

«ДИАЛОГ СОЗНАНИЙ» СПОРТСМЕНА И ТРЕНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ.

Часть 2. Внутриличный и межличностный диалог в процессе формирования самосознания спортсмена



Дмитриев С.В. – д.п.н., профессор кафедры теоретических основ физической культуры ФБГОУ ВПО Нижегородский ГПУ им. К. Минина stas@mts-nn.ru



Воронин Д.И. – к.п.н., доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физической культуры Нижегородский ГПУ им. К. Минина den197878@mail.ru



Быстрицкая Е.В. – к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики ФБГОУ ВПО Нижегородский ГПУ им. К. Минина oldlady@mail.ru



Бурханова И.Ю. – соискатель докторской степени, ФБГОУ ВПО Нижегородский ГПУ им. К. Минина

Ключевые слова: образовательное обучение, интерактивная обучающая среда, саморегуляция, развитие личности, телесность, интегральная индивидуальность, становящееся мышление.

Keywords: educational training, interactive educational environment, self-control, development of the person, corporality, integrated individuality, becoming thinkknowledge.

Резюме. В теории и практике спорта техника движений, как правило, абстрагируется от психолого-семантической организации самосознания спортсмена при освоении двигательных действий. Данная проблема в традиционной дидактике спорта не нашла достаточно исследования. На основе междисциплинарного подхода проанализированы современные подходы к исследованию методов организации сознания и самосознания спортсмена.

Цели, задачи, методы исследования и концептуальные основы формирования «становящегося мышления». В предыдущей статье (см. «Спортивный психолог», 2015, № – часть 1-ая) мы отмечали, что современное образование представляется не просто сферой воспроиз-

Summary. In the theory and practice of sport the technique of movements abstracts from the psychological – semantic organization of of athlete during developing of motional actions as a rule. The given problem hasn't been founded sufficient research in the traditional didactics of sport. Modern approaches to research of methods of organization conscious and selfconscious are analyzed on the basis of interdisciplinary approach.

ства академического знания, передачи и усвоения профессионального опыта – оно приобретает статус расширенного производства, актуализации процессов «внутреннего образования» человеческого ресурса и самоидентификации на основе ценностно-смысловой системы. Студент

не «поглощает сведения» (в соответствии с программой ФГОС), а оперирует с профессиональной и личностно организованной информацией – он сам находит необходимые ему сведения для сравнения в других источниках, извлекает информацию из «эвристических кладовых» собственного сознания и тезаурусной ментальности. Рефлексивно-итеративное движение мысли студента-исследователя и образовательного технолога (с помощью которого одни и те же психические феномены сознания многократно участвуют в процессах познания/ оценки/ преобразования мира и самого себя) представляют своего рода quintessence (квинтэссенцию) формирующегося когнитивного субъекта сознания, творческой личности и продуктивной деятельности. Образовательные технологии, разрабатываемые нами, предоставляют возможность студентам, магистрантам-исследователям согласовывать порядок освоения образовательных программ в интересах их личной профессиональной карьеры – на основе механизмов самоактуализации, самореализации, самовыражения и самоатрибуции («рефлексивное зеркало» – объяснение индивидом самому себе своих собственных мыслей, решений и действий).

В предыдущей публикации показано, что человек имеет универсальную биологическую природу, но как биологическое существо он конечен. Феноменом универсальной природы человека является общество. Наиболее адекватным тезисом представляется предложенная Б.Спинозой, поддержанная И.Кантом и развитая К.Марксом идея универсальности человеческой природы, имеющая негативные (специфика вида заключается в отсутствии специфики) и позитивные (способность действовать по меркам других видов человеческой активности) аспекты. К.Маркс хорошо представлял себе эти трудности, когда предложил свой способ решения проблемы, а именно: «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду; в своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» (К.Маркс, Избр. соч., 1985, Т.2, с.2). Это предопределило социоцентризм российской школы психологии формирования и развития человека в противоположность антропоцентризму западной философской антропологии. В суждениях К.Маркса о человеке имплицитно присутствует не только гегелевский «парадокс индивида», но и универсализм Б.Спинозы, который нашел свои понятия о человеке-деятеле в ходе мышления о порождающих (*natura naturans*) и порожденных (*natura naturata*) феноменах.

В данной статье мы рассматриваем образовательное пространство/ обучающую среду в спор-

тивной деятельности как некий топологический «смысловой ландшафт» (идея Е.В.Быстрицкой и С.В.Дмитриева), в котором существуют объективные и субъективные познавательные барьеры и локусы информации. В этом пространстве строятся дидактические траектории для каждого студента/ спортсмена. В таком путешествии по образовательному пространству субъект обучения/ учения/ развития может включать собственный «когнитивный фонарь», освещать свое индивидуальное поле деятельности, чтобы понять, что им уже освоено, в каком направлении пойти дальше, что станет в перспективе достоянием его личностного и профессионального тезауруса.

Когда и как это происходит? Что выступает гармонизирующим началом и источником сближения внешних и внутренних факторов, индивидуальной и социокультурной идентификации, объективных и субъективных феноменов в целевой программе формирования индивидуальных тезаурусов личности и деятельности профессионала? Здесь нам важно еще раз подчеркнуть, что на основе своей творческой индивидуальности студент/ спортсмен формирует личностный тезаурус – систему **мыслезнаний**, смысл которого заключается в том, чтобы превратить субъекта обучения из потребителя информации в производителя личностного знания. «Становящееся мыслезнание» (*becoming thinkknowledge*) когнитивно-двигательного субъекта – эпистемологическая категория, указывающая на соотношение мышления, знания и развития как трех форм интеллектуальной деятельности и на способы их взаимопревращения (С.В.Дмитриев [4-7]). Необходимо иметь в виду, что мыслезнание не извлекается из познаваемого объекта/ предмета (там нет – кроме информации – никаких знаний), а вносится в него мыслью/ мыследействиями (термин Г.П.Щедровицкого [11]) и осмысливается/ трансцендируется/ развивается в системе предикторов человеческих потребностей и способностей. Данные феномены определяют семантическую взаимозависимость «информационных квантов» дидактического и учебного текста – путем диалога ассоциаций, метафор, антифразисов, смысловых трансфертов [4, 5, 7]) и в целом на основе мультикультурного образования, включая «онтогенез профессиональной культуры». Из методов смысловой коннотации, расширяющих экспрессивно-эмоционально-оценочные обертонны интерпретации событий, отметим здесь такие, как совмещение взаимоисключающего («Нарядно обнаженная» – А.Ахматова), звуковая метафора («Толпа метавшихся метафор» – П.Антокольский), алогизм образа, мысли, действия («О, если б я ниц был! Как миллиардер!» – В.Маяковский). «Диалог

метафор» в сфере сознания человека моделирует и отчасти пересоздает окружающий нас предметный мир познания и оценки.

Отметим далее, что в познании «смыслового ландшафта» существуют системы индикаторов и семантических медиаторов вербальной и невербальной информации, которые (проецируясь на несколько «экранов сознания», по В.А.Лефевру) могут участвовать не только в создании «знаковой референции» того или иного материального объекта, но и создавать его **тезаурусно-знаковые модели** [4, 5]. Последние представляют собой не материально-кодовые системы знаков, а единство знаков (как выражающих средств автора коммуникации), значений (как выражаемого предметного содержания информации, которое в то же время является отражением объекта) и смысла (который может возникать только в индивидуальном сознании/ тезаурусе когнитивного субъекта). Таким образом, тезаурусно-знаковые модели выражают природу объекта не через свою форму (код, текстуру, архитектонику), а через систему значений (представленных в системе языка), фиксированную всем опытом (индивидуальным тезаурусом) «опредмеченного сознания» человека. Важно, чтобы интерпретатор «рукотворных текстов» постиг значение и смысл социокультурных знаков, другими словами смог расшифровать систему кодов (на стыке явного и скрытого знания), что позволит ему не только сориентироваться в образовательной системе дидактических моделей, пойти в ней в нужном направлении, но и преобразовать это образовательно-обучающее пространство в соответствии со своим целями, задачами и интенциями, стать творцом своей личности (самоактуализация потребностей и способностей) и самореализации в профессиональной деятельности.

Известно, что в образовательном пространстве студенты ведут себя по-разному. Одни скользят по поверхности его учебно-дидактических текстов, перепрыгивая «информационные лакуны» – зазоры, представляющие собой «неудобное знание», то есть то, что требует значительных усилий по его освоению. Это проблемные ситуации, апоретические вопросы, формулирующие трудноразрешимые проблемы, связанные с абсолютизацией одной из диалектически взаимосвязанных противоположностей, теоретические обобщения, научные дискуссии, методологические обоснования исследовательской и иных видов профессионально-значимой деятельности.

Здесь осваивается лишь внешний, хотя и, возможно, обширный фрагмент дидактического пространства, формируя уровень дилетанта или

даже эрудита в той или иной сфере знаний. Студент как субъект образования должен вступать в область, где становится необходимым открывать междисциплинарные границы, уметь менять правила «игры с информацией», развивать творческое воображение. Необходимо расширять не только методы работы с текстом, разворачивающейся в логике «метафизики» знания, но и позицию «читателя смыслов», акцентируя внимание на функции коммуникации и внутриличностного диалога/ полилога между различными смысловыми полюсами в процессе интерпретации текста в соответствии с культуротворящими, а не только культуросообразными технологиями.

С этой целью необходимо применять методы:

1) *смыслостроительства личности* – умения строить собственное «Я», выходить в социальные и духовные измерения,

2) *саморегуляции деятельности* – механизмы само-себя-сознающего сознания и психического управления действиями,

3) *реализации индивидуальности* в социуме – механизмы самоидентификации и стремления к совершенству. Известно, что именно «человек расширяет свой путь, а не путь расширяет человека» (Конфуций).

Образовательное пространство взаимодействующих людей, если оно проблемно организовано, то может способствовать: 1) когнитивному поиску, продуцированию нового знания, 2) персонализированному поиску ориентации личности и ее деятельности, 3) технико-технологическому поиску, 4) поиску критериальному и процедуральному, 5) мировоззренческому поиску, 6) рефлексивному поиску, формированию профессионального менталитета.

В рамках традиционного дискурса концепт знания связывается, прежде всего, с его адекватностью действительности: знание в образовательной практике должно без искажений репрезентировать объективную реальность, будь то внешняя реальность или внутренняя – психологическая реальность. И в том и в другом случае утверждается *дуализм системы сознание – мир*, а знание наделяется преимущественно предметно-содержательными атрибутами, призванными репрезентировать мир как он есть. Цель деятельности педагога, следовательно, состоит в обеспечении условий для наиболее эффективного расширения знания, а основным результатом эффективного образования является, по нашему мнению, диверсификация индивидуального тезауруса.

В традиционном дискурс-анализе образовательных технологий имеет место преимущественно монологический тип коммуникации, где

слово преподавателя, автора текста несет истину и обладает исключительной привилегией и авторитетностью. Тип коммуникации, предполагающий многоголосие и равноправие участвующих в коммуникации личностей предлагает студенту позицию равноправного партнера по диалогу. Умение вопрошать, спрашивать объекты – важная характеристика творческого интеллекта [2].

Дидактическое пространство во многом конструируется средствами языка и мыслезнаний. В соответствии с гипотезой Сепира-Уорфа (разработанной в 30-х годах XX века концепция, согласно которой структура языка определяет мышление и способ познания реальности). Следовательно, не реальность определяет язык, на котором о ней говорят, а, наоборот, наш язык всякий раз по-новому членит и интерпретирует реальность, позволяет делать смысловые лакуны и порождать новые смысловые регулятивы, которые основываются на отношениях сходства, аналогии, смежности, контраста. Так, например, метафоры дают возможность субъекту одновременно формировать три вектора конструктивного действия: 1) участвовать в создании эскизного проекта вырабатываемого решения; 2) иметь функцию смыслового маяка в стохастических процессах, которые становятся условием проявления экстраординарных открытий; 3) являться фактором развития нового словаря значений и смыслов общенаучного и индивидуального тезауруса. Язык науки, искусства, образования представляет собой принципиальную бесконечность, открытость «ветвящихся и пересекающихся» значений многоголосого и полифоничного текста в силу бесконечности культурных интерпретаций знаковых систем. Для этого необходимо подвергнуть смысловой диверсификации, то есть обнаружить трещины в самом способе мышления, через которые могла бы просочиться некоторая свобода и случайность в установлении индивидуального тезауруса. Как от преподавателя, так и от студента требуется внимательное отношение ко всем происходящим в его тезаурусе – рабочем пространстве сознания – ментально-смысловым событиям.

Обычно студенты создают свой тезаурус методом последовательных шагов: то переходом со ступеньки на ступеньку пирамиды знаний, то перепрыгивая, то проваливаясь в «складки дидактических моделей» – в духе исследований М.Хайдеггера [10], М.Фуко и Ж.Делёза. Они склонны формировать страты тезауруса иного, более глубокого уровня. Однако области для углубления знаний они зачастую выбирают стихийно или ситуативно.

Еще одна группа студентов подходит к постро-

ению своего профессионального и личностного тезауруса в образовательной логистике палимпестов, когда, как на египетских папирусах, старинных фресках, старый текст, знаки, символы, смыслы стираются, и по ним ведется новое письмо. Такие студенты в прежних знаниях, представлениях, знаках ищут и находят новый смысл. Их тезаурус имеет многоуровневую структуру, в которой, руководствуясь целями своей личности, целями деятельности и целями решаемой задачи, они свободно переходят с одной страты на другую.

Индивидуальным источником гармонизации личностного и профессионального тезаурусов, внешнего и внутреннего образовательного пространства выступает габитус студента. Габитус – одно из базовых понятий концепции Пьера Бурдьё [2], который рассматривает его как систему приобретенных принципов (см. разработанные нами принципы в предыдущей статье, часть 1), порождающих и организующих поля восприятий, представлений, понятий, предназначенных для функционирования в практической деятельности. В нашей интерпретации габитус – это порождающая и унифицирующая модель-конструкт, имеющая тот или иной ранг в системе ценностно ориентированного сознания, которое сводит собственные внутренние и внешние реляционные характеристики образовательного пространства человека в единый «ансамбль отношений» [4,5,7]. Инициация габитуса позволяет гармонизовать нерядоположенные, неравновесные антропоконструкты сознания (например, такие как «Я», моя самость, мое Эго), а также системы, надсистемы, подсистемы, антисистемы и элементы образовательного пространства.

В пространстве высшего профессионального образования формируется единый ценностно-смысловой габитус – целостная система позиций, диспозиций, суперпозиций и самоотражений» [8]. Этому способствуют механизмы рационализации внутреннего голоса, связанные с «бегством от недостатков», избавлением от «псевдо-Я». Габитус существует в форме «схем восприятия», «схем мышления», «схем деятельности», «схем репрезентации» информации в ментальной сфере деятельностного сознания личности [4, 5, 7].

По отношению к учебно-профессиональному пространству деятельности студента габитус выступает скорее как образующая, чем как производная система, определяющая тенденции к личностному развитию, самопреобразованию. В качестве «модуса развития» субъекта познания, оценки и преобразования конструируемой реальности лежит личностное самопрогрессирование, связанное со стремлением к росту собственной

самоценности [12]. Таким образом, в системе социально-личностного измерения доминирует направленность «от других людей – к себе как к индивидуальности» [11,13,14].

Творчество – это своего рода испытание предела возможного в человеке и в природе. Это – дискурс-анализ всего того, что в виде правил, предписаний и требований регламентирует нашу жизнь [6]. С помощью подлинных творческих действий мы уходим от манипулирования социальными функциями (своими и других людей) и приходим к искусству взаимодействия и сотворчества. Творческий человек стремится к самодерминации – к тому, чтобы быть первопричиной, источником собственных действий, к личностной каузальности. Педагог может и должен помочь студенту сделать «антропологические шаги» в пространстве преобразований в своей внутренней психосфере – перейти от «рубежа самодентификации» к проектам реализации себя в трансверсальных проектах (плюрализм пересекающихся идей, познавательных ландшафтов, траекторий и путей самореализации).

Творить – это означает строить самые неожиданные и невероятные сценарии познавательно-преобразовательной деятельности, выбирать рациональные способы разработки целевых проектов и программ, оптимальные пути достижения плодотворных продуктов и результатов. Творческий человек руководствуется не столько «предвидением ожидаемого», сколько «ожиданием непредвидимого». Вузовская обучающая, воспитывающая и развивающая среда, в свою очередь, формируется в рамках требований методологического образовательного пространства современного социума в широком смысле социокультурного пространства. Таким образом, понятие методологического пространства наиболее широкое. Оно вбирает в себя дидакто-технологическую основу моделирования и функционирования педагогического процесса в вузе, а также предметно-дисциплинарное пространство в его метапредметной отраженности в сознании студентов и в их профессиональной деятельности. Это отражение, как указано нами ранее [5,7], происходит под воздействием факторов образовательной среды и своеобразно реализуется в самобытных модальностях.

Творческий человек стремится к самодерминации – к тому, чтобы быть первопричиной, источником собственных действий, стремится к личностной каузальности. В рамках обсуждаемой нами проблемы большой вклад в ее решение внесли зарубежные авторы М.Хайдеггер [10], М.Фуко и Ж.Делёз. Сознание и мысль по сути дела есть

интерференция смысловых позиций, оппозиций и суперпозиций (эффект «сложения» малых и глупбинных складок, гребней и пиков, «ассоциируемых импликаций – языковых новообразований», и их смысловых резонансов). Таким образом, понятия «складка» и «ризомы» данных авторов предполагает многообразие смысловых модификаций, которые точно воспроизводят оттенки смысла, видообразования и варианты взаимоотношений различных страт индивидуального сознания, взятые также в неоднородных сочетаниях. Так, понятия «складчатость», «извилины», «сгиб», «загиб», «сгибание», «разгибание» отражают различные стороны и грани восприятия образовательно-обучающего пространства.

Термин *ризома* (фр. rhizome – корневище) в социокультурной образовательной технологии рассматривается нами как семиотическое звено как, «семантический клубень информации», в котором «выращиваются» самые разнообразные виды познавательной деятельности – лингвистической, перцептивной, миметической, жестикуляционной. Его универсальности не существует, мы видим данное понятие как «игру языка, ума и воображения». Можно теоретически представить потенциальную «пронизанность» различных явлений друг другом, словно в одной сущности проступает другая. Так, методология «ризоматической событийности» в системе образования позволяет увидеть нелинейное развитие социокультурных явлений, особенности интеллектуального творчества. Во внутреннем пространстве сознания студентов различные социальные и психические слои и страты отделяются друг от друга лишь условно, пунктирно, в силу принципиальной их проницаемости, размытости границ. Переплетения смыслов могут быть представлены в виде складок индивидуального тезауруса, и на них накладываются складки ментальные, символические, преломляя (искривляя) их в поле своего действия.

Образовательное пространство оказывается изрытым складчатым пространством, характер и природа которого определяется величиной, глубиной и направлением этих складок. Характерные черты складчатой поверхности представляются как системы внешних и внутренних складок, закрученных в виде лабиринта, обладающих сгибами, разгибами и покрытых узелками – этой «межиндивидуальной и интерактивной зоной» (М.Хайдеггер).

Своим говорением, вопрошанием, способностью к символизации они вовлекают в круг бытия все новые и новые предметы, заставляя их «говорить» на человеческом языке с помощью созна-

ния, и в сознании бытие обретает интерналистский и экстерналистский смысл. Сущность *интерналистского* сводится к точному следованию «текстам» данного предмета. Интерналистский аспект образовательных технологий культивирует «чистоту» и определенную принадлежность складок той или иной предметной дисциплины. *Экстерналистский* полюс, напротив, предполагает соотнесение учебных текстов с различными контекстами, идущими от различных научных теорий, дидактических технологий, сферы искусства, общественного мнения. Внутреннее пространство сознания меняет характер складок, идущих извне, искривляя их в соответствии со своей внешней определенностью и смысловыми акцентами.

В результате смысловой деконструкции в творческий процесс вводятся новые понятия, способные обозначить оттенки реальности, такие как след, рассеивание, царапина, вуаль, лакуна, вставка. Новые понятия и характеристики не меняют процесс современного творчества, но отражают его новые принципы. В трактовке созидательного начала происходит смещение акцентов внимания. Важнейшую роль в исследованиях приобретают черновики, конспекты, сноски, текстовые маргиналии. Именно в них можно уловить неопределенность и непредсказуемость. Чтение подготовительных текстов раскрывает перед исследователем неопределенное поле смыслов, не получивших окончательной когнитивной структуры. Царапины ногтем и подчеркивания в тексте нуждаются в дополнительном толковании, способном привести к переосмыслению основного текста. Создается возможность свободной комбинации смыслов и получения неожиданных выводов. Складчатая ткань предмета исследования «комкается» по-новому, и в результате в предмете обнаруживаются новые качества и свойства, ведущие к переоценке результата и намерений исследователя/ дидакта и студента. Скопканная поверхность равносильна новому «ментальному раскрою» учебного материала. Предметно-объектная область исследования векторно меняется, пронизывается силовыми линиями в иных направлениях.

Процесс образовательного обучения протекает нелинейно. Соответствующий понятию процесс обладает структурой спутанности, переплетения, которое позволяет разойтись отдельным нитям и различным линиям смысла и при этом готово связать другие из них. В процессах интеллектуального творчества смысловые нити переплетаются, связываются в узелки, закручиваются и спутываются, обнаруживая бесконечное разно-

образии поворотов мысли и ее результатов, смещения текста и контекста, автора, произведения и читателя. Складки художественного произведения или артпластики спортивно-эстетических действий могут образовать спираль, лабиринт, в волокнистой структуре теряются начало и конец движений. С помощью повторов, скрытых и явных цитат, текстовых лакун и вставок выстраивается ткань рукотворного произведения, будь то художественное, научное или образовательное произведение. Новый «раскрой предмета обучения» осуществляет суверенный субъект образования, становящийся активным участником сотворческого акта. Процесс восприятия может превращаться во внутритекстовые взаимодействия (интертексты – внутритекстовые маргиналии или гипертексты – надтекстовые позиции), в эвристические инверсии движения (поиск пути от конца к началу).

Отметим, что применительно к любому объекту исследования его следует рассматривать циклической триадой «междисциплинарность – трансдисциплинарность – мультидисциплинарность». «Трансдисциплинарность» характеризует теорию познания образовательных систем как научную методологию (герменевтику), в рамках которой процессы идут «через» и «сквозь» различные дисциплины и выходят на более высокий уровень, некий мета-уровень, который независим от той или иной конкретной дисциплины. «Междисциплинарность» же означает перенос методов исследования и используемых моделей из одной научной дисциплины в другую (при этом методы модернизируются, адаптируются к новому предмету). «Мультидисциплинарность» характеризует герменевтику как образовательную логику, в которой предмет исследования изучается одновременно несколькими научными дисциплинами.

Как от преподавателя, так и от студента требуется внимательное отношение ко всем происходящим в его тезаурусе (рабочем пространстве сознания) ментально-смысловым событиям. Творить – строить самые неожиданные и невероятные сценарии познавательного-преобразовательной деятельности, выбирать рациональные способы разработки целевых проектов и программ, уметь выбирать оптимальные пути достижения плодотворных продуктов и результатов.

Заключение. «Гуманистическая конверсия» образовательно-обучающих технологий, принятая нами, позволила в той или иной мере «вторгнуться» в *сферу антропологии* (понимание сущности человека, индивидуальности, личности), *антропотехнологии* («социокультурного возделывания» человека через систему образовательно-обучающих технологий) и *антроподи-*

дактики (как, с помощью каких методов и средств осуществляется «очеловечивание» познающего и тренирующегося спортсмена). Процесс гуманитаризации образования в сфере «креативной педагогики» рассматривался нами как один из механизмов его гуманизации. Если в *гуманизации образовательного обучения* речь идет преимущественно об отношениях между людьми (партнерами по деятельности), то в *гуманитаризации* данного процесса – о формировании сознания и самосознании человека.

Показано, что технологии обучающего исследования (*exploration*) должны пробуждать и приводить в действие внутренние процессы развития (саморазвития). Данные технологии характеризуются творческим поиском (возможность открытий

и инноваций), тенденцией к образовательному развитию личности (быть исследователем, экспериментатором, технологом, экспертом), достижением программного продукта и результата, соответствующих целям исследования и образования (*research*). Здесь есть лингвистическая тонкость, важная для понимания сути технологии обучающего исследования. Исследование – по-английски *research*. Другое дело *exploration* (лат.) – лично пройти какие-то территории, пространства (*terra incognita*), зоны актуального развития, исследовать и освоить их, сделать своим достоянием. Смысл именно в этом – здесь формируются механизмы, определяющие возможность перехода от самоопределения (самоидентификации) человека к его самореализации в деятельности.

Литература.

1. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. / В.С. Библер – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 500 с
2. Бурдьё, П. Структуры, *habitus*, практики / П. Бурдьё // Современная социальная теория: Бурдьё, Гидденс, Хабермас – Новосибирск, 1995. – 400 с
3. Быстрицкая Е.В. Барьеры социо-культурного взаимодействия в полиэтнической среде/ Быстрицкая Е.В., Николина В.В., Аксенов С.И., Ариффулина Р.У. – Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 388.
4. Дмитриев С.В. Биомеханика и дидактика в поисках взаимодействия. Учебное пособие для студентов и преподавателей/ С.В.Дмитриев – Изд. Нижегородского филиала СПб ГАФК им. П.Ф.Лесгафта. Нижний Новгород,– 2004, 222 с.
5. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий человека. Спорт, искусство, дидактика/ С.В.Дмитриев, Нижний Новгород, Изд.НГПУ, 2011,– 359 с.
6. Дмитриев С.В. Антропоконструкты самосознания, мышления и деятельности человека в сфере образовательных технологий// Мир психологии. – 2012 – №2. – С.209-222.
7. Дмитриев С.В. Семантическое пространство «живых движений» в сфере языкового сознания и самосознания человека как творческого деятеля/ Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. – Мир психологии. 2014. – № 3. – С. 173-186.
8. Дмитриев С.В. Трансверсальные программы для системы образования магистрантов в сфере физической культуры. Часть 1: *docendo discimus* (обучая других, мы учимся сами)/ Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. – Спортивный психолог. – 2014. – № 3. – С. 15-19. Часть 2: Презумпция культуры в антропных технологиях образования/ – Спортивный психолог. – 2014. – №4. – с.17-22.
9. Дмитриев С.В. Школа восприятия, конструктивного мышления и продуктивного действия спортсмена в методике психолого-педагогического обучения/ Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. – Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 5. – С. 96-102.
10. Хайдеггер, М. Социальная перцепция и феноменальная причинность / М. Хайдеггер – М. : Наука, 1992. – 450 с
11. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий – М. : Наука, 1997. – 430 с.