

В. М. Букатов

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогики и психологии образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Драмогерменевтика (1994) и медиагерменевтика (2014), педагогические версии (в двух частях сопоставлений)

V. M. Bukatov

Dr. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow Psychologic-social University

Drama hermeneutics (1994) and Media hermeneutics (2014), Pedagogical Versions (in Two Parts Comparisons)

Первая часть. Краткий обзор развития прикладных задач в герменевтике. О распространении традиции «видеть своими глазами». Задача осмысления текста в театральной педагогике. Появление прикладной драмогерменевтики и её методические ориентиры. Обстоятельства появления и методические ориентиры медиагерменевтики. Сравнение явных сходств и их удивительных различий. Воспитание soft skills и «фасилитирующие психотехники» медиагерменевтики.

Вторая часть. Прикладные проблемы рефлексии — от самоанализа к самонаблюдению и наоборот. Об остановках как условии для самоанализа. Системный анализ в складчину. «Непредсказуемость самонаблюдения» и «самоанализ под дудочку». Мыследеятельностный Проект РАЗВИТИЯ великого «Льняного пути» Нечерноземья и результаты деятельности кафедры психологической антропологии МПГУ, включая работу клуба по медиагерменевтике.

Ключевые слова: драмогерменевтика, медиагерменевтика, герменевтические процедуры, понимание, теория эмоций, модернизация образования, развитие, экзегетика, культура, произведение, непонимание, открытия, рефлексия, самоанализ, самонаблюдение, софтскиллз, конформизм, мыследеятельностная педагогика, прогнозирование.

Первая часть

§ 1. О развитии прикладных задач в герменевтике

1 (1). Этимологический экскурс

Термин «герменевтика» и связанные с ним понятия этимологически восходят к древнегреческому слову *hermeneia*, которое имеет несколько исторических корней и смысловых содержаний. Лидирующим среди них является связь с именем античного бога Гермеса, который приносил

людям решения и повеления олимпийских богов. Но его «работа» состояла ещё и в том, чтобы донесённая им информация, выраженная на языке небожителей, стала бы ещё и доступной для понимания смертных. Потому что мысли и слова богов, отличаясь от привычных на земле понятий, оказывались для людей тайной, разъяснить которую и приходилось вестнику Гермесу.

В самом имени легендарного Гермеса содержится древнейший корень *herme-*, означающий нечто тайное, закрытое (Эрмитаж, герметический), недоступное. О чём можно узнать лишь у посвящённых. Например, у жрецов, которые толковали тайные и непонятные людям знаки богов.

В европейской средневековой культуре подобные жреческие представления лежали в основе религиозного восприятия СЛОВА, противопоставленного повседневно-бытовой речи плебса, которые в разных ситуациях, чтобы доносить до окружающих свои помыслы, желания и нужды, комбинировали слова родного языка по своему усмотрению. Но с середины XVIII века сначала в достаточно узкой (но постепенно всё увереннее расширяющейся) среде *избранных* мыслителей появляется понимание, что во время разговора даже на родном языке не столько человек управляет словом (языком, речью), сколько оно им. И в гораздо большей степени, чем это представляется обыденному сознанию (Гумбольдт В., Потенция А. А.). С тех пор герменевтика начинает восприниматься:

- 1) одними — как *философское обоснование* процесса толкования смысла воспринимаемых текстов;
- 2) другими — как особое *искусство толкования* отдельными реципиентами сложных и запутанных текстов;
- 3) третьими — как прикладная *наука об искусстве толкования* отдельного текста каждым из его читателей, слушателей, зрителей.

1 (2). О сложности перемножения римских цифр

Произведения искусства впечатляют. То есть приводят к появлению у реципиента, воспринимающего текст художественного произведения, тех или других эмоций. По наличию которых публика судит о художественном качестве воспринимаемого произведения.

Забегая вперёд, поясним, что с открытием академиком, психофизиологом П. В. Симоновым «формулы эмоций» (см. ниже подпараграф 1 (3)), образно фиксирующей механизм появления эмоциональной реакции в психике человека, понимание многих герменевтических нюансов оказалось более доступным для широких слоёв посетителей театров, концертов, выставок и библиотек. Как в своё время открытие в математике нового способа умножения (построенного на объединении

так называемых арабских цифр с индусским учением о нуле) привело к тому, что в столбик трёхзначные числа теперь умножают даже в начальной школе, тогда как во времена Возрождения подобное задание под силу было студентам не в каждом из прославленных университетов, потому что умножение, осуществляемое римскими цифрами, было столь многоэтапным и сложным, то в нём было нетрудно запутаться и самим преподавателям математической науки.

По научно признанной концепции эмоций, разработанной академиком П. В. Симоновым, испытываемые реципиентом эмоциональные реакции — их появление, сила, направленность и содержание (положительные/отрицательные) — являются производными: 1) от уже существующих у реципиента на данный момент *потребностей* (их силы, трансформаций и степени развития) и 2) от его *информированности* о возможности и полноте их удовлетворения [9, с. 11].

Эта взаимосвязь особо очевидна в ситуации восприятия человеком произведений искусства. Если посетитель выставки складно рассуждает о достоинствах и недостатках живописной картины, и не более, то есть у него ни в голосе, ни в мимике, ни в жестах нет и тени восхищения, восторга или хотя бы лёгкого удивления (или наоборот — проявлений раздражения, возмущения или хотя бы лёгкой пренебрежительности), то о его восприятии можно смело утверждать, что оно — «здесь-и-сейчас» — формально. Что информативность его личного ситуативного восприятия данного полотна практически равна нулю. А произносимые им дифирамбы, вызванные якобы впечатлением от художественности произведения, являются монтажным повторением, дайджестом, попури, то есть «винегретом» из чужих мнений, выдаваемых за собственные [7, с. 13–14]. А потому у отдельных слушателей подобного суррогата (в первую очередь имеющих более узкий культурный кругозор, например, в силу возраста) может сложиться ложное представление о «полёте мысли» говорящего, глубине его взгляда и тонкости его душевных переживаний, вызываемых рассматриваемой картиной.

1 (3). *О распространении традиции «видеть своими глазами»*

Задачу музейного экскурсовода можно рассматривать как *пародию* на обязанность Гермеса окружающим его смертным растолковывать смысл «послания», основательно загерметизированного — то есть скрытого от посторонних, от их беглого, поверхностного разумения. О пародии уместно говорить потому, что с XVIII века европейская культура, «засучив рукава», принялась осваивать «просвещенческую традицию» воспринимать произведения искусства «своими глазами»¹, а не по указке. То есть оценивать достоинства (или недостатки) каждого

¹ По крылатой формулировке И. В. Гёте: «Что труднее всего на свете? // Видеть своими глазами // То, что лежит перед нами».

художественного произведения прежде всего по наличию (или отсутствию) своих собственных, личных эмоций, возникающих при его восприятии. Значимость и распространённость этой культурной нормы (а точнее, *герменевтической культуры*) в некоторых языках отражается даже на разговорном уровне. Например, существованием разговорной дихотомической связки между понятиями «текст» и «произведение».

Текст может быть печатным и рукописным. Но и в том и в другом случае он всего лишь — бумага, покрытая линейными узорами типографской краски или чернил. Но когда этот *бездушный* текст берут с книжной полки и приступают к чтению «своими глазами», то он начинает потихоньку (а иногда почти мгновенно) оживать. То есть наполняться образами, существующими в личном жизненном опыте человека, читающего данный текст [7, с. 7–8]. И тогда бездушный текст трансформируется в *произведение*. О котором любому соседу будет уместно поинтересоваться: художественное оно или нет? скучное или захватывающее? Тогда как о том же спрашивать о ещё непрочитанном тексте (книге, журнале, сборнике) было бы неуместно.

И «великий и могучий Русский язык» (по Тургеневу) благодаря слову ПРОИЗВЕДЕНИЕ преподносит *сливки* «герменевтической теории понимания» своим пользователям «на тарелочке с золотой каёмочкой». Потому что это расхожее разговорное слово обозначает перемножение (результат пересечения, единения) определённых дискретных величин и в математике, и в литературоведении. То есть герменевтический эффект понимания художественного произведения вполне уместно выразить математической формулой: $A \times B$, где A — текст; B — читатель (слушатель, зритель); знак умножения « \times » — процесс чтения, восприятия текста [9, с. 11]. Получаем:

$A \times B =$ художественное произведение

Или

$A \times B \neq$ художественное произведение

Обратим особое внимание, что, подставляя под A один и тот же текст, а под B — разных читателей, мы (как в математике) будем получать разные ПРОИЗВЕДЕНИЯ (это только в школе царит иллюзия, что на литературе класс читает одно и то же произведение. Один и тот же **текст** — да, но прочитанными в результате оказываются **произведения** разные, порой весьма несовпадающие). Недаром знаменитый русский библиофил Рубакин, примерный последователь А. Потемкина, ещё в 1895 году поучал: «Сколько разных читателей, столько и разных содержаний у одной и той же книги» [7, с. 26].

1 (4). *Осмысление текстов в театральной педагогике*

Проблема работы с непонятным текстом в театрально-исполнительском искусстве была всегда весьма актуальна. Даже чтобы запомнить текст стихотворения или доверенной роли, уже необходимо понимать его смысл. А уж при исполнении выученного и подавно не обойтись без собственных представлений о «предлагаемых обстоятельствах» (по Станиславскому) — что, где, когда, зачем и почему. Поэтому в театральной педагогике этой проблеме традиционно уделялось и уделяется достаточно много внимания. Но пути к пониманию каждым актёром произносимого текста существовали и существуют разные: от авторитарно-приказных (то есть опирающихся на принцип единоличной власти режиссёра-постановщика) до лично ориентированных (то есть поддерживающих творческую самостоятельность каждого исполнителя).

Как правило, рабочая беседа режиссёра с актёром носит характер более или менее завуалированного авторитаризма. Этот путь достаточно привычен для актёров и режиссёров, а потому и необычайно широко распространён. Условно обозначим его формулировкой «указующий перст».

Другой путь — определим его противоположной формулировкой: «своими глазами» — связан, как правило, не столько с индивидуальными беседами режиссёра с актёрами или с его лекциями перед труппой о своём «прочтении пьесы», сколько с организацией совместного поиска каждым исполнителем своего собственного понимания зерна, изюминки своей роли, своего исполнения. Станиславский один из первых открыл герменевтический потенциал групповой работы с актёрами, направленность которой можно обозначить мудростью, заимствованной из народных сказок: «Поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что».

§ 2. «Авансцена» прикладной драмогерменевтики

2 (1). *О появлении ДРАМОверсии*

Проведение в театральной студии особых — *герменевтических* — занятий, да ещё по групповой методике (которая окажется одной из трёх принципиальных основ *драмогерменевтики*), приходится на начало 80-х годов. То были занятия со старшеклассниками в рамках театральной студии Московского городского дворца пионеров и школьников. Их сменили занятия со студентами 3–4–5-го курса на факультете русского языка и литературы МГПИ им. Ленина.

В 1994 году основные теоретические положения встающей на ноги драмогерменевтики были впервые опубликованы в психолого-педагогическом журнале «Магистр». После чего они вошли в содержание учебного пособия «Режиссура урока» (1-е изд. — 1995; к настоящему времени вышло пять изданий, из которых 4-е было удостоено диплома

V Международного конкурса «Университетская книга — 2010» в номинации «Лучшее издание по педагогическим наукам» [10]).

Результаты первых поисков (в основном на текстах Пушкина, Чехова, Платонова, Паустовского) с подростками и со студентами (а позже и с учителями на курсах повышения квалификации), помимо журнальных статей, были изложены как в *очерках по практической герменевтике*: «Тайнопись “бессмыслиц” в поэзии Пушкина» [7, с. 38–58], так и во втором параграфе главы о драмогерменевтике в докторской диссертации [8].

Но сначала эти материалы публиковались (с 1991 года) в только что возникшем профильном журнале «Педагогическое образование» (см. выпуски 3, 5, 7, 8, 9), издававшемся тогда в МГПИ им. Ленина.

2 (2). Об условиях реализации

Драмогерменевтика возникла за счёт взаимного прикладного сопряжения *театральной* выразительности (1) с *герменевтическими* процедурами (2) и с *педагогическим* мастерством (3). И апробация её приёмов и технологических цепочек доказала, что их методическая совокупность в виде так называемых уроков чтения по сути своей является одним из интерактивных вариантов современной дидактики.

Вариантом эффективным, во-первых, в работе с разными возрастными группами — школьниками, студентами, учителями и аспирантами. И во-вторых, в работе не только с художественной литературой, но и с литературой технической и учебной; не только с текстами вербальными, но и с текстами в фото-, видео- и аудиоформатах; не только на бумажных, но и на электронных носителях (см. рис. 1 и [1, с. 112]).



Рис. 1. QR-код с илл. образовательной практики драмогерменевтики (Новокузнецк, Оболensk Моск. обл., Красноярск, Санкт-Петербург, Москва в 2010–2020 годы, t = 4:15) в контактных и в онлайн-форматах учебно-прикладной интерактивности

Если в качестве *сверхзадачи* (по терминологии Станиславского) драмогерменевтических УРОКОВ ЧТЕНИЯ можно назвать эмоционально-личностное открытие смысла изучаемого текста каждым из присутствующих, то обязательным условием для её достижения должно быть:

- а) **соответствие** групповых «уроков чтения» индивидуальному темпо/ритму каждого из присутствующих (включая как индивидуальные

- сроки получения конечного результата, так и использование ресурсов «зон ближайшего развития»);
- б) **освобождение** от гнёта непонимания и (или) равнодушия благодаря рабоче-деловому общению, ситуативно возникающему не только внутри малых групп, но и между ними;
 - в) **насыщение** встречи «простыми физическими действиями», обеспечивающими интерактивную неподвластность участников встречи традициям «лекционных форм обучения» (подробнее см.: [2, с. 76–78]).

2 (3). *Технологические требования к ведущему*

— Доминирующий стиль работы с собравшимися: одновременное выполнение малыми группами (от 3 до 6 человек) единых заданий с последующими групповыми сверками, обсуждениями и (или) сличениями полученных вариантов.

— Реализация драмогерменевтической «цепочки понимания», отражающей последовательность и необходимость основополагающих процедур: блуждание → странности → их взаиморазрешение смыслами → появление замыслов → их проверка «на прочность». Соблюдение цепочки способствует появлениям, развитиям и углублениям самонаблюдения и (или) самоанализа участников.

— Наглядность информационного оформления рабочего процесса: максимальная прозрачность промежуточных результатов (гласность и публичность) при обязательном соблюдении некоей игровой герметичности (!) показателей (например, при задании «найти самое длинное слово» в таблицу результатов каждая из рабочих групп вносит не само найденное слово, а только число букв в этом слове).

2 (4). *Методические секреты таблицы-БАБОЧКИ*

Данная таблица обеспечивает ведущего УРОКОВ ЧТЕНИЯ системой образных подсказок: какие из известного ему разнообразия методических социо-игровых приёмов герменевтических технологий и в какой последовательности имеет смысл организовывать на своих ближайших встречах. Подчеркнём: системой подсказок, а не дежурной методичкой-инструкцией, предписывающей всем ведущим выполнение одинаковых технологических шагов вне зависимости от великого разнообразия живых, конкретных ситуаций, которые то и дело возникают в процессе любого обучения [2, с. 77; 10, с. 367].

У «бабочки» в центре левого и в центре правого крыла находится по полю с 12 свободными ячейками: три ряда по горизонтали и четыре столбца по вертикали. У каждого ряда и столбца — особая маркировка. Каждая из свободных ячеек символизирует возможность любому из учеников мероприятия добровольно и индивидуально заниматься

деятельностью, направленность которой определяется горизонтальной и вертикальной маркировкой.

**Руководство по конструированию
драмогерменевтических процедур**

Автор-составитель: В. М. Букатов

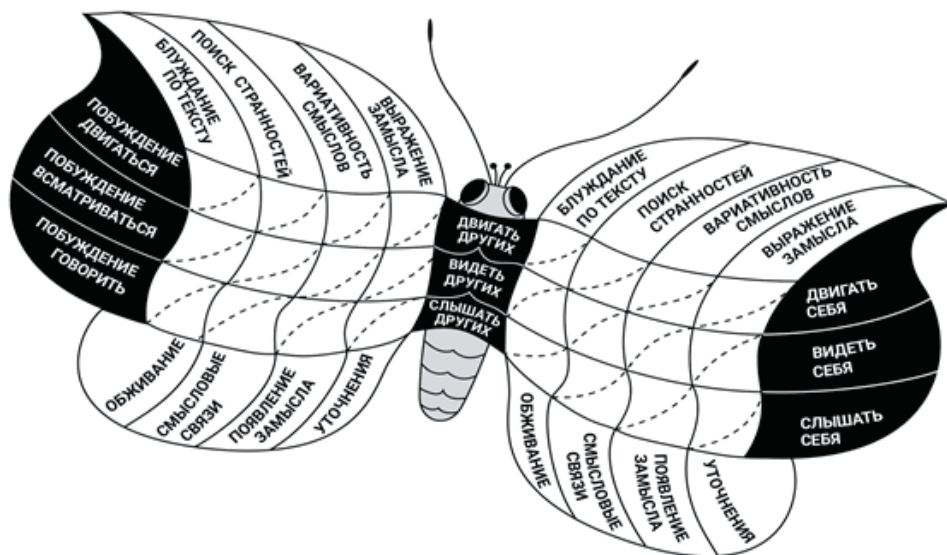


Рис. 2. Таблица-БАБОЧКА социо-игрового стиля обучения

Все ячейки разделены на два треугольных полусектора. Это связано с тем, что ученики, выполняя учительские задания, оказываются то в одних полусекторах тех или иных ячеек, то в других. Траектории их продвижений будут зависеть от коммуникативно-деловых и процедурно-герменевтических характеристик соответствующих моментов в их деятельности, связанной с выполнением учебного задания [5, с. 201].

Подчеркнём, что учительский профессионализм наиболее ярко проявляется не тогда, когда взрослый «учит» (что, как правило, равнозначно действиям *говорить, объяснять, показывать* [10, с. 34–36]), а тогда, когда он создаёт на уроке такие ситуации, в которых ученики добровольно начинают не покладая рук *учитьСЯ*. То есть начинают увлеченно *учить себя сами!* (см. ниже о рефлексии и самонаблюдении в подпараграфе 5 (3)). Учить с неподдельным энтузиазмом. И все как один (и сильные, и слабые, и гиперактивные, и заторможенные). Наслаждаясь чувством легкости (субъектного окрыления), вызванной ситуативным освобождением от гнёта «мировой розни» (Соловьёв Вл. С.) [6, с. 33].

При этом *проживание* (по Станиславскому) учебной темы у каждого из учеников начинает осуществляться в своём индивидуальном темпе/ритме. Который у всех оказывается вполне насыщенным и наполненным

разным содержанием [5, с. 205]. А наличие во время урока у всего класса впечатления «наполненности жизни» гарантирует эмоциональность освоения (то есть понимания) учениками очередной изучаемой темы [3; 7; 8; 18]. Правда, не сразу (как того очень хотелось бы любому из взрослых), а в каком-то более или менее *ближайшем* (или, наоборот, *отдаленном*) будущем.

Такова когнитивная закономерность человеческой природы. На которую взрослым — учителям, методистам и родителям — следует ориентироваться как можно чаще.

§ 3. Прикладной «интерфейс» медиагерменевтики

3 (1). *О рамочном проекте модернизации профессионального образования*

В 2014–2017 годах Министерством образования и науки Российской Федерации был объявлен *проект* комплексной модернизации педагогического образования. В рамках реализации этого проекта «не только на теоретическом уровне, но и на практическом» [17, с. 7] в Московском педагогическом государственном университете (то есть в МПГУ, бывшем МГПИ им. Ленина) была открыта новая кафедра — психологической антропологии, которая вошла в структуру Института детства, созданного на базе дефектологического факультета и факультета начального образования².

А в 2020 году научно-методический журнал «Исследователь/Researcher» свой четвёртый номер (весьма объёмистый — более четырёхсот страниц, щедро иллюстрированных чёрно-белой россыпью малоформатных фотографий) полностью отвёл освещению результатов деятельности сотрудников новой кафедры, их «уникальным наработкам по антропопрактике»³ и их успехам в подготовке будущих педагогов в соответствии с мыследеятельными лекалами Г. П. Щедровицкого, его единомышленников и последователей.

² Объединение баз двух столь разных факультетов удивляет. По ассоциации вспоминается ситуация, изложенная К. Юнгом на съезде школьных учителей (Базель, 1942). У девочки, вполне развитой и любопытной, начались проблемы в школе. Выяснилось, что учительница по базовому образованию педагог-дефектолог. И она не представляла, как вести урок с нормальными детьми [19].

³ Обратим внимание на признание главного редактора журнала «Исследователь/Researcher» А. С. Обухова (с 2014 по 2017 год возглавлявшего новую кафедру в МПГУ), что название кафедры и содержание деятельности было предложено им. И что процесс модернизации педагогического образования на кафедре был начат с терминологических изменений: педагогика была переименована в антропопрактику. Для того чтобы, во-первых, «содействовать будущим педагогам в становлении у них понимания развития человека в контексте взросления, жизненного пути, с учетом основных закономерностей и социальной ситуации развития». А во-вторых, чтобы дать «основание для осуществления развивающего педагогического действия (исходя из понимания возрастных задач становления самостоятельности человека в контексте его индивидуального культурогенеза)» [17, с. 7–8].

Практические достижения именно *медиагерменевтики* излагаются в двух статьях четвёртого номера журнала «Исследователь/Researcher». Автором-разработчиком медиагерменевтики является Н. Б. Ковалёва. На основе её идей ещё в 2013 году возник «герменевтический клуб», который в рамках министерского проекта модернизации обосновался при кафедре психологической антропологии с ежемесячными студенческими заседаниями.

Говоря о необходимости появления нового термина, Ковалёва напоминает, что, начиная с 60-х годов XX века, в педагогической науке ведущих стран мира сформировалось особое направление «медиаобразование» (media education), призванное помогать школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, понимать язык средств массовой информации, анализировать медиатексты [16, с. 9]. Поэтому по аналогии с терминами *медиаграмотность*, *медиатехника* и т. д. она посчитала достаточно логичным в мыследеятельностную педагогику ввести и термин МЕДИАГЕРМЕНЕВТИКА.

3 (2). *Воспитание норм*

По авторскому определению, *медиагерменевтика* является системой специально разработанных «фасилитирующих психотехник» для постановки перед студентами (и (или) старшеклассниками) проблемных заданий, требующих сотворчества и формирующих диалогическую среду совместного поиска. Что в свою очередь позволяет педагогу воспитывать у обучаемых «принципиальные нормы коммуникации», постепенно переходящие извне в их «внутренний план». А именно:

- а) норму внимательного отношения к высказываниям других;
- б) норму сопереживания и переживания;
- в) норму «вслушивания» в текст как в живое высказывание его героев, интерпретаторов и автора;
- г) норму использования живого слова, образного языка, метафор и символов;
- д) норму обеспеченного аргументированного высказывания [12, с. 211–212].

Таким образом, **предметом медиагерменевтики** — то есть основной областью её рассмотрения — по авторскому определению, «являются мировоззрение и внутренний мир познающего субъекта» [15, с. 125].

3 (3). *Добровольно-обязательная иллюстративность*

На заседаниях «герменевтического клуба» участники проводят разбор содержания *культурных феноменов*, с которыми приходится сталкиваться молодым людям «в процессе взросления и получения образования» [12, с. 210]. Параллельно обрабатывая новые медиагерменевтические сценарии (рис. 3 и 4).

Схема понимания образной ткани интертекста, Н. Б. Ковалёва, 2010



Рис. 3. Одна из схем развития «клипового сознания» до способности понимать читателем метафору и обретения им «собственной позиционности» [12, с. 215]



Рис. 4. QR-код на видеофрагменты (t = 5:43) мастер-класса Н. Б. Ковалёвой «Медиагерменевтика как понимание культуры и ресурс развития» (2016); кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета

И сама Н. Б. Ковалёва, и руководитель «герменевтического клуба» Ф. А. Ковалёв в своих статьях неоднократно подчёркивают, что сценарные разработки (около 200) получены с помощью мыследеятельностного «рефлексивно-позиционного подхода». Что неоднократно иллюстрируется отрывками из письменных «добровольно-обязательных»

отзывов-отчётов участников медиагерменевтических мероприятий, несомненно позволяющих читателям лучше разобраться в особенностях данной методики. Воспроизведём с небольшими сокращениями один из таких отчётов:

19 октября состоялось большое событие: я смогла присутствовать на обсуждении фрагмента фильма Тарковского «Андрей Рублев» в опоре на евангельский текст. Это было сложно, ново, интересно. Разбор фильма был с опорой на библейский текст — никогда ранее не читаемый мной в силу разных причин. Из Иркутска к нам приехал протоиерей Евгений Прохоров, который главным образом и вёл занятие совместно с Ковалёвой Натальей Борисовной. Каждый из нас сделал свои новые открытия по отрывку. Работа с Библией — новое дело для меня. Никогда я и не знала, что такой текст может быть настолько сложным. Для меня стало открытием всё, что происходило в аудитории. Думаю, что каждый присутствующий там человек ушел с новыми вопросами. И это верный знак того, что событие состоялось» (Гудкова А., 2019) [12, с. 220].

3 (4). *О темницах «КУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗЦОВ»*

Из фрагментов рассказов о деятельности «герменевтического клуба» МПГУ можно выяснить, что в медиагерменевтике идеальный состав каждой из рабочих групп — 10–12 человек. Которые в процессе разбора «культурных образцов» (в каждой группе их сочетание своё) проходят четыре стадии (по Ковалёвой) понимания текста: включение, расшатывание, вслушивание, самоопределение.

Благодаря этим стадиям разбираемый на клубной встрече текст, по ёмкому образному сравнению Е. Н. Прохоровой (одного из соавторов второй журнальной статьи о МЕДИАгерменевтике), оказывается «прекрасным городом». В стены которого каждый участник стремится вложить свои кирпичики (?! — В. Б.), «замешенные на общем растворе» [11, с. 237]. То есть если и в традиционном понимании «практической герменевтики» (как и в её ДРАМОгерменевтической версии) речь идёт о том, как помочь данному индивиду докопаться до смысла какого-то конкретного ТЕКСТА, то в *медиа*новоделе задача по сути оказывается противоположной: как возможный смысл данного текста получше «засыпать» ворохом мнений, весьма разнообразных и по своему калибру, и по своему качеству.

Другими словами, механизм *медиа*герменевтики можно свести к пародии на мозговой штурм, весьма популярный среди интеллектуалов-шестидесятников (см. подпараграф 5 (4)). И если это так, то почему бы о том не заявить прямо?..

И если в классическом варианте герменевтика приходит на помощь в случае, когда текст непонятен, то в *медиа*новоделе одной непонятности — недостаточно. Её мало потому, что текст должен быть ещё и «хорошим». И *медиа*герменевты сразу предупреждают своих адептов,

что далеко не всякий текст «может претендовать на звание хорошего текста». Потому что не из каждого «пробивается свет из темноты» [11, с. 237] (поучительно подобную позицию сравнить с позицией, распространённой среди родителей [4, с. 7]).

§ 4. Сравнительные экскурсы

4 (1). *Сходства, бросающиеся в глаза*

ДРАМО- и МЕДИАверсии существенно отличаются друг от друга. Но в глаза прежде всего бросается внешнее сходство их практик. Во-первых, это **двигательная активность** присутствующих. Во-вторых, **смена мизансцен**. И, в-третьих, **групповая работа**.

Если приглядеться к каждому из этих сходств, то окажется, что они, например, по своей интенсивности весьма различны. Но это если приглядеться. При поверхностном же взгляде они чуть ли не «одного поля ягоды».

К перечисленному можно добавить ещё несколько сходств, но уже другого, более высокого уровня, например, связанного с впечатлениями участников о самой работе или с её результативностью. Так и в *драмо-* и в *медиаверсиях* участники отмечают сильную положительную **эмоциональность** своих впечатлений от встреч. И там, и там они говорят о чувстве одухотворённости от появления своих **открытий**. Весьма для них как неожиданных, так и разнообразных.

Но именно на этом сходстве — то есть на *наличии открытий* — наиболее остро обнаруживаются и принципиальные различия этих двух «педагогических поскрёбышей» в процветающем семействе разнообразных герменевтических версий, давно признанных и в академических науках, и в читательских практиках.

4 (2). *Трамплины для прыжков «выше своей головы»*

Типология открытий, появляющихся в ходе выполнения «герменевтических процедур» в ДРАМО- и в МЕДИАверсиях, оказывается совершенно разной. Открытия, возникающие после *драмоверсии*, связаны с осмыслением рассматриваемого текста. А после *медиаверсии* открытия по большей части связаны с осмыслением протекавшей встречи.

Например, если в ДРАМОгерменевтике студенты 3-го курса факультета русского языка и литературы работают с басней Крылова «Стрекоза и Муравей», то и читательские открытия оказываются причастны в первую очередь именно к тексту этой басни. Хотя, казалось бы, какие открытия могут быть в крыловских строчках, всем с детства известных практически наизусть. Тем не менее факт остаётся фактом, и каждый из студентов уходит после группового выполнения герменевтических процедур переполненным эмоциями, возникшими благодаря открытию

своего персонального понимания (или непонимания!) текста. Которое иногда не на шутку озадачивает не только его самого, но и многих из присутствовавших.

Помнится, что, когда один из студентов, испытывая текст Крылова на «сюжетную прочность», стал примерять — смеха ради! — шекспировскую ситуацию «Ромео и Джульетты», то к концу так увлёкся, что заставил вздрогнуть всю группу. Последние в басне строчи — слова Муравья — он произносил с такой влюблённостью, что его руки сами потянулись к воображаемой Стрекозе. Потянулись, чтобы ласково обнять и утешить нежным поглаживанием...

И тут всех как громом поразила очевидная мысль, что у Крылова вообще не сказано, что Муравей выгоняет Стрекозу. Это читатели своёвольничают (согласно теоретическому предсказанию Потебни), внося такую детализацию, после которой понимание ситуации становится однозначно банально-предсказуемым. Тогда как слова «Поди же попляши!» могут иметь разный диапазон подтекстов — от «Уходи вон!» (в устах, например, чёрствого скопидама) до «Заходи скорей, чтобы до *самых* вешних дней мы могли бы с тобой вволю покувыркаться!» (в устах, например, наглого прелюбодея). И где-то в середине этой череды возможных вариантов нашлось бы скромное место и романтической версии между Ромео и Джульеттой.

Если *реципиент* на самом деле видит текст, то он не только вправе выбирать, какой смысл может содержаться в нём (вместо того чтобы пошколярски слепо следовать навязанным установкам банального понимания «культурных образцов»), но и осознавать, каким же это способом автору так удалось сконструировать текст, чтобы читатель оказывался бы перед веером допустимых вариантов, часть из которых в случае их выбора становились бы настоящими трамплинами для прыжков «выше своей головы» [3, с. 338–339].

4 (3). *О традиционных устоях экзегетики*

Акценты открытий, возникающих в МЕДИАгерменевтике, явно смещены в другую сторону. Собранным предлагается не столько целое, сколько какой-то фрагмент (например, «Колокол» из фильма «Андрей Рублёв») в контексте сопоставления с фрагментом (или фрагментами) из других текстов, как правило, изобразительных (живописных или фотографических) или религиозных. В результате подобных *заранее подобранных* сопоставлений ведущий создаёт «импульс к постановке определённых вопросов». Например, о «духовных опорах в совершаемом художником пути» или о том, «что такое настоящее творчество?» [12, с. 218].

Обратим внимание, что вопросы, которые ставятся перед присутствующими, изначально оказываются культурологическими,

идеологическими или мировоззренческими, но никак не герменевтическими [13, с. 1431–432]. Хотя из истории известно, что именно из-за попрания своей специфики «прикладная герменевтика» в своё время отделилась от *философии*, став самостоятельной дисциплиной со своим собственным предметом рассмотрения, изучения, познания. Так же, как и позже для сохранения автономии своей специфики она освободилась и от *литературоведения*, и от *текстологии*. Неужто только для того, чтобы в XXI веке новодел, самоназавшись «медиагерменевтикой» и заручившись какими-то наукообразными обоснованиями, у всех на глазах бесцеремонно свёл её прикладную специфику к экзегетике? Лишняя герменевтику собственных задач, предметов и ракурсов рассмотрения.

Напомним, что, по определению самой Ковалёвой, «предметом и областью рассмотрения» *медиагерменевтики* является мировоззрение познающего субъекта, его внутренний мир, его значимые перспективы в самоопределении «к ценностям образования» и в развитии творческого мышления [15, с. 125].

Последователи Ковалёвой откровенно пишут о том, что герменевтика схожа с экзегезой, и вместе они — «одни из самых суровых наук. Это катарсисные дисциплины. Они отметаю́т плоть и включают животворение Духа. По-хорошему, они учат человека распознавать в тексте не столько текст и отражение своего наскучившего я, сколько знакомят человека с самой светлой стороной души его автора, которая является родственной и тебе, и твоему соседу по группе» [11, с. 237]. (Убрав отрицательную коннотацию определения *наскучившего*, связанного с некоторой самонадеянностью авторского преувеличения, воспроизведём это неординарное утверждение, но в более мирской формулировке: герменевтика помогает человеку распознавать в тексте не только отражение своего «я», но и возможность его самосовершенствования. — В. Б.)

4 (4). Палочка-выручалочка

Отметим, что авторское определение предмета МЕДИАгерменевтики легитимирует воспитательные установки Н. Б. Ковалёвой. В связи с тем, что при приёме специалиста на работу оцениваются его «такие качества, как умение взаимодействовать с людьми, ценностные ориентации и установки, способность к творчеству, рефлексии, сотрудничеству и многие другие, получившие название *soft skills*»⁴, для развития этих *гибких навыков* во время школьного и вузовского образования Ковалёва рекомендует разработанную ею медиагерменевтику, основанную «на

⁴ Софтскиллз (*soft skills* — «мягкие навыки, гибкие навыки») — под этим термином в современной зарубежной социальной психологии подразумевается широкий спектр умений, включающий умение договариваться с коллегами, вести переговоры, способность учиться и вовремя адаптироваться к изменениям.

рефлексивно-позиционном подходе к развитию личности и способностей детей и молодежи» [14, с. 211].

Подчеркнём, что многие специалисты считают, что так называемые гибкие навыки не есть что-то принципиально новое. Одни видят в них модный макияж пресловутого *конформизма*, всегда востребованного в верхах (неслучайно гениальная фраза грибоедовского Молчалина сразу же стала *крылатой*: «В мои лета не должно сметь // Своё суждение иметь»).

Другие видят в них реставрацию порядков, бытовавших в классических гимназиях и университетах. Третьи приветствуют связанное с ними возрождение взаимной дополнительной дисциплин, когда-то свойственной классическому образованию. Которая на Западе стала повсеместно аннулироваться с появлением конвейеров и автоматизации труда, требующих профессионализма узкой специализации. Оказалось, что наёмным рабочим достаточно компетентности в чём-то одном, что освобождало их образование от груза смежных дисциплин. Даже на курсах повышения квалификации им предполагалось совершенствоваться только в своей узкой области.

Но в XXI веке на фоне стремительно развивающейся изменчивости и нестабильности социальных и производственных обстоятельств жизни вскрылась порочность подобной тенденции. И тогда «софтскиллз» стал казаться самой настоящей палочкой-выручалочкой. Благодаря которой можно обеспечить подрастающее поколение гибкостью и в их коммуникативно-деловых навыках, и в их толерантности привычек, и в их когнитивных способностях принимать окружающие сложности, находить взаимосвязи между разноотраслевыми информациями и вовремя адаптироваться к меняющимся условиям. Перенос и распространение данных педагогических установок в отечественном образовании упиралось в отсутствие соответствующих педагогических технологий, методик и приёмов.

4 (5). *Гвозди и МИКРОСКОП*

В монографии Н. Б. Ковалёвой читаем:

Задача превращения современного подростка в целостную творческую личность на первый взгляд кажется невыполнимой. Действительно, как человека с клиповым сознанием, привыкшего следовать за яркими опознавательными знаками и гиперссылками, можно выдернуть из флуктуации, хаоса и неструктурированных потоков мультимедийной информации?

В опоре на представления о принципиальной диалогичности и многоставности коммуникации... мной было создано несколько взаимодополняющих технологий сценирования ситуаций личностного развития средствами медиаобразования: «сюжетно-деятельные», «метакультурные» и «медиагерменевтические» технологии (Ковалёва Н. Б., 2008–2013). Каждая из технологий была

успешно апробирована на практике в десятках лично ориентированных образовательных программ» [16, с. 59–60].

В связи с этим Ковалёва отмечает, что в решении злободневных проблем школьного образования по развитию гибких навыков большое значение могут иметь герменевтические технологии [14, с. 209–210]. Потому что «сущностные вопросы ведущего, владеющего техниками медиагерменевтики», позволяют создать условия для привития обучаемым «принципиальных норм коммуникации», постепенно переходящих извне в их «внутренний план» (см. 3 (2)), тем самым доказывая эффективность и перспективность медиагерменевтики в «реализации стратегий развития образования в соответствии с ФГОС 3-го поколения» [16, с. 60].

То есть главную задачу герменевтики — помогать индивиду «своим умом» обнаруживать смысл непонятого, сложного, отпугивающего текста ради желания реализовать стратегию ФГОС 3-го поколения (столь же несуразного, что и два предыдущих. — В. Б.) — предлагается заменять *сценарием* воспитания у студентов и школьников норм поведения и качеств личности? Подобную инициативу обычно сравнивают с забиванием гвоздей микроскопом. Добавим, что метафоричность финала подобных ситуаций замечательно была подана Пушкиным в сказке про старуху с разбитым корытом, которая после трёх своих успешных прогнозов разбогатеть решила, что пора и «самой *золотой рыбке у неё* быть на посылках».

4 (6). О разнице в запретах

Забавные результаты возникают при сравнении «предписываемых запретов». В ДРАМОверсии они касаются только ведущего и связаны с его педагогическим мастерством, то есть с третьей составляющей *драмогерменевтики* (см. 2 (2)). Ему категорически запрещается начинать работу с типичной для школьных уроков фразы «ВНИМАТЕЛЬНО прочитайте текст», как и устраивать фронтальный опрос с произнесением традиционного: «Скажи МНЕ...» (не «мне», а присутствующим командам).

Ведущему запрещается **самому вписывать** в таблицу на классной доске командные результаты (это должны делать только сменные посыльные от каждой команды). Особо запрещается (и именно ему, а не участникам) **нарушать** игровые договорённости, игровые правила, игровую дисциплину. Например, если было объявлено, что за полминуты нужно найти самое длинное предложение в абзаце, то ведущий обязан следить за временем по таймеру и секунда в секунду объявить СТОП — для взаимных проверок соседних команд.

А самое главное, запрещается **повторять** — громко, внятно и доходчиво (как это любят делать учителя в начальной школе) — прозвучавшее мнение кого-то из участников (если командам интересен ответ, то

они сами без «допотопно учительского» вмешательства ведущего попросят повторить громче и понятнее). И запрещается идти на поводу у **сидяче-пассивного** стиля работы, ставшего всем весьма привычным за годы насильного навязывания школьного обучения.

А в МЕДИАверсии все запреты налагаются на самих участников, которым нельзя **критиковать, отказываться** от высказываний, заданий или рефлексии и **быть невнимательными** к другим [11, с. 231–234].

Конец первой части

Содержание второй части (в след. номере):

§ 5. Рефлексия — от самоанализа к самонаблюдению и наоборот

5 (1). *Школа поддельных рефлексий*; 5 (2). *Русифицированные пазлы пониманий*; 5 (3). *Самонаблюдение в «роли Золушки»*; 5 (4). *Системный анализ в складчину*; 5 (5). *Письмо от лица Карабаса-Барабаса*; 5 (6). *Об остановках как условии для самоанализа*; 5 (7). *«Непредсказуемость самонаблюдения» ИВАНА-ЦАРЕВИЧА и «самоанализ под дудочку» ИВАНУШКИ-ДУРАЧКА.*

§ 6. Политическая будущность двух версий

6 (1). *Впереди прогресса*; 6 (2). *Элитный энтузиазм самоорганизаций*; 6 (3). *Конвейеры для нужд РАЗВИТИЯ «Великого пути»*; 6 (4). *О будущем после мыследеятельности*

1st part. A brief overview of the development of applied problems of hermeneutics. Spreading of the tradition to “see with your own eyes”. The task of comprehending the text in theatrical pedagogy. The origins of applied drama hermeneutics and its methodological guidelines. Circumstances of origins and methodological guidelines of media hermeneutics. Comparison of clear similarities and their surprising differences. Education of “Soft skills” and “facilitating psychotechniques” of media hermeneutics.

2nd part. Practical problems of reflection — from self-analysis to self-observation and vice versa. About stops as a condition for introspection. System analysis combined. “Unpredictability of self-observation” and “introspection under the pipe”. The thought-activity project of the DEVELOPMENT of the great “Linen Road” of the Non-Chernozem Region and the results of the activities of the Department of Psychological Anthropology of the Moscow State Pedagogical University, including the work of the media hermeneutics club.

Keywords: drama hermeneutics, media hermeneutics, hermeneutics procedures, understanding, theory of emotions, modernization of education, development, exegesis, culture, work of art, misunderstanding, discoveries, reflection, introspection, self-observation, soft skills, conformism, thought-activity pedagogy, forecasting.

Список литературы (по первой части)

1. *Букатов В. М.* Драмогерменевтика: основные положения, методические ориентиры и образовательная практика / В. М. Букатов // Эстетика и герменевтика. Сборник к 60-летию кафедры эстетики МГУ / отв. ред. Е. А. Кондратьев. — Москва : МАКС Пресс, 2022. — С. 107–112.

Bukatov V. M. Dramohermenevtika: osnovnye polozheniya, metodicheskie orientiry i obrazovatel'naya praktika / V. M. Bukatov // Estetika i germeneyvtika. Sbornik k 60-letiyu kafedry estetiki MGU / otv. red. E. A. Kondrat'ev. — Moskva : MAKS Press, 2022. — S. 107–112.

2. *Букатов В. М.* Интерактивные технологии обучения: появление, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 4 (36). — С. 73–80.

Bukatov V. M. Interaktivnyye tekhnologii obucheniya: poyavlenie, kharakteristiki, priznaki i funktsii / V. M. Bukatov // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2014. — № 4 (36). — С. 73–80.

3. *Букатов В. М.* Как восприятие программных басен И. А. Крылова делать эмоциональным, креативным и художественным (Об использовании студентами педвуза режиссёрской классификации «словесных действий» П. М. Ершова) / В. М. Букатов // Педагогика искусства : Материалы I Всероссийской конференции школ театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого / сост.: А. Б. Никитина, Т. А. Климова ; ред. Ю. Н. Рыбакова. — Москва : МАКС Пресс, 2013. — С. 331–341.

Bukatov V. M. Kak vospriyatie programnykh basen I. A. Krylova delat' emotsional'nym, kreativnym i khudozhestvennym (Ob ispol'zovanii studentami pedvuza rezhisserskoi klassifikatsii «slovesnykh deistvii» P. M. Ershova) / V. M. Bukatov // Pedagogika iskusstva : Materialy I Vserossiiskoi konferentsii shkol teatral'noi pedagogiki pamyati L. A. Sulerzhitskogo / sost.: A. B. Nikitina, T. A. Klimova ; red. Yu. N. Rybakova. — Moskva : MAKS Press, 2013. — С. 331–341.

4. *Букатов В. М.* Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников — досадное новообразование постиндустриального уклада или долгожданная реанимация психического естества? / В. М. Букатов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2018. — № 4 (49). — С. 5–19.

Bukatov V. M. Klipovye izmeneniya v vospriyatii, ponimanii i myshlenii sovremennykh shkol'nikov — dosadnoe novoobrazovanie postindustrial'nogo uklada ili dolgozhdannaya reanimatsiya psikhicheskogo estestva? / V. M. Bukatov // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2018. — № 4 (49). — С. 5–19.

5. *Букатов В. М.* О таблице-бабочке социо-игрового стиля обучения и драмогерменевтической повседневности [Электронный ресурс] // Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения школьников: пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии / В. М. Букатов, А. П. Ершова. — Санкт-Петербург, 2013. — С. 198–241. — URL: http://www.openlesson.ru/?page_id=211 (дата обращения: 23.05.2023).

Bukatov V. M. O tablitsе-babochke sotsio-igrovogo stilya obucheniya i dramogermenevticheskoi povsednevnosti [Elektronnyi resurs] // Neskuchnye uroki: obstoyatel'noe izlozhenie sotsio-igrovyykh tekhnologii obucheniya shkol'nikov: posobie dlya uchitelei fiziki, matematiki, geografii, biologii i khimii / V. M. Bukatov, A. P. Ershova. — Sankt-Peterburg, 2013. — S. 198–241. — URL: http://www.openlesson.ru/?page_id=211 (data obrashcheniya: 23.05.2023).

6. *Букатов В. М.* Секреты дидактических игр: Психология. Методика. Дисциплина. — 3-е изд., доп. и перераб. — Санкт-Петербург ; Москва, 2010. — 203 с.: ил.

Bukatov V. M. Sekrety didakticheskikh igr: Psikhologiya. Metodika. Distiplina. — 3-e izd., dop. i pererab. — Sankt-Peterburg ; Moskva, 2010. — 203 s.: il.

7. *Букатов В. М.* Тайнопись «бессмыслиц» в поэзии Пушкина: Очерки по практической герменевтике / В. М. Букатов. — Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Флинта, 1999. — 128 с.

Bukatov V. M. Tainopis' «bessmyslits» v poezii Pushkina: Ocherki po prakticheskoi germenevtike / V. M. Bukatov. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta ; Flinta, 1999. — 128 s.

8. *Букатов В. М.* Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. М. Букатов. Институт художественного образования РАО. — Москва, 2001. — 376 с.

Bukatov V. M. Teatral'nye tekhnologii v gumanizatsii protsessa obucheniya shkol'nikov : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / V. M. Bukatov. Institut khudozhestvennogo obrazovaniya RAO. — Moskva, 2001. — 376 s.

9. *Букатов В. М.* Эмоциональный интеллект и основные положения информационной теории эмоций (к 111-летию со дня рождения П. М. Ершова) / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2021. — № 2 (62). — С. 7–15.

Bukatov V. M. Emotsional'nyi intellekt i osnovnye polozheniya informatsionnoi teorii emotsii (k 111-letiyu so dnya rozhdeniya P. M. Ershova) / V. M. Bukatov // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2021. — № 2 (62). — S. 7–15.

10. *Ершова А. П.* Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для опытных и начинающих учителей / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — 5-е изд., доп. — Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2021. — 408 с.

Ershova A. P. Rezhissura uroka, obshcheniya i povedeniya uchitelya: posobie dlya opytnykh i nachinayushchikh uchitelei / A. P. Ershova, V. M. Bukatov. — 5-e izd., dop. — Sankt-Peterburg : Obrazovatel'nye proekty, 2021. — 408 s.

11. *Ковалёв Ф. А.* Развитие медиагерменевтики как науки и технологии нового типа в образовательной антропопрактике / Ф. А. Ковалёв, Е. А. Прохоров, Е. Н. Прохорова // Исследователь/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — С. 227–241.

Kovalev F. A. Razvitie mediagermenevtiki kak nauki i tekhnologii novogo tipa v obrazovatel'noi antropopraktike / F. A. Kovalev, E. A. Prokhorov, E. N. Prokhorova // Issledovatel'/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — S. 227–241.

12. *Ковалёва Н. Б.* Герменевтический клуб МПГУ как форма психолого-педагогической антропопрактики / Н. Б. Ковалёва // Исследователь/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — С. 209–226.

Kovaleva N. B. Germenevticheskii klub MPGU kak forma psikhologo-pedagogicheskoi antropopraktiki / N. B. Kovaleva // Issledovatel'/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — S. 209–226.

13. *Ковалёва Н. Б.* Медиагерменевтика или герменевтика недоумения и вопрошания как перспективное направление современной психолого-педагогической антропопрактики в образовании / Н. Б. Ковалёва // Педагогическое образование: история становления и векторы развития : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ. — Москва, 2022. — С. 1429–1434.

Kovaleva N. B. Mediagermenevtika ili germenevtika nedoumeniya i voprosaniya kak perspektivnoe napravlenie sovremennoi psikhologo-pedagogicheskoi antropopraktiki v obrazovanii / N. B. Kovaleva // Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya stanovleniya i vektory razvitiya : materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu otkrytiya pedagogicheskogo fakul'teta pri 2-m MGU. — Moskva, 2022. — S. 1429–1434.

14. *Ковалёва Н. Б.* Психолого-педагогические принципы развития soft skills учащихся в технологиях медиагерменевтики / Н. Б. Ковалёва // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2023. — № 1 (68). — С. 209–221.

Kovaleva N. B. Psikhologo-pedagogicheskie printsipy razvitiya soft skills uchashchikhsya v tekhnologiyakh mediagermenevtiki / N. B. Kovaleva // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2023. — № 1 (68). — S. 209–221.

15. *Ковалёва Н. Б.* Рефлексивно-позиционный подход к исследованию и развитию метапредметных способностей студентов / Н. Б. Ковалёва // Научное мнение. — 2016. — № 10. — С. 124–127.

Kovaleva N. B. Refleksivno-pozitsionnyi podkhod k issledovaniyu i razvitiyu metapredmetnykh sposobnostei studentov / N. B. Kovaleva // Nauchnoe mnenie. — 2016. — № 10. — S. 124–127.

16. Ковалёва Н. Б. Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании : монография / Н. Б. Ковалёва. — 2-е изд. — Москва : МПГУ, 2018. — 204 с.

Kovaleva N. B. Syuzhetno-deyatelnostnyye tekhnologii v mediaobrazovanii : monografiya / N. B. Kovaleva. — 2-e izd. — Moskva : MPGU, 2018. — 204 s.

17. Обухов А. С. Психологическая антропология и антропопрактика: перспективная рефлексия / А. С. Обухов // Исследователь/Researcher. — 2020. — № 4. — С. 7–12.

Obukhov A. S. Psikhologicheskaya antropologiya i antropopraktika: perspektivnaya refleksiya / A. S. Obukhov // Issledovatel'/Researcher. — 2020. — № 4. — S. 7–12.

18. Рассказы СТУДЕНТОВ, аспирантов и учителей-стажёров о своих пробах в социо-игровой стилистике обучения и (или) в конструировании «драмогерменевтических процедур» (научный руководитель — В. М. Букатов) [Электронный ресурс] / В. М. Букатов. — URL: http://www.openlesson.ru/?page_id=284 (дата обращения: 23.05.2023).

Rasskazy STUDENTOV, aspirantov i uchitelei-stazherov o svoikh probakh v sotsio-igrovoi stilistike obucheniya i (ili) v konstruirovanii «dramogermenevticheskikh protsedur» (nauchnyi rukovoditel' — V. M. Bukatov) [Elektronnyi resurs] / V. M. Bukatov. — URL: http://www.openlesson.ru/?page_id=284 (data obrashcheniya: 23.05.2023).

19. Юнг К. О детской одарённости: Неспешный пересказ Вячеславом Букатовым основных идей доклада, прочитанного К. Юнгом на съезде работников средних школ (Базель, 4 декабря 1942 года) [Электронный ресурс]. — URL: http://www.openlesson.ru/?page_id=4264 (дата обращения: 23.05.2023).

Yung K. O detskoj odarennosti: Nespeshnyi pereskaz Vyacheslavom Bukatovym osnovnykh idei doklada, pročitannogo K. Yungom na s»ezde rabotnikov srednikh shkol (Bazel', 4 dekabrya 1942 goda) [Elektronnyi resurs]. — URL: http://www.openlesson.ru/?page_id=4264 (data obrashcheniya: 23.05.2023).