 23; 35; 130].

«Осознавать действительность – значит расчленять ее на элементы и устанавливать между ними определенные связи и отношения: сходства, тождества, различия, принадлежности, последовательности и т.д. и т.п. И чем больше взаимосвязанных элементов в объекте или ситуации может быть вычленено и вновь связано, тем выше уровень осознания действительности» [206, с. 23], – точно заметила Н.И. Чуприкова. Структурными компонентами педагогической диагностики выступают: а) педагогическое целеполагание, то есть направленность на получение объективной информации, анализ которой позволяет выявить «болевы точки» и «точки роста», а на этом основании предложить пути коррекции, оптимизации, совершенствования педагогического процесса, организации индивидуального и дифференцированного подходов через создание авторских образовательных «маршрутов» для будущих специалистов; б) разработанный или адаптированный измерительный инструментарий, а так же методы и способы оценки информации в соответствии с познавательной и педагогической деятельности; в) мероприятия, суть которых преодоление субъективизма в оценках через создание условий для выработки единых педагогических

позиций в требованиях к организации педагогических подсистем и процессов, к образовательным результатам непосредственно обучающихся, педагогов и учреждений образования; г) стимулы профессионального саморазвития, совершенствования контрольно-аналитических и оценочных умений педагогов и специалистов сферы управления образованием; д) обобщение и внедрение в педагогическую действительность ценного методического опыта и новшеств в обучении и воспитании.

И.Ю. Гутник, рассуждая о технологиях педагогической диагностики, выделяла в них ряд этапов:

1. Выдвижение объекта, целей и задач диагностики.
2. Обоснование диагностируемых критериев (от греч. *kritērion* – способность различения, средство суждения, признак, мерило), то есть признаков, на основании которых выносятся оценка.
3. Выбор из имеющегося «арсенала» диагностических средств, адаптация или разработка авторского диагностического инструментария.
4. Определение подходов в систематизации, анализе, интерпретации получаемой в диагностических процедурах педагогической информации.
5. Организация и проведение диагностических процедур непосредственно в группах обучающихся.
6. Трансформация полученных данных в новое представление о диагностируемом объекте, постановка педагогического диагноза.
7. Поиск путей коррекции, оптимизации, совершенствования педагогического процесса [64].

Как уже отмечалось выше, наше внимание прежде всего сосредоточено на дисциплине «Сценическая речь», который, наряду с другими целями, призван обеспечить формирование у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра текстовой компетентности, то есть способностей к пониманию художественных текстов и оформлению результатов своей смыслопорождающей активности в различных «встречных» текстах, речевых дискурсах, циркулирующих в профессиональной среде. При этом в

содержание текстовой компетентности будущего специалиста мы выделяем умения и навыки понимания и интерпретации художественного текста, а также коммуникативную компетенцию, благодаря которой порождаемые в сознании режиссера смыслы «материализуются» в его профессиональном общении, способствуя «смысловому резонансу» других участников творческого процесса.

Разумеется, подготовка будущих руководителей (режиссеров) любительского театра к профессионально ориентированной текстовой деятельности не ограничивается и не исчерпывается рамками только рассматриваемого нами учебного курса, а представляет собой цель образовательного процесса в целом. В этом целом мы выделяем и исследуем содержательный компонент (дисциплина «Сценическая речь»), входящий в «профессиональное ядро» учебного плана.

Известный русский актер, режиссер, теоретик театра и театральный педагог П.М. Ершов подчеркивал, что центральное место в синтетической по своей природе профессиональной деятельности режиссера театра занимает анализ текста, в своих лучших проявлениях поднимающийся на уровень подлинного искусства [75]. Важно, чтобы результаты режиссерского анализа художественного текста были доказательными, то есть вскрывающими причины и следствия эксплицитных или имплицитных смыслов, событий, образов, характеров или действий, о которых повествуется в тексте.

Комплексный характер текстовой компетентности режиссера предполагает комплексность диагностических средств в ее измерениях. Далее остановимся на анализе критериев оценки развития текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Однако заметим, что измерительная способность использованных в нашем исследовании диагностических средств опосредовалась не только содержанием заданий, но и сложностью художественных текстов, предлагавшихся студентам для анализа на различных этапах обучения. В частности, благодаря экспертной группе, о которой будет сказано ниже,

тексты ранжировались на: относительно несложные, среднего уровня сложности, трудные и сверхтрудные для понимания.

Как мы уже отмечали, режиссерский анализ начинается с понимания авторской интенции и смыслов художественного текста, а завершается разработкой концепта и способов его реализации посредством системы речевых и других сценических средств художественной выразительности. То есть в самом общем плане режиссерский анализ можно схематично выразить через цепь: авторский замысел ↔ художественный текст ↔ понимание режиссером авторского замысла ↔ режиссерская интерпретация (концепт) ↔ способы и средства воплощения концепта в сценическом действии. При этом следует принять во внимание, что еще А.А. Брудный в работе «Психологическая герменевтика» заявлял: «существование различных вариантов понимания одних и тех же текстов является очевидным фактом». И продолжал: «В противовес собственно научным текстам тексты художественной литературы допускают – в определенных, разумеется, границах – различия их понимания. Можно сказать даже, что поливариантность понимания есть специфическая особенность текстов художественной литературы» [37]. При этом режиссер должен опираться не только на профессиональные знания и аналитический опыт, но и на накопленный им в течение жизни опыт рефлексии в явления и процессы, протекающие в культуре, искусстве, обществе и его социальных институтах.

Дифференцируя качественные уровни понимания, ученые выделяют его параметры: полноту, отчетливость, обоснованность и глубину [10; 127; 136; 138; 145; 167; 213; 215]. Так, а) полнота понимания характеризует степень выявления воспринимающим сознанием содержания текста, то есть не только информации, но и так или иначе транслируемых смыслов – интенций, подтекстов, контекстов, концептов и др.; б) отчетливость понимания связана со степенью осмысления субъектом свойств, связей и отношений как внутри воспринимаемого текста, так вовне его; в) обоснованность понимания связана с наличием интеллектуально-

логических и системных оснований, обуславливающих способ понимания воспринимающим субъектом текста; г) глубина составляет качественный показатель понимания и определяется степенью осознания сущности содержания текста, что определяется умениями вычленять в тексте авторские «манки» (если использовать терминологию К.С. Станиславского), осмысливать отдельные компоненты текста сквозь призму целого и наоборот, выявлять магистральные линии развития сюжета, его «боковые ответвления» и фоны, а также воспринимать особенности структурной организации художественного текста как средство художественной выразительности и др.

Приведем примеры вопросов, направленных на изучение развития компетенции понимания художественного текста будущими руководителями (режиссерами) любительского театра. Мы предлагали студентам письменно охарактеризовать сущность векторов режиссерского анализа художественных текстов. Далее, они должны были «привязать» конкретные векторы режиссерского анализа к конкретным произведениям художественной литературы и заполнить таблицу, поставив в соответствующих графах условный знак «V» (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Векторы режиссерского анализа для понимания и интерпретации литературных произведений

Художественный текст (примеры)	Лингвистический	Гносеологический	Психологический	Сравнительно-исторический	Социологический	Историко-культурный	Биографический	Аксиологический
А.С. Пушкин. Клеветникам России								
А.С. Грибоедов. Горе от ума. Монолог А.С. Молчалина:								

Есть у меня вещицы три...								
А.В. Вампилов. Рассказ «Ревность»								
А.А. Ахматова. Последний тост								

В целях изучения развития способности к пониманию и «материализации» в речи смысловых контекстов мы предлагали студентам составить фразы с междометиями, смысл и экспрессия которых изменяются в зависимости от окружающих их слов. При этом для дифференциации экспрессивных характеристик смыслов, которые необходимо было студентам реализовать при составлении и, соответственно, озвучивании фраз, мы использовали словарь экспрессивных признаков характера звучания В.Г. Ражникова (Приложение 3).

В диагностической практике и в ходе аудиторных занятий по дисциплине «Сценическая речь» учитывалось количество предлагаемых студентами вариаций и убедительность интонаций и модуляций голоса, с помощью которых инструментовались смысловые контексты. В диагностических процедурах и практических занятиях нами использовались междометия: ох, ух, эй, тсс, увы, ого, фу, гм, спасибо, будьте любезны, здравствуйте, добро пожаловать, черт возьми, Господи, Боже мой, мамочки, ужас, батюшки, вот те на, браво и др.

В Таблице 4 размещены (в качестве примеров смыслового наполнения междометия «Ах!») фразы из отечественной художественной литературы.

Таблица 4

Примеры интонирования фраз с междометием «Ах!»

Междометие	Интонируемый смысл	Фраза
Ах!	Ирония, сарказм	Ах, обмануть меня не трудно!.. / Я сам обманываться рад! (А.С. Пушкин. Признание)
	Манерность,	Ах, дарлинг, я подумала: давай сегодня поужинаем

жеманность	по-английски. Вареное мясо. <i>(И.А. Бродский. Коллекционный экземпляр)</i>
Восторженность, восхищение	Ах, черт, здесь холсты на подрамниках! ах, чи-и-истые! ах, откуда?! <i>(Д.И. Рубина. Белая голубка Кордовы)</i>
Сожаление, ностальгия	Ах, он любил, как в наши лета / Уже не любят... <i>(А.С. Пушкин. Евгений Онегин)</i>
Раздражение, возмущение, упрек	Ах! Злые языки страшнее пистолета. <i>(А.С. Грибоедов. Горе от ума)</i>
Мечтательность	Ах, как хочется просто петь, / Подставляя солнышку руки... / Чтобы много суметь успеть, / Чтоб не мучила боль разлуки... <i>(Б.Ш. Окуджава)</i>
Очарование	Ах, какая милая девочка! <i>(Б.А. Ганаго. Ах, ах)</i>
Игривость, притворность	К лукавому склонив на грудь главу, / Вскричала: ах!.. и пала на траву... <i>(А.С. Пушкин. Гаврилада)</i>
Испуганность, тревожность	Ах! Боже мой! Упал, убили! <i>(А.С. Грибоедов. Горе от ума)</i>
Тоска, безысходность	Ах, боже мой, боже, как я несчастлив. <i>(А.И. Куприн. Поединок)</i>
Досада	Ах, чертова рассеянность! <i>(М.А. Булгаков. Белая гвардия)</i>

Другой вариант такого рода интонационной «игры» отталкивался от самооценки А.С. Макаренко: «Я сделался настоящим мастером (педагогического труда – А.М. К.) только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [123, с. 97]. Мы предлагали студентам произнести различные фразы, наделяя их посредством интонирования и модуляций голоса заданными нюансами смысла. В частности, фразу «Золотце мое, что ты там делаешь?» предлагалось произнести так, чтобы у тех, кому она адресуется, возникло впечатление ласкового призыва, заботы,

участия, нетерпеливого ожидания, в одних случаях, и угрозы, порицания, насмешки, иронии – в других.

В процессе диагностики также применялся метод заполнения пробелов. Студентам предлагались фрагменты литературных текстов, в которых было пропущено каждое седьмое слово. Оценка работы осуществлялась через выведение пропорции между правильно заполненными пробелами и допущенными смысловыми «ошибками».

Метод реконструкции художественного текста представлял собой работу студентов с относительно завершенными в смысловом плане фрагментами (предложениями, абзацами и др.), которые предъявлялись в рандомном (случайном) порядке. Студентам предлагалось восстановить исходную структуру художественного текста.

Весьма информативным диагностическим средством в нашем исследовании явились задания на составление парафраз (от греч. *paraphrasis* – описательный оборот), то есть вторичных («встречных») текстов, в которых смысл исходных литературных источников передавался посредством устных перефразирований, то есть, когда мысль облачается в другую «одежду» слов и предложений, сохраняя при этом свое исходное содержание, или подвергается компрессии в «смысловые сгустки». При этом оценивались:

- целостность и завершенность «вторичного» текста как смысловой системы;

- объем словарного запаса студентов и его адекватность смыслам исходного высказывания;

- соответствие артикуляции, акцентуации и звукообразования нормам русского языка (с учетом местных диалектов, профессионализмов и социально-демографических характеристик речи – там, где в этом есть необходимость);

- соответствие используемых экстралингвистических, паралингвистических средств, тембродинамических и темпоритмических характеристик речи транслируемым смыслам.

Ряд заданий сопровождался «наводящими» вопросами, например: прочитайте текст, определите общую тему и микротемы, выделите опорные слова, структурируйте смысловые подразделы, сформулируйте одним предложением (словом, фразой) главную мысль, предложите название, укажите, к каким дополнительным источникам информации вам необходимо прибегнуть для адекватного понимания? (предлагался текст стихотворения О.Ф. Берггольц «Родине»; название произведения студентам не сообщалось).

Вторая часть режиссерского анализа художественного текста связана с интерпретацией (толкованием) образов, порождением смыслов и их «переводом» на язык собственного Я и сценического речевого действия. Г.Н. Ионин в статье «Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности» писал: «Сущность интерпретации – в целостном, интегрирующем все моменты понимания и осмысления, истолковании текста как единства...» [92, с. 156]. Таким образом, в своей интерпретирующей части режиссерский анализ опирается на векторы понимания, охарактеризованные нами выше, и непосредственно связан со встречной смыслопорождающей активностью сознания интерпретатора. Речь здесь идет о круговом движении познающей и интерпретирующей практик. Именно эту мысль, видимо, и имела в виду Р.Р. Тазетдинова, когда писала: «Текст художественный всегда загадка, пытаюсь разрешить которую режиссер анализирует, интерпретируя, и интерпретирует, анализируя» [182, с. 87].

Разрабатывая задания, направленные на выявление уровня сформированности и, одновременно, на формирование у студентов компетенции интерпретации художественного текста, мы исходили из того, что драматургический текст представляет собой «сухую стенограмму» речевых взаимодействий персонажей и в этом смысле фиксирует лишь внешние атрибуты их внутриличностных психологических и этических состояний. На их раскрытие и нацеливается внимание будущего руководителя (режиссера) любительского театра, поскольку именно

благодаря толкованию эта «стенограмма» насыщается жизненной силой, «пульсом живого» и обретает шанс превратиться в полноценное театральное действие. Кроме того, информация, содержащаяся в художественном тексте, никогда не является исчерпывающей, а часто эксплицитно и имплицитно связана с событиями и процессами, выходящими за рамки его хронотопа, но тем не менее должна быть воссоздана интерпретатором в необходимой полноте.

Сами по себе смыслы, которые переживают и которыми руководствуются люди, не отличаются высокой степенью оригинальности и многократно повторяются в жизненной практике (разумеется, при наличии большого количества индивидуальных вариаций). В оценке интерпретационной активности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра мы учитывали их стремление к поиску нешаблонных средств речевого воплощения смыслов в сценическом действии. Однако У. Эко, справедливо заметил: «на протяжении последних десятилетий правам интерпретаторов придается слишком большое значение... Утверждение, что любой текст теоретически бесконечен, не означает, что любая его интерпретация будет удачной». И продолжал: «необходимо исходить из глубокого уважения к тому, что я обычно называю интенцией текста» [216, с. 8]. Поэтому мы считали, что интерпретаторские версии студентов могут быть оценены как художественно полноценные только в тех случаях, если они не искажены крайностями субъективистской позиции и не используют художественные произведения лишь как поводы для безудержного произвола собственного воображения.

Поскольку в конечном счете любое художественное произведение (каков бы ни был его масштаб) представляет собой смысловое исследование жизни, личности, социальных общностей и социума в целом, мы диагностировали умение студентов осознать и раскрыть в своей речи психологию персонажей во взаимодействиях и обстоятельствах, вскрыть мотивы их действий как «внутренних пружин» развития сюжета.

Относительно невысокой оценки удостаивалось простая регистрация событий, о которых повествует текст. Высокие оценки выставлялись тогда, когда студентам удавалось «выразить непосредственно невыраженное», то есть то, что напрямую текст не транслирует, но в результате его осмысления сквозь призму внутренних духовно-нравственных координат личности может быть «высечено» как имплицитный смысл, как концепт, сверхзадача, в которой реальность осознается и моделируется в русле, прежде всего, этической проблематики (В.С. Красногоров [108]). Мы исходим из того, что в основе этого процесса лежит чувство глубокой эмпатии, то есть способности к погружению в психологический мир другого человека, способности осмысливать и оценивать «Я как Другого» и «Другого как Я» (М.М. Бахтин).

В театральном представлении едва ли не всеобъемлющее значение имеют диалоги персонажей. Диалоги – это смысловой стержень действия: фактически все задачи драматического произведения разрешаются посредством определенного понимания и интерпретации диалогов. Отсюда вывод: опыт понимания и интерпретации диалогов составляет одно из важнейших направлений анализа как в диагностике текстовой компетентности, так и в методике обучения будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. При этом, как уже отмечалось выше, в ходе режиссерского анализа в диалогах необходимо отчетливо различать интенцию, для-себя-смысл и для-других-смысл, которые часто не совпадают, что создает богатую палитру экспрессий в драматическом действии. В диагностике мы реализовали постепенное усложнение смысловой задачи – от относительно простого отображения реальности и связанной с ним смысловой задачи вплоть до глубокого её моделирования сквозь призму нравственной проблематики. На начальном этапе обучения в диагностических мероприятиях нами использовались тексты притч, в дальнейшем – тексты одноактных пьес и небольших по объему литературных произведений (в частности, рассказы Э. Хемингуэя, преимущественно

состоящие из диалогов: «Убийцы», «За рекой в тени деревьев», «Холмы, похожие на белых слонов» и др.).

Коммуникативная компетентность студентов исследовалась в трех базовых направлениях: а) способности восприятия смысла на слух – в части речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха; б) речевой трансляции смыслов; в) диалогического общения по поводу порождения смыслов.

Как известно, в речевых контактах эмоции говорящего имеют, по крайней мере, два канала трансляции – вербальный и невербальный. Но экспериментами А.Х. Пашиной и В.П. Морозова установлено, что семантическая составляющая в определении эмоционального состояния говорящего выполняет лишь вспомогательную роль. Эмоциональный слух, экстралингвистические и паралингвистические компоненты речи способны разрушать собственно семантическую составляющую эмоционально окрашенной фразы и даже вступать с ней в антагонизм [142]. В нашей работе мы использовали предложенный В.П. Морозовым метод анализа чувствительности речевого и эмоционального слуха, защищенный патентом № 2221487 Федеральной службы по интеллектуальной собственности РФ от 2002.10.01. Следует признать, что о необходимости использования такого рода заданий в образовательной и диагностической практиках отдельные ученые говорили и значительно ранее. В частности, еще в 70-х годах XX века Э. Алексеев, П. Андрукович и Г. Головинский писали, что звуковой метод более, чем какой-либо иной ... «дает возможность заглянуть в сложные и во многом загадочные механизмы» дифференциации звуковых компонентов речи, оценки ее экспрессивных характеристик и распознавания смысла [11, с. 140].

Так, для диагностики речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) видов режиссерского слуха мы сформировали «речевой фонд» аудиопримеров выдающихся мастеров сценического искусства. В диагностической практике данные примеры взаимодействовали как звуковые

тексты (от англ. *teste* - опыт, проба), то есть более как стандартизированные испытания, которые рассчитаны на решение в ограниченный срок. Студентам предлагалось прослушать аудиозапись и выполнить на этой основе операции анализа, сравнения, сопоставления, оценки, ранжирования, дифференциации, идентификации или составить словесный психологический (социальный) портрет персонажа в опоре на таблицу экспрессий В.Г. Ражникова. В образовательной практике такие записи применялись как материал для упражнений профессионального слуха будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Чувствительность эмоционального слуха определялась как пропорция правильно опознанных экспрессий по отношению ко всем предъявленным примерам.

В части звуковых примеров были представлены эталонные монологические образцы публичной речи (например, дикторов телевидения и радио, чтецов), в другой части – примеры художественных образов (персонажей), обладающих определенными социально-демографическими речевыми и голосовыми «маркерами» (пол, возраст, социальное происхождение и статус, социально-исторические рамки жизненного пути и т.д.), в третьей – сценические диалоги.

В. Волькенштейн тонко заметил, что монолог – это чаще всего «тот же диалог – только с незримым партнером», включая и себя самого в качестве *Alter Ego* [53]. Например, он может иметь вид: а) смыслового рассуждения, поиска и аргументации смысла, потока сознания персонажа вплоть до конфликта с самим собой, а также самовозбуждения воли перед предстоящим решающим событием (Гамлет. «Гамлет». У. Шекспир); б) авторских ремарок (от франц. *remarque* – замечание, примечание, пояснение), комментирующих ситуацию, переживания и решения персонажей или даже указывающих на несовпадение смысла произносимых слов смыслу сцены (Войницкий. «Дядя Ваня». А.П. Чехов); в) внутреннего обращения к трансцендентному началу – Богу, Судьбе, Природе – с благодарностью, просьбой, протестом (Король Лир. «Король

Лир» У. Шекспир); г) обращения к воображаемому персонажу (А. Сальери. «Моцарт и Сальери». А.С. Пушкин); д) репетиции как способа подготовки к предстоящему диалогу (И.А. Хлестаков. «Ревизор». Н.В. Гоголь) и др.

При анализе диалогов студентам ставилась задача охарактеризовать суть переживаемых персонажами интенций и формулируемых ими смыслов-для-себя, смыслов-для-других, а также ситуаций взаимодействия и драматургических конфликтов. Качественные стороны аналитических операций со звуковыми примерами находили свое внешнее выражение в суждениях и умозаключениях студентов и позволяли составить общее представление об уровне развития у испытуемых речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха.

Весьма информативными были задания и упражнения, направленные на поиск адекватных голосовых и речевых средств трансляции смысла. В начале опытно-экспериментального этапа нашего исследования использовались задания и упражнения на осмысление слов, междометий, фраз в контекстуальном окружении, затем студенты анализировали особенности реализации смысла в примерах речевой деятельности мастеров звучащего слова и, наконец, они самостоятельно выбирали и апробировали способы трансляции смысла, используя при этом палитру тембродинамических, темпоритмических и интонационных характеристик и модуляций голоса.

Важным направлением диагностики выступала работа в парах «режиссер» – «актер», где студенты осваивали профессиональные роли и совершенствовали свои умения и навыки ведения профессионального диалога. В ходе диагностических мероприятий художественный текст (как правило, фрагмент пьесы, рассказа или поэтического произведения) выдавался «режиссеру», который после его изучения в течение 35-40 минут должен был во взаимодействии с «актером» раскрыть выдвигаемую перед ним творческую задачу, связанную с воплощением смысла в сценической речи. Таким образом упражнялось и проверялось наличие умения

устанавливать творческое партнерство, выстраивать репетиционный процесс, создавать условия для раскрытия в профессиональном диалоге личностных потенциалов участников сценического действия.

В целях обеспечения объективности результатов диагностических процедур в нашем исследовании использовался экспертный метод. В.С. Черепанов в работе «Экспертные оценки в педагогических исследованиях» предложил определение: «Экспертный метод. Термины-синонимы: экспертный способ, метод экспертных оценок. Метод решения задач, в котором группа специально отобранных экспертов на основании личного опыта и интуиции производит экспертную оценку объекта (процесса, явления)» [203, с. 111]. Деятельность экспертов обычно осуществляется по технологической «цепочке»:

- а) разрабатывается общее представление о целях экспертизы;
- б) устанавливаются критерии, на основании которых формируется команда экспертов как в качественном (например, профессиональная компетентность, профессиональные достижения, общественное признание деятельности, профессиональный опыт и др.) так и количественном отношениях;
- в) формулируются оценочные критерии, на которые должны ориентироваться эксперты при вынесении оценки;
- г) разрабатываются вопросы и задания, которые помогают получить экспертам нужные сведения в необходимом объеме для выставления оценки;
- д) осуществляется процесс проведения экспертизы;
- е) результаты экспертных оценок подлежат статистической обработке;
- ё) устанавливается степень согласованности (конкордации) мнений экспертов; если в оценках экспертов наблюдается значительный «разброс», то важно выяснить, что стало причиной. С другой стороны, высокая степень совпадений в оценках косвенно служит показателем валидности (от англ. valid – действительный, пригодный, имеющий силу) диагностических инструментов и процедур, то есть наличия у них измерительной способности

по отношению к поставленным в исследовании задачам и изучаемым феноменам.

В экспертных исследованиях важным является вопрос о количественном составе группы. Здесь нужно учитывать, что небольшое число экспертов неизбежно приводит к чрезмерному доминированию индивидуальных взглядов, и, наоборот, слишком большая группа может столкнуться с трудностью в достижении единого мнения. Кроме того, большое количество экспертов в группе может отрицательно сказаться на компетентности ее членов и, соответственно, точности экспертных оценок. Ряд источников рекомендуют для группового оценивания привлекать от семи до двадцати экспертов. В нашем исследовании экспертная группа включала девять представителей профессорско-преподавательского состава факультета телерадиовещания и театрального искусства Краснодарского государственного института культуры (см. Таблицу 5). Критериями включения кандидата в группу экспертов выступали наличие:

- высшего театрального образования;
- стаж научно-педагогической деятельности (от 10 лет и выше);
- опыт творческой деятельности (от 5 лет и выше);
- общественного признания научно - педагогической деятельности или сценической в сфере театрального образования (почетные звания, награды, ученые степени и звания).

Таблица 5

Состав группы экспертов

№	Образование	Опыт творческой деятельности	Стаж научно-педагогической деятельности	Общественное признание сценической или научно-педагогической деятельности
1.	Высшее	21 лет	13 лет	Доцент, кандидат культурологии,

	театральное			лауреат всероссийского и международного конкурса, грамоты Министерства культуры Краснодарского края, Благодарность Министерства культуры Краснодарского края.
2.	Высшее театральное	50 лет	26 лет	Профессор, Заслуженный работник культуры Кубани, грамоты Министерства культуры Краснодарского края, благодарность министра культуры Краснодарского края.
3.	Высшее театральное	48 лет	48 лет	Доцент, Заслуженный работник культуры Кубани, грамоты Министерства культуры Краснодарского края, благодарность главы администрации (губернатор) Краснодарского края, лауреат всероссийского и международного конкурса.
4.	Высшее театральное	11 лет	11 лет	Доцент, кандидат культурологии, Лауреат всероссийского и международного конкурса, руководитель любительского театра
5.	Высшее театральное	63 года	18 лет	Профессор. Народный артист РСФСР, Заслуженный деятель искусств РФ, Лауреат Российской национальной премии «Золотая маска», Лауреат государственных премий, Медаль «Герой труда Кубани»
6.	Высшее театральное	40 лет	40 лет	Доцент, кандидат культурологии, грамоты Министерства культуры Краснодарского края, руководитель

				любительской театральной студии
7.	Высшее театральное	21 год	21 год	Доцент, Лауреат всероссийского и международного театрального конкурса, руководитель любительского коллектива.
8.	Высшее театральное	37 лет	37 лет	Профессор, доктор культурологии, Заслуженный работник культуры Кубани, Медаль «За верность традициям отечественного образования», грамоты Министерства культуры Краснодарского края.
9.	Высшее театральное	14 лет	12 лет	Заслуженный артист Кубани, лауреат всероссийского и международного театрального конкурса, грамоты Министерства культуры Краснодарского края

Для достижения единства в способах оценивания, с группой экспертов предварительно был проведен семинар, на котором участники знакомы с нашим пониманием сущности герменевтического подхода в театральном образовании и структуры текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. В ходе диагностических мероприятий эксперты фиксировали в специальных картах свои оценки развития компонентов текстовой компетентности студентов, принимавших участие в контрольных мероприятиях и опытно-экспериментальной работе.

Считается, что если уровень квалификации входящих в группу экспертов соответствует выдвигаемым в исследовании задачам, и предваряющая измерительные процедуры разъяснительная работа с ними была эффективна, то и экспертные оценки обнаружат высокую степень согласованности. И наоборот, существенные разбросы (размахи) в оценках свидетельствуют либо о слабой предварительной проработке критериев

оценок, либо о неудачных методиках и процедурах измерений, либо о недостаточной квалификации членов экспертной группы.

Для оценки уровня согласованности мнений экспертов в нашем исследовании оценки подвергались статистической обработке: в частности, мы вычисляли коэффициенты вариации, которые в статистическом анализе используются для определения масштабов разброса (размаха) оценок экспертов в сопоставлении со средними значениями. Коэффициенты вариации рассчитывались по формуле:

$$V = \frac{\sigma}{x} 100\% \quad (1), \text{ где}$$

σ – среднее квадратическое отклонение оценок;

x – среднее значение оценок.

С целью иллюстрации данного этапа работы приведем пример вычисления коэффициентов вариации экспертных оценок развития текстовой компетентности у входящей в контрольную группу студентки Д.Д. на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (см. Таблицу 6).

Диапазоны возможных оценок: «высокоразвитый признак» (4-3,1), «хорошо развитый признак» (3,0-2,1), «удовлетворительно развитый признак» (2,0-1,1), «недостаточно развитый признак» (1,0-0).

Для дальнейших вычислений нам необходимы данные о « σ », то есть о квадрате отклонений средних оценок экспертов от среднеарифметической оценки $(X_i - X_{\text{ср.}})^2$:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (X_i - X_{\text{ср.}})^2}{n}} \quad (2), \text{ где}$$

X_i – оценка студента экспертом i ;

$X_{\text{ср.}}$ – среднеарифметическая оценка студента всеми экспертами;

Σ – знак суммы;

n – количество экспертов.

Таблица 6

Оценка экспертами текстовой компетентности студентки Д.Д. на начальном этапе опытно-экспериментальной работы

Эксперты	Компоненты текстовой компетентности будущего руководителя (режиссера) любительского театра			Средние оценки (X _i)	σ (X _i – X _{ср.}) ²
	Компетенция понимания художественного текста	Компетенция интерпретации художественного текста	Коммуникативная компетенция		
1.	1,8	0,9	2,4	1,7	0,0256
2.	2,0	0,7	2,2	1,63	0,0529
3.	1,5	1,4	2,6	1,83	0,0009
4.	1,4	1,2	2,3	1,63	0,0529
5.	1,6	1,6	1,6	1,6	0,0521
6.	2,0	2,0	2,2	2,06	0,04
7.	1,9	1,6	2,5	2	0,0196
8.	1,9	1,4	2,1	1,8	0,0036
9.	2,0	2,6	3	2,53	0,4489
Итого	1,79	1,49	2,32	1,86 (X _{ср.})	0,6965

Подставим полученные значения в формулу (2):

$$\sigma = \sqrt{\frac{0,6965}{9}} = 0,077$$

Далее, вычисляем коэффициент вариации для анализируемого примера:

$$V = \frac{0,077}{1,86} 100\% = 4,14\%$$

В статистике принято полагать, что значения коэффициента вариации <10% свидетельствуют о несущественном рассеивании оценок (дисперсии), то есть о высокой степени согласованности (конкордации) мнений экспертов; значения от 10% до 20% – о среднем рассеивании оценок; значения, выходящие за границу 33%, говорят о необходимости либо пересмотра инструментов и процедуры диагностики, либо реформирования группы экспертов вследствие наличия у ее членов серьезных различий в понимании диагностических задач.

В целом вычисленные нами коэффициенты вариации оценок экспертов по каждому измерению находились в диапазоне от 3,23 до 7,12%, что дает основания для выводов о достаточном уровне диагностической компетенции экспертов и наличии у предлагаемого диагностического инструментария и процедур достаточного уровня измерительной способности (чувствительности).

Результаты измерительных процедур в начальной фазе опытно-экспериментальной работы и по ее завершению приведены и проанализированы в разделе 2.3. нашей работы.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию текстовой компетентности будущих режиссеров любительского театра на занятиях дисциплины «Сценическая речь»

Подчеркнем, что профессия руководителя (режиссера) любительского театра относится к группе творческих профессий. Периферийные вузы культуры, организующие обучение по интересующему нас направлению, осуществляют «штучную» подготовку небольшого количества необходимых региону специалистов, каждый из которых в процессе обучения должен сформировать собственную неповторимую творческую индивидуальность. Приходящие на занятия по дисциплине «Сценическая речь» первокурсники, как правило, не только получили серьезное литературоведческое образование в общеобразовательной школе, но и проявили высокого уровня познавательный интерес к мастерству звучащего слова, художественной литературе, поэзии и театральной драматургии, непосредственно участвуя в различных видах художественного (в том числе, и сценического) творчества. В ходе вступительных творческих испытаний они выдержали жесткий конкурсный отбор, практически доказав экзаменующим специалистам наличие определенных способностей (одаренностей) и мотивации, обосновывающих их претензии на освоение профессии руководителя (режиссера) любительского театра.

Технология формирования текстовой компетентности студентов на основе герменевтического подхода создавалась постепенно на протяжении 8-ми лет и в своей итоговой форме была реализована в образовательном процессе Краснодарского государственного института культуры на кафедре

театрального искусства. За этот период времени нами подготовлено свыше 100 специалистов, ныне успешно работающих в сфере культуры и искусства театра.

Мы исходили из убеждения, что герменевтический подход как теоретико-методологическую основу режиссерского анализа художественных текстов и поиска эффективных способов воплощения смыслов в сценической речи и профессиональных коммуникациях студенты должны освоить уже в течение первого года обучения на примере малых литературных жанров (от франц. *genre* – род, вид) – фрагментов текстов, новелл, очерков, рассказов, скетчей, эссе, интермедий, диалогов, этюдов, басен, эпиграмм, стихотворений, сонетов, притч и т.д. В последующие годы обучения они должны расширить и усовершенствовать свой опыт применения герменевтического подхода в работе с другими, более масштабными по форме произведениями художественной литературы – эпосом, драмой, лирикой, эполирикой.

Для получения статистических данных о результатах опытно-экспериментальной работы нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы студентов: в качестве контрольной группы выступили первокурсники набора 2019 года (план приема – 20 человек); экспериментальную группу составили первокурсники набора 2021 (план приема – 20 человек).

Приведем данные диагностических исследований экспертами развития текстовой компетентности студентов на констатирующем и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы. Принимавшим участие в исследовании экспертам предлагалось оценить уровень развития у испытуемых компетенций понимания и интерпретации художественных текстов, а также коммуникативной компетенции на основе описанных в разделе 2.2. методик. Оценку предлагалось выразить в форме десятичной дроби в диапазоне от 0 до 4 баллов.

Как уже отмечалось выше, компетенция понимания связана с актуализацией в ходе рефлексивно-аналитической работы над текстом лингвистического, гносеологического, психологического, сравнительно-исторического, социологического, историко-культурного, биографического и аксиологического векторов герменевтического анализа. В оценке понимания художественного текста эксперты использовали охарактеризованные выше параметры полноты, отчетливости, обоснованности и глубины. Важным индикатором развития компетенции понимания выступали результаты выполнения студентами заданий по определению нюансов смысла в аудиозаписях творчества выдающихся мастеров звучащей речи (чтецов, дикторов радио и телевидения, актеров).

В оценке компетенции интерпретации художественного текста эксперты анализировали интерпретаторские версии студентов, то есть «вторичные» (устные и письменные) тексты, в которых они, актуализируя собственный жизненный и художественный опыт, а также герменевтические техники интендирования, индивидуации, экспектации, феноменологической редукции и растягивания смыслов раскрывали смысловую палитру персонажей, ситуаций и конфликтов не только в рамках времени повествуемых событий, но за их границами – в хронотопах культуры, общества и «жизненных циклов» героев. Особое внимание при этом уделялось осмыслению психологии персонажей и их поступков через анализ эксплицитных и имплицитных смыслов, смыслов-для-себя, смыслов-для-других, интенций, подтекстов, контекстов и концептов, исследованию скрытых «пружин» в развитии конфликтов.

В оценивании коммуникативной компетенции эксперты к воплощению смыслов в вербальных и невербальных компонентах речи, а также к диалогическому взаимодействию по поводу смысла в парах, воспроизводящих профессиональные коммуникации «режиссер – актер», «актер – актер» и др. Данные диагностических процедур на констатирующем этапе исследования приведены в Таблицах 7-8.

Таблица 7

Оценки экспертами развития компонентов текстовой компетентности у студентов контрольной группы (констатирующий этап работы)

Студент	Средние экспертные оценки компетенций			Средняя оценка текстовой компетентности
	Компетенция понимания	Компетенция интерпретации	Коммуникативная компетенция	
А.А.	1,21	1,28	2,48	1,66
А.М.	1,08	1,08	2,20	1,45
А.Т.	1,57	1,40	2,67	1,88
В.Т.	2,18	1,78	2,78	2,25
Г.И.	1,83	1,56	2,35	1,91
Д.Д.	1,79	1,49	2,32	1,86
Е.Н.	1,86	1,54	2,32	1,91
Е.О.	2,2	1,93	3,0	2,38
И.К.	1,27	1,17	2,36	1,6
И.Л.	1,98	1,88	2,51	2,12
Л.Т.	1,82	1,51	2,21	1,85
М.А.	1,47	1,28	2,58	1,78
М.Н.	2,62	1,98	2,94	2,51
Н.Б.	1,64	1,58	2,15	1,79
О.П.	1,94	1,75	2,21	1,97
С.В.	1,95	1,68	2,0	1,88
С. Ю.	2,26	2,22	3,02	2,5
Т.К.	1,62	1,55	2,08	1,75
У.Г.	2,03	1,88	2,45	2,12
Ф.И.	1,97	1,54	2,21	1,9
Средние оценки	1,81	1,6	2,44	1,95

Сопоставим эти данные с результатами диагностики экспериментальной группы студентов (Таблица 8).

Таблица 8

Оценки экспертами развития компонентов текстовой компетентности у студентов экспериментальной группы (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)

Студент	Средние экспертные оценки компетенций			Средняя оценка текстовой компетентности
	Компетенция понимания	Компетенция интерпретации	Коммуникативная компетенция	
А.К.	1,9	1,9	2,17	1,99
А.Ш.	1,82	1,59	2,31	1,91
В.Д.	1,8	1,74	2,23	1,92
В.Р.	2,04	1,82	2,1	1,98
Е.З.	1,34	1,22	2,04	1,53
Е.Л.	1,73	1,74	2,23	1,9
Е.У.	2,2	2,03	2,5	2,24
И.Д.	1,89	1,87	2,2	1,98
И.Т.	2,23	1,81	2,7	2,25
К.Л.	1,87	1,85	2,19	1,97
К.П.	1,4	1,3	2,23	1,64
М.Щ.	2,11	1,71	2,12	1,98
Н.А.	2,3	2,16	2,81	2,42
Н.Р.	2,84	2,31	3,02	2,72
С.А.	2,04	1,94	2,67	2,22
С.Ж.	1,56	1,38	2,17	1,88
Т.Х.	1,33	1,2	2,1	1,7
У.Л.	1,91	1,74	2,27	1,97
Ю.И.	1,93	1,83	2,23	1,99
Ю.О.	1,73	1,88	2,34	1,98
Средние оценки	1,9	1,75	2,33	2,00

Для наглядности выразим соотношение экспертных оценок, полученных в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, в графической форме (см. рисунок 4).

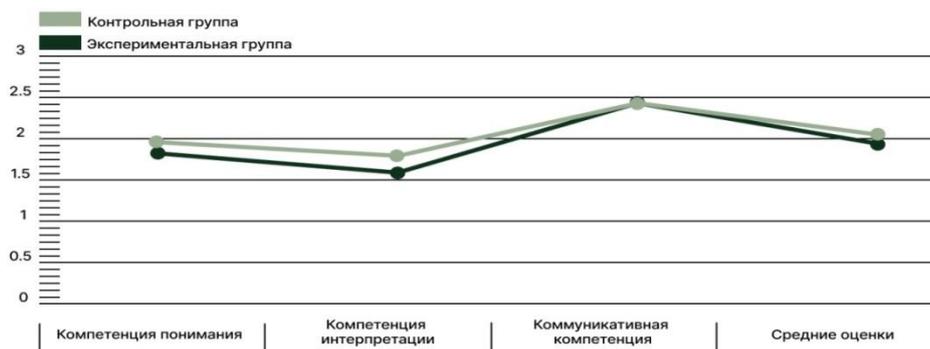


Рис. 4. График показателей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования

Вместе с тем, полученные данные о средних оценках позволяют выделить группы студентов по уровню развития текстовой компетентности:

- группа с высоким уровнем развития текстовой компетентности (4-3,1);
- группа со средним уровнем развития текстовой компетентности (3,0-2,1);
- группа с удовлетворительным уровнем развития текстовой компетентности (2,0-1.1);
- группа с неудовлетворительным уровнем развития текстовой компетентности (1,0-0).

Таблица 9

Дифференциация студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития текстовой компетентности на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Высокий уровень	Средний уровень	Удовлетворительный уровень	Неудовлетворительный уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Удовлетворительный уровень	Неудовлетворительный уровень
1	0	0	А.А. 1,66	0	0	0	А.К. 1,99	0
2	0	0	А.М. 1,45	0	0	0	А.Ш. 1,91	0

3	0	0	А.Т. 1,88	0	0	0	В.Д. 1,92	0
4	0	В.Т. 2,25	0	0	0	0	В.Р. 1,98	0
5	0	0	Г.И. 1,91	0	0	0	Е.З. 1,53	0
6	0	0	Д.Д. 1,86	0	0	0	Е.Л. 1,9	0
7	0	0	Е.Н. 1,91	0	0	Е.У. 2,24	0	0
8	0	Е.О. 2,38	0	0	0	0	И.Д. 1,98	0
9	0	0	И.К. 1,6	0	0	И.Т. 2,25	0	0
10	0	И.Л. 2,12	0	0	0	0	К.Л. 1,97	0
11	0	0	Л.Т. 1,85	0	0	0	К.П. 1,64	0
12	0	0	М.А. 1,78	0	0	0	М.Щ. 1,98	0
13	0	М.Н. 2,51	0	0	0	Н.А. 2,42	0	0
14	0	0	Н.Б. 1,79	0	0	Н.Р. 2,72	0	0
15	0	0	О.П. 1,97	0	0	С.А. 2,22	0	0
16	0	0	С.В. 1,88	0	0	0	С.Ж. 1,88	0
17	0	С.Ю. 2,5	0	0	0	0	Т.Х. 1,7	0
18	0	0	Т.К. 1,75	0	0	0	У.Л. 1,97	0
19	0	У.Г. 2,12	0	0	0	0	Ю.И. 1,99	0
20	0	0	Ф.И. 1,9	0	0	0	Ю.О. 1,98	0
ВСЕГО	0	6	14	0	0	5	15	0

Представим полученные данные в виде графика:

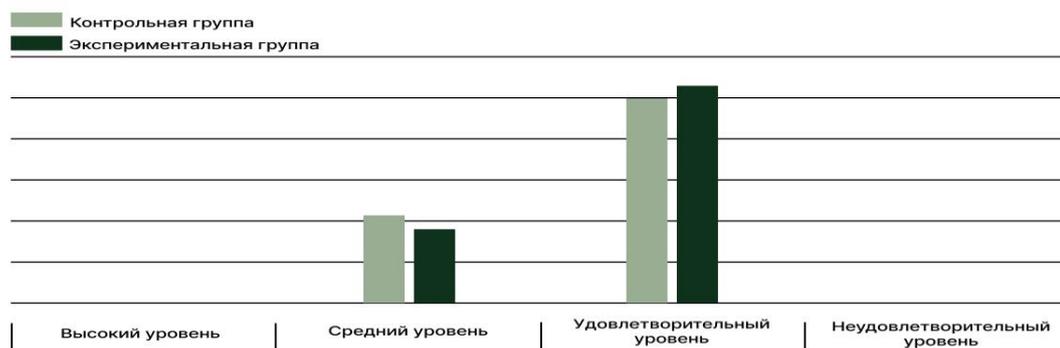


Рис. 5. Дифференциация студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития текстовой компетентности на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Полученные статистические данные позволяют заключить, что:

а) контрольная и экспериментальная группы могут считаться гомогенными (от греч. *homogenes* – однородный). В финальной части исследования это даст возможность сделать достоверные выводы относительно эффективности предлагаемой нами технологии формирования текстовой компетентности на основе герменевтического подхода;

б) эксперты в целом выставили удовлетворительные оценки развитию компонентов текстовой компетентности студентов, приступивших к обучению театральной профессии в вузе культуры. Более высокими оказались оценки компетенции понимания (автора, персонажа, ситуации, конфликта), поскольку этому направлению деятельности на уроках литературы в общеобразовательной школе, как правило, уделяется больше времени и внимания, нежели компетенции интерпретации и тем более – коммуникативной компетенции. Это связано с собственным кругом решаемых школьным курсом художественной литературы образовательных задач.

в) обследованные массивы студентов состоят из представителей со средним и удовлетворительным уровнями развития текстовой компетентности, что говорит о наличии у них «стартового потенциала» для

профессионального развития как специалистов в области любительского театрального искусства.

К этому добавим: в личных и групповых беседах эксперты подчеркивали, что высокие баллы по школьному предмету литературы не являются исчерпывающим показателем профессиональной пригодности будущего руководителя (режиссера) любительского театра, который призван в своей профессиональной деятельности создавать уникальные творческие продукты и не только реализовывать в ней потенциалы своего эмоционального интеллекта (Н.В. Рождественская [156]), на что в сущности и направлен герменевтический подход, но и суметь выразить свой замысел в речевой форме, понятной другим участникам театрального действия и публике.

Далее раскроем результаты измерительных процедур в заключительной фазе опытно-экспериментальной работы. Вначале приведем данные по контрольной группе студентов (Таблица 10).

Таблица 10

**Оценки экспертами развития текстовой компетенции у студентов
контрольной группы (заключительный этап опытно-
экспериментальной работы)**

Студент	Средние экспертные оценки компетенций			Средняя оценка текстовой компетентности
	Компетенция понимания	Компетенция интерпретации	Коммуникативная компетенция	
А.А.	1,76	1,60	3,1	2,15
А.М.	1,71	1,61	2,17	1,83
А.Т.	2,27	2,11	2,94	2,44
В.Т.	2,50	2,10	2,87	2,49
Г.И.	2,05	1,94	2,83	2,27
Д.Д.	1,93	1,93	2,58	2,14
Е.Н.	2,35	2,16	2,85	2,45
Е.О.	2,32	2,12	3,06	2,50

И.К.	1,73	1,44	2,27	1,81
И.Л.	2,22	2,18	3,11	2,50
Л.Т.	2,01	1,95	2,61	2,19
М.А.	1,60	1,55	2,63	1,92
М.Н.	3,02	2,25	3,02	2,76
Н.Б.	1,80	1,71	2,48	1,99
О.П.	2,13	1,78	2,70	2,20
С.В.	1,95	1,90	2,28	2,04
С. Ю.	2,68	2,32	3,18	2,72
Т.К.	1,77	1,56	2,22	1,85
У.Г.	2,46	1,95	2,56	2,32
Ф.И.	2,31	2,10	3,13	2,51
Средние оценки	2,19	1,97	2,80	2,32

Данные заключительных диагностических процедур в экспериментальной группе приведены в Таблице 11.

Таблица 11

**Оценки экспертами развития текстовой компетенции у студентов
экспериментальной группы (заключительный этап опытно-
экспериментальной работы)**

Студент	Средние экспертные оценки компетенций			Средняя оценка текстовой компетентности
	Компетенция понимания	Компетенция интерпретации	Коммуникативная компетенция	
А.К.	3,11	2,8	3,25	3,05
А.Ш.	2,81	2,26	3,28	2,78
В.Д.	2,87	2,78	3,45	3,03
В.Р.	3,58	3,38	3,58	3,51
Е.З.	2,02	1,92	2,40	2,11
Е.Л.	2,9	2,9	2,83	2,87

Е.У.	3,74	3,58	3,52	3,61
И.Д.	2,43	2,4	3,21	2,68
И.Т.	3,21	3,11	3,54	3,28
К.Л.	2,61	2,52	3,38	2,83
К.П.	2,32	2,25	3,13	2,56
М.Щ.	3,21	3,12	3,50	3,27
Н.А.	3,12	3,0	2,5	3,20
Н.Р.	3,71	3,61	3,68	3,66
С.А.	3,42	3,14	3,42	3,32
С.Ж.	2,52	2,36	3,07	2,65
Т.Х.	2,32	2,15	3,16	2,54
У.Л.	3,18	3,12	3,27	3,19
Ю.И.	3,28	3,23	3,55	3,35
Ю.О.	3,11	3,06	3,33	3,16
Средние оценки	2,97	2,83	3,30	3,03

Выразим в графическом виде обнаруженные в финальных диагностических процедурах статистические различия между студентами контрольной и экспериментальной групп (см. Рисунок 6):

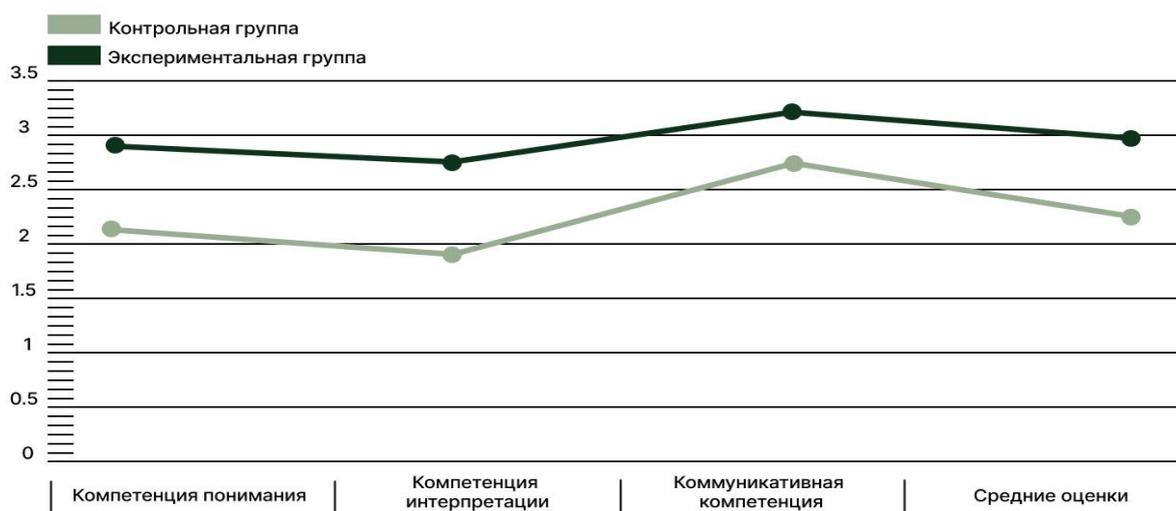


Рис. 6. Дифференциация студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития текстовой компетентности на заключительном этапе исследования

Из графика очевидно, что студенты экспериментальной группы по завершению опытно-экспериментальной работы обнаружили более высокий уровень развития текстовой компетентности. Итоговые пропорции уровней развития текстовой компетентности показаны в Таблице 12.

Таблица 12

Дифференциация студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития текстовой компетентности на констатирующем этапе исследования

№ п/п	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Высокий уровень	Средний уровень	Удовлетворительный уровень	Неудовлетворительный уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Удовлетворительный уровень	Неудовлетворительный уровень
1	0	А.А. 2,15	0	0	0	А.К.3,05	0	0
2	0	0	А.М. 1,83	0	0	А.Ш. 2,78	0	0
3	0	А.Т. 2,44	0	0	0	В.Д. 3,03	0	0
4	0	В.Т. 2,49	0	0	В.Р. 3,51	0	0	0
5	0	Г.И. 2,27	0	0	0	Е.З. 2,11	0	0
6	0	Д.Д. 2,14	0	0	0	Е.Л. 2,87	0	0
7	0	Е.Н. 2,45	0	0	Е.У. 3,61	0	0	0
8	0	Е.О. 2,50	0	0	0	И.Д. 2,68	0	0
9	0	0	И.К. 1,81	0	И.Т. 3,28	0	0	0
10	0	И.Л. 2,50	0	0	0	К.Л. 2,83	0	0
11	0	Л.Т. 2,19	0	0	0	К.П. 2,56	0	0
12	0	0	М.А. 1,92	0	М.Щ. 3,27	0	0	0
13	0	М.Н. 2,76	0	0	Н.А. 3,20	0	0	0
14	0	0	Н.Б. 1,99	0	Н.Р. 3,66	0	0	0
15	0	О.П. 2,20	0	0	С.А. 3,32	0	0	0
16	0	С.В. 2,04	0	0	0	С.Ж. 2,65	0	0
17	0	С.Ю. 2,72	0	0	0	Т.Х. 2,54	0	0
18	0	0	Т.К. 1,85	0	У.Л. 3,19	0	0	0
19	0	У.Г. 2,32	0	0	Ю.И. 3,35	0	0	0
20	0	Ф.И. 2,51	0	0	Ю.О. 3,16	0	0	0
ВСЕГО	0	15	5	0	10	10	0	0

Данные о дифференциации студентов на группы по уровням развития текстовой компетентности наглядно представлены на графике (см. рисунок 7):

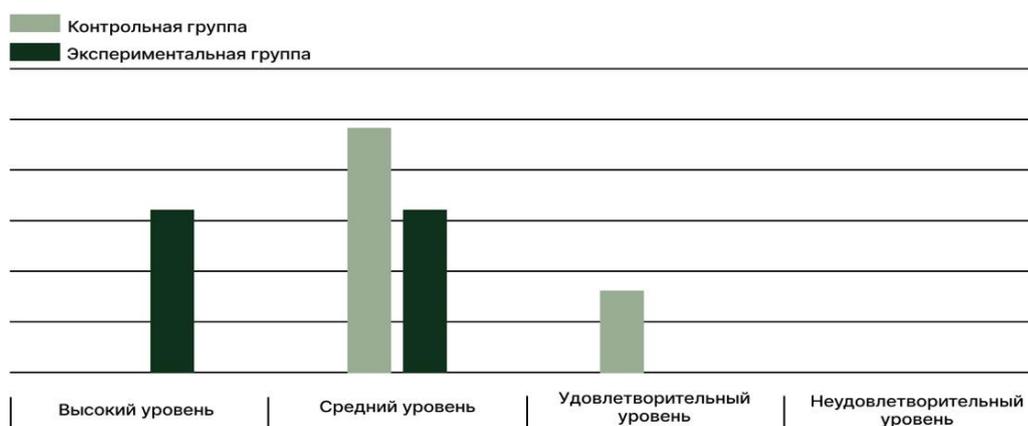


Рис. 7. Дифференциация студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития текстовой компетентности на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы

Определенный интерес представляют данные о динамике прироста текстовой компетентности, выраженной в виде разности между оценками на констатирующем и завершающем этапах опытно-экспериментальной работы (см. Таблицу 13).

Таблица 13

Динамика развития текстовой компетенции в контрольной и экспериментальной группах

Этап исследования	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Компетенция понимания	Компетенция интерпретации	Коммуникативная компетенция	Средняя оценка	Компетенция понимания	Компетенция интерпретации	Коммуникативная компетенция	Средняя оценка
Констатирующий	1,81	1,6	2,44	1,95	1,9	1,75	2,33	2,0

этап								
Формирующий этап	2,19	1,97	2,8	2,32	2,97	2,83	3,30	3,03
Разность	0,38	0,37	0,36	0,37	1,07	1,08	0,97	1,03

Для наглядности отразим динамику прироста оценок в виде графика (см. Рисунок 8):

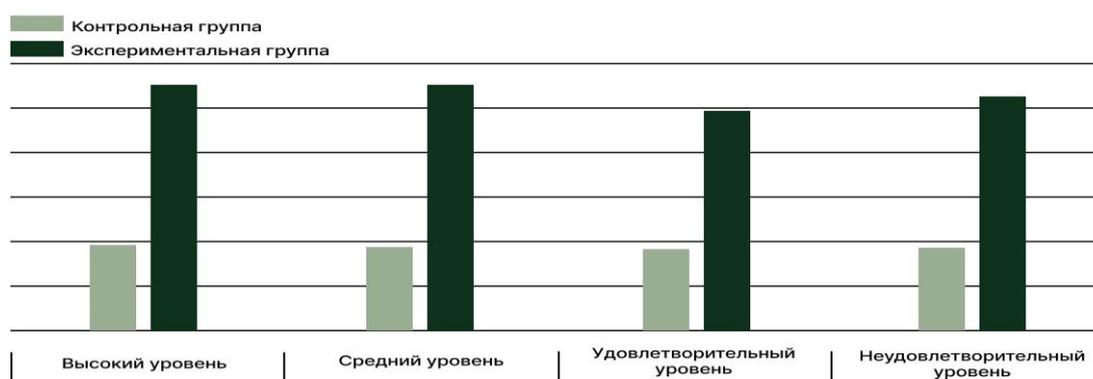


Рис. 8. Динамика прироста оценок текстовой компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп по результатам опытно-экспериментальной работы

Из графика видно, что динамика прироста оценок, вынесенных экспертами студентам экспериментальной группы на завершающем этапе исследования, в 2,8-2,9 раза превышает показатели контрольной группы. Таким образом, полученные статистические данные позволяют уверенно говорить о том, что предлагаемая нами педагогическая технология развития текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра достигает поставленной цели: результаты диагностических процедур в экспериментальной группе фиксируют более высокую динамику прироста текстовой компетентности, нежели в контрольной группе.

В завершение раздела заметим, что студенты обеих групп проявляли в ходе занятий и в домашней работе высокого уровня эмоциональную и

интеллектуальную увлеченность, отношение к учебной дисциплине «Сценическая речь» как к творческой лаборатории, в которой оттачиваются профессионально важные умения и навыки. Однако акценты на понимание и интерпретацию смыслов художественных текстов, развитие речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) видов слуха, а также на формировании коммуникативного опыта по поводу смыслов в профессиональных коммуникациях и сценической речи, использование в образовательном процессе достижений современной герменевтики, драмогерменевтики и педагогической герменевтики позволил алгоритмизировать, упорядочить или можно сказать – профессионализировать процесс работы студентов с художественным текстом и таким образом повысить общий уровень их текстовой компетентности.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Материал и количественные данные, приведенные во второй главе диссертации, позволяют сформулировать ряд выводов:

1. Входящая в учебный план подготовки руководителей (режиссеров) любительского театра дисциплина «Сценическая речь» должна отражать профессиональную специфику и не дублировать аналогичные по названию курсы для обучения представителей других театральных профессий. Одной из ведущих целей дисциплины «Сценическая речь» для будущих руководителей (режиссеров) любительского театра выступает формирование текстовой компетентности студентов.

2. Герменевтический подход составляет теоретико-методологический фундамент педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Интеграция педагогической технологии на основе герменевтического подхода в образовательный процесс обеспечивает: а) синтез логического и

психологического, этического и художественного, социально-исторического и искусствоведческого начал; б) развитие механизмов смыслопорождения, включение в психологический мир Другого и самопознание; в) диалогическую смысловую связь интерпретатора, автора, текста, персонажей, ситуации и др.

3. Реализуемая в дисциплине «Сценическая речь» для будущих руководителей (режиссеров) любительского театра педагогическая технология формирования текстовой компетентности на основе герменевтического подхода должна соответствовать специфике профессии и включать практики:

- герменевтического «погружения» в художественные тексты, актуализирующие векторы (лингвистический, гносеологический, психологический, сравнительно-исторический, социологический, историко-культурный, биографический и аксиологический) и техники (интендирования, индивидуации, экспектации, феноменологической редукции и растягивания смыслов) режиссерского анализа уже на начальных этапах профессионального обучения по отношению к произведениям малых литературных форм: фрагментов, новелл, очерков, рассказов, скетчей, эссе, интермедий, диалогов, этюдов, басен, эпиграмм, стихотворений, сонетов, притч и т.д. На последующих этапах обучения освоенные алгоритмы текстовой активности и смыслопорождения экстраполируются на развернутые тексты эпоса, драмы, лирики и эполирики;

- развития речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) видов слуха, в основе которых лежит понимание того, что отражательные процессы у человека связаны с психофизиологическими механизмами мышечного моделирования внешних сигналов и их интериоризацией в план внутренислухового представления;

- развития навыков аудирования, восприятия и моделирования различных образцов речи на основе речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) видов слуха как факторов повышения

смысловой чувствительности в восприятии речи и обогащения «палитры» выразительных средств для разработки голосо-речевых портретов персонажей и образов художественной литературы, поэзии и драматургии;

- формирования способности к произвольному внутреннеслуховому представлению на основе опыта наблюдений за речевым творчеством:
а) мастеров звучащего слова (дикторов, чтецов, актеров в роли и др.),
б) создателей художественных текстов (писателей, поэтов, эссеистов, блогеров и др.), а также за в) речевыми примерами носителей социальных, национальных, профессиональных, территориальных диалектов и современных средств цифрового синтезирования речи;

- речевого самоконтроля, то есть формирования способностей:
а) слышать себя «со стороны», б) оценить степень соответствия используемых интонационных, тембродинамических, темпоритмических характеристик, акцентуаций, пауз и др. выразительных компонентов речи исходному замыслу и транслируемому смыслу;

- интерактивных социоигровых речевых взаимодействий по поводу смыслов, моделирующих коммуникации в профессиональной сфере в системах: «режиссер – актер», «режиссер – автор текста», «режиссер – художник-постановщик», «режиссер – художник по свету», «актер – актер» и др.

4. Развитию текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра способствует интеграция в образовательный процесс технических средств цифровой аудиозаписи, с помощью которых фиксируются основные этапы персональной творческой и речевой эволюции студентов на протяжении всего процесса обучения.

5. Так как руководители (режиссеры) любительского театра составляют профессиональную группу, непосредственно включенную в художественное творчество, то в целях констатации исходного уровня развития текстовой компетентности и результатов интеграции в образовательный процесс педагогической технологии ее развития на основе герменевтического

подхода целесообразно использовать экспертные оценки специалистов, имеющих театральное образование, опыт творческой деятельности и общественно признанные достижения в драматическом искусстве и театральной педагогике.

б. Статистические данные, полученные в гомогенных контрольной и экспериментальной групп с помощью экспертного метода, позволяют утверждать, что реализующий герменевтический подход педагогический процесс обеспечивает в рамках дисциплины «Сценическая речь» существенно более высокую динамику формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра, нежели традиционно применяемая технология обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ретроспективный взгляд на проделанную работу позволяет говорить, что выполненные теоретический анализ, проектирование и апробация педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра, а также диагностические процедуры и качественная и количественная обработка их результатов в совокупности образуют завершённый исследовательский цикл. В центре нашего внимания находится интеграция герменевтического подхода в образовательные процессы. Заметим, герменевтика прошла долгий путь развития от оторванных от реальной жизни метафизических спекуляций до логически стройного и научно обоснованного учения о понимании и интерпретации текстов, то есть любых знаково-семиотических систем, включая и личность. При этом герменевтика не замкнулась в рамках сугубо философской рефлексии, а постепенно приобрела теоретико-методологическое значение для других гуманитарных научных отраслей – лингвистики, культурологии, искусствоведения, психологии и, конечно же, педагогики.

Предпринимая наше исследование, мы исходили из сложившегося у нас в ходе многолетней педагогической практики убеждения, что дисциплина «Сценическая речь» для будущих руководителей (режиссеров) любительского театра в содержательном и методическом аспектах должна соответствовать специфике профессии и не являться калькой аналогичных по названию курсов для студентов, подготавливающих себя, например, к актерскому поприщу. В результате анализа научной и методической литературы мы пришли к мысли, что герменевтический подход способен обеспечить такую специализацию интересующему нас дисциплине и стимулировать формирование текстовой компетентности студентов, то есть способности к рефлексивно-аналитическому погружению в художественный текст, направленному на его понимание и создание «встречных» дискурсов,

связанных с переживанием смысла, смыслопорождением, смысловой саморегуляцией и профессиональными коммуникациями по поводу смысла.

Дидактическое обоснование и апробацию получила в исследовании модель педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра, реализующая герменевтический подход. Научная аргументация методологических оснований, руководящих принципов, смысловых систем художественных текстов и механизмов смыслопорождения придают образовательному процессу не только целенаправленный, упорядоченный, но и, что мы считаем особенно важным, управляемый характер.

Сформулируем основные выводы:

1. Педагогический анализ достижений многовекового развития герменевтики, драмогерменевтики и педагогической герменевтики позволяет эффективно применить их теоретические положения и рефлексивно-аналитический опыт в проектировании и реализации технологии профессионального обучения, обеспечивающей формирование текстовой компетентности у будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. Герменевтический подход выступает здесь как методологическая основа образовательного процесса и нацеливает обучающихся и обучающихся в процессе рефлексивно-аналитического погружения в художественный текст обеспечить органическое единство, синтез рационально-логического, эмоционально-образного и сенсорного начал, центрацию на смысле и смыслопорождении.

2. Под текстовой компетентностью руководителя (режиссера) любительского театра понимается способность и готовность специалиста к пониманию художественных текстов и созданию различных видов «встречного» дискурса в соответствии со сферами, жанрами и ситуациями профессионального общения. Структурными элементами текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра выступают: а) компетенция понимания как опыт переживаний личностных

смыслов на основе лингвистического, сравнительно-исторического, гносеологического, психологического, историко-культурного, социологического, биографического и аксиологического векторов анализа художественных текстов, а также эмоционального (интонационного) и речевого (фонематического) видов слуха; б) компетенция интерпретации как опыт актуализации в рефлексивно-аналитической работе с художественными текстами герменевтических техник интендирования, индивидуации, экспектации, феноменологической редукции и растягивания смыслов; в) коммуникативная компетенция как опыт осознанного управления вербальными и невербальными компонентами речи в профессиональных взаимодействиях с Другими по поводу смыслов. Формирование текстовой компетентности связано с обострением смысловой наблюдательности, смысловой чувствительности студентов, благодаря чему понимание, интерпретация и профессиональное общение по поводу смыслов художественных текстов способны подниматься до уровня актов «творения искусства».

3. Структурно-содержательная модель педагогической технологии формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра в рамках дисциплины «Сценическая речь» в вузе культуры включает:

- целевой блок, где формулируется цель и задачи формирования текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра;

- теоретико-методологический блок, в котором получают педагогическую интерпретацию положения философской и педагогической герменевтики, драмогерменевтики, феноменологической теории смысла и диалога культур, а также принципы интегральности, культурного опосредования, концептуализации метафор, превращенной формы, соединения гносеологического и онтологического, интертекстуальности, обращенности мышления, учета фактора времени;

- содержательно-процессуальный блок, раскрывающий тематизм курса «Сценическая речь», а также организационные формы, методы и средства, обучения, обеспечивающие формирование текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

- оценочно-результативный блок, в котором предлагаются компоненты, критерии и средства педагогической диагностики, а также уровни текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

4. Текстовая компетентность будущих руководителей любительского театра в дисциплине «Сценическая речь» формируется в результате:

- интеграции в образовательный процесс технологии, реализующей герменевтический подход и акцентирующей внимание и усилия студентов на процессах смыслопорождения и его механизмах («замыкание смысла», «индукция смысла», «идентификация», «инсайт», «столкновение смыслов» и «полагание смыслов»);

- накопления фонда научных (лингвистических, исторических, социологических, культурологических, эстетических, искусствоведческих, психолого-педагогических и др.) знаний и тезаурусов основных понятий, в совокупности определяющих логику, алгоритмы и содержание познавательных и интерпретационных действий в ходе режиссерского анализа художественных текстов;

- использования в образовательном процессе заданий по аудированию. Не умаляя важности постановки, «профессиональной закалки» сценического голоса и совершенствования двигательных рефлексов голосового и артикуляционного аппаратов, традиционно располагающихся в ядре целеполагания дисциплины «Сценическая речь», мы подчеркиваем, ориентируясь на специфику творческой деятельности театрального режиссера, значение речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) видов слуха, произвольных внутренислуховых представлений и слухового самоконтроля как основы слухопроизносительных и голосо-речевых навыков, с помощью которых

результаты смыслопорождающей активности сознания в виде эксплицитных и имплицитных смыслов, интенций, для-себя-смыслов и для-других-смыслов, подтекстов, контекстов и концептов «материализуются» в профессиональной речи и общении;

- последовательного и постепенного усложнения художественных текстов, предлагаемых для рефлексивно-аналитической и интерпретационной активности, позволяющего целенаправленно создавать «ситуации успеха» в преодолении студентами смысловых «сопротивлений»;

- создания персонального аудиоархива студентов, фиксирующего основные этапы «истории» формирования их текстовой компетентности и профессионального речевого развития;

- становления опыта полемических профессиональных взаимодействий по поводу смысла, эффективных вариантов оформления смысла в профессиональной речи, а также опыта сотрудничества и кооперации в смыслопоисковой активности в целях успешного разрешения актуальных творческих задач режиссерского анализа художественных текстов.

4. Представленный в исследовании инструментарий диагностики текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра позволяет оценить ее динамику. Метод экспертов обеспечивает получение достоверной педагогической информации об эффективности предлагаемой технологии. Статистический анализ оценок экспертов (расчеты коэффициентов вариации) свидетельствуют о валидности диагностического инструментария и процедур.

5. Полученные в исследовании данные дают основания утверждать, что поставленная цель достигнута – динамика формирования текстовой компетентности у студентов экспериментальной группы в 2,8-2,9 раза превышает показатели, выявленные у участников исследования из контрольной группы. Совокупные результаты теоретического и опытно-экспериментального разделов работы позволяют резюмировать: выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение.

Вместе с тем мы считаем, что заявленная тема имеет научный потенциал, который предполагается реализовать в дальнейших наших исследованиях и публикациях. Среди основных направлений развития темы, в частности, можно выделить: а) изучение влияния опыта реализации герменевтического подхода в анализе студентами драматургического текста на выбор способов профессиональной самореализации и профессиональную успешность руководителей (режиссеров) любительского театра; б) анализ путей переосмысления технологии и используемых в ней методов работы с художественными текстами в рамках других гуманитарных и профессиональных дисциплин учебного плана подготовки руководителей (режиссеров) любительского театра; в) исследование особенностей реализации герменевтического подхода в системе среднего театрального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Смыслообразование в учебном процессе : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»; специальность 19.00.07 «Педагогическая психология (психологические науки)» : автореферат диссертации доктора психологических наук / Абакумова Ирина Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2003. – 43 с. – Текст : непосредственный.
2. Аванесов, В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – Текст : непосредственный // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 41–43.
3. Автушенко, И. А. Развитие эмоционального слуха на уроках сценической речи / И. А. Автушенко. – Москва : Граница, 2014. – 141 с. – (Театральная педагогика). – Текст : непосредственный.
4. Автушенко, И. А. Речь актера и эмоциональный слух / И. А. Автушенко. – Текст : непосредственный // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2009. – № 2. – С. 9–21.
5. Автушенко, И. А. Сценическая речь и эмоциональный слух / И. А. Автушенко. – Москва : ВГИК, 2012. – 124 с. – Текст : непосредственный.
6. Автушенко, И. А. Тестирование эмоциональной восприимчивости актера и режиссера / И. А. Автушенко. – Текст : непосредственный // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2011. – № 2. – С. 19–33.
7. Агарков, Ю. А. Об использовании акустических показателей речи в диагностике психоэмоциональных состояний / Ю. А. Агарков, М. Д. Козина, В. Н. Косырев. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2002. – № 2 (26). – С. 83–85.
8. Адамьянц, Т. З. В поисках эмоционального и смыслового контекста (по материалам инновационных семинаров, посвященных отработке

- коммуникативных навыков) / Т. З. Адамьянц. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 178–186.
9. Александров, Е. П. Интенциональный диалог в социокультурной среде вуза : монография / Е. П. Александров ; Министерство образования и науки РФ, Государственное образовательное учреждение высшего профильного образования «Российский государственный социальный университет». – Таганрог : Издательство Ступина А. Н., 2011. – 150 с. – Текст : непосредственный.
10. Алексеев, И. С. Об универсальном характере понимания (выступление на «круглом столе»: «Понимание как философско-методологическая проблема») / И. С. Алексеев, И. С. Касавин. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1986. – № 7. – С. 74–87.
11. Алексеев, Э. Е. Некоторые вопросы теории и практики изучения массовых музыкальных вкусов / Э. Е. Алексеев, П. Ф. Андрукович, Г. Л. Головинский. – Текст : непосредственный // Вопросы социологии искусства: теоретические методологические проблемы : [сборник статей] / АН СССР, ВНИИ искусствознания М-ва культуры СССР ; [отв. ред. Н. Н. Корниенко]. – Москва, 1979. – С. 123–193.
12. Аллюярова, С. Н. Герменевтический подход в системе образования / С. Н. Аллюярова. – Текст : непосредственный // CredoNew. – 2017. – № 2. – С. 12–18.
13. Альтшулер, А. Я. Театроведение и герменевтика / А. Я. Альтшулер. – Текст : непосредственный // Вопросы театроведения : сборник научных трудов / отв. ред. А. Я. Альтшуллер ; сост.: Т. Д. Исмагулова, Н. В. Кудряшёва. – Санкт-Петербург, 1991. – С. 6–18.
14. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е издание. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с. – Текст : непосредственный.

15. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт / Н. Д. Арутюнова ; отв. ред. акад. Г. В. Степанов. – Москва : Наука, 1988. – 339 с. – Текст : непосредственный.
16. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Издательство МГУ, 1990. – 367 с. – Текст: непосредственный.
17. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус – Текст : непосредственный // Вопросы теории и истории эстетики : сборник статей / В. Ф. Асмус. – Москва, 1968. – С. 55–71.
18. Баранов, А. Н. Лингвистическая экспертиза текста / А. Н. Баранов. – Москва: Флинта-Наука, 2007. – 592 с. – Текст : непосредственный.
19. Бахтин, М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 380 с. – Текст : непосредственный.
20. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М. М. Бахтин. – Москва : Художественная литература, 1979. – 424 с. – Текст : непосредственный.
21. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений в 7 томах. Том 1. Философская эстетика 1920-х годов / М. М. Бахтин. – Москва, 2003. – С. 7–78.
22. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Наука, – 1979. – 423 с. – Текст : непосредственный.
23. Беспалько, В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.
24. Бетти, Э. Герменевтика как общая методология наук о духе / Э. Бетти ; перевод с немецкого Е. В. Борисова. – Москва : Канон+, 2011. – 144 с. – Текст : непосредственный.
25. Беценко, Т. П. Герменевтический подход к филологическому анализу художественного текста / Т. П. Беценко. – Текст : непосредственный //

- Духовность и ментальность: экология языка и культуры на рубеже XX–XXI веков : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящённой педагогической и научной деятельности проф. Галины Васильевны Звёздовой и приуроченной к её юбилею (Липецк, 21–22 марта 2017 г.). Часть 1 / Липецкий университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского ; [редакционная коллегия: И. П. Зайцева (отв. ред.) и др.]. – Липецк, 2017. – С. 44–49.
26. Богданова, В. О. Методологические основы применения герменевтического подхода в преподавании гуманитарных дисциплин. Часть 1. Основные принципы герменевтики / В. О. Богданова. – Текст : непосредственный // Социум и власть. – 2021. – № 4 (90). – С. 120–127.
27. Богин, Г. И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику / Г. И. Богин. – Москва : Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 731 с. – Текст : непосредственный.
28. Болдонова, И. С. Герменевтика и компетентностный подход в образовании / И. С. Болдонова. – Текст : непосредственный // Вестник Читинского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 124–128.
29. Большакова, З. М. Компетенции и компетентность / З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – № 24. – С. 13–19.
30. Большой психологический словарь / составитель и общественный редактор Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – Текст : непосредственный.
31. Бондарева, Л. В. Фонематический слух как средство развития аудитивной компетенции / Л. В. Бондарева. – Текст : непосредственный // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Приложение. – 2006. – № 12. – С. 108–112.

32. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 352 с. – Текст : непосредственный.
33. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 580 с. – Текст : непосредственный.
34. Борисенко, Е. Н. Вариантная лексика английского языка, зафиксированная в словаре «Merriamwebster'scollegiate 2003», в темпоральном аспекте / Е. Н. Борисенко. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 2 (33), Часть 2. – С. 29–31.
35. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко ; редакторы: В. А. Слостенин, И. А. Колясникова. – Москва : Академия, 2008. – 288 с. – Текст : непосредственный.
36. Борытко, Н. М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях / Н. М. Борытко. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1.– С. 11–15.
37. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – Москва : Лабиринт, 1998. – 335 с. – Текст : непосредственный.
38. Брудный, А. А. Понимание как философско-психологическая проблема / А. А. Брудный. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 109–117.
39. Бруссер, А. М. Актуальные проблемы преподавания сценической речи в театральном вузе / А. М. Бруссер. – Текст : непосредственный // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2010. – № 1. – С. 49–72.
40. Буйко, Н. С. Интерпретация педагогического текста как средство развития мышления педагога : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Буйко Наталья Сергеевна. – Тюмень, 2004. – 25 с. – Текст : непосредственный.

41. Букатов, В. М. Драмогерменевтика: основные положения / В. М. Букатов. – Текст : непосредственный // Магистр. – 1994. – № 3. – С. 2–10.
42. Букатов, В. М. Драмогерменевтика как инновационное звено в современном развитии отечественной дидактики / В. М. Букатов. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3. – С. 128–139.
43. Букатов, В. М. О конгруэнтности педагога, его «защитных мотивах» и повседневной «режиссуре урока» / В. М. Букатов. – Текст : непосредственный // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – № 1. – С. 48–64.
44. Букатов, В. М. Тайнопись «бессмыслиц» в поэзии Пушкина: очерки по практической герменевтике / В. М. Букатов. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 128 с. – Текст : непосредственный.
45. Букатов, В. М. Социоигровой стиль обучения и драмогерменевтика / В. М. Букатов, А. П. Ершова. – Текст : непосредственный // Режиссура урока, общения и поведения учителя / В. М. Букатов, А. П. Ершова. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – Москва, 2010. – Глава 7. – С. 181–218.
46. Бушев, А. Б. Техники интерпретации текста как способности развитой языковой личности / А. Б. Бушев, С. К. Александрова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 4 (28) – С. 39–51.
47. Васильева, В. В. Интерпретация как взаимодействие человека и текста / В. В. Васильева. – Текст : непосредственный // Труды ученых Пермского университета / [сост.: Е. С. Игнатова, И. К. Трубина]. – Пермь, 1998. – С. 196–214.
48. Вебер, М. Основные социологические понятия / М. Вебер. – Текст : непосредственный // Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер. – Москва, 2006. – С. 602–633.
49. Вербицкая, Г. Я. Оптимизация учебного процесса: роль герменевтики в подготовке специалистов в области театра / Г. Я. Вербицкая. – Текст :

- непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 1 (32). – С. 53–57.
50. Ветров, Ю. П. Проблема моделирования педагогических систем / Ю. П. Ветров. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59–62.
51. Ветров, Ю. П. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения / Ю. П. Ветров, И. Ф. Игропуло. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 89–96.
52. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 191 с. – Текст : непосредственный.
53. Волькенштейн, В. Монолог / В. Волькенштейн. – Текст : электронный // Русская литература и фольклор : фундаментальная электронная библиотека : [сайт]. – URL: <https://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-4614.htm> (дата обращения: 17.04. 2021).
54. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Искусство, 1986. – 573 с. – Текст : непосредственный.
55. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер ; редактор В. С. Малахова. – Москва : Искусство, 1991. – 368 с. – Текст : непосредственный.
56. Гадамер, Г. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики : перевод с немецкого / Г. Г. Гадамер ; редактор Б. Н. Бессонова. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с. – Текст : непосредственный.
57. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский: Российская академия образования, Институт теории образования и педагогики. – Москва : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с. – Текст : непосредственный.
58. Гессен, С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – Текст : непосредственный.

59. Голованова, Ю. С. Формирование профессиональной компетентности будущего режиссера-педагога : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук / Голованова Юлия Сергеевна. – Волгоград, 2007. – 24 с. – Текст : непосредственный.
60. Голякова, Л. А. Текст. Контекст. Подтекст : учебное пособие по спецкурсу / Л. А. Голякова. – Пермь, 2002. – 232 с. – Текст : непосредственный.
61. Гревцева, Г. Я. Педагогические условия формирования креативности студентов / Г. Я. Гревцева – Текст : непосредственный. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 15-25.
62. Григорьев, А. А. Концепт и его лингвокультурологические составляющие / А. А. Григорьев. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2006. – № 3. – С. 64–76.
63. Гуссерль, Э. Феноменологическая психология (Амстердамские доклады) / Э. Гуссерль. – Текст : электронный / Filosof.Historic.ru : [сайт]. – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000068/> (дата обращения: 21.03.2020).
64. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников (Теория. История. Практика) / И. Ю. Гутник. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 157 с. – Текст : непосредственный.
65. Давыдова, С. А. Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики (начальная педагогика) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка, уровни общего и профессионального образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Давыдова Светлана Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2011. – 24 с. – Текст : непосредственный.
66. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Текст : электронный // Национальная Электронная Библиотека : [сайт]. – URL:

https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_02000000554?page=1&rotate=0&theme=white (дата обращения 23.11.2019).

67. Даржинова, С. В. О герменевтическом подходе в современном образовании / С. В. Даржинова, З. Н. Байтуманова, Н. А. Бембиева. – Текст : непосредственный // Вестник Калмыцкого университета. – 2018. – № 40. – С. 134–140.
68. Двизова, Е. В. Междисциплинарный подход к воспитанию дикции актера / Е. В. Двизова. – Текст : непосредственный // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2019. – № 3. – С. 164–184.
69. Дильтей, В. Основная мысль моей философии / В. Дильтей. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2001. – № 9. – С. 122–123.
70. Дмитриев, С. В. Смыслорождающие механизмы деятельностного сознания личности творца / С. В. Дмитриев. – Текст : непосредственный // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 2. – С. 4–10.
71. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – Москва : Наука, 1984. – 268 с. – Текст : непосредственный.
72. Дридзе, Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – Текст : непосредственный // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 145–152.
73. Дудина, М. М. Педагогическая диагностика как фактор совершенствования учебно-воспитательного процесса в профессиональном образовании / М. М. Дудина, Е. А. Колотовкина. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Том 9, № 2. – С. 39–45.
74. Ершов, П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 366 с. – Текст : непосредственный.

75. Ершов, П. М. Режиссура как практическая психология. Взаимодействие людей в жизни и на сцене. Режиссура как построение зрелища / П. М. Ершов. – Москва : Мир искусства, 2010. – 408 с. – Текст : непосредственный.
76. Ершова, А. П. Театральные подмостки школьной дидактики. История социоигровой педагогики, драмогерменевтика / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – Текст : электронный // Театральная библиотека : [сайт]. – URL: <https://clck.ru/3GFrQs> (дата обращения: 09.07.2020).
77. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А. Б. Есин. – Москва : Флинта, 2000. – 248 с. – Текст : непосредственный.
78. Жерносенко, И. А. Герменевтический подход к профессиональной подготовке выпускников творческих вузов / И. А. Жерносенко, О. Н. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы культуры, искусства, образования. – 2021. – № 4 (30) – С. 13–21.
79. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Издательство АН СССР, 1958. – 370 с. – Текст : непосредственный.
80. Журкова, М. С. Адекватность интерпретации смысла художественного произведения / М. С. Журкова. – Текст : электронный // Филологический аспект. – 2019. – № 6 (50). – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/adekvatnost-interpretatsii-smysla-khudozhestvennogo-proizvedeniya.html> (дата обращения: 09.07.2020).
81. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике / А. Ф. Закирова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – № 6 (95). – С. 19–42.
82. Закирова, А. Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций / А. Ф. Закирова ; Тюменский государственный университет. – Текст : электронный. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 2011. – 322 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=574604> (дата обращения: 09.10.2020).

83. Захава, Б. Е. Мастерство актера и режиссера / Б. Е. Захава. – 15-е издание, стереотипное. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2024. – 456 с. – Текст : непосредственный.
84. Зейгарник, Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Ленанд, 2020. – 136 с. – Текст : непосредственный.
85. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – Москва : Гардарики, 2002. – 431 с. – Текст : непосредственный.
86. Знаков, В. В. Психология понимания. Проблемы и перспективы / В. В. Знаков ; РАН, Институт психологии. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 448 с. – Текст : непосредственный.
87. Зырянова, Т. В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования: на примере художественной литературы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зырянова Татьяна Витальевна. – Москва, 1998. – 304 с. – Текст : непосредственный.
88. Ильев, В. А. Когда урок волнует: (театральная технология в педагогическом творчестве) / В. А. Ильев. – 3-е издание, дополненное. – Пермь : Пермский государственный институт искусства и культуры, 2008. – 376 с. – Текст : непосредственный.
89. Ильев, В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В. А. Ильев. – Москва : Аспект Пресс, 1993. – 125 с. – Текст : непосредственный.
90. Ингарден, Р. В. Исследования по эстетике / Р. В. Ингарден. – Москва : Иностранная литература, 1962. – 572 с. – Текст : непосредственный.

91. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп ; перевод с немецкого Н. М. Рассказова. – Москва : Педагогика, 1991. – 240 с. – Текст : непосредственный.
92. Ионин, Г. Н. Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности / Г. Н. Ионин. – Текст : непосредственный // Интерпретация художественного текста в вузе и в школе : межвузовский сборник научных трудов / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; отв. ред. Г. Н. Ионин [и др.]. – Санкт-Петербург, 1993. – С. 155–161.
93. Иртлач, С. Ш. Интонационно-мелодическая природа сценической речи / С. Ш. Иртлач ; Ленингр. ин-т театра, музыки и кинематографии. – Санкт-Петербург : ЛГИТМИК, 1990. – 100 с. – Текст : непосредственный.
94. Иртлач, С. Ш. Опыт интонационно-мелодического анализа русской речи / С. Ш. Иртлач ; Ленингр. ин-т театра, музыки и кинематографии. – Санкт-Петербург : ЛГИТМИК, 1979. – 97 с. – Текст : непосредственный.
95. Ищук-Фадеева, Н. И. Подтекст / Н. И. Ищук-Фадеева. – Текст : непосредственный // Вестник культурологии. – 2011. – № 1. – С. 162–175.
96. Калинина, Г. Н. Проблема театрального искусства (синтез искусств) в герменевтике Г. Г. Шпета / Г. Н. Калинина, И. О. Штейнмиллер. – Текст : непосредственный // Научный диалог: молодой ученый : сборник научных трудов по материалам III Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 22 января 2017 г.) / Международная научно-исследовательская Федерация «Общественная наука». – Санкт-Петербург, 2017. – С. 23–24.
97. Кан-Калик, В. А. Как овладеть элементами театральной педагогики / В. А. Кан-Калик. – Текст : непосредственный // Учителю о педагогической технике / под редакцией Л. И. Рувинского. – Москва, 1997. – С. 87–107.
98. Караулов, Ю. Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественных текстов / Ю. Н. Караулов. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 25. – С. 14–35.
99. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1987. – 263 с. – Текст : непосредственный.

100. Карп, В. И. Основы режиссуры / В. И. Карп. – Текст : электронный // Royallib.ru : [сайт]. – URL: https://royallib.com/book/karp_vyacheslav/osnovi_regissuri.html (дата обращения: 14.08.2020).
101. Кащеева, А. В. Свойства модели как средства познания в гуманитарной области / А. В. Кащеев. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2017. – № 8. – С. 356–370.
102. Квашина, Е. С. Приемы театральной педагогики как способ проживания текста художественного произведения / Е. С. Квашина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2018. – № 1. – С. 105–110.
103. Клубков, С. В. Актерское мастерство. Режиссура и педагогика театра, где играют дети. Гл. 5–6 / С. В. Клубков. – Текст : электронный // Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий : [сайт]. – URL: <https://clck.ru/3GFw5X> (дата обращения: 08.02.2025).
104. Колетвинова, Н. Д. Герменевтический подход как важная составляющая профессиональной подготовки студентов / Н. Д. Колетвинова, С. У. Бичурина. – Текст : непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 1 (101). – С. 137–143.
105. Копнина, Г. А. Речевая норма: опыт системного осмысления понятия / Г. А. Копнина. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 1. – С. 203–207.
106. Королева, Н. Н. Смысловые образования в картине мира личности : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук / Королева Наталья Николаевна. – Санкт-Петербург, 1998. – 16 с. – Текст : непосредственный.
107. Кочетков, В. В. Роль интонационного слуха в развитии речевой выразительности студентов-актеров театра / В. В. Кочетков. – Текст :

- непосредственный // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – Том 11, вып. 4–6. – С. 1649–1654.
108. Красногоров, В. С. Основы драматургии. Теория, техника, практика / В. С. Красногоров. – Москва : Бомбора, 2021. – 435 с. – Текст : непосредственный.
109. Крылова, Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – Москва : Народное образование, 2003. – 448 с. – Текст : непосредственный.
110. Кузнецов, В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов. – Москва : Издательство МГУ, 1991. – 192 с. – Текст : непосредственный.
111. Кульневич, С. В. Педагогика личности от концепций до технологий / С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 160 с. – Текст : непосредственный.
112. Ласкавая, Е. В. Сценическая речь / Е. В. Ласкавая ; Всероссийский центр развития художественного творчества. – Москва : ВЦХТ, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.
113. Лелис, Е. И. Теория подтекста / Е. И. Лелис. – Ижевск : Издательство Удмуртского университета, 2011. – 60 с. – Текст : непосредственный.
114. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Академия : Смысл, 2005. – 287 с. – Текст : непосредственный.
115. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.
116. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е издание, исправленное. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с. – Текст : непосредственный.
117. Лихачев, Д. С. Раздумья / Д. С. Лихачев. – Москва : Детская литература, 1991. – 318 с. – Текст : непосредственный.
118. Лобок, А. М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург, 1997. – 685 с. – Текст : непосредственный.

119. Логинова, В. С. Герменевтический подход в педагогике как методологическая основа образовательной деятельности / В. С. Логинов. – Текст : непосредственный // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук : материалы XXIII международной научно-практической конференции (Москва, 30 июня 2015 г.) / Институт стратегических исследований. – Москва, 2015. – С. 208–213.
120. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2001. – 704 с. – Текст : непосредственный.
121. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство, 1972. – 384 с. – Текст : непосредственный.
122. Лысова, Н. Б. Анализ текста как этап формирования профессиональных компетенций режиссера / Н. Б. Лысова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития высшего образования в сфере культуры : материалы научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, посвященной 45-летию учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (Минск, 4 февраля 2020 г.) / Белорусский государственный университет культуры и искусств. – Минск, 2021. – С. 302–306.
123. Макаренко, А. С. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 4. Педагогические работы 1934–1939 гг. / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1984. – 143 с. – Текст : непосредственный.
124. Малкин, С. Ю. Формирование профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению музыкального языка произведений конца XX–начала XXI вв.: герменевтический подход : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка в области начального, среднего, вузовского и послевузовского образования)» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук / Малкин Сергей Юрьевич. – Москва, 2017. – 24 с. – Текст : непосредственный.

125. Манаенкова, М. П. Речевая компетентность выпускника вуза – основа его успешной социализации / М. П. Манаенкова. – Текст : непосредственный // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 9. – С. 156–158.
126. Масленникова, А. А. Скрытые смыслы и их лингвистическая интерпретация : специальность 10.02.19 «Теория языка»; 10.02.04 «Германские языки» : автореферат диссертации на соискание степени доктора филологических наук / Масленникова Анна Александровна. – Санкт-Петербург, 1999. – 42 с. – Текст : непосредственный.
127. Менжулова, Р. В. Обучение студентов пониманию текста гуманитарных наук на основе герменевтического подхода в лично-ориентированном образовательном процессе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук / Менжулова Ритта Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2002. – 19 с. – Текст : непосредственный.
128. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти ; перевод с французского под редакцией И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – Москва : Ювента : Наука, 1999. – 608 с. – Текст : непосредственный.
129. Методологическая сфера образования: современные научные подходы / под редакцией Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону : Булат, 2007. – 440 с. – Текст : непосредственный.
130. Михайлычев, Е. А. Конструирование и эмпирический анализ дидактических тестов / Е. А. Михайлычев. – Таганрог : Танаис, 2009. – 160 с. – Текст : непосредственный.
131. Мокиенко, О. П. Герменевтический подход к развитию креативности старших школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук / Мокиенко Ольга Петровна. – Саратов, 2013. – 24 с. – Текст : непосредственный.

132. Молчанова, М. С. Театр – театральность – театрализация: в поисках дефиниций театральной герменевтики / М. С. Молчанова. – Текст : непосредственный // Артикульт. – 2017. – 26 (2). – С. 40–44.
133. Морозов, В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / В. П. Морозов ; редактор В. И. Медведев. – Москва : Институт психологии РАН, 1998. – 164 с. – Текст : непосредственный.
134. Мосунова, Л. А. Смысловое чтение художественных текстов: методы и приемы обучения / Л. А. Мосунова. – Текст : непосредственный // Библиотекосведение. – 2004. – № 2. – С. 63–68.
135. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 383 с. – Текст : непосредственный.
136. Невдах, М. М. Новая классификация методов определения понимания текста / М. М. Невдах, Ю. Ф. Шпаковский. – Текст : непосредственный // Труды БГТУ. Серия IX «Издательское дело и полиграфия» / Белорусский государственный технологический университет. – Минск, 2007. – Выпуск XV. – С. 100–104.
137. Новикова, В. В. Формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук / Новикова Виктория Владимировна. – Воронеж, 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.
138. Новикова, О. А. Герменевтический подход к пониманию и созданию юмористических текстов на занятиях по русскому языку в школе и вузе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук / Новикова Ольга Алексеевна. – Ярославль, 2004. – 27 с. – Текст : непосредственный.

139. Николаева, А. Б. Текстуально-культурное пространство современной биографии ученого в герменевтическом осмыслении : специальность 09.00.13 "Философская антропология, философия культуры" : диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Николаева Анастасия Борисовна. – Москва, 2022. – 333 с. – Текст : непосредственный.
140. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – Санкт-Петербург : Издательство Рус. Христиан. гуманит. ин-та, 2004. – 520 с. – Текст : непосредственный.
141. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : сайт / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Текст : электронный. – <https://ozhegov.info/slovar/> (дата обращения: 19.04.2020).
142. Пави, П. Словарь театра / П. Пави ; перевод с французского под редакцией К. Разлогова. – Москва : Прогресс, 1991. – 480 с. Текст : непосредственный.
143. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – Москва : Издательство МГУ, 1988. – 208 с. – Текст : непосредственный.
144. Платон. Диалоги / [пер. с древнегреч. С. Я. Шейнман-Тонштейн [Шейнман-Топштейн] ; сост., ред. и авт. вступ. ст. А. Ф. Лосев ; авт. примеч. А. А. Тахо-Годи] ; АН СССР, Ин-т философии. – Москва : Мысль, 1986. – 607 с. – Текст : непосредственный.
145. Племенюк, М. Г. Проблема понимания в педагогической науке / М. Г. Племенюк. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 16–28.
146. Попов, А. В. Стиль сценической речи (на материале аудиозаписей) : 17.00.01 «Театральное искусство» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата искусствоведения / Попов Андрей Валерьевич. – Санкт-Петербург, 2009. – 20 с. – Текст : непосредственный.

147. Промптова, И. Ю. Интонационная выразительность актера / И. Ю. Промптова. – Текст : непосредственный // Культура сценической речи : сборник статей / отв. ред. И. П. Козлянинова. – Москва, 1979. – С. 159–265.
148. Пронина, М. П. Речевой слух и некоторые способы его совершенствования / М. П. Пронина. – Текст : непосредственный // Проблемы сценической речи : сборник научных трудов / Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии ; отв. ред.: С. В. Гиппиус, А. Н. Куницын. – Санкт-Петербург, 1979. – С. 63.
149. Проскурина, А. В. История западноевропейской философии (с античности до XVIII в.). Курс лекций. Часть I / А. В. Проскурина ; Псков. гос. политехн. ин-т (ППИ). – Псков : Издательство ППИ, 2009. – 83 с. – Текст : непосредственный.
150. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / составители В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : 2007. – Текст : непосредственный.
151. Рабинович, В. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух / В. Рабинович. – Москва : Книга, 1991. – 496 с. – Текст : непосредственный.
152. Рассел, Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней: [в 3 книгах] : пер. с англ. / Бертран Рассел ; подготовка текста В. В. Целищева. – Санкт-Петербург : Азбука, 2001 – 960 с. – Текст : непосредственный.
153. Рикёр, П. Герменевтика и метод социальных наук / П. Рикёр. – Текст : непосредственный // Герменевтика, этика, политика. Московские лекции и интервью / П. Рикёр. – Москва, 1995. – С. 3–9.
154. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикёр ; перевод с французского, вступительная статья и комментарии И. С. Вдовиной. – Москва : Академический проект, 2008. – 695 с. – Текст : непосредственный.
155. Рикёр, П. Я – сам как другой/ П. Рикёр ; перевод с французского Б. М. Скуратова ; под общей редакцией И. С. Вдовиной. – Москва : Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с. – Текст : непосредственный.

156. Рождественская, Н. В. Художественное творчество и эмоциональный интеллект / Н. В. Рождественская. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства, 2012. – 140 с. – Текст : непосредственный.
157. Романичева, Е. С. «Понимание всегда чревато ответом» : осмысловой составляющей знания / Е. С. Романичева. – Текст : непосредственный // Русская словесность. – 2007. – № 2. – С. 7–13.
158. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 713 с. – Текст : непосредственный.
159. Рубцова, Е. В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности / Е. В. Рубцова, Н. В. Девдариани. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Том 10, № 1 (34). – С. 213–215.
160. Рудин, Л. Б. Основы голосоведения / Л. Б. Рудин ; Российская общественная академия голоса. – Москва : Изд. отдел Российской общественной акад. голоса, 2009. – 104 с. – Текст : непосредственный.
161. Савкова, З. В. Техника звучащего слова: методическое пособие / З. В. Савкова. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургской государственной академии культуры, 1997. – 95 с. – Текст : непосредственный.
162. Салосина, И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации / И. В. Салосина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 10 (73). – С. 55–59.
163. Сауров, Ю. А. Образование как конструирование реальности мышления и деятельности (к 90-летию Г. П. Щедровицкого) / Ю. А. Сауров, М. П. Уварова. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2019. – № 1. – С. 73–91.
164. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.

165. Семенов, А. В. Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я / А. В. Семенов. – Текст : электронный // evartist.narod.ru : [сайт]. – URL: <https://evartist.narod.ru/text15/001.htm> (дата обращения: 17.04. 2021)
166. Сенцов, А. Э. К проблеме исследования концептуальной метафоры / А. Э. Сенцов, А. К. Онищенко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 4 (84). – С. 802–804.
167. Сенько Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – Москва : Дрофа, 2007. – 167 с. – Текст : непосредственный.
168. Сергодеева, Е. А. Идеи феноменологической философии в теории и практике современного образования / Е. А. Сергодеева. – Текст : непосредственный // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2003. – № 35. – С. 25–32.
169. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.
170. Скороходова, О. А. Комплекс педагогических условий формирования эмоциональной культуры режиссеров в вузе / О. А. Скороходова. – Текст : непосредственный// Социализация личности: методология, теория, практика : сборник материалов научной школы доктора педагогических наук, профессора Р. А. Литвак / научный редактор Р. А. Литвак ; отв. редактор Т.В. Зуева ; составители О. Н. Курмакаева, М. А. Пирожкова. – Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2022. – С. 289-298.
171. Славская, А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна : Феникс+, 2002. – 240с. – Текст : непосредственный.
172. Станиславский, К. С. Собрание сочинений : в 9 томах. Т. 2. Работа актера над собой. Ч. 1. Работа над собой в творческом процессе переживания: дневник ученика / К. С. Станиславский ; редактор и автор вступительной статьи А. М. Смелянский ; комментарии Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского. – Москва : Искусство, 1989. – 511 с. – Текст : непосредственный.

173. Станиславский, К. С. Собраний сочинений : в 9 томах. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский ; комментарии И. Н. Соловьевой. – Москва : Искусство, 1988. – 622 с. – Текст : непосредственный.
174. Стернин, И. А. Анализ скрытых смыслов в тексте / И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2011. – 66 с. – Текст : непосредственный.
175. Стернин, И. А. Выявление и описание скрытых смыслов в тексте / И. А. Стернин. – 2-е издание, стереотипное. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 59 с. – Текст : непосредственный.
176. Суленёва, Н. В. Современная телевизионная режиссура в аспекте работы над художественным текстом : специальность 24.00.01 "Теория и история культуры" : диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии / Суленёва Наталья Васильевна. – Челябинск, 2010. – 377 с. – Текст : непосредственный.
177. Сулима, И. И. Бытийный статус образования. Герменевтическая концепция : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : диссертация на соискание степени доктора философских наук / Сулима Игорь Иванович. – Нижний Новгород, 2004. – 300 с. – Текст : непосредственный.
178. Сулима, И. И. Философская герменевтика как фундаментальный гуманизм / И. И. Сулима. – Текст : непосредственный / Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2021. – Том 10, № 5А. – С. 208–218.
179. Суховерхова, О. В. Обучение аудированию: к вопросу о видах аудирования в научной литературе / О. В. Суховерхова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2019. – № 11 (122). – С. 138–145.
180. Сценическая речь / под редакцией И. П. Козляниновой, И. Ю. Промптовой. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : ГИТИС, 2009. – 558 с. – Текст : непосредственный.
181. Сценическая речь / [С. А. Аристархова, В. П. Горенкова, И. П. Козлянинова и др.] ; под редакцией И. П. Козляниновой. – Москва : Просвещение, 1976. – 336 с. – Текст : непосредственный.

182. Тазетдинова, Р. Р. Интерпретация художественных образов как составная часть режиссерского анализа литературного первоисточника / Р. Р. Тазетдинова. – Текст : непосредственный // Вестник ТГГПУ. – 2007. – № 4 (11) – С. 85–88.
183. Тарасов, В. И. Чувство речи / В. И. Тарасов ; [вступ. ст. проф. А. Н. Куницына] ; Министерство культуры Рос. Федерации, Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства. – Санкт-Петербург : Санкт-Петерб. акад. театр. искусства, 1997. – 157 с. – Текст : непосредственный.
184. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре / А. А. Тарковский. – Текст : электронный // Андрей Тарковский : [сайт]. – URL: <http://www.tarkovskiy.su/texty/uroki/oglavlenie.html> (дата обращения: 11.09.2021).
185. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Планета музыки, 2020. – 488 с. – Текст : непосредственный.
186. Товстоногов, Г. А. Зеркало сцены. Т. 1. О профессии режиссера / Г. А. Товстоногов ; составитель Ю. С. Рыбаков ; художник Д. М. Плаксин. – 2-е изд., доп. и испр. – Ленинград : Искусство, 1984. – 303 с. – Текст : непосредственный.
187. Уфимцева, Н. В. Интенциональный диалог в социокультурной среде театрального коллектива как фактор социализации воспитанников детского дома / Н. В. Уфимцева. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 141–142. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1355> (дата обращения: 22.01.2022).
188. Философский энциклопедический словарь / главный редактор Л. Ф. Ильичев. – 2-е издание. – Москва, 1989. – 815 с. – Текст : непосредственный.

189. Франкл, В. В борьбе за смысл / В. Франкл. – Текст : электронный // Библиотека RealLib.org : [сайт]. – URL: <https://reallib.org/reader?file=111962> (дата обращения: 26.12.2019).
190. Фролова, И. А. Речевой слух – основа правильного произношения / И. А. Фролова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и дисциплинам специализации / под редакцией В. Д. Виноградова. – Нижний Новгород, 1999. – С. 54–57.
191. Фролова, Н. Г. Социально-философские аспекты герменевтики в современном образовании : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : автореферат диссертации на соискание степени кандидата философских наук / Фролова Нина Григорьевна. – Красноярск, 2001. – 20 с. – Текст : непосредственный.
192. Фуко, М. П. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс 1981–1982 учебном году / М. П. Фуко ; перевод с французского А. Г. Погоняйло. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – 677 с. – Текст : непосредственный.
193. Фуко, М. П. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук : пер. с фр. / М. П. Фуко ; вступительная статья Н. С. Автономовой. – Москва : Прогресс, 1977. – 490 с. – Текст : непосредственный.
194. Фуксон, Л. Ю. История герменевтики / Л. Ю. Фуксон. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2021. – 280 с. – Текст : непосредственный.
195. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; перевод с немецкого Д. В. Складнева. – Санкт-Петербург : Наука, 2006. – 382 с. – Текст : непосредственный.
196. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер ; перевод с немецкого В. В. Бибихина. – Москва : Республика, 1993. – 447 с. – Текст : непосредственный.
197. Хейзинга, Й. Homo Ludens : статьи по истории культуры / Й. Хейзинга ; переводчик, составитель и автор вступительной статьи Д. В. Сильвестрова ;

- комментарии Д. Э. Харитоновича. – Москва : Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с. – Текст : непосредственный.
198. Хуторской, А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2013. – № 5 (80). – С. 7–15.
199. Царегородцева, Е. Г. Техника сценической речи: речевые проблемы и их решение / Е. Г. Царегородцева ; Министерство культуры Российской Федерации, Екатеринбургский государственный театральный институт. – Москва ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2016. – 102 с. – Текст : непосредственный.
200. Цунский, И. В. Театральная герменевтика и проблема минимальной единицы анализа театрального текста / И. В. Цунский, Б. Былев.– Текст : электронный // Порталус : всероссийская научная библиотека : [сайт]. – URL: <https://clck.ru/3GJAJA> (дата обращения: 11.09.2022).
201. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. – 3-е издание, дополненное и переработанное. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2019. – 372 с. – Текст : непосредственный.
202. Чемякина, Н. В. Драмогерменевтика как средство интенсификации обучения иностранному языку / Н. В. Чемякина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 3 (120) – С. 62–71.
203. Черепанов, В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – Москва : Педагогика, 1989. – 152 с. – Текст : непосредственный.
204. Чернобай, С. Е. Определение идиомы в современной фразеологии / С. Е. Чернобай. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. – 2011. – Том 24 (63), № 3. – С. 317–322.

205. Чечулин, В. Л. Об этимологии слова «смысл» в русском и некоторых европейских языках / В. Л. Чечулин. – Текст : непосредственный // Приволжский научный вестник. – 2011. – № 3. – С. 77–79.
206. Чуприкова, Н. И. Сознание как высшая расчлененная и системно-упорядоченная форма отражения и его мозговые механизмы / Н. И. Чуприкова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1981. – Том 2, № 6. – С. 21–24.
207. Шатунова, Т. М. Герменевтика / Т. М. Шатунова ; Казанский государственный университет. – Казань : Издательство КГУ, 2020. – 132 с. – Текст : непосредственный.
208. Ширинкина, Л. В. Восприятие текста как психологический феномен : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание степени кандидата психологических наук / Ширинкина Лариса Витальевна. – Пермь, 2004. – 235 с. – Текст : непосредственный.
209. Шлейермахер, Ф. Д. Э. Герменевтика / Ф. Д. Э. Шлейермахер. – Санкт-Петербург : Европейский дом, 2004. – 242 с.– Текст : непосредственный.
210. Шпет, Г. Г. Эстетические фрагменты / Г. Г. Шпет. – Санкт-Петербург: Колос, 1989. – 136 с. – Текст : непосредственный.
211. Шпрангер, Э. Формы жизни. Гуманитарная психология и этика личности / Э. Шпрангер ; пер. с нем. А. К. Судаковой. – Москва : Канон+ : Реабилитация, 2014. – 399 с. – Текст : непосредственный.
212. Шульга, Е. Н. Когнитивная герменевтика / Е. Н. Шульга. – Москва : ИФРАН, 2002. – 233 с. – Текст : непосредственный.
213. Шульга, Е. Н. Современная философская герменевтика: понимание и интерпретация / Е. Н. Шульга. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2024. – 304 с. – Текст : непосредственный.
214. Шульгин, Н. Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур / Н. Н. Шульгин. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 22–49.

215. Щирова, И. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация / И. А. Щирова, Е. А. Гончарова. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2007. – 472 с. – Текст : непосредственный.
216. Эко, У. О литературе / У. Эко. – Москва : АСТ, 2016. – 416 с. – Текст : непосредственный.
217. Эко, У. Откровения молодого романиста / У. Эко. – Москва : АСТ, 2013. – 320 с. – Текст : непосредственный.
218. Юберсфельд, А. Читать театр / А. Юберсфельд. – Текст : непосредственный // Как всегда об авангарде. Антология французского театрального авангарда / А. Юберсфельд ; составитель, переводчик с французского С. Исаева. – Москва, 1992. – С. 191–201.
219. Юров, А. К. Тексты в образовательном пространстве современной высшей школы / А. К. Юров, В. М. Розин, П. Н. Виноградов[и др.] ; под редакцией профессора Е. П. Александрова. – Таганрог : Издательство ТГПИ, 2007. – 204 с. – Текст : непосредственный.
220. Янчук, В. А. Экзистенциально-феноменологическое направление в социальной психологии / В. А. Янчук. – Текст : электронный // hpsy.ru : [сайт]. – URL: <http://hpsy.ru/public/x036.htm> (дата обращения: 15.05.2021).
221. Homo Creator: образовательные решения и культурные практики / И. В. Андреева, И. М. Баштанар, А. В. Бетехтин [и др.] ; составитель, научный редактор Е. А. Селютина, А. В. Штолер ; ответственный за выпуск Н. Н. Штолер ; Челябинский государственный институт культуры. – Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2022. – 486 с. – Текст : непосредственный.
222. Hirsch, The Aims of Interpretation / E. D. Hirsch. – Chicago: University of Chicago Press, 1976. – 177 p. – Text : direct.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ Б1.В.01 СЦЕНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ

Направление подготовки - 51.03.02 Народная художественная культура
Профиль подготовки – Руководство любительским театром
Квалификация (степень) выпускника – Бакалавр
Форма обучения – очная
Год начала подготовки – 2021 г.

Краснодар 2021

Рабочая программа предназначена для преподавания дисциплины «Сценическая речь» части Б.1.О.15 профессионального цикла студентам очной формы обучения по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура» в 1-2-м семестрах.

Рабочая программа учебной дисциплины разработана в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 декабря 2017 года, приказ № 1178 и основной образовательной программой.

Рецензенты:

Заслуженная актриса Кабардино-Балкарии, Ливада С.А.
профессор кафедры театрального искусства ФТТИ
КГИК

Заслуженный артист Кубани, председатель Дробязко А.Н.
Краснодарского отделения СТД РФ

Составитель:

Преподаватель кафедры театрального искусства Кирсанова А.М.

Рабочая программа учебной дисциплины рассмотрена и утверждена на заседании кафедры театрального искусства «28» мая 2020 г., протокол № 14.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (первый год обучения)

Цель: формирование текстовой компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра.

Задачи:

- формирование компетенций понимания, интерпретации художественных текстов и эффективных коммуникаций в ходе решения задач на смысл;
- развитие речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха;
- формирование умений и навыков передачи смыслов в сценической речи и профессиональных коммуникациях.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

Дисциплина «Сценическая речь» относится к части, формируемой участниками образовательных отношений, Блока 1 «Дисциплины (модули)».

Дисциплина «Сценическая речь», наряду с «Режиссурой» и «Актерским мастерством», составляют профессиональную триаду, несущую основную нагрузку в формировании профессиональной компетентности будущих руководителей (режиссеров) любительского театра. При ее освоении обучающиеся должны актуализировать знания и

опыт рефлексивно-аналитического исследования текстов, изучаемых в курсах гуманитарных дисциплин – художественной литературы, русского и иностранного языков, истории, обществознания, мировой художественной культуры, а также музыки и изобразительного искусства.

Знания, умения и навыки, сформированные в курсе «Сценическая речь», имеют фундаментальное значение для всех видов практик, а также для подготовки к защите выпускной квалификационной работы.

3. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

В течение первых двух семестров студенты в соответствии с ФГОС ВО по данному направлению подготовки должны сформировать следующие компетенции и продемонстрировать результаты:

<p>Способность реализовывать художественный замысел спектакля, ставить и решать основные профессиональные и прикладные задачи при создании спектаклей и других театральных форм в любительском театральном коллективе, а также в процессе руководства коллективом народного художественного творчества (ПК-2)</p>	<p><i>знать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - теоретические основы реализации герменевтического подхода в процессах понимания смысловых систем художественных текстов, авторов, персонажей (интенций, смыслов-для-себя, смыслов-для-Других), ситуаций и драматургических конфликтов, а также в разработке исполнительских концептов (сверхзадач); - средства воплощения в сценической речи результатов герменевтического анализа, понимания и интерпретации художественных текстов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов (дикционная техника, интонация, акцентуация, темпоритм, тембродинамическая палитра голоса, стилистика речи и др.); - орфоэпические и фонетические средства речевых сценических действий с учетом социально-демографических, региональных, профессиональных и др. характеристик (маркеров) персонажей, погруженных в определенные ситуации и драматургические конфликты; <p><i>уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - применять герменевтический подход в целях понимания смысловых систем художественных текстов, авторов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов, а также интерпретации и объяснения исполнительских концептов (сверхзадач) художественных текстов; - выявлять в процессе герменевтического анализа, дифференцировать на слух, создавать речевые характеристики (маркеры) художественных образов и персонажей в ситуации и развитии; - использовать различные средства вербальной и невербальной речи для воплощения эксплицитных и имплицитных смыслов художественных текстов в сценическом действии; <p><i>владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - опытом герменевтического анализа, понимания, интерпретации и объяснения смысловых систем различных художественных текстов, авторов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов; - опытом аудирования, речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха; - опытом речевых сценических действий и взаимодействий в
---	---

		рамках смысловых систем авторов, персонажей, ситуаций и драматургических конфликтов художественных текстов;
Способность преподаванию театральных дисциплин в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-3)	к	<p><i>знать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - положения педагогической герменевтики как методологической основы процессов понимания, интерпретации и объяснения художественных текстов в сценической и образовательной практиках; - технологии профессионального образования, опирающиеся на герменевтический подход в обучении будущих деятелей искусства звучащего слова пониманию, интерпретации и объяснению художественных текстов; - совокупность орфоэпических и фонетических, вербальных и невербальных средств речевого воплощения смысловых систем авторов, персонажей и художественных текстов в сценической практике; - теорию голосообразования, типологические и индивидуальные особенности анатомо-функциональной организации, гигиены и развития голосо-речевого аппарата; <p><i>уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - применять в учебном процессе герменевтический анализ художественных текстов в целях развития у обучающихся способности к смыслопорождению; - применять в учебном процессе различные методы и средства развития речевого (фонематического) и эмоционального (интонационного) слуха обучающихся; - адаптировать научные данные об анатомо-функциональной организации, голосообразовании и гигиене голосо-речевого аппарата в целях интеграции в процесс обучения упражнений и тренингов для его развития и совершенствования; - проектировать и реализовывать процесс обучения в рамках дисциплины «Сценическая речь»; - прогнозировать потенциалы и диагностировать уровни развития у обучающихся способностей понимания, интерпретации и воплощения художественных текстов в сценической речи; <p><i>владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - опытом педагогических взаимодействий (диалогов) по поводу исполнительских концептов (сверхзадач), смысловых систем авторов и персонажей художественных текстов, погруженных в определенные ситуации и драматургические конфликты, а также способов их воплощения в сценической речи; - опытом организации педагогического процесса в дисциплине «Сценическая речь»; - опытом аудирования и дифференцированного слухового восприятия сценической речи; - навыками самостоятельного развития голосо-речевого аппарата.

4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

4.1. Структура дисциплины «Сценическая речь» («Руководство любительским театром»)

Общая трудоемкость дисциплины составляет 24 зачетных единиц (864 часа).

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Недели	Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) Форма промежуточной аттестации (по семестрам)					
				Лекции	Практические занятия	Индивидуальные	Мгр	Самостоятельная работа	Контроль
1	Герменевтика как наука и искусство понимания и интерпретации смыслов текста	1	18	4	32	16	16	10	Экзамен (18)
2	Герменевтический круг. Понимание художественного текста и сценическая речь			4					
3	Проблема интерпретации художественного текста и способов трансляции смысла в сценической речи			8					
4	Смысловой анализ интерпретирующего и интерпретируемого субъектов как основание сценической речи	2	18	10	36	18	18	18	Зачет
3	Режиссерский анализ художественного текста и его воплощение в сценической речи			8					

4.2. Тематический план освоения дисциплины по видам учебной деятельности и виды самостоятельной (внеаудиторной) работы

Наименование разделов и тем	Содержание учебного материала (темы, перечень раскрываемых вопросов):	Объем часов	Формируемые
-----------------------------	---	-------------	-------------

	лекции, практические занятия (семинары), индивидуальные занятия, самостоятельная работа обучающихся, курсовая работа		компетенции (по теме)
1	2	3	4
1 семестр			
Тема 1.1. Герменевтика как наука и искусство понимания и интерпретации смыслов текста.	<u>Лекции:</u> Зарождение герменевтики. Исторические этапы становления герменевтики. Развитие герменевтики в трудах Ф.Д.Э. Шлейермахера (1768-1834 гг.), В. Дильтея (1833-1911 гг.), Э. Шпрангера (1882-1963 гг.), М. Хайдеггера (1889-1976 гг.). Предмет исследования в современной герменевтике: понимание, интерпретация и коммуникация по поводу текста. Философские, лингвистические и культурологические основания современной герменевтики: П. Рикёр (1913-2005 гг.), Г.Г. Шпет (1879-1937 гг.), М.М. Бахтин (1895-1975 гг.), Ю.М. Лотман (1922-1993 гг.). Отрасли современной герменевтики. Педагогическая герменевтика. Драмогерменевтика. Текстовая компетентность театрального режиссера: компетенция понимания, компетенция интерпретации, коммуникативная компетенция.	4	<i>ПК-3, ПК-2</i>
	<u>Практические занятия (семинары):</u> 1. Герменевтика как наука и искусство понимания и интерпретации текстов. 2. Художественный текст как объект рефлексивно-аналитической деятельности режиссера. 3. Компетенция понимания художественного текста. 4. Компетенция интерпретации художественного текста. 5. Коммуникативная компетенция режиссера.	8	
	<u>Индивидуальные занятия:</u> Опыт осмысления, переосмысления художественных текстов и поиска средств воплощения смысла в речевой деятельности на примере мелких литературных форм: рассказа, новеллы, очерка, притчи, театральной миниатюры.	4	
	<u>Мелкогрупповые занятия:</u> Слуховые тренинги и дискуссии по поводу способов воплощения смысла в речевых практиках выдающихся актеров.	4	
	<u>Самостоятельная работа.</u> Изучение специальной литературы. Опыт развития слуховой наблюдательности	2	

Тема 1.2. Герменевтический круг. Понимание художественного текста и сценическая речь	<u>Лекции:</u> Герменевтический круг как способ отражения принципиальной незавершённости процесса понимания. Смысл как общее проблемное поле герменевтики, педагогической герменевтики, драмогерменевтики. «Полифоничность» смысла. Понимание как постижение смысла. Диалоговая концепция понимания. Социально-историческая обусловленность понимания. Фоновые знания как условие адекватности понимания. Социальные установки и понимание. Оценочная деятельность и понимание. Пресуппозиции. Стадии понимания: идентификация объекта, узнавание, отождествление (1); генерализация объекта, установление сходства с другими объектами (2); индивидуализация объекта, отыскание в нем специфических качеств и свойств (3); осознание источников, целей, мотивов, причинно-следственных связей и отношений (4). Векторы герменевтического понимания художественного текста: лингвистический, гносеологический, психологический, сравнительно-исторический, социологический, историко-культурный, биографический, аксиологический. Понимание и сценическая речь.	4	ПК-3, ПК-2,
	<u>Практические занятия (семинары):</u> 1. Сущность понятия «герменевтический круг». 2. Смыслопоисковая деятельность театрального режиссера. 3. Процесс понимания художественного текста. 4. Векторы понимания художественного текста. 5. Средства воплощения понимания в сценической речи.	12	
	<u>Индивидуальные занятия:</u> Опыт осмысления, переосмысления художественных текстов и поиска средств воплощения смысла в речевой деятельности на примере мелких литературных форм: рассказа, новеллы, очерка, притчи, театральной миниатюры.	4	
	<u>Мелкогрупповые занятия:</u> Слуховые тренинги и дискуссии по поводу способов воплощения смысла в речевых практиках выдающихся актеров.	4	
	<u>Самостоятельная работа</u> Изучение специальной литературы. Опыт развития слуховой наблюдательности	2	
Тема 1.3. Проблема интерпретации художественного	<u>Лекции:</u> Интерпретация как процесс и результат опосредования авторских смыслов смыслами субъекта, воспринимающего художественный	8	

текста и способов трансляции смысла в сценической речи	<p>текст, «встречное» смыслопорождение, «творение» произведения искусства, оформленное в речевой или образной форме. Драмогерменевтические подходы к целям интерпретации художественного текста: а) реконструкция подлинного смысла, то есть максимально точное и полное («музейное») воспроизведение исходного смысла в новых социокультурных условиях; б) полный «перевод» смысла исходного текста на язык современной культурно-исторической реальности; в) диалогическое по характеру переосмысление смысла в контексте новых (современных) социокультурных реалий. Прямое и метафорическое высказывание. Смысловые компоненты интерпретации художественного текста: эксплицитный и имплицитный смыслы, контекст, подтекст, концепт и интертекстуальность, «для-себя-смысл», «для-Других-смысл», интенция.</p>		
	<p><u>Практические занятия (семинары)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Значение способности интерпретации художественного текста в деятельности театрального режиссера. 2. Цели интерпретации художественного текста. 3. Художественный смысл как цель интерпретации. 4. «Полифония» художественных смыслов. 	12	
	<p><u>Индивидуальные занятия:</u></p> <p>Опыт осмысления, переосмысления художественных текстов и поиска средств воплощения смысла в речевой деятельности на примере мелких литературных форм: рассказа, новеллы, очерка, притчи, театральной миниатюры.</p>	8	
	<p><u>Мелкогрупповые занятия:</u></p> <p>Слуховые тренинги и дискуссии по поводу способов воплощения смысла в речевых практиках выдающихся актеров.</p>	8	
	<p><u>Самостоятельная работа</u></p> <p>Изучение специальной литературы. Опыт развития слуховой наблюдательности.</p>	6	
2-й семестр.			
<p>Тема 2.1. Смысловой анализ интерпретирующей о и интерпретируемого субъектов как основание сценической речи</p>	<p><u>Лекции:</u> Интерпретирующий и интерпретируемый субъекты. Речевая коммуникация как процесс обмена информацией, передачи сообщения эмоционального и интеллектуального содержания при помощи вербальных (словесных) и невербальных средств. Психофизиологические механизмы восприятия</p>	10	ПК-3

	<p>звучащей речи. Речевой (фонематический) и эмоциональный (интонационный) виды слуха как основа понимания и воспроизведения смыслов в сценической речи. Мышечное моделирование как основа отражения речи. Механизмы смыслопорождения (по Д.А. Леонтьеву): замыкание жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, столкновение смыслов, полагание смысла. Сознательное и бессознательное в процессе создания художественного текста. Психоаналитическое исследование автора и персонажей художественного текста. Голосоречевые стили персонажа. Компоненты голосоречевого стиля персонажа: тембродинамика, темпоритм, звуковысотность голоса, интонация, дикция, манера произношения, пауза, дыхание, акцентуация и др., экстралингвистические и паралингвистические речевые средства. Разработка голосоречевого стиля персонажа. Речевые нормы как общепринятые представления носителей языка о закономерностях его функционирования и узуса, проявляющиеся в устном и письменном речевом поведении. Нормы в сценической речи. Диалог и микродиалог. Профессиональное речевое взаимодействие по поводу смысла. Голосоречевой (темпоритмический, интонационный, жанрово-стилистический и др.) ансамбль в сценическом диалоге.</p>		
	<p><u>Практические занятия (семинары)</u> 1. Личность как субъект интерпретации художественного смысла. 2. Вербальные и невербальные компоненты трансляции смысла. 3. Компоненты голосоречевого стиля персонажа. 4. Речевой диалог как взаимодействие по поводу смысла. 5. Голосоречевой ансамбль.</p>	16	
	<p><u>Индивидуальные занятия:</u> Опыт осмысления, переосмысления художественных текстов и поиска средств воплощения смысла в речевой деятельности на примере поэтических текстов.</p>	10	
	<p><u>Мелкогрупповые занятия:</u> Слуховые тренинги и дискуссии по поводу способов воплощения смысла в речевых практиках выдающихся актеров Артикуляционная гимнастика на примере речевых практик выдающихся актеров.</p>	10	
	<p><u>Самостоятельная работа</u> Изучение специальной литературы. Опыт</p>	10	

	развития слуховой наблюдательности		
Тема 2.2. Режиссерский анализ художественного текста и его воплощение в сценической речи	<u>Лекции:</u> Художественный текст как «идеальный объект» социогуманитарного познания. Художественный текст как опредмеченная субъективность. Режиссерский анализ содержания и формы художественного текста как смыслопоисковая деятельность. Содержание художественного текста: тема, проблема, идея, задача (сверхзадача), смысл и др. Формы художественного произведения: сюжет, фабула, композиция и др. Литературные жанры: эссе, эпос, эпопея, скетч, роман, рассказ (новелла), пьеса, повесть, очерк, опус, ода и др. Знаки, символы, идиомы, метафоры и др. текстовые стимулы смыслообразования. Влияние ситуаций на речевые сценические действия и взаимодействия персонажей. Диалогическое взаимодействие режиссера с актером по поводу смыслообразования и способов трансляции смыслов в сценической речи.	8	<i>ПК-2, ПК-3,</i>
	<u>Практические занятия (семинары)</u> 1. Специфика смысловой интерпретации различных литературных жанров. 2. Структура художественного текста. 3. Специфика слуха режиссера. 4. Специфика профессиональных взаимодействий режиссера с актером в процессе решения задач на смысл.	16	
	<u>Индивидуальные занятия:</u> Опыт осмысления, переосмысления художественных текстов и поиска средств воплощения смысла в речевой деятельности на примере театральной миниатюры.	8	
	<u>Мелкогрупповые занятия:</u> Слуховые тренинги и дискуссии по поводу способов воплощения смысла в речевых практиках выдающихся актеров Артикуляционная гимнастика на примере речевых практик выдающихся актеров.	8	
	<u>Самостоятельная работа</u> Изучение специальной литературы. Опыт развития слуховой наблюдательности и вариантов отражения смыслов в речевых практиках.	8	

5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

При реализации различных видов учебной работы используются следующие технологии: лекционные занятия: проблемные и интерактивные лекции, лекции-визуализации (использование медиатекстов и аудиозаписей для иллюстрации

теоретических положений и развития рефлексивно-аналитических умений студентов), лекции-беседы.

Практические занятия: групповые, индивидуальные, комплексные голосоречевые тренинги.

Также в рамках учебной программы предусмотрены мастер-классы мастеров искусств и преподавателей сценической речи из театральных вузов Москвы и Санкт-Петербурга.

6 ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ И ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ

6.1. Контроль освоения дисциплины

Контроль освоения дисциплины производится в соответствии с Положением о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры». Программой дисциплины в целях проверки прочности усвоения материала предусматривается проведение различных форм контроля.

Текущий контроль успеваемости студентов по дисциплине производится в следующих формах:

- Устный опрос и тестирование с целью контроля знаний теоретического материала.
- Контроль развития текстовой компетентности студентов (компетенций понимания, интерпретации и коммуникативной компетенции) на примере различных литературных форм.
- Контроль развития слуховой наблюдательности студентов.
- Публичные выступления.

Рубежный контроль проводится 3 раза в течение семестра и предусматривает оценку знаний, умений и навыков студентов по пройденному материалу по данной дисциплине. На контрольных мероприятиях используются следующие методы оценки знаний:

- Устный опрос и тестирование с целью контроля знаний теоретического материала.
- Контроль развития текстовой компетентности студентов (компетенций понимания, интерпретации и коммуникативной компетенции) на примере различных литературных форм.
- Контроль развития слуховой наблюдательности студентов.
- Публичные выступления.

Промежуточный контроль проходит в форме зачёта (экзамена) и включает в себя результаты рубежного контроля и может быть дополнен в целях повышения оценки заданиями на рефлексивно-аналитическую, смыслопорождающую, слуховую и речевую практики.

6.2. Оценочные средства

6.2.1. Примеры тестовых заданий (ситуаций)

Тестирование

Герменевтический анализ позволяет алгоритмизировать, упорядочивать работу режиссера с драматургическими текстами, благодаря чему постановка спектакля максимально приближается к замыслу автора.

Правильно

Скорее правильно, чем неправильно

Скорее неправильно, чем правильно

Неправильно

Что такое имплицитные смыслы?

Скрытые, прямо не выраженные в вербальной форме

Открытые, непосредственно выраженные в вербальной форме

Зафиксированные в письменной речи

Переданные через посредников

Метафора это

Определение понятия

Опровержение какого-либо утверждения

Выражение согласия с чьи-либо мнением или утверждением

Замещение обычного выражения образным

Складывающийся в результате изучения произведения его смысловое «ядро» это

Суть

Фабула

Концепт

Мысль

Подлинное эмоционально-волевое переживание, глубинный смысл, побуждающий личность (автора, персонажа, режиссера и др.) к определенным оценкам, поступкам и взаимодействиям, это

Интенция

Для-других-смысл

Для-себя смысл

Гештальт

Способность режиссера понимать, интерпретировать художественный текст и профессионально взаимодействовать с другими по поводу его смыслов это

Текстовая компетентность

Текстовая креативность

Текстовая амбивалентность

Текстовая грамотность

6.2.2. Вопросы и задания для проведения контрольных мероприятий.

1 семестр

1-я контрольная точка – Герменевтика как наука и искусство понимания и интерпретации текстов. Художественный текст как объект рефлексивно-аналитической деятельности режиссера. Компетенция понимания художественного текста. Компетенция интерпретации художественного текста. 5. Коммуникативная компетенция режиссера.

2-я контрольная точка – Сущность понятия «герменевтический круг». Смыслопоисковая деятельность театрального режиссера. Процесс понимания художественного текста. Векторы понимания художественного текста. Средства воплощения понимания в сценической речи

3-я контрольная точка – Значение способности интерпретации художественного текста в деятельности театрального режиссера. Цели интерпретации художественного текста. Художественный смысл как цель интерпретации. «Полифония» художественных смыслов. Герменевтический анализ притчи.

2 семестр

1 контрольная точка – Личность как субъект интерпретации художественного смысла. Вербальные и невербальные компоненты трансляции смысла. Компоненты голосо-речевого стиля персонажа. Речевой диалог как взаимодействие по поводу смысла. Практическая работа – характеристика социально-демографических признаков персонажа (по аудиофрагменту).

2 контрольная точка – Голосо-речевой ансамбль. Эссе «Поиск эффективных средств речевой выразительности в произведении А. С. Пушкина» «Клеветникам России».

3 контрольная точка – Структура художественного текста. Специфика слуха режиссера. Специфика профессиональных взаимодействий режиссера с актером в

процессе решения задач на смысл. Специфика смысловой интерпретации различных литературных жанров. Письменная работа «Индивидуальный речевой тренинг». Публичное выступление. Фиксация смысловых дефектов в аудиозаписях любительских декламаций поэтических произведений.

1. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

7.1. Основная литература:

1. Богин, Г. И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику [Текст] / Г. И. Богин. – Тверь, 2001. – 731 с.
2. Голякова, Л. А. Текст. Контекст. Подтекст: Учебное пособие по спецкурсу [Текст] / Л. А. Голякова. – Пермь, 2002. – 232 с. – Текст: непосредственный.
3. Ершов, П. М. Режиссура как практическая психология. Взаимодействие людей в жизни и на сцене. Режиссура как построение зрелища [Текст] / П. М. Ершов. – М., 2010. – 408 с. – Текст: непосредственный.
4. Цунский, И.В. Театральная герменевтика и проблема минимальной единицы анализа театрального текста [Текст] / И.В. Цунский. – Текст: электронный // Всероссийская научная библиотека «Порталус», журнал «Культура и искусство». – URL: https://portalus.ru/modules/culture/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1160466500&archive=1480160916&start_from=&ucat=&&ysclid=18x1hj818p39867312 (дата обращения: 15.11.2020).

7.2. Дополнительная литература:

5. Аксенов, В. и др. Искусство художественного слова [Текст] / В. Аксенов. – М., 1962.
6. Алферова Л.Д., Галендеев В.Н. Диалоги о сценической речи. – СПб, 2008.
7. Алферова, Л.Д., Васильева, Л.Н. Нормативное сценическое произношение. Учебное пособие [Текст] / Л.Д. Алферова, Л.Н. Васильева. – СПб., 2005
8. Артоболевский, Г.В. Очерки по художественному чтению [Текст] / Г.В. Артоболевский. – М, 1959.
9. Васильев Ю.А. Сценическая речь: Учебное пособие. [Текст] – СПб., 2009.
10. Васильева, Т.И. Упражнения по дикции (согласные звуки) [Текст] / Т.И. Васильева. – М., 1988.
11. Вербова, Н.П., Головина, О.М., Урнова, В.В. Искусство речи [Текст] / Н.П. Вербова и др. – М., 1977.
12. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи [Текст] / В.В. Виноградов. – М, 1963.
13. Галендеев В.Н. Не только о сценической речи. [Текст] Монография. – СПб., 2006.
14. Галендеев, В.Н. Учение К.С. Станиславского о сценическом слове [Текст] / В.Н. Галендеев. – Л., 1990.
15. Егорова, А.Д., Радченко, А.М. Логика сценической речи [Текст] / А.Д. Егорова, А.М. Радченко. – М., 2001.
16. Запорожец, Т.И. Логика сценической речи [Текст] / Т.И. Запорожец. - М., 1974.
17. Иртлач, С. Ш. Интонационно-мелодическая природа сценической речи: учебное пособие / С. Ш. Иртлач. – Санкт-Петербург: ЛГИТМИК, 1990. – 100 с. – Текст: непосредственный.
18. Искусство сценической речи / Сост. и отв. ред. И.Ю. Промптова. – М., 2007.
19. Карп, В. И. Основы режиссуры / В. И. Карп. – Текст: электронный // Электронная библиотека Royallib.ru. – URL: <https://studfile.net/preview/5809224/> (дата обращения: 14.08.2023).

20. Кириллова, Е.И., Латыщева Н.А. Сценическая речь в театре кукол: Учебное пособие. – СПб, 2009.
21. Клитин, С. Малые формы: особый род живого искусства. – СПб., 2014.
22. Кнебель, М.О. Слово о творчестве актера [Текст]/ М. О. Кнебель. – М., 1971.
23. Козлянинова, И.П. Орфоэпия в театральной школе [Текст]/ И.П. Козлянинова. – М., 1967.
24. Козлянинова, И.П. Произношение и дикция [Текст]/ И.П. Козлянинова. – М., 1977.
25. Козлянинова, И.П., Чарели, Э.М. Речевой голос и его воспитание [Текст]/ И.П. Козлянинова, Э.М. Чарели. – М., 1985.
26. Колобов, Ф.Г. Дыхание по Бутейко [Текст]/ Ф.Г. Колобов. – М., 2003.
27. Комякова, Г.В. Исправление речевых недостатков [Текст]/ Г.В. Комякова. – Л., 1972.
28. Комякова, Г.В. Слово в драматическом театре [Текст]/ Г.В. Комякова. – М., 1974.
29. Культура сценической речи: сборник статей // Под ред. Козляниновой И.П. [Текст]/ – М., 1979.
30. Куницин, А.Н., Муравьев, Б.Л. Принцип тренировки фонационного дыхания в движении [Текст]/ А.Н. Куницин, Б.Л. Муравьев. – Л., 1973.
31. Куракина, К.В. Основы техники речи в трудах К.Г. Станиславского [Текст]/ К.В. Куракина. – М., 1967.
32. Ласкавая, Е. Сценическая речь: Методическое пособие [Текст] / Е. Ласкавая. – Москва: ВЦХТ, 2005.
33. Любимцев, П.Е. Очерки по истории чтецкого искусства. [Текст]– М., 2008.
34. Матвеева, А. С. Буквы и звуки. Развитие речи. [Текст] – М., 2017. – 336 с.
35. Муравьев, Б.Л. От дыхания к голосу [Текст]/ Б.Л. Муравьев. – Л., 1982.
36. Немирович-Данченко, В.И. О творчестве актёра [Текст] / В. И. Немирович-Данченко. – М., 1984.
37. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы // Под ред. Р.И. Аванесова. – М., 1985.
38. Осовская, М.П. Как исправить говор? – М., 2009.
39. Петрова, А.Н. Сценическая речь [Текст]/ А.Н. Петрова. – М., 1981.
40. Петрова, Э.А. Искусство рассказа [Текст]/ Э.А. Петрова. – Л., 1973.
41. Произношение на сцене: Метод, указ. // Сост. И.П. Козлянинова. – М., 1972.
42. Промптова, И.Ю. Работа режиссера над стихотворной драматургией [Текст]/ И.Ю. Промптова. – М., 1981.
43. Промптова, И.Ю. Речевая культура русского театра [Текст]/ И.Ю. Промптова. – М., 1989.
44. Савкова, З.В. Искусство звучащей поэзии [Текст]/ З.В. Савкова. – М., 1984.
45. Савкова, З.В. Как сделать голос сценическим [Текст]/ З.В. Савкова. – М., 1968.
46. Савкова, З.В. Теоретические основы постановки голоса [Текст]/ З.В. Савкова. – Л., 1972.
47. Саричева, Е.Ф. Сценическая речь [Текст]/ Е.Ф. Саричева. – М., 1955.
48. Смоленский, Я.М. В союзе звуков, чувств, дум [Текст]/ Я.М. Смоленский. – М., 1976.
49. Смоленский, Я.М. Читатель. Чтец. Актер [Текст]/ Я.М. Смоленский. – М., 1983.
50. Станиславский, К.С. Собр. соч. В 8 т. [Текст]/ К.С. Станиславский. – М., 1954-1961.
51. Стернин, И. А. Выявление и описание скрытых смыслов в тексте: учебное пособие [Текст] / И. А. Стернин. – 2-е издание, стереотипное. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 59 с.

52. Сценическая речь [Текст]/ Под ред. И.П. Козляниновой, И.Ю. Промптовой. – М., 1995.
53. Теория и практика сценической речи // Сб. под ред. В.Н. Галендеева. – СПб., 2005.
54. Фрид, О.Ю. О некоторых особенностях преподавания стихотворной речи // О воспитании актера [Текст]/ О.Ю. Фрид. – М., 1981.
55. Чарели, Э.М. Начальные приемы воспитания речевого голоса актера [Текст]/ Э.М. Чарели. – М., 1979.
56. Чехов, М.А. Об искусстве актера [Текст]/ М.А. Чехов. – М., 1986.
57. Юрский, С.Ю. Кто держит паузу [Текст]/ С.Ю. Юрский. – М., 1989.

7.3. Периодические издания

1. Автушенко, И. А. Развитие эмоционального слуха на уроках сценической речи / И. А. Автушенко. – Текст: непосредственный // Сценическая речь в театральной школе. – Москва, 2007. – №2. – С. 36-50.
2. Автушенко, И. А. Речь актера и эмоциональный слух / И. А. Автушенко. – Текст: непосредственный // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2009. – №2. – С. 9-21.
3. Автушенко, И. С. Сценическая речь и эмоциональный слух: учебное пособие / И. С. Автушенко. – Москва: ВГИК, 2012. – 124 с. – Текст: непосредственный.
4. Автушенко, И. С. Тестирование эмоциональной восприимчивости актера и режиссера / И. С. Автушенко. – Текст: непосредственный. // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2011. – №2. – С. 19-33.
5. Альтшулер, А. Я. Театроведение и герменевтика / А. Я. Альтшулер. – Текст: непосредственный // Вопросы театроведения: Сборник научных трудов. Редакционная коллегия: ответственный редактор А. Я. Альтшуллер, составители Т. Д. Исмагулова, Н. В. Кудряшова. – Санкт-Петербург, 1991. – С. 6-18.
6. Бондарева, Л. В. Фонематический слух как средство развития аудитивной компетенции / Л. В. Бондарева. – Текст: непосредственный // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Приложение. – 2006. – № 12. – С. 108-112.
7. Бруссер, А. М. Актуальные проблемы преподавания сценической речи в театральном вузе / А. М. Бруссер. – Текст: непосредственный / Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2010. – №1. – С. 49-72.
8. Букатов, В. М. Тайнопись «бесмыслиц» в поэзии Пушкина: Очерки по практической герменевтике / В. М. Букатов. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1999. – 128 с. – Текст: непосредственный.
9. Жерносенко, И. А. Герменевтический подход к профессиональной подготовке выпускников творческих вузов / И. А. Жерносенко, О. Н. Кузнецова. – Текст: непосредственный // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – № 4 (30) – 2021. – С. 13-21.
10. Молчанова, М. С. Театр-театральность-театрализация: в поисках дефиниций театральной герменевтики / М. С. Молчанова. – Текст: непосредственный // Артикульт. – 2017. – 26 (2). – С. 40-44.
11. Салосина, И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации / И. В. Салосина. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – №10 (73). – С. 55-59.

7.4. Интернет-ресурсы

Не предусмотрено

7.5. Методические указания и материалы по видам занятий

В процессе работы необходимо теоретические положения герменевтического режиссерского анализа подкреплять медиатекстами и аудиообразами, фиксирующими речевые практики выдающихся деятелей кино, театра, радио и телевидения. С этой целью создается фонд записей, рефлексивно-аналитические практики с которыми оказывают влияние на процесс развития слуховой наблюдательности студентов. Большое значение имеет также фиксация профессиональной истории каждого студента на цифровые носители, благодаря чему он сможет констатировать прирост своего профессионализма.

7.6. Программное обеспечение

Программное обеспечение: учебные программы в электронном виде, электронные учебники.

8. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Аудитория;

Средства аудио и видеозаписи, средства трансляции аудиовидеозаписей;

Фонд аудио и видеозаписей творчества выдающихся актеров, дикторов радио и телевидения, писателей, поэтов, журналистов, драматургов, чтецов, представителей различных социально-демографических групп населения, обладающих яркими речевыми характеристиками.

**Векторы режиссерского анализа для понимания и интерпретации
литературных произведений**

Художественный текст (примеры)	Лингвистический	Гносеологический	Психологический	Сравнительно- исторический	Социологический	Историко- культурный	Биографический	Аксиологический
А.С. Пушкин. «Клеветникам России»								
А.С. Грибоедов. «Горе от ума». Монолог А.С. Молчалина: «Есть у меня вещицы три...»								
А.В. Вампилов. Рассказ «Ревность»								
А.А. Ахматова. «Последний тост»								

А.С. Пушкин «Клеветникам России»

О чем шумите вы, народные витии?
Зачем анафемой грозите вы России?
Что возмутило вас? волнения Литвы?
Оставьте: это спор славян между собою,
Домашний, старый спор, уж взвешенный судьбою,
Вопрос, которого не разрешите вы.

Уже давно между собою
Враждуют эти племена;
Не раз клонилась под грозою
То их, то наша сторона.
Кто устоит в неравном споре:
Кичливый лях, иль верный росс?
Славянские ль ручьи сольются в русском море?
Оно ль иссякнет? вот вопрос.

Оставьте нас: вы не читали
Сии кровавые скрижали;
Вам непонятна, вам чужда
Сия семейная вражда;
Для вас безмолвны Кремль и Прага;
Бессмысленно прельщает вас

Борьбы отчаянной отвага —
И ненавидите вы нас...

За что ж? ответствуйте: за то ли,
Что на развалинах пылающей Москвы
Мы не признали наглой воли
Того, под кем дрожали вы?
За то ль, что в бездну повалили
Мы тяготеющий над царствами кумир
И нашей кровью искупили
Европы вольность, честь и мир?..

Вы грозны на словах — попробуйте на деле!
Иль старый богатырь, покойный на постеле,
Не в силах завинтить свой измайльский штык?
Иль русского царя уже бессильно слово?
Иль нам с Европой спорить ново?
Иль русский от побед отвык?
Иль мало нас? Или от Перми до Тавриды,
От финских хладных скал до пламенной Колхиды,
От потрясенного Кремля
До стен недвижимого Китая,
Стальной щетиною сверкая,
Не встанет русская земля?..
Так высылайте ж к нам, витии,
Своих озлобленных сынов:
Есть место им в полях России,
Среди нечуждых им гробов.

А.С. Грибоедов «Горе от ума» Монолог А.С. Молчалина

Есть у меня вещицы три:
Есть туалет, прехитрая работа;
Снаружи зеркальцо, и зеркальцо внутри,
Кругом всё прорезь, позолота;
Подушечка, из бисера узор;
И перламутровый прибор:
Игольничик и ножинки, как милы!
Жемчужинки, растертые в белилы!
Помада есть для губ, и для других причин,
С духами скляночки: резеда и жасмин. —

А.В. Вампилов «Ревность»

Она некрасива. Я знаю это лучше других. Не сразу найдешь другое такое же круглое лицо и такие бесцветные глаза. Короткая прическа на ее голове вы— глядит тяжелым увечьем. Она неумна. Об этом говорят ее постоянный испуганно-вопросительный взгляд и могучее отвращение к толстым книгам и серьезным разговорам. Шутки обижают ее, а смеется она обычно без всякой причины. Самые искренние ее мысли — это мысли, которые она высказывает нечаянно. При всем при этом она заносчива. Она уверена, что по жизни ее должны пронести на руках. Она капризна, мелочна, злопамятна и

т.д., и т.д. И то, что я хожу с ней под руку, дарю цветы и не могу прожить без нее ни одного вечера, жестокая печальная нелепость. Мне двадцать четыре года, я самый настоящий инженер-электрик, не пишу стихов, не толкаюсь за билетами на концерты заезжих теноров, – скажите; почему мне досталась такая жалкая, мальчишеская роль? Наше знакомство, это роковое недоразумение, состоялось только потому, что однажды, желая насолить своему недругу, я проводил ее из театра вместо него. Дорогой она без конца трещала о нем, и я решил проводить ее еще раз. Не знаю, как это произошло, но незаметно для себя я с головы до ног был опутан ревностью. Самой, что называется, глухой и слепой. Когда мы остаемся одни, мне с ней скучно. Мы молчим или занимаемся каждый своим делом. Я читаю или курю и думаю, она часами сидит на кушетке и, я уверен, часами ни о чем не думает. И молчит, молчит. А если что-нибудь скажет, то это будет такая глупость, что мне становится неловко, хочется уйти. Но вот она поднимается с кушетки и, тряхнув своей мужской прической, говорит:

– Как я хочу танцевать! Пойдем сегодня на вечер. И с этого мгновения она в моих глазах преображается. Слова ее становятся умными и многозначительными, глаза темными и бездонными, голос изумительным.

– Не пойдем, ни за что не пойдем, – твержу я. Но мы идем, и я говорю ей самые нежные слова, на которые я способен. В зале я ловлю каждый ее взгляд, каждое слово, слежу за каждым ее движением. «Кого она увидела? Кому улыбнулась? Кто этот красивый парень? Неужели он подойдет сюда?» Бывает, что он подходит, и она, улыбаясь самой прекрасной улыбкой на свете, просит у меня разрешения потанцевать, и самый ненавистный мне человек опускает свою руку на ее талию, и они исчезают в толпе. И тогда у меня кружится голова, пылает лицо, сердце вот-вот взорвется. Мне хочется расшвырять танцующих, вырвать ее из рук партнера, схватить ее и бежать с ней куда-нибудь далеко от этого множества глаз, улыбок и лиц.

А.А. Ахматова «Последний тост»

Я пью за разорённый дом,
За злую жизнь мою,
За одиночество вдвоём,
И за тебя я пью, –
За ложь меня предавших губ,
За мертвый холод глаз,
За то, что мир жесток и груб,
За то, что Бог не спас.

Словарь экспрессивных признаков характеров звучания по
В.Г. Ражникову

I	1. РАДОСТНО	III	45. ЭНЕРГИЧНО
	2. празднично		46. мужественно
	3. приподнято		47. решительно
	4. звонко		48. смело
	5. звучно		49. сильно
	6. блестяще		50. крепко
	7. искрясь		51. гордо
	8. искрометно		52. уверенно
	9. бодро		53. с достоинством
	10. игриво		54. недоступно
	11. бойко		55. настойчиво
	12. легко		56. неодолимо
	13. проворно		57. неколебимо
	14. живо		58. неукротимо
	15. полетно		59. неумолимо
	16. ослепительно		60. отважно
	17. ловко		61. маршеобразно
	18. юрко		62. напористо
	19. ярко		63. независимо
	20. лучисто		64. необратимо
	21. лучезарно		65. непокорно
	22. феерично		66. самозабвенно
	23. невесомо		
	24. ТОРЖЕСТВЕННО		
II	25. величественно	IV	67. ВЛАСТНО
	26. триумфально		68. авторитарно
	27. победно		69. воинственно
	28. призывно		70. сурово
	29. величаво		71. твердо
	30. ликующе		72. круто
	31. восторженно		73. чеканно
	32. пышно		74. повелительно
	33. помпезно		75. волево
	34. шумно		76. угрожая
	35. бравурно		77. давяще
	36. грандиозно		78. деспотично
	37. значительно		79. императивно
	38. роскошно		80. магически
	39. эффектно		81. мессиански
	40. открыто		82. могущественно
	41. церемонно		83. начальственно
	42. жизнеутверждающе		84. незыблемо
	43. озарено		85. непреложно
	44. жизнерадостно		86. непререкаемо
			87. непроверяемо

88. неоспоримо
89. ораторски
90. царственно
- V** 91. СОСРЕДОТОЧЕННО
92. сдержанно
93. степенно
94. размеренно
95. обстоятельно
96. солидно
97. серьезно
98. строго
99. чинно
100. устойчиво
- VI** 101. ШИРОКО
102. масштабно
103. размашисто
104. наполненно
105.объемно
106. емко
107. пространно
108. веско
109. весомо
110. космично
111. огромно
112. громадно
113. бесконечно
114. безгранично
115. беспредельно
116. набатно
- VII** 117. МОНУМЕНТАЛЬНО
118. тяжело
119. увесисто
120. грузно
121. громоздко
122. массивно
123.мощно
124. неуклюже
125. угловато
126. напряженно
127. натруженно
128. тягуче
129. густо
130. насыщено
131. могуче
132. натужно
133. неловко
- VIII** 134. ПОЭТИЧНО
135. возвышенно
136. мечтательно
137. одухотворенно
138. сердечно
139. задушевно
140. интимно
141. трепетно
142. душевно
143.напевно
144. окрыленно
145. проникновенно
146. пленительно
147. чутко
148. чарующе
149. лирично
150. вдохновенно
151. невинно
152. неискушенно
153. завороженно
- IX** 154.НЕЖНО
155.ласково
156. ласкающее
157. любовно
158. с любовью
159. радушно
160. мягко
161. благородно
162. трогательно
163. приветливо
164. елейно
165. деликатно
166. любезно
167. почтительно
168. приятно
169. целомудренно
170. чисто
171. безропотно
172. беззлобно
173. доверчиво
174. лелея
175. мило
176. сладостно

- X** 177. СПОКОЙНО
178. мирно
179. безмятежно
180. добродушно
181. просто
182. безыскусно
183. наивно
184. непринужденно
185. светло
186. блаженно
187. неприхотливо
188. простодушно
189. прозрачно
190. раскрепощено
191. раскованно
192. созерцательно
193. беззаботно
194. доброжелательно
195. невозмутимо
196. осветлено
197. покорно
- XI** 198. МУДРО
199. набожно
200. благоговейно
201. религиозно
202. медитативно
203. исповедуя
204. благостно
205. эзотерично
206. милосердно
207. молитвенно
208. праведно
209. надмирно
210. освящено
211. покаянно
212. смиренно
213. умильно
214. непогрешимо
- XII** 215. СОНЛИВО
216. дремотно
217. изнемогающая
218. вяло
219. обессилено
220. лениво
221. измождено
222. расслабленно
223. размягчено
224. безвольно
225. безжизненно
226. онемело
- XIII** 227. АСКЕТИЧНО
228. абстрактно
229. рационально
230. рассудочно
231. рефлексивно
232. бесчувственно
233. искусственно
234. придумано
235. надуманно
236. отстраненно
237. механически
- XIV** ТОМНО
239. изнеженно
240. с желанием
241. млея
242. сентиментально
243. чувственно
244. чувствительно
245. эротически
246. эксталично
247. вождельно
248. мелодраматически
- XV** 249. БЕСПЕЧНО
250. безразлично
251. бесстрастно
252. индифферентно
253. отвлеченно
254. равнодушно
255. опустошенно
256. окаменело
257. отрешенно
258. отчужденно
259. рассеянно
- XVI** 260. СУМРАЧНО
261. хмуро
262. пасмурно
263. завуалировано
264. угрюмо
265. мрачно
266. скрыто
267. глухо
268. тоскливо
269. приглушенно
270. блекло
271. расплывчато
272. маскируясь
273. насуплено
274. непроницаемо
275. свинцово

278. РОБКО
 277. застенчиво
 278. смущенно
 279. стыдливо
 280. кротко
 281. осторожно
 282. стеснительно
 283. боязливо
 284. пугливо
 285. растерянно
 286. болезненно
 287. малодушно
 288. инфантильно
 289. по-детски
XVIII 290 СТРАННО
 291. таинственно
 292. вкрадчиво
 293. причудливо
 294. фантастически
 295. загадочно
 296. отстраненно
 297. интригующе
 298. иллюзорно
 299. иррационально
 300. призрачно
 301. скрытно
 302. экзотично
 303. замысловато
 304. затаенно
 305. уединенно
 306. безотчетно
 307. inferнально
 308. мистически
 309. колдовски
 310. лунатически
 311. сомнамбулически
 312. с наитием
 313. обворожено
 314. неявно
 315. пустынно
XIX 316. ЭЛЕГИЧНО
 317. задумчиво
 318. безрадостно
 319. траурно
 320. меланхолично
 321. пессимистично
 322. понуро
 323. уныло
 324. грустно
 325. печально
 326. жалобно
 327. жалея
 328. жалостливо
 329. тоскливо
 330. горестно
 331. скорбно
 332. плача
 333. рыдающе
 334. тягостно
 335. мученически
 336. с болью
 337. похоронно
 338. страдальчески
 339. сокрушенно
 340. безутешно
 341. безысходно
 342. панихидно
XX 343. ГРОЗНО
 344. трагично
 345. драматично
 346. зловеще
 347. траурно
 348. мертвенно
 349. фатально
 350. апокалиптически
 351. эсхатологически
XXI 352. СТРАСТНО
 353. клокочущее
 354. порывисто
 355. бушующее
 356. горячо
 357. пылко
 358. запальчиво
 359. бурно
 360. кипуче
 361. пламенно
 362. упоенно
 363. ревностно
 364. стремительно
 365. азартно
 366. нетерпеливо
 367. экзальтированно
 368. буйно
 373. патетично
 374. самозабвенно
 369. жгуче
 370. с жаром
 371. огненно
 372. плазменно
 373. патетично
 374. самозабвенно
 375. фанатично

376. мятежно
377. накаленно

XXII 378. ВЗВОЛНОВАННО

379. обеспокоенно
380. смятенно
381. тревожно
382. щемящее
383. трепеща
384. лихорадочно
385. с отчаяньем
386. раскаявшись
387. мятуще
388. маясь
389. надломлено
390. изматывающее

XXIII 391. РАЗДРАЖЕННО

392. рассерженно
393. негодуяще
394. резко
395. невоздержанно
396. грубо
397. гневно
398. яростно
399. бешено
400. жестоко
401. сердито
402. иступленно
403. неистово
404. свирепо
405. дьявольски
406. демонически
407. изуверски
408. агрессивно
409. безудержно
410. варварски
411. безжалостно
412. дико
413. жестко
414. злостно
415. истерично
416. нещадно
417. яро
418. хищно
419. страшно
420. ужасно
421. беспощадно
422. злобно
423. маниакально
424. лобово
425. люто
426. невменяемо

XXIV

427. остервенело
428. сатанически
С БРАВАДОЙ
430. бесшабашно
431. высокомерно
432. залихватски
433. напыщенно
434. нахохлившись
435. спесиво
436. хватко
437. хлестко
438. заносчиво
439. хамски
440. эксцентрично
441. хвастаясь
442. чопорно
443. амбициозно
444. задиристо
445. напыщенно
446. напропалую

XXV

447. ДЕРЗКО
448. бесцеремонно
449. беспардонно
450. вызывающе
451. нахально
452. нагло
453. нескромно
454. назойливо
455. навязчиво
456. неотвязно
457. развязно
458. распоясано
459. надоедливо
460. расхлестано
461. фривольно
462. беспутно
463. вероломно
464. кичливо
465. несуразно
466. неприязненно
467. с окаянством

XXVI

468. ЭЛЕГАНТНО
469. тонко
470. изящно
471. галантно
472. утонченно
473. манерно
474. грациозно

475. танцевально
476. жеманно
477. щеголевато
478. изоощренно
479. ажурно
480. деликатно
481. изысканно
482. искусно
483. искусенно
484. капризно
485. строптиво
486. своенравно
487. эфемерно
488. экстравагантно
489. прихотливо
490. пластично
491. обворожительно
492. рафинировано
493. филигранно
494. хрупко
495. щепетильно
496. вычурно
497. изнеженно
498. изломано
- XXVII**
499. ШУТЛИВО
500. хорохорясь
501. затейливо
502. ребячась
503. насмешливо
504. скерцозно
505. пикантно
506. иронически
507. саркастически
508. шутовски
509. юродствуя
510. пародируя
511. надменно
512. язвительно
513. хитро
514. гротескно
515. парадоксально
516. сардонически
517. забавно
518. издевательски
519. паясничая
520. егозливо
521. суетливо
522. едко
523. колко
524. шаловливо
525. шаржированно
526. буфонно
527. юмористически
528. взбалмошно
529. ершисто
530. мазурничая
531. каверзно
532. легкомысленно
533. лукаво
534. задористо
535. кощунственно
536. ёрничая