



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА
КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ

«Рефлексивная культура педагога-хореографа как фактор его
профессиональной деятельности»

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Педагогика хореографии»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

77,14 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«10» 01 2023г.

зав. кафедрой хореографии

Чурашов А.Г. Чурашов А.Г.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-307-211-2-1

Третьякова Анна Арменовна

Научный руководитель:

зав. кафедрой хореографии

к.п.н., доцент

Чурашов А.Г. Чурашов А.Г.

Челябинск

2023

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. РЕФЛЕКСИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ЯДРО КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	8
1.1. Рефлексия в психологии. Рефлексивность идентификации личности в художественной культуре двадцатого века	8
1.2. Содержание и структура профессиональной компетентности педагога	24
1.3. Формирования рефлексивного мышления будущего специалиста	28
1.4. Рефлексивность культурных форм и проблемы образования	34
ГЛАВА 2. РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА- ХОРЕОГРАФА: СПОСОБЫ ЕЕ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ	48
2.1. Рефлексивная культура педагога-хореографа	48
2.2. Проектно-рефлексивный подход к формированию информационной культуры педагога	60
2.3. Анализ результатов исследования на телесном ощущении на примере метода Гага	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Интеграция языка движения Гага.....	88

ВВЕДЕНИЕ

Современное высшее учебное заведение сегодня – это образовательная платформа, отвечающая всем передовым педагогическим инновациям в мире. Художественно-творческая сфера, а именно хореографическое искусство, с одной стороны, представляется традиционно сложившейся системой с определенным уровнем подготовки специалистов, а с другой – областью, постоянно изменяющейся под влиянием тенденций современного искусства. Педагогика художественно-творческой сферы не остается не затронутой переменами, она регулярно предпринимает попытки модернизации и обновления подготовки специалистов в сфере культуры и искусства XXI века. Содержание профессионального хореографического образования различных ступеней подготовки, будь то дополнительное образование детей (хореографические студии, коллективы, школы искусств и т. д.) или средние специальные профессиональные хореографические заведения (колледжи культуры и искусств), находится в непрерывном поиске способов модернизации, замены традиционных образовательных технологий на инновационные, учитывая тенденции психолого-педагогических изменений подрастающих поколений детей, прогрессирующую информатизацию педагогических технологий. Уровень профессиональной готовности выпускившегося педагога-хореографа, с одной стороны, зависит от сформированности «багажа» знаний и стремления к постоянному самообразованию, а с другой стороны, от способности эффективной самооценки именно своей профессиональной деятельности. Важным звеном в создании всех этих компонентов является преподаватель и общий характер учебной подготовки, которая должна помочь учащемуся в построении своей индивидуальной траектории профессионального развития. Не стоит забывать, что исполнительская карьера недолговечна и большую часть времени своей профессиональной карьеры хореографы занимаются педагогической деятельностью на разных

уровнях художественного образования. Поэтому необходимо заложить навыки педагогической деятельности, продиктованные современными подходами хореографической педагогики. Одна из таких технологий – рефлексивный компонент как способ самоанализа профессиональной подготовленности хореографа. Педагогика танца в основе своей построена на постоянном повторе специальных движений и танцевальных комбинаций за преподавателем. Такой принцип построения урока и преподавания хореографических основ для многих педагогов привычный и комфортный, поскольку именно так их учили и, по их мнению, это проверенная годами педагогическая технология. Сегодня в современном образовательном пространстве значимость получаемых знаний о танцевальной технике перерастает в знания, необходимые для преподавания и обучения в дальнейшей трудовой деятельности, и включает в себя гораздо больше, чем просто навыки и умения танцевальной техники и контроль исполнения движений. Преподавателям танца нужен широкий спектр педагогических стратегий для мотивации и вовлечения своих учеников в творческий и учебный процесс. Сегодня необходимо воспитать и обучить конкурентоспособного на рынке труда профессионала, владеющего всем арсеналом приемов саморазвития и высоким уровнем развития профессиональных компетенций. Танцевальная педагогика XXI в. «бросает» вызовы традиционной педагогике. В наши дни недостаточно преподавать те виды танца, которые мы уже знаем, тем ученикам, которых мы учили в прошлом, в тех школах, которые мы посещали, использовать только те методы, с которыми мы знакомы. Учебный процесс современного хореографа должен быть ориентирован на развитие таких качеств и свойств личности, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, склонность к самоанализу, чтобы все эти сформированные способности он мог применить в танцевальной педагогике будущего. Таким образом, возникает необходимость в применении рефлексии танцевально-учебной деятельности хореографов. Рефлексивный компонент танцевально-

учебной деятельности служит регулятором личностных достижений хореографа, поиска личностных смыслов в общении с людьми, так как это один из важнейших факторов танцевальной деятельности, который выступает побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысл творческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

«Рефлексивный анализ» можно рассматривать с двух позиций. Первая – это позиция рефлексивного преподавателя, т. е. человека, способного к собственному критическому анализу своей педагогической деятельности. И вторая позиция – это рефлексия самой деятельности в образовательной среде вуза, в которой участниками анализа становятся как преподаватель, так и студенты, участвуя в процессе самоконтроля и самоанализа творческого совместного педагогического процесса.

Цель исследования: оценка результативности обучения с первой позиции рефлексивного анализа. По нашему мнению, она более продуктивна при организации успешности педагогической деятельности.

Но первоначально конкретизирую, что именно мы понимаем под рефлексивным анализом в системе хореографического образования. Рефлексивный анализ танцевально-учебной деятельности – это способность самостоятельного анализа учебной среды как преподавателем, так и студентом, лично своих знаний о танце и умений в танце.

Объект исследования: рефлексивная культура педагога.

Предмет исследования: рефлексивное проявление личности у педагога-хореографа.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «Рефлексия», «Рефлексивная культура». происхождения и развитие.
2. Провести анализ содержания и механизмов рефлексивной личности педагога-хореографа.

3. Определить взаимосвязь рефлексии самой деятельности в образовательной среде вуза педагога-хореографа.

4. Установить значимость креативных проявлений и «образа Я», рассмотреть теоретические основы профессионального самоопределения педагога-хореографа.

5. Выявить способы и развитие рефлексивной культуры педагога-хореографа.

6. Исследовать профессиональную педагогическую деятельность педагога-хореографа, определить педагогическое мастерство педагога-хореографа как показатель качеств личности.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что в современных условиях рефлексивный компонент танцевально-учебной деятельности может выступать регулятором личностных достижений педагога-хореографа, фактором профессионального роста и формирования индивидуального стиля работы.

Методы исследования:

- метод теоретического анализа работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных данной проблеме;
- метод наблюдения, фиксации творческого процесса.
- анализ собственного опыта работы в качестве студента, преподавателя.

Теоретическая значимость исследования. Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в том, что рассмотрены закономерности процесса подготовки педагогов-хореографов, что позволило выявить рефлексивную культуру педагога-хореографа, как фактор его профессиональной деятельности и способы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога-хореографа. В проведенном исследовании:

- проанализирована деятельность педагогов-хореографов как субъектов

– рассмотрены профессиональные качества: компетентность, социальная активность, целеустремленность, творчество, стремление к новому; личностные качества специалиста-хореографа: трудолюбие, выносливость, одаренность;

– конкретизирован механизм перехода от знаниецентричной к культуросообразной модели хореографического образования.

Практическая значимость исследования.

– материал диссертации служит для выработки инновационных технологий подготовки специалистов-хореографов в вузах культуры и искусств;

– упражнения и тренаж в диссертации используются для составления методик преподавания хореографических дисциплин;

– основные выводы и методические рекомендации могут быть внедрены в учебно-творческий процесс;

– рекомендации, содержащиеся в диссертации, могут применяться в системе повышения квалификации педагогов-хореографов, при чтении курсов «Педагогика и психология высшей школы» и «Психология профессиональной деятельности»—для аспирантов и магистров; Научно-практические материалы, предложенные в исследовании, могут стать основой для создания педагогами-хореографами программ, учебных курсов, а так же, могут быть использованы хореографами детских коллективов в системе культурно-досуговых учреждений и организаций дополнительного образования детей.

Логика и структура работы определяются целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. РЕФЛЕКСИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ЯДРО КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

«Под рефлексией ... я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности.» Дж. Локк.

1.1 Рефлексия в психологии. Рефлексивность идентификации личности в художественной культуре двадцатого века

Рефлексия – способность сознательно обращать внимание на свои мысли, эмоции и поведение, оценивать принятые решения и перспективы. Термин произошел от латинского слова «reflectio» – «отражение». Это обращение внимания на себя, переосмысление, анализ. Человек смещает фокус извне на свои чувства, собственное «Я», переосмысливает происходящее. Рефлексия является предметом изучения и орудием, применяемым в разных сферах человеческого знания и его использования: конфликтологии, науковедении, педагогики, психологии, акмеологии, управлении, педагогике, эргономике, философии и др.

Сократ считал рефлексией доступным способом познания и совершенствования себя. Психотерапевт Аркадий Волков объясняет: «Роль рефлексии в разных психотерапевтических подходах существенно отличается. Например, если в когнитивно-бихевиоральном подходе рефлексия, внимание к собственным мыслительным процессам, их оценка и переоценка – одна из главных опор терапевтического процесса, то в психоанализе рефлексия скорее играет вспомогательную роль и используется терапевтом в работе с материалом, получить который помогают иные, нерефлексивные методы» [1].

Понятие о рефлексии существенно менялось на протяжении истории европейской философии и науки. В то время, как связанные с рефлексией интуиции усматриваются уже в классической Греции, систематическое

рассмотрение обращения ума (интеллекта) к своим собственным действиям началось у неоплатоников и получило свое развитие в схоластической философии в учении о «вторых интенциях».

В Новое время научному рассмотрению рефлексии положил начало Дж. Локк, полемика которого с Г.В. Лейбницем стимулировала мысль И. Канта, придавшего этому понятию гносеологическую окраску. В XVIII–XIX вв. проблематика рефлексии привлекала в основном представителей немецкой классической философии и других мыслителей рационалистического направления. Эпистемологический разворот анализ рефлексии принял у И.Г. Фихте, а Ф.В.Г. Гегель положил его в основание своей концепции развития духа. Важным для философской критики знания и действия понятием рефлексия остается и для марксизма и постмарксистских направлений современной мысли [1].

Рефлексия в античной и средневековой европейской мысли.

Интуиция рефлексии – способности разума, ума или души обращаться не только на внешние предметы, но и на свои собственные действия – усматривается уже в классической и поздней античной философской мысли:

Так, Аристотель отмечал, что для высшего ума – божественного – справедливо то, что «ум мыслит самого себя, если только он превосходнейшее и мышление его есть мышление о мышлении» Плотин в Пятой Энеиде специально исследует вопрос о том, возможно ли мышление мышлением себя и приходит к выводу о том, что «есть нечто мыслящее себя в собственном и первичном смысле, ибо душа мыслит себя как относящееся к иному, но Ум мыслит себя как себя: и кто он, и что он, его мышление исходит из его природы и направлено на себя» [2].

Ф. Аквинский утверждал, что истина познается интеллектом согласно тому, что интеллект обращается к своим действиям, и не только согласно тому, что он познает сами свои действия, но и согласно тому, что он познает их пропорцию к вещи, которая может быть познана, только если познана природа самого действия, которая в свою очередь, может быть познана,

только если познается природа действующего основания, каковое есть сам интеллект, в природе которого – сообразовываться с вещами. Поэтому интеллект познает истину согласно тому, что обращается к самому себе.

В учениях схоластов современными исследователями различаются рефлексия психологическая (спонтанная), выступающая основой для других видов рефлексии, эпистемологическая, дающая знание обладания истиной и порождающая достоверность, и логическая, «отличающаяся от психологической в том, что вторичные объекты понимания, с которыми имеет дело логика, суть не акты, разумные существа – и понятия так как они существуют в знающем, – которые изучает психология, а вторичные интенции, связанные со способом понимания» [2].

В философию Нового времени и нарождавшуюся научную психологию понятие рефлексии в явном виде было введено английскими и голландскими просветителями XVII–XVIII вв., что нашло выражение прежде всего в трудах Дж. Локка: его трактате «Опыт о человеческом разумении» (1689 г.) и последовавшей полемике с Г. В. Лейбницем.

Мысли Локка изложены в четырёх книгах. Первая книга посвящена доказательству того, что врождённых принципов и идей не существует. Во второй книге он описывает различные виды идей (смутные и ясные, простые и сложные), он выстраивает теорию происхождения идей из чувственного опыта. В третьей книге, продолжая изложение своей теории познания, Локк пишет о роли языка и слов, которые представляют собой чувственные знаки идей. Последняя книга рассказывает о том, что представляет собой процесс познания и каковы границы познания, в ней рассматривается проблема истины и вопросы природы и оснований веры, или мнения, проблематизируются основания вероятного знания.

Для чего нужна рефлексия? Саморефлексия помогает определить реальные желания. Немецкий ученый Оливер Шульцхайс из Университета Эрлангена-Нюрнберга доказал, что, когда сознательные цели совпадают с бессознательными мотивами, человек чувствует себя счастливее. Кроме

того, процесс раздумий позволяет: контролировать мышление; оценивать обоснованность и логичность поступков, анализировать мысли; преобразовывать скрытые умения в эффективные инструменты для развития; избавляться от нерешительности и делать выбор; очищать сознание от лишних мыслей; определять поведенческие шаблоны и корректировать их [3].

В качестве одного из определений рефлексии может быть рассмотрено следующее: рефлексия есть мысль, направленная на мысль (или направленная на саму себя). Одна из возможностей для появления рефлексии обнаруживается при возникновении непреодолимых затруднений в функционировании практики, в результате которых не выполняется практическая норма. Рефлексия, в таком случае – это выход практики за пределы себя самой, и в этом смысле она может рассматриваться как инобытие практики, а именно как процедура, осуществляющая снятие практического затруднения. Соответственно, рефлексия может вести к развитию и обновлению практики, и значит, она может рассматриваться не только как мысль, направленная на себя. В этом смысле рефлексия производна от практики.

В психологии творчества и творческого мышления рефлексия трактуется как процесс осмысления и переосмысления субъектом стереотипов опыта, что является необходимой предпосылкой для возникновения инноваций. В этом контексте принято говорить о рефлексивно-инновационном процессе, рефлексивно-творческих способностях (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов), а также выделять разные формы рефлексии (индивидуальная и коллективная) и типы (интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная).

Введение рефлексии в контекст психологического исследования и рассмотрение её с точки зрения личностно-смысловой динамики позволило таким исследователям, как С.Ю. Степанов и И.Н. Семёнов, разработать концептуальную модель рефлексивно-инновационного процесса, а также

методику его изучения путём содержательно-смыслового анализа дискурсивного (речевого) мышления индивидуума и группы в процессе решения ими творческих задач. Использование этой методики для эмпирического изучения развёртывания рефлексии в процессе индивидуального решения малых творческих задач (т.н. «задач на соображение») привело к выделению разных видов рефлексии: в интеллектуальном плане – экстенсивной, интенсивной и конструктивной; в личностном плане – ситуативной, ретроспективной и перспективной [3].

Рассмотрение взаимосвязи между рефлексией, творчеством и индивидуальностью человека позволяет, по мнению Е.П. Варламовой и С. Ю. Степанова, подойти к изучению проблемы творческой уникальности личности и роли рефлексии в её развитии. У такого классика философской мысли, как Э. Гуссерль, как отмечает А.В. Россохин, рефлексия оказывается «способом видения», включённым при этом в сам метод описания, и, кроме того, она трансформируется в зависимости от объекта, на который направлена (например, рефлексия фантазии сама должна быть фантазией, рефлексия воспоминания – воспоминанием).

Рефлексивность – идентификации личности в художественной культуре двадцатого века [1].

Сопряженность художественной культуры в единстве ее предметной и личностной форм с многообразием видов индивидуального бытия людей представляет собой подвижное проблемное пространство, привлекающее к себе различными своими гранями пристальное внимание ученых. В орбиту исследовательских интересов все чаще попадают вопросы о том, каким образом, посредством каких источников и механизмов осуществляется участие человека в процессах создания и функционирования культурных ценностей, возникновение которых во многом обусловлено мировосприятием человека. Мир личности, инспирированный господствующей культурной доминантой, в то же время выступает как некая внутренняя целостность, проявляющая себя в этом смысле по

отношению к общечеловеческой культуре как самоценность, тем самым определяется значимость изучения способов самореализации (самоосуществления) человека в культуре, что представляет собой сложный много стадийный, поэтапный процесс, органичной частью которого является индивидуально-личностное становление, то есть самоопределение М.М. Бахтин отмечал: «С появлением сознания в мире, мир (бытие) радикально меняется. Камень остается каменным, солнце – солнечным, но событие бытия в его целом (не завершимое) становится совершенно другим, потому что на сцену земного бытия впервые выходит новое и главное действующее лицо события – свидетель и судия. И солнце, оставаясь физически тем же самым, стало другим, потому что стало осознаваться свидетелем и судией. Оно перестало просто быть, в себе и для себя, и для другого, потому что оно отразилось в сознании другого». Сам мир личности может быть представлен как целостный «мир культуры», где проявляют себя имманентные параметры духовного бытия личности, позволяющие ей реализовать себя не только благодаря обществу, но иногда и вопреки ему. Применительно к проблеме связи человеческой субъективности с культурой особенно трудно переоценить значимость личностного самоопределения. Именно Г.В.Ф. Гегель обратил внимание на возможности человеческого самопознания – главного условия духовного само формирования и самообразования людей в культурном процессе. Сложность, а в известном смысле и драматизм самоопределения порождает высокую степень познавательно-поисковой и ориентационной рефлексивной активности личности в пору ее становления. Нередко мировоззренческие искания личности и попытки сформировать свои жизненные императивы сопровождаются переоценкой ценностей [8].

Ориентационно-рефлексивная деятельность самосознания трансформируется со временем в содержательные пласты внутреннего мира личности, в качественную определенность ее реального отношения к культуре. Наряду с эмоциональной напряженностью (а порой и

избыточностью) индивидуальных исканий процесс самоопределения человека характеризуется также и своей многогранностью. Многогранность становления личности в качестве субъекта культуры обусловлена действием как внешних, так и внутренних факторов: с одной стороны, сложностью, многообразием окружающего мира, с другой стороны, особенностью человеческой субъективности. Мир и человек образуют взаимоопределяющиеся сущности – человек имеет мир как предпосылку и сферу своего бытия, и одновременно человеческое бытие становится способом развития мира. В своей специфической определенности человеческий мир – как сфера отношений бытия, система смысло-жизненных реальностей, целесообразно связанная сеть явлений и т.д.[10].

Многогранный характер личностного самоопределения находит свое выражение, прежде всего, в содержательной насыщенности и «полисюжетности» ориентирования человека в культуре. Это ориентирование включает такие виды культурной деятельности, как выработку ценностных ориентаций, выделение смысловых моментов индивидуального бытия, формирование представлений о том, что есть истина. Единство ценностных, смысловых, нравственно-психологических сторон личностного самоопределения составляет мировоззренческие предпосылки сформированной личности. Именно поэтому каждое из отмеченных направлений процесса самоопределения человека играет человеко-формирующую роль в том плане, что посредством его индивида углубляет собственное понимание ряда смысло-жизненных вопросов. Возможности самоопределения в системе культуры как способа разрешения внутренних («бытие для себя») и внешних («бытие для других») противоречий предшествует самоидентификация [5].

В современной педагогике и психологии нет единства по поводу того, является ли «осознанность танца» особым качеством психических явлений, изначально им присущих, или танец становится «осознанным» в результате его рассмотрения какой-то особой частью сознания. Если исходить из того,

что образ танца, его смысл являются доступными для человека с момента «погружения» в культуру, появляется вопрос: кому или чему доступен этот смысл? Для того чтобы ответить на этот вопрос, можно ввести некую воспринимающую сущность – «Я», либо принять, что смысл «создает» себя сам. Второе не представляется возможным [7].

Для педагогики и психологии XIX – первой половины XX века «Я» представляло собой нечто очевидное, но мало доступное описанию и объяснению. «Я»-концепция (Р. Бернс, К. Роджерс, Э. Эриксон, Р. Харре) не дает ответа на «все вопросы» [2].

Самоидентификация для человека – это то, что составляет его «Я», при этом «Я» должно переживаться как постоянная величина, как возможно полное подобие самому себе. Однако следует учитывать, что в действительности идентичность каждой личности намного глубже, чем любая видимая принадлежность. Обращаясь к проблеме идентификации необходимо различать такие способы самоопределения как «самоотождествление» и самоидентификация. В.И. Красиков отмечает, что «самоотождествление» передает однозначную ситуацию, когда выбор «УЖЕ» сделан (если есть сама его возможность). Оно выражает однозначную настроенность на одну операцию – замещение какого-либо «объекта» самим собой. Здесь выбор позади, сомнения и сравнения остались позади – впереди ситуация ПОДСТАНОВКИ меня на «место» облюбованного объекта. Речь в «самоотождествлении» идет не о поиске определенности, а сугубо “технической” процедуре взаимоотождествления двух объектов: «меня» и «образца», «Самоотождествление», которое не следует смешивать с «самотождественностью» (процедурой установления факта «Я» = «Я»), имеет другую ориентацию. Это активность уподобления, ориентированная на внешний образец, самовыносящая «Я» за пределы собственного «Я». В психологических теориях личности подобная социально-интегративная тенденция человеческой психики характеризуется по-разному. Например, в концепции американского

психолога А. Маслоу она выделяется в особую инстинктоидную потребность в «принадлежности» к человеческой общности. В других теоретических контекстах, например, в психоаналитическом, эта тенденция рассматривается в связи с мотивационной проблематикой, данный феномен рассматривается в связи с присущим человеку бессознательным отождествлением себя с кем-то другим, возникает переживание тождественности другому. Психолог Е.З. Басина считает разновидностью самоотождествления эмпатию – эта такая способность человека переживать, чувствовать за другого, как за самого себя. Подобная эмпатия проявляется в отношениях, когда некий образец является заданным и определенным.

Сущность «Я» она заменила конструкцией из идей, дополненных чувственными образами и ощущениями. Экзистенциальная сущность «Я» не может быть понята сама из себя, человек лишь может себя почувствовать и в лучшем случае попытаться объяснить то, что чувствуется. Можно попытаться подступиться к «Я-хореографа», опираясь на косвенные признаки:

1. В описании возвращения сознания (такое бывает от перегрузок танцора) есть неопределенное ощущение «Я», которое появляется до всяких мыслей.

2. В языке есть однозначный ответ: «Я и мое танцующее тело» не тождественны. Но как расценивать выражение: «Я делаю пируэт»? Данное «Я» пребывает во внешней реальности и в сознании.

3. Переживание «Я здесь танцую» слишком узнаваемо для человека от других явлений сознания. Можно легко сосредоточиться на нем. Обычно языка «не хватает», чтобы описать этот феномен. Его можно пережить.

4. Такая сущность, которая существует до вербального языка – есть смысл танца. Следовательно, смысл «запускает» в действие мысли о танце. Во многих рассуждениях о танце «исчезает» «Я». Оно остается лишь как позиция исследователя. Отчасти такое положение имеет смысл. К танцу не применима оценка «Он». Человек достигает такого единства с танцем, что

передает последнему часть своего я. Возникает новое качество «Я», еще не вполне осмысленное. Но без вычленения этого «Я» анализ образовательного и воспитательного потенциала танца невозможен [15].

Э.В. Сытова полагает, что устойчивость всякой культуры определяется как равновесие дела, тяжелого, упорного, и праздника. Человеку необходимо сохранить радость творческого начала. Развитие всего лучшего, что в нем заложено, осуществляется посредством танца. Так как человек не может быть сведен к роли объекта приложения сил, это развитие происходит в «среде» танца. Танец способен приводить в единство телесные, физические свойства человека и его духовные проявления. В танце есть художественная ценность, но что не менее важно – жизнетворческое начало.

Пластическая культура человека, по мнению Э.В. Сытовой, рано проявила себя в сфере профессионального творчества. На Руси танец был связан с трудовым процессом, календарным графиком года, обычаями, обрядами. В древнерусской культуре «лик» перенесен и занимает место рядом с танцем. Э.В. Сытова пишет: «Танцевать – значит ликовать, петь душой, праздновать, радоваться, веселиться». Русские пляски выражают разные состояния человека: восторг, миролюбивое настроение, любовь. Народ выразил свое отношение к пляске: «Плясать – душу открывать». Типологическими признаками танца как жизнетворческого явления, с позиций Э.В. Сытовой, являются:

1. Телесная структура. Движущее тело человека наиболее тесно связано с духовной жизнью, способно ее выразить.
2. Конкретный, творимый телом - жест. Это индивидуальное действие. Начало и конечный пункт взаимодействия.
3. Ритм. С его помощью «рассчитывают» освоенное человеком пространство. Человек освобождает свою духовность - от избытка эмоций. Сама постановка проблемы - интересная, но в абстрактном человеке теряются черты «Я» [18].

С.Н. Куракина обращает внимание на то, что тело, его объем, как бы сжаты внешней силой пространства «со всех сторон». Но сопротивляется этому. Драматичность тела заключается в присущей внутри него разнородности устремлений [2]. Движение становится не только позой, формируемой в пространстве, но в основном - движением внутри самой формы. Уже в простой ходьбе движение верхней части тела человека имеет преимущественно инерционный характер, без чего его походку нельзя признать естественной, непринужденной. Движения нижней части тела носят преимущественно силовой характер. Возникает, следовательно, разнохарактерность, разнокачественность движений в частях тела. Идеально - физическая инерция дает индивиду возможность быть не только объектом, но и субъектом движения. С.Н. Куракина использует для описания этого термин «живая геометрия». Движения, взятые сами по себе, не несут никакого смысла. С обретением смысла и значения движения человека могут стать танцем. Возникает художественный образ, отображающий замысел и внутренний мир исполнителя. Именно художественный образ переносит танец в область культуры. Можно сказать, что человек «смотрит» танец как может, но «видит» его через призму культуры. Как совокупность средств совершенствования человека, культура лежит между «Я» и не-«Я», между танцором и зрителем.

К новому феномену в искусстве XX века относится «расчленение» тела, распыление Я в некоторых танцах. Тело танцора как бы изначально фрагментировано. В условиях тотальной децентрализации и знаковости именно такой тип телесности приобретает устойчивость канона. Стремление к разрушению-созиданию производит вариант танцующего тела-трансформера. «Куклообразность» оборачивается снижаемостью пребывания человека в мире. Предлагается заведомо непредсказуемая комбинация фрагментов танца. В современной культуре процесс производства привел к предельному избытию вещей. «Насыщенность» ими создает эффект множественности, который можно наблюдать в ночных

клубах, диско-барах и т.д [22]. Танцующее тело превращается в вещь вещей. Индивид оказывается вправе создавать свой телесный образ, манипулировать им.

В западной литературе есть термин *educational dance*, что означает «обучающий», «воспитывающий» танец. Смысл: познание человеком самого себя и самовоспитание в танце. Танец воспитывает с точки зрения достигаемых педагогических целей, что подразумевает не заучивание определенного типа композиций, а «проживание» в процессе свойств «Я», их раскрытие. У истоков педагогики «обучающего» танца стояли Р. Лабан и К. Йосс [37]. Танец традиционно воспринимают как «лишенный» внутренних образовательных свойств. Он представляет форму искусства, которую можно ценить и которой можно наслаждаться. Образовательной ценностью танец обладает уже потому, что это единственный вид искусства, представляющий человеческое Я полностью и в единстве всех его сил. Еще важнее то нечто, что отличает танец выдающегося мастера – от профессионала. Эта черта не включает в себе видимых движений.

Образовательное назначение танца М.Н. Жиленко видит в «глубинном общении» (термин Г.С. Батищева). Это сопричастность всех интересующихся танцем. Возникает общность «между» эпохами, континентами, социальными группами. По нашему мнению, образовательный смысл танца шире. Им может обладать любой элемент танца. В качестве примера педагогически мотивированного действия можно привести исполнение поклона. Он несет особый смысл как знак внимания и благодарности воспитанника по отношению к преподавателю, концертмейстеру и друг к другу. Небрежное выполнение поклона свидетельствует о неуважительном отношении ко всему, что происходит в танцевальном классе. Смыслу танца как единице сознания в пространстве личности соответствует педагогическая ситуация как единица процесса обучения и как носитель события. Смысл танца участвует в регулировании творческой деятельности человека. В этой роли он может быть использован

в учебном процессе практически в неограниченных пределах. Переживание танца вторично по отношению к его смыслу. Он уже «раскрыт». Особенность смыслообразовательной структуры танца заключается в том, что любой уровень может быть «сжат» или «развернут». Эта особенность обеспечивает подлинное содержание образовательного процесса - культуру, в которой человек самовыражается.

Смысл «Я-хореограф» образуют:

1. Когнитивная конструкция (знания).
2. Эмоциональное переживание.
3. Черты, качества, способности субъекта.
4. Мотив или цель деятельности. Таким образом смысл «Я-хореограф» выступает как структурный элемент самосознания. На индивидуальном уровне смысл «Я-хореограф» генетически тождественен самооценке, то есть профессиональному самоопределению. Данный смысл возникает в результате соотнесения собственных качеств с мотивом деятельности.

Существует пять формальных признаков осознания смысла «Я-хореограф».

1. Чувство активности («Я поставил этот танец»).
2. Осознание собственного единства («Я присутствует в моих мыслях и действиях, связанных с танцем»).
3. Осознание собственной идентичности («В танце сейчас, через какой-то промежуток времени Я остаюсь тем, кем был всегда»).
4. Понимание своей уникальности («Никто не станцует так как Я»).
5. Персонификация («Это мой танец»). Из того, что понятие «Я-хореограф» возникло в процессе культурной коммуникации людей, не следует, что «Я-хореографа» (образа себя) нет в качестве особой сущности сознания.

Понятие «Я-хореограф» моделирует эту сущность. Основной аргумент, требующий введения особой смысловой сущности («Я-

хореограф»), заключается в неспособности человека объяснить без нее факт осознания и переживания профессионального опыта. Ощущение бытия в профессии не исчерпывается при этом самоощущениями, хотя последние тоже присутствуют в сознании почти постоянно.

Таким образом, следствием рефлексивности сознания личности является организация чувственного типа культуры. Однако следует осознавать, что «мышление, понимаемое как механизм культуры, не означает, что культура мыслит так же, как отдельный индивид. Оно рассматривается здесь в виде некой идеальной модели, реально действующей в человеческих индивидах». Если исходить из того, что духовное освоение человеком мира, как отмечает М.С. Каган, особенно активно протекает художественно-образной форме, то эта форма миропонимания, как и другие необходимая для решения культурных задач, занимает особое положение в современной истории. О значимости художественно-образного освоения мира пишет В.А. Конев, определяя «закон прецедента». Суть этого закона состоит в том, что он является одним из механизмов трансляции и хранения продуктов человеческой деятельности как культурных феноменов. Исследуя действие этого механизма на примере существования в культуре произведений искусства, В.А. Конев отмечает: «...произведение искусства возникает и существует в поле объективированных условий художественного познания, которые являются своеобразной категориальной сеткой художественного мышления и оказываются «ступеньками» эстетического осознания действительности, своеобразной онтологией художественной реальности.

Освоение этой системы объективаций художником является необходимым условием его творчества, ибо только через нее и благодаря ней ему дается действительность художественного познания». Именно сфера художественной культуры, которая в большей степени обращена к внутреннему миру человека, занимает особое место в культуре XX века. При выявлении новой системы ценностей в центре культуры оказывается

фигура художника, в целостном образно-ассоциативном видении мира предвосхищающего все основные тенденции его развития, предсказывающего их, пророчествующего о будущем, как бы «сотворяющего» новый мир своим искусством. Именно художник, преломляя свои мысли через призму образного восприятия мира, становится более объективным и беспристрастным в определении системы ценностей культуры, несмотря на весь свой субъективизм и яркую творческую индивидуальность. В современной культуре, когда происходит активизация рефлексивного мышления, вместо того, чтобы иметь дело с самими вещами и предметами, человек в большей мере обращается к своему внутреннему опыту. Его погруженность в мир лингвистических форм, художественных и мифологических образов, религиозных воззрений настолько велика и естественна для него, что непосредственное восприятие предметной действительности становится невозможным без этого социального посредника [35]. Поэтому, предпринимая попытку охарактеризовать современную форму культуры, следует обратиться, прежде всего, к художественной сфере, и в этом случае необходимо учитывать специфику бытия опыта человеческой жизнедеятельности, которая состоит в том, что опыт существует в знаковой форме, то есть в виде знаков. Бытие опыта в виде знаков как раз и позволяет представить культуру как текст. М.М. Бахтин писал: «всюду действительный или возможный текст и его понимание». По отношению к культуре в целом художественную составляющую, как некий своеобразный текст, можно рассматривать, как своеобразную модель данного типа культуры, ее образный «портрет». Для культуры, которой принадлежит определенный круг художественных явлений, они являются ее «самосознанием», для другой культуры они являются «кодом», раскрывающим смысл их культурного контекста.

Не случайно анализируя современную культуру, при обращении к ее художественным формам, П.А. Сорокин считает, что эта культура чувственного типа, одновременно автор констатирует ее кризисное

состояние. Современная чувственная культура все более превращается в «культурную свалку» [40]. Подобное состояние современной культуры побуждает к более тщательному рассмотрению процесса становления чувственного типа восприятия мира.

Таковым рубиконом, когда чувственное мировосприятие стало доминировать, явилось импрессионистическое искусство. «Во всех отношениях, – отмечает П.А. Сорокин, – школа импрессионистов представляет крайний предел чувственного искусства, основанного на мимолетных впечатлениях от чисто поверхностных явлений». П.А. Сорокин предлагает следующую характеристику чувственного искусства: «Стиль чувственного искусства натуралистичен, даже подчас несколько иллюзионистичен, свободен от всякого сверхчувственного символизма. Оно воспроизводит явления внешнего мира такими, какими они воспринимаются нашими органами чувств. Это искусство динамично по своей природе: в своей эмоциональности, силе изображаемых страстей и действий, по своей настоящей современности и изменямости. Ему приходится непрерывно меняться». Чувственное искусство стремится отразить мир таким, каким он открывается художнику. При этом оно не подразумевает какую-нибудь сверхчувственную ценность за чувственными формами. Оно существует или исчезает в зависимости от способности отражать и воспроизводить этот чувственный мир как можно правдивее, однако правдивость изображения определяется самим художником. Отказываясь от предшествующего опыта, художник заново пытается открыть для себя мир, и в этом случае он прислушивается исключительно к своим собственным ощущениям. Это приводит к возрастающему отрицанию вечных ценностей, которые вытесняются временными или быстротечными соображениями. «Чувственное общество живет в настоящем и ценит только настоящее. Так как прошлое необратимо и уже более не существует, а будущее еще не наступило, тем более что оно всегда неясно, то только настоящий момент реален и желанен». Акцентируя

внимание на время настоящее, происходит утрата или деидентификация. «Индивидуальная человеческая биография характеризуется, с формальной точки зрения, соотношением прошлого и будущего, или, если говорить конкретнее, соотношением пройденного жизненного пути и перспективных жизненных планов. Но не прошлое, а именно планируемое, ожидаемое и предвидимое будущее обеспечивает в субъективном восприятии самого индивида единство и целостность его биографии, и, следовательно, прочность и долговременность его идентификаций». Не случайно, характеризуя чувственный тип культуры, П.А. Сорокин останавливает внимание на импрессионизме, хотя подробного анализа данного феномена искусства как формы выражения культуры в его работах нет, при том, что именно импрессионистическое мировосприятие стало первым этапом на пути самоидентификации личности, актуализирующей рефлексивность мышления, что, безусловно, оказало влияние на характер самой культуры в целом, и явилось предвестником трансформаций в художественной культуре XX века.

1.2 Содержание и структура профессиональной компетентности педагога

Профессиональная компетентность педагога это – единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, его профессионализм.

Содержание компетентности педагога сформулировано в квалификационной характеристике, которая представляет собой обобщенные требования к учителю, его теоретическим знаниям, практическому опыту.

Психолого-педагогические знания:

- методических основ, категорий педагогики;
- закономерностей развития личности;

– законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей;

– сущности целей и технологий воспитания и обучения.

Психолого-педагогические знания являются основой гуманистического мышления учителя.

Психолого-педагогические и специальные знания (по предмету) являются необходимыми, но недостаточными для профессиональной компетентности. На основе многих из них формируются интеллектуальные и практические умения и навыки.

Педагогические умения – совокупность последовательно развивающихся действий, часть из них доводится до автоматизма (навыки), основаны на теоретических знаниях.

Умение имеет внутреннюю структуру: взаимообусловленную связь, компонентов умения, относительно самостоятельных.

Например, в «умение провести беседу» можно выделить части:

– сформулировать тему, чтобы она отражала интересы учащихся и воспитательные задачи воспитателя;

– подобрать содержание;

– отобрать методы и формы, средства воспитания;

– разработать план-конспект и т.д.

Структура профессиональной компетентности педагога может быть раскрыта через педагогические умения, которые объединены в четыре группы:

1. Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи.

2. Умения построить и привести в движение педагогическую систему (обучения, воспитания).

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ процесса воспитания.

Содержание теоретической готовности учителя.

Аналитические умения – их наличие является одним из критериев педагогического мастерства, они включают в себя частные умения:

- расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, средства, формы);
- находить основную педагогическую задачу, способы ее решения;
- правильно диагностировать педагогическое явление (результат взаимодействия, видеть педагогическую задачу (проблему) и находить пути ее решения.

Прогностические умения включают в себя:

- выдвижение педагогических целей и задач;
- отбор способов достижения педагогических целей;
- предвидение результата, возможных отклонений;
- определение этапов (стадий) педагогического процесса;
- планирование совместно с учащимися жизнедеятельности.

Проективные умения – суть их состоит в разработке воспитательно-образовательных проектов и включают в себя умения:

- переводить цель и содержание воспитательного процесса в конкретные педагогические задачи;
- учитывать при определении педагогических задач потребности и интересы учащихся, возможности, опыт;
- отбирать содержание, формы, методы и средства педагогического процесса;
- планировать систему приемов стимулирования активности школьников.

Рефлексивные умения – суть данных умений состоит в понимании учителем самого себя, своих действий. Они включают в себя умения анализировать:

- правильность постановки целей, их перевод в конкретные задачи;
- соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;
- эффективность применяемых методов;
- соответствие применявшихся организационных форм возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
- причины успеха или неудач;
- опыт своей деятельности [12].

Содержание практической готовности учителя.

Практическая готовность проявляется во внешних действиях, которые можно наблюдать. Это организаторские и коммуникативные умения.

К организаторским умениям относятся: мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные.

Мобилизационные умения – направлены на активизацию внимания школьников, развитие интересов к учебной и другим видам деятельности; формирование потребности в знаниях и т.д.

Информационные умения – это умения изложения учебной информации, ее получения, работы с печатными источниками, дидактически преобразовывать полученную информацию и адаптировать ее к поставленным задачам обучения и воспитания.

Развивающие умения – создают условия для развития познавательных процессов, чувств, воли, стимулируют самостоятельность и творческое мышление, индивидуальные особенности и т.д.

Ориентационные умения – формируют морально-ценностные установки, научное мировоззрение, интерес к учебной и профессиональной деятельности.

Коммуникативные умения педагога: перцептивные, умения педагогического общения.

Перцептивные умения:

- воспринимать информацию от партнеров по общению в ходе совместной деятельности;

- проникать в личную суть других людей;

- определять тип личности, темперамент, характер;

- видеть главное в человеке;

- определять его отношение к социальным ценностям и т.д.

Данные об учащихся, полученные в результате применения перцептивных умений лежат в основе успешного педагогического общения.

Умения педагогического общения:

- моделирование общения (анализ особенностей аудитории, вероятные затруднения и т.д.);

- осуществление коммуникативной атаки (быстрое включение класса в работу);

- установление психологического контакта с детьми (создать обстановку для творчества и т.д.);

- управление общением (органично и последовательно действовать в публичной обстановке, поддерживать общение и т.д.);

- установление обратной связи в процессе общения (улавливать общий настрой класса, видеть тех, кто отключился от общей деятельности) и т.д.

1.3 Формирования рефлексивного мышления будущего специалиста

В условиях потребительского общества вопрос о компетентности возникает достаточно часто применительно к разным сферам человеческой деятельности, но в каждом случае речь идёт о физическом, правовом или духовном благополучии. В традиционном понимании компетентность приобретает существенное оценочное значение как обозначение высшего уровня мастерства в чём-то. Общество уверено, что люди, предлагающие свои различного характера услуги должны быть компетентны, как и те, кто их готовит к этому [15]. Различные стороны компетентности изучаются

разными науками; её общественная сущность является предметом общественных наук, её физиологические механизмы – предметом физиологии; психология изучает психическую сторону компетентности, социология – социокультурные аспекты компетентности. Тем не менее общим для всех вариантов научного определения компетентности является выделение личностного (мотивы, потребности, ценности), содержательного (знания, квалификация) и деятельностного (умения, навыки) аспектов личности. Также отмечается и то, что в современных видах и процессах деятельности (учебной, профессиональной, культурной) важно уметь качественно переносить освоенный способ выполнения действия в новые условия или во взаимодействия с новыми объектами и субъектами. Уровень компетентности напрямую зависит от степени адекватности самооценки личности, в свою очередь связанной с уровнем притязаний личности как его готовности к совершенствованию мира, общества, культуры общества, формирующейся в соответствие с культурными критериями общества проживания. В таком контексте компетентность определяется как сформированность личности, позволяющая ориентироваться в любой проблемной социальной ситуации, принимать верные решения и достигать поставленных целей, а процесс формирования компетентности личности выступает как развитие уровня экстерниоризации, т.е. уровня воплощения знаний и навыков в реальные действия. Именно поэтому правомерно рассматривать интеллектуальную составляющую в качестве ядра компетентности. В свою очередь, компетентность личности выступает как составная часть профессионализма и представляет собой специальные знания об обществе, о политике, культуре, т.е. по своему содержанию напоминает мировоззрение. Такая перцептивная (когнитивная) компетентность означает степень соответствия сформировавшихся картин мира, стереотипов мышления, образов научным картинам мира. Вместе с тем, большинство знаний и умений, навыков, и приёмов деятельности, которыми человек располагает, не являются результатом его собственного

опыта, а приобретаются усвоением общественно-исторического опыта поколений, а значит, компетентность формируется в процессе обучения.

Причём это происходит не в форме пассивного отражения, а активной сознательной деятельности мышления, ведущей к созданию на основе усвоенного собственной модели отношений к миру, другим людям, к самому себе. Поэтому мышление, обеспечивая более глубокое познание сущности окружающего мира, отражая бытие в его связях и закономерностях, обеспечивает основу компетентности личности. Опять же мыслит не чистая мысль, а живой человек, во всей совокупности своих индивидуальных свойств и проявлений, мыслит не мозг сам по себе, а человек, соединяющий ум с активностью и готовностью мыслить в целях познания реальности. Человек считает, что познаёт предметы как нечто независящее от сознания, своего и других людей, но на самом деле это не объекты, а «предметы» (то, что передо мной), иными словами, объекты, в которые человек вносит определённые смыслы – или «очеловеченные объекты» или данные в сознании. Следовательно, жизненный мир – фундаментальная предпосылка культуры и цивилизации. В обыденной жизни, как правило, не зная истинных причин поведения другого человека в условиях дефицита информации, люди начинают приписывать друг другу различные причины поведения, что и создаёт базу для непонимания, конфликтов, некомпетентного решения. Так, М. Хайдеггер выделяет молву как феномен речи, представляя её как беспочвенную речь, речь без собственного понимания, формирующуюся в пересказе, речь, которая искажает социальную коммуникацию, создаёт в её пространстве отвлекающие шумы и помехи, дезорганизуя деятельность и взаимодействие людей. Отшлифованная молва публичной растолкованности подталкивает к индифферентной понятности и доступности толкуемых вещей для всех и для каждого. Вот почему молва представляет способ, которым по преимуществу осуществляют свою власть в обществе, а культурная компетентность при этом сводится к репродуктивно-познавательной

деятельности индивида, что также является проявлением власти в познании. Сегодня в этом мы видим одну из главных причин пассивности в обучении. Следовательно, в целях достижения целей эффективного социального воспроизводства необходимо выявить фактор компетентности, направленный на обеспечение активности самой личности в процессе познания. Насущным проблемам современного профессионального и не только профессионального образования отвечает познание, которое «становится не одним лишь, по Н. Бердяеву, поиском «чего-то», но и «чем-то» самим по себе, событием человеческой самоидентификации: не только открытием истины, но и переживанием истины, а также актом её осознания». Вряд ли сегодня найдётся среди практиков образования тот, кто не согласится с утверждением философа. В процессе познания истина предстаёт либо как норма, идея, ценность наряду с другими ценностями (добром, красотой, справедливостью), которые служат мировоззренческими ориентирами, либо истина раскрывает цель познания и описывает характеристики полученного знания (объективность, точность, конкретность, правильность, общезначимость, достоверность, полезность). И то и другое включены в цель образования, поэтому можно понять обеспокоенность деятелей образования, предполагающих, что в таких ситуациях истина теряет свой объективный характер. На самом деле известно, что этого можно избежать, если формирование объективной истины будет сопровождаться процессом формирования ценностей самой личности, что осуществляется в ходе практической деятельности субъекта. Ценности связаны с реальными отношениями, предопределены соответствующими культурно-историческими архетипами. Именно они служат принципом отбора объекта, включения его в сферу познания. Поэтому в образовательном процессе, организуемом как культурный процесс, представляющем собой единство гносеологического и аксиологического начал, возможно формирование субъекта познания как носителя ценностей. Оно направлено на обеспечение меры соответствия, в

большей степени определяемой не внешними критериями, а в форме внутреннего самоконтроля самой личности, связанного с принципиальной ориентацией человека «на сознательно культивируемую свободу и ответственность перед лицом вызова реальности, с самокритичностью и рефлексивностью в проблемных ситуациях». Иначе говоря, личностная организация человеческого бытия и персонально полагаемое отношение к миру есть то человеческое, по мерке которого определяется культурно значимое и оценивается степень человеческой культурности. В этом смысле у культуры остается единственный критерий: культурно то, что сохраняет и утверждает каждую личность. Исходя из того, что «культурные модели образования – способы организации поиска сообществом наилучших образцов культивирования человека и своеобразное выражение надежды на то, что можно влиять на деятельность будущего общества», мы предполагаем спор как образовательную модель, отвечающую в наибольшей степени потребностям современного образования как раз ввиду его эффективности в плане формирования рефлексивной компетентности личности будущего специалиста. Так, продолжительное время активизация межпредметных связей в профессиональном образовании, консолидация студенчества Колледжа искусств для повышения политической, правовой, профессиональной грамотности, создание учебных условий возможности применения приобретённых знаний осуществляются в рамках учебного Объединения клубов. Как один из результатов такой организации учебного процесса – формирование личностных смыслов и способов профессионального становления, выразившееся и в активизации общественной деятельности молодых специалистов (например, создание, защита и реализация проекта Дом детского творчества «Химмашевец» г. Екатеринбург). В условиях демократизации общества и сферы производства, множественности истины важное значение не только в процессе подготовки будущего специалиста, но и в процессе осуществления

социальных функций в профессиональной деятельности приобретает искусство ведения спора.

Спор выступает как реальный человеческий опыт, а опыт – это прежде всего переживание. Поэтому спор – одно из фундаментальных черновых состояний, в котором человек сбывается в своём собственном. Человек в споре не просто открывает истину, он понимает её. Сталкивая и разрешая в себе смыслы реального и идеального, действительного и возможного, духовного и практического, человек способен преодолеть противоречия мира и преобразовать их. Так, высшая идея, идея добра, определяет отношение между системными компонентами знания, формирует в процессе спора структуру понимания. Ведь спор-это характеристика процесса обсуждения проблемы, способ её коллективного исследования, при котором каждая из сторон, аргументируя (отстаивая) и опровергая (оппонируя) мнение собеседника (противника), претендует на монопольное отстаивание истины. Цели взаимодействия ориентируют на нахождение консенсуса, преодоление противоречий через поиск истины, которая рождается не в любом споре, вопреки известной поговорке, а только при ясности и прозрачности гносеологического статуса оценочных и нормативных высказываний. Такой спор есть способ познания истины и, следовательно, имеет гносеологические основания. Его цель очевидность, бесспорность, истина, традиционно понимаемая как соответствие. Подобное понимание спора восходит к греческой и китайской античности: «Побеждает в споре тот, чьё мнение соответствует действительности».

Спор различных логик бытия, ведущийся в пространстве социума, будучи инкорпорированным в сознание теоретика, в его внутреннюю речь, представляет собой, по В. Библеру, «логическую форму творческого мышления». Сама сущность образовательной деятельности предполагает и спор как бытие другим. Бытие другим – это бытие в возможности, а бытие в возможности – это становление. Спорить – значит становиться, потому что для спорящего открываются новые онтологические горизонты, открывается

возможность изменения, трансформации. Спор есть разновидность трансценденции, выходы за пределы своего собственного, обретение собственного в другом. Другой – не замена для «я» и не новое «я», но инстанция, указывающая направление, путеводитель. Нельзя стать другим, потому что другого нет как ставшего, другим можно только становиться. Истинность трактуется как отношение соответствия между описывающим знанием и его предметом, а рациональность – как отношение соответствия между предписанием, законами природы и человеческой потребностью, детерминированной этими законами, что и создаёт основу для формирования рефлексивного мышления личности как базы его культурной компетентности.

Таким образом, именно способность индивидуального бытия обучающихся обуславливает всегда уникальный характер бытия культуры, предметную и смысловую неповторимость её исторических миров. И, наоборот, взаимосвязь особенного бытия культурного мира и личностного действия, поступка, деяния, просто жизни, есть реальная предпосылка генезиса человеческой индивидуальности, формирования компетентности культурного типа.

1.4. Рефлексивность культурных форм и проблемы образования

Современное образование, ориентируясь на потребности информационного общества, сосредоточивается на обучении поиску и эффективному использованию имеющейся информации, а также на развитии способности к постоянному самостоятельному переобучению. Однако здесь возможны разные стратегии. Одной из них является заведомо бесперспективное экстенсивное наращивание объемов преподаваемой информации, другая же ставит целью формирование у учащегося компетенций, т.е. способности к личностной, социальной и профессиональной самореализации с использованием информационных ресурсов, что включает умение находить нужную информацию, применять

ее практически, менять направление своей деятельности при изменении ситуации на рынке труда, собственных интересов и т.п.

Однако формирование компетенций предполагает наличие у учащегося сложившегося интереса к знаниям, а между тем в сегодняшней ситуации его инициирование оказывается проблемой. Современное научное знание, представленное в знаковой информационной форме, утрачивает образно-символический характер, что выражается в потере им качеств, существенных для формирования интереса учащегося. Содержащаяся в знании информация, чтобы быть воспринятой, должна привлечь внимание адресата, инициировать в нем познавательную инициативу, побудить адресата к самоизменению, делающему его открытым к информации и способным ее принять. Иначе говоря, знание имеет не только информационный (что я узнал?), но и фасцинационный аспект (какой в этом для меня смысл?). В данной статье нас будет интересовать проблема инициации интереса учащегося (как адресата знания) в контексте представления о культуре как о внутренне рефлексивной форме. Коммуникативность рефлексивных форм культуры. Если рассматривать культуру как совокупность объективных реализаций субъективных обращений к другому (3), то она выступает в качестве рефлексивной формы. Говоря обобщенно, рефлексивность культуры проявляется в том, что человек, обращаясь к другому, выражает себя в формах культуры не только для другого, но и для себя. И только таким образом он может понимать самого себя (и других), а также свободно управлять своим поведением и нести за него ответственность. Кроме того, благодаря репрезентации в культурных формах субъективных представлений о мире совместной жизни людей, мир посредством коммуникации становится общим (интерсубъективным) достоянием, разделенным с другими. Дистанция особи от органических форм своей жизни не является условием поведения или восприятия других живых существ, кроме человека. О наличии этой дистанции у человека свидетельствует целеполагание под видом всеобщего,

т.е. создание такого идеального плана своих действий, возможность которого обусловлена отличной от самого планируемого действия знаковой формой. В отсутствие этой дистанции жизненное значение внешних и внутренних стимулов, обращенных к живой особи через посредство ее органических форм, не может быть репрезентировано языковым знаком, а совокупность таких знаков – языком. Если связи, характерные для языка, могут быть вычленены и описаны потенциально самим носителем языка, то отношения между жизненными стимулами принципиально неотделимы от живой особи и потому недоступны для нее как предмет преобразования.

В отличие от коммуникации как обмена информацией, присущей всем живым существам, коммуникативные акты культуры требуют истолкования, и это является их существенной характеристикой, позволяющей говорить о субъективности источника и адресата коммуникативного акта. Необходимость истолкования создается субъективностью участников коммуникации, которые наделяют сами акты многозначностью и неопределенностью. Подобная коммуникация, включающая неопределенность как существенный момент, предполагает самоотличение ее участника. Это самоотличение позволяет проявляющему субъективность участнику коммуникации полагать границу (т.е. создавать определенность) коммуникативного взаимодействия, именно на основе возможности самому выходить за рамки определенности данного взаимодействия. Без этой возможности не может реализоваться истолкование, которое опирается на возможность отличить себя от определенности коммуникативной ситуации и, исходя из порожденной таким образом неопределенности, определить ее заново. И именно согласование в коммуникации подобных, основанных на полагании неопределенности границ способно породить конвенции коммуникации как языковые в собственном смысле. Наличие конвенций проявляется в возможности их осознанного целенаправленного использования, что составляет важную характеристику языка как средства коммуникации,

отличающую язык от других средств коммуникации как информационного обмена. Специфика рефлексивности форм культуры выражается в их языковом характере: они предполагают их истолкование в коммуникации, поскольку обращены к субъективности (другого и самого себя). Поэтому, имея в виду задачу работы – определить условия инициации интереса учащегося, имеет смысл обратиться к поиску условий рефлексивности этих форм, поскольку именно их рефлексивность инициирует развитие субъективности человека. Миф и ритуал как рефлексивные механизмы культуры. Внутренняя рефлексивность культурной формы вначале не требует от индивида сознательного владения рефлексией, равно как и идеальность символической формы не предполагает осознания различия идеальности и реальности. В этом смысле можно говорить, что культура предлагает коллективные механизмы рефлексии и идеального обобщения.

Такими способами коллективной рефлексии в архаичных культурах служили ритуалы, посредством которых явленное в идеальной, образной, символической форме мифа представление о мире адресовалось участникам ритуала как аффективно-эмоционально захватывающее, социально мотивированное, телесно-деятельно конкретное собственное действие-переживание. Аналогичным образом можно говорить и о таких способах символического, идеального представления содержания субъективных обращений, при которых от человека не требуется осознания того идеального преобразования содержания этого обращения, которому оно подвергается, будучи выражено в культурной форме. При этом идеальность не отличается от реальности как содержания обращения, идеальное выступает как сама же реальность. Символической формой, не отличающей идеальную форму обращения от реальности, составляющей содержание обращения, является миф. Миф также предполагает субъективность человека, хотя и обращен к коллективу. Символика мифа «прочитывается» в ритуале, и это «прочтение» опирается, так или иначе, на проживание участником действия своей роли. Это проживание включает ее «понимание»

как значащей для всего коллектива и потому властно побудительной для самого участника. Будучи символической идеализацией реальности, миф может выступать в качестве модели социального поведения индивида. Это происходит посредством ритуала: в его составе создаваемая мифом идеализация адресуется индивиду как образец действия. Благодаря ритуалу происходит «узнавание» коллективной цели как значащей для каждого индивида, побуждающей человека к ее осуществлению. Например, совершенное Агамемноном жертвоприношение своей дочери Ифигении ради того, чтобы Артемида дала ветер кораблям ахейцев, ясно показывает, что ритуал жертвы представляет собой присущий мифологическому коллективу способ полагания коллективно значимой цели. Кроме того, сакральный ритуал, выводя участников за пределы профанного, придавал обыденному социальный и культурный смысл, что было необходимо для аффективного вовлечения членов общины в коллективное, экзистенциально значимое действие – иными словами, включая повседневное в символический универсум мифа, ритуал осуществлял его легитимацию для группы. Ритуал наделял представленное мифом знание (информацию) способностью захватывать человека (фасцинацией), т.е., казалось бы, решал ту самую задачу, перед которой стоит современное образование, – сориентировать человека в море информации и мотивировать его на взаимодействие с ней для достижения социально значимых результатов.

Но ритуал не адресует индивиду задачу рефлексии этих коллективных, мифических основ его поведения. Требуя жертву, богиня наказывает Агамемнона за дерзость, состоявшую в сравнении себя с богиней, т.е. в той или иной мере приписывании себе авторства в отношении образцовой модели поведения. Иными словами, ритуал оказывается действенным осуществлением запрета на претензию человека быть автором образцов поведения – это прерогатива богов. Таким образом, с помощью ритуала индивиду адресуется задача усвоения коллективных (интерсубъективных) основ его поведения и восприятия мира, но

блокируется уяснение того, что понимание этих основ зависит от самого индивида. В современной культуре системы предрассудков и коллективного, массового поведения (спортивные, музыкальные и т.п. шоу) можно отчасти рассматривать в качестве современных аналогов мифа и ритуала. Однако, будучи коллективными формами идеализации и рефлексии человека, они не способны выполнять функцию формирования у индивида рефлексивной позиции, поскольку он идентифицирует себя с группой. Эта консолидация с группой, осуществляемая при посредстве аналогов мифа и ритуала, так же, как и в архаичных культурах, основывается на запрете авторства индивида по отношению к групповым образцам восприятия и поведения, т.е. на запрете формирования рефлексивной позиции индивида. Поэтому сами по себе современные аналоги мифа и ритуала не способны решать задачу формирования мотивации индивидуального рефлексивного поведения, поскольку перед мифом и ритуалом такая задача попросту не стояла, но, будучи первичными формами идеализации мира и социализации человека, они неизбежно оказываются предпосылками формирования рефлексии индивида.

Фасцинирующий потенциал искусства и его границы. В этой ситуации становится понятной роль искусства как ресурса для поиска практик творческого преобразования мира повседневности, выводящих за границы последнего и тем самым способствующих формированию рефлексивной позиции индивида. Будучи образными практиками, включающими в себя переработку прежде всего собственной телесности и эффективности, представленных в повседневном восприятии и поведении человека, практики искусства несут в себе потенциал внутреннего, эмоционально насыщенного мотивирования действий и восприятий человека в его ориентации на другого, на общение с другим человеком. Как показывает Гадамер, для постижения существа искусства сохраняет свое значение аристотелевское понятие подражания (мимесиса), если мимесис понимать не как уход от реальности к его изображению, а как идентификацию

изображения с реальностью. Вспоминая далее о пифагорейских истоках понятия подражания, Гадамер отмечает, что всякая вещь и весь космос были для пифагорейцев подражанием числам, т.е. осуществлением порядка. И в этом смысле всякое искусство, даже далеко уходящее от какой бы то ни было натуралистической «схожести» с видимой реальностью, являет собой опыт порядка в более глубоком понимании. Совершая это подражание, т.е. являя упорядочивающую духовную энергию, мы возвещаем своим присутствием сам мир, который без нас не смог бы состояться, что с образцовой ясностью и делает, согласно Гадамеру, подлинное искусство. Однако тот же Гадамер писал: «Мы не должны забывать: это отделение мышления от поэзии сделало науку возможной и призванной вместе с ее философией к их абстрактной задаче, как бы рискованно ни выглядело это дело философии в век науки».

Итак, в искусстве, или поэзии, – если использовать это слово расширительно – мы возвещаем сам мир, но возможность говорить о мире (а потому и транслировать знание о нем посредством образования) дана нам только на языке понятий, с помощью философии и науки. В европейской культуре важнейшей формой, в которой культивируется осознанное владение индивидуальной рефлексией, является философия в отношении ее спора и сопряженности с наукой. При этом важно, что философия возникает как критика традиции, т.е. коллективных культурных форм идеализации и рефлексии, с целью выявления их истины. Истина в качестве критерия критики имеет два аспекта: не только убедительности и демонстрации своей значимости для каждого, но и отнесения к иному, к бытию, выражением которого для мысли она является. В таком отнесении к бытию как иному мысли общезначимость становится всеобщностью. Как традиция критической рефлексии философия имеет своими предпосылками, с одной стороны, коллективные формы идеализации и рефлексии, а с другой – практики творческой переработки повседневного восприятия и поведения (практики искусства в широком смысле слова). Отношение к иному как

условие рефлексивной субъективности. Рефлексивность познания исторически проявлялась в сопряженности науки и философии. Как писал М.Б. Туrowsкий, Сократ, провозгласивший в качестве принципа «познай самого себя», обратившись внутрь, нашел там весь мир, а не мышцы и внутренности. Этому обращению к себе в поисках мира предшествовала Парменидова объективация мысли, поставившая вопрос о различии мира-по-мнению и мира-по-истине. «Одно и то же – мышление и то, о чем мысль, ибо без сущего, о котором она высказана, тебе не найти мышления». Истина как самоидентификация мысли и цель познания (истинное мышление может быть только о сущем) воплощает в себе рефлексивное движение отождествления («одно и то же...») и различения мысли и внемысленного иного («о котором она высказана...»). Иное у Парменида потому и тождественно мысли, что от нее радикально отлично в качестве того, что есть. Теоретическое прояснение этого рефлексивного движения Платоном выражается в построении им концепции эйдоса, которую А.Ф. Лосев резюмировал в следующей формуле «эйдос... есть единичность подвижного покоя самотождественного различия». Непосредственность тождества и различия мысли и мыслимого сущего в античной мысли сменяется их опосредованным отношением в философии Нового времени. При этом разум до Канта сохраняет статус мироустроительной (божественной или природной) силы, а у Канта воплощает в себе отношение трансцендентального субъекта к радикально внемысленному иному (к вещи самой по себе). У Лейбница – «предустановленная гармония» между представлениями абсолютно замкнутых монад и т.п. Все эти расколы в картине бытия, требовавшие явного введения примиряющего принципа, показывают, что познание сохраняло ту рефлексивность – обращенность к иному как собственному началу, с которой авантюра познания началась в Античности. Рефлексивное движение мысли неосуществимо без отношения к радикально иному. Без него человек не может взять на себя индивидуальную ответственность: за него решает внутренняя

рефлексивность тех форм культуры, в которых он участвует. Открытие познания как способа существования рефлексивной субъективности сделало возможным и десаκραлизацию мира, и осознание божественного достоинства человека, поставило вопрос о взятии им на себя полноты ответственности за собственное бытие. Без рефлексивности познания как формы культуры ловушка надындивидуальных рефлексивных форм (подобных мифу и ритуалу) вновь может захлопнуться, и здесь не помогут такие практики рефлексивности, как искусство. Вся их возможность выводить за пределы подчиненности надындивидуальной рефлексивности культурных форм держалась на рефлексивности познания, которая и делала их формами самопознания. Особенности натурализации наукой своего объекта в информационном обществе. В современном обществе накопление знания само становится производством, что выражается в структурных изменениях между знанием и его предметом, а также между наукой и экономикой. Классический научный разум Нового времени исходил из того, что он познает природу, как она есть сама по себе, независимо от познающего человека; и в то же самое время классический разум познает природу посредством актов мысленного конструирования своего предмета, следуя принципу «познать – значит сделать». Такая, чреватая противоречием позиция не оборачивалась антиномией до тех пор, пока мысленное конструирование выступало в качестве способности «естественного света» разума, т.е. пока считалось, что совпадение теоретической конструкции мысли и сущности познаваемого предмета возможно в силу своего рода предустановленной гармонии между ними. Именно на этом постулате о совпадении мысленного конструирования и вещи самой по себе покоилась уверенность в возможности разума мысленно конструировать свой предмет, не вмешиваясь в него реально, и знать, как устроена (сделана) природа, которую разум не создавал. Постулат обернулся антиномией, как только Кант подверг сомнению принцип предустановленной гармонии между разумом и вещью и как только обе

позиции – реального делания и теоретического конструирования – оказались совмещены в технике, основанной на научном познании. С этого момента оканчивается время метафизических притязаний нововременного разума и созданной им классической науки и начинается новая эпоха знания и соответствующего ему разума. Техника классической эпохи представлялась обращенной на реальность независимой от человека природы. Хотя предпосылками технического овладения предметом всегда были схемы его восприятия и обращения с ним, запечатленные в неосознаваемом телесном и эмоциональном опыте мастера, в навыках и секретах традиционного ремесла (техне), в силу неосознанности этих предпосылок объект деятельности, казалось, противостоял человеку-мастеру как часть самой природы. Технологическое мышление информационного общества обнаруживает, что техническая объективация знания замещает природу, создавая в ней собственную проекцию. Этому мышлению уже известно, что реальность, которую оно имеет перед собой как свой предмет, есть объективация самого же знания. Можно ли говорить о том, что в науке еще сохраняет свою значимость натуралистический объективизм и действует предрассудок «естественного света» разума, в соответствии с которым мир так же естественно предназначен для познания, как и разум предназначен этот мир познавать? Как отмечает У. Бек, современная институциональная наука любит подчеркивать объективный характер, «собственную динамику» ею же порожденных ситуаций. По Беку, это способствует тому, что в поле зрения ученых попадают не причины угрожающих человеку ситуаций, а их следствия. Тем самым наука участвует в создании мифа приблизительно в том смысле этого слова, о котором писал Р. Барт в «Мифологиях», а именно: то, что является знаковым конструктом, продуктом фабрикации (в примере Бека – изменения окружающей среды под действием научно разработанной технологии), наукой представляется естественным, т.е. объективным, процессом с его «собственной динамикой». Но превращение связи означающего и

означаемого (т.е. знака высказывания) в означающее другого означаемого, по Барту, и есть мифологизация, т.е. изображение вторичной знаковой системы в качестве первичной, где одна знаковая конструкция (представляемая как означаемое, как результат «объективных принуждений») использует другую знаковую конструкцию (высказывание) как означающее, тем самым искажая ее содержание. Сама возможность представить описываемую Бекком натурализацию наукой своего предмета как мифологизацию в смысле Барта имеет предпосылки. В постклассической науке, которая осознает свое участие в создании реальности, происходит имманентизация объекта. О ней можно говорить в том смысле, что наукой осознается зависимость того, каким образом дается и описывается познаваемый объект, от языка описания, теоретических представлений, субъективных установок обращения к нему и т.п. У объекта нет его собственной, природной формы; он представлен познанию уже вписанным в сферу культурных форм, в сферу языка. Но тогда переход от данности объекта к научному знанию о нем оказывается аналогичен переносу значения при применении метафоры, поскольку является переходом с одного теоретически сконструированного уровня, выраженного в знаковой форме (теория как конструкт), на другой (эмпирия научно-технической фабрикации как своего рода реальность, также имеющая знаковое выражение). В этой ситуации реификация формы данности объекта, которая происходит при мифологизации такого имманентизировавшего свой объект научного знания, превращает произведенный наукой мир в некую «вторую природу», выступающую носителем «собственной динамики», источником «объективных принуждений». Тогда гарантом «предустановленной гармонии» знания и его имманентизированного и мифологизированного предмета оказывается язык (в данном случае – язык науки). Но язык при этом мифологизируется, т.е. берется как форма для выражения натурализации знания, и тогда он выступает в роли заместителя «естественного света» разума. Однако если

аналогом «естественного света» разума становится язык как вполне имманентная человеку, данная ему эмпирически и вместе с тем надындивидуальная и внеличная реальность, то человек оказывается во власти внутренней рефлексивности языка как культурной формы. А в подобной ситуации он и находился в архаическом обществе, будучи включен в жизненный мир, заданный мифом и ритуалом. При этом оказывается блокированным формирование рефлексивной позиции индивида, что является некоторого рода катастрофой, если учесть ту роль основы формирования рефлексивной субъективности, которую философия и наука, открывшие человеку возможность отношения к радикально иному, играли в европейской истории. Но тогда становится невозможным и формирование рефлексивной позиции учащегося в процессе образования, а на роль fasciniрующего фактора, иницирующего его интерес, выдвигается «магия» тропов научного языка. Но эта магия, как уже было показано, не принадлежит науке, а лишь является выражением ее мифологизации (это не отменяет, конечно, эвристической роли научной метафоры, однако эвристика не исчерпывает цели науки). Вот чем в современной культурной ситуации оборачивается возобновление предрассудка «естественного света» разума, обеспечивающего «предустановленную гармонию» знания и его предмета. Выход из этого положения может быть намечен при помощи понятия иллокутивной функции, предложенного в теории речевых актов Дж. Остина, Дж. Серля и др. Эта теория рассматривает речевые знаки не только в качестве способа выражения некоторого объективного положения дел в языке. Само выражение этого положения дел является лишь одной из иллокутивных функций. Иллокутивная функция-функция, выполняемая высказыванием как некоторым типом речевого акта, характеризует цель высказывания в процессе коммуникации, которая представлена, заявлена формой самого высказывания. Что это дает для формулирования проблемы формирования рефлексивной позиции как основы интереса учащегося? В разговор о языке

науки, существенный в нынешней ситуации, вводится представление о коммуникативной природе любого языкового выражения, а значит, и научного. Традиционная теория знака – как репрезентации объективного положения дел – в непосредственном применении к научному языку воспроизводит, как нетрудно видеть, предрассудок «естественного света» разума и его «предустановленной гармонии» с предметом. Коммуникативная теория знака, представленная теорией речевых актов, вводит проблематику коммуникации, основанной на истолковании речевого выражения, о которой речь шла в начале статьи. Тогда и сама научная теория, и язык научного описания предмет как познаваемого предстают в качестве результатов коммуникации участников процесса познания, intersubъективное значение которых является в каждом случае результатом вырабатываемых в совместном движении к истине конвенций. Таким образом, вопрос об истине оказывается важнейшей иллокутивной функцией научного высказывания, а тем самым – в научный дискурс и в его трансляцию в процессе образования оказывается введено отношение к радикально иному, которое, как мы пытались показать, является условием формирования рефлексивной позиции индивида, способом тематизации рефлексивной субъективности как свободной и ответственной за достижение истины. Без этого, на наш взгляд, оказывается невозможным формирование у учащегося экзистенциально ответственного интереса к истине осваиваемого знания. Конечно, тем самым не решается проблема формирования интереса у учащегося, а только определяется важное условие формирования собственной рефлексивной позиции. Однако без этого условия техники пробуждения интереса и навигации в потоке информации останутся способами порождения симулякров научного знания. Итак, подведем некоторые выводы. Вне отношения к радикально иному, которое (отношение) представлено в европейской истории вопросом об истине, невозможно формирование рефлексивной позиции учащегося в процессе образования. Без такой рефлексивной позиции на роль фактора,

инициирующего его интерес, выдвигается «магия» тропов научного языка, порождающая симулякры научного знания. Поэтому вопрос об истине оказывается важнейшей иллокутивной функцией научного высказывания, посредством которой в научный дискурс и в его трансляцию в процессе образования оказывается введено отношение к радикально иному и тем самым становится возможной тематизация рефлексивной субъективности как свободной и ответственной за достижение истины.

ГЛАВА 2. РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА СПОСОБЫ ЕЕ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

2.1. Рефлексивная культура педагога-хореографа

Рефлексивная культура – это организация рефлексивных процессов в ходе анализа деятельности, подчиненная критериям интеллектуального и ценностного типов. Поскольку критериальная база интеллектуального типа, а отчасти и ценностного типа, разрабатывается в методологии, то специалист для овладения рефлексивной культурой в той или иной степени должен пройти методологическую подготовку. Общим контекстом прохождения пути овладения рефлексивной культурой является приобретение качеств, стимулируемых всеми формами культуры. Однако целенаправленный характер присвоения рефлексивной культуры возникает, с одной стороны, при осознании особой ценности совмещения и различения двух сторон любой деятельности - достижения цели, получения желаемого или требуемого результата, с одной стороны, и анализа действий, коррекции способа действий, не случайности и ответственности за любые трансформации действий, с другой стороны. Другим источником и мотивирующим фактором рефлексивной культуры является обращение к критериям организации рефлексивных процессов. В качестве критериев выступают как концепции, теории, понятия, категории, так и идеалы, ценности, стратегии, макроцели. Способности, вырабатываемые в процессе применения критериев, являются специфичными для рефлексивной культуры специалиста. Технология и техника опосредованного рефлексивного процесса включает в себя этапы осознания необходимости в средствах, критериях, негативного отношения к ним, обусловленное сопротивлением прежних способностей и предпочтений, преодоления негативного отношения при достижении успехов и активного использования средств, критериев. В зависимости от уровня рефлексивной культуры эти средства применяются либо реконструктивно и

воспроизводяще, либо с внесением модификаций, оправданность которых предполагает особые формы дополнительного обоснования. Высшие формы профессионализма непосредственно опираются на применение рефлексивной культуры. Итак, РК. состоит в использовании критериев как средств организации рефлексивных процессов, высшими типами которых выступают, с одной стороны концепции, понятия, категории (интеллектуальные средства) и, с другой стороны, идеалы, ценности (духовные ценности). Поскольку эти критерии являются абстрактными (обобщенными) средствами рефлексии, сами процессы проходят путь качественных трансформаций, следствием которых является эффект «насыщенности сущностью» и неслучайности процессов, надежности получаемых результатов.

Каждый педагог-хореограф непосредственно связан с творчеством на занятиях, репетициях, концертах, во время педагогической практики. Эта систематическая творческая деятельность, многогранная и насыщенная интересными событиями жизнь хореографа способны разжечь в душе каждого педагога–хореографа огонь творчества и любви к искусству и своей профессии. Кроме этого для развития творческого потенциала и индивидуального стиля очень важны самообразование, самовоспитание и саморазвитие. Ведь систематическая работа над собой способна вывести человека на необычайно высокий, качественно новый уровень развития.

Итак, индивидуальный стиль педагога-хореографа формируется на основе его творческого потенциала в процессе развития, обучения и воспитания, под влиянием различных внешних и внутренних факторов. Индивидуальный стиль каждого педагога – хореографа выражается в его непохожести на других, в способности по-своему видеть мир, мыслить, решать, действовать.

Педагог-хореограф – проводник и носитель культуры. Нельзя быть проводником культуры, не будучи ее носителем, лично освоившим на достаточно высоком уровне, - иные соотношения неплодотворны. Так,

если мы хотим, чтобы наши дети хорошо говорили, слушали, читали и писали, а не списывали, мы сами должны уметь хорошо говорить, уметь слушать, много и глубоко читать, уметь писать хорошие тексты разных жанров. Роль речи педагога-хореографа в системе воздействия на каждого ученика велика. По исследованиям, в частности С.А. Леонова, в предпочтениях учащихся на первом месте стоит речь учителя, значительно превышая (в %) совокупное предпочтение учащимися собственных высказываний как в монологической, так и диалогической форме.

Речевая культура педагога-хореографа – индикатор его профессиональной компетентности в широком смысле этого понятия, не сводимого только к чисто профессиональным знаниям и умениям и компетенциям разного рода. Видение мира вокруг себя и себя в этом мире, своя система ценностей определяет стиль общения с детьми и взрослыми. Речевая культура является интегративной характеристикой личности, выявляющей в слове ее психологический, нравственный, эстетический, педагогический, мировоззренческий потенциал. Рефлексия позволяет изнутри оценить различные аспекты своей культуры, в том числе речевой, и тем способствует саморазвитию педагога как личности и профессионала.

Чтобы учитель был «языковой личностью», он должен быть именно личностью со своим видением мира, включая сюда традиционные ценности и открытость новому в мире, имея при этом индивидуальный стиль их воплощения, свои собственные «100%» воплощения требований к своей культуре, т.е. становясь андрагогом для себя.

Профессиональная педагогическая деятельность хореографа и качества его личности взаимосвязаны. В структуре этой деятельности личностные качества выступают по отношению:

- к субъектам деятельности как часть их содержания;
- к цели деятельности как исходный и достигнутый уровни;
- к результату деятельности как запланированный и фактический показатели;

- к способу деятельности как средство индивидуализации.

Технологизация профессиональной педагогической деятельности хореографа предполагает уточнение понятий: профессия хореографа, вхождение в профессию, оптимальные черты личности преподавателя хореографа и др.

Профессия хореографа имеет смыслы:

- область приложения творческих сил человека;
- общность людей, занятых определенного рода функциями (у хореографов особенно развит корпоративный дух);
- подготовленность, квалификация (знания, умения, навыки, опыт);
- деятельность, то есть сам процесс реализации профессиональных функций.

К признакам профессии педагога-хореографа относятся:

1. Уникальность, неповторимость и общедоступность.
2. Глубокое знание своего предмета в соответствии с требованием времени.
3. Оптимизация результатов профессиональной деятельности.
4. Сочетание индивидуального и коллективного в работе.

Кто владеет культурой речи, тот при прочих равных условиях – уровне знаний и методическом мастерстве – достигает больших успехов в учебно-воспитательной работе. Компоненты культуры речи педагога:

1. Грамотность построения фраз.
2. Простота и ясность изложения.
3. Выразительность: интонация и тональность; темп речи, паузы; динамика звучания голоса; словарное богатство; образность речи; дикция.
4. Грамотное произношение слов из быденной жизни: правильное ударение в словах; исключение местных диалектов.
5. Правильное использование специальной терминологии: исключение режущих слух фразеологических оборотов; исключение лишних слов; исключение жаргонных и модных словечек.

6. Немногословие.

7. Речедвигательная координация.

Культура речи – широкое и емкое многокомпонентное понятие, но прежде всего это грамотность построения фраз. Твердое знание грамматических правил дает возможность педагогу правильно выражать свои мысли, придает его речи стройный, осмысленный характер, что облегчает учащимся восприятие и понимание учебного материала, команд и т. д. Иначе могут случаться казусы. Так, один учитель в плане воспитательной работы написал: «Приучать детей к еде с закрытым ртом». Грамматически правильное построение речи обеспечивает ее содержательность, логическую последовательность, понятность.

Второй составляющей культуры речи педагога являются простота и ясность изложения. Одну и ту же мысль можно выразить в доступной для понимания учащимися форме или, наоборот, придать речи такой наукообразный вид, что учащиеся так и не сумеют понять, что же от них требуется, что они должны усвоить. Умение рассказать просто о сложном, сделать доходчивым отвлеченное основывается на ясности мышления педагога, на образности и жизненности приводимых для пояснения примеров.

Третьей составляющей культуры речи является выразительность. Она достигается как подбором нужных слов и синтаксических конструкций, так и активным использованием основных компонентов выразительности устной речи – тона, динамики звучания голоса, темпа, пауз, ударения, интонации, дикции.

Интонация и тональность воздействуют не только на сознание, но и на чувства учеников, так как придают эмоциональную окраску словам и фразам. Тональность речи может быть праздничной, торжественной, задушевной, радостной, гневной, грустной и т. п. В зависимости от ситуации педагог должен использовать всё богатство тональности, а не произносить монологи бесстрастным, монотонным голосом.

При сюжетных играх педагог-хореограф, меняя интонацию, способствует формированию у учащихся адекватных представлений и зрительных образов, соответствующих сюжету. Например, при проведении игры «Лиса идет», чтобы добиться от детей бесшумных и осторожных движений, учитель вводит в урок рассказ: «Никто не шевелится (повествовательно), все молчат (понижается звучание голоса). Тишина (пауза). Ходит лиса по поляне (голос громче), ищет зайчиков. А зайчиков нет. Куда они делись (недоумение и вопрос)? А зайчики молчат (тихим голосом с заговорщицкой интонацией). Ушла лиса, и зайчики вновь играют, прыгают (веселое, громкое звучание), радуются, что спаслись от лисы».

Тон речи педагог-хореографа должен быть спокойным, уверенным, властным. Однако для этого необходимо, чтобы сам учитель был спокойным, убежденным в правильности отдаваемых распоряжений, своих поступков, оценок действий и поступков учащихся. Крайне нежелателен назидательный, менторский тон, он обычно отталкивает учащихся от учителя, так как чем старше школьник, тем в большей степени у него выражено стремление к самоутверждению, к признанию себя личностью.

Темп речи также определяет ее выразительность. Непригодна как слишком быстрая речь, поскольку при ней ученикам трудно сосредоточиться на том, что говорит педагог, успеть «переварить» всю информацию, так и очень медленная речь, действующая на учеников усыпляюще.

Паузы речи при их правильном использовании позволяют лучше передать смысл произносимых слов и фраз. С помощью паузы можно увеличить интригующий смысл речи педагога, его сообщения о каком-то событии и т.п.

Еще одним фактором, определяющим выразительность речи педагога, является динамика звучания голоса, варьирование его силы. Недостаточная громкость речи неблагоприятно действует на слушателей. Она приводит к быстрому утомлению учащихся, которым вследствие этого нужно либо

отключиться, перестать следить за содержанием речи педагога, либо волевым усилием заставить себя вслушиваться. Одинаковая громкость речи на протяжении всего занятия (стабильность высоты звука) действует усыпляюще.

Словарное богатство способствует образности речи, а через нее – и выразительности. Умелое применение пословиц, поговорок, крылатых слов, метафор, гипербол делает речь педагога сочной, эмоциональной, поднимает настроение учащихся. Конечно, пользоваться надо только теми речевыми средствами, которые доступны пониманию детей данного возраста.

Образность речи играет существенную роль в доходчивости для учащихся учебного материала, объясняемого педагогом.

Дикция – ясное и отчетливое произнесение звуков, слов и фраз, облегчает понимание учащимися речи педагога. Небрежность в произнесении окончания слов («проглатывание»), гнусавость – эти недостатки дикции могут быть устранены педагогом, если он будет систематически упражняться как самостоятельно, так и под руководством специалиста по технике речи.

Четвертой составляющей культуры речи педагога является грамотное произнесение слов из обыденной речи. Встречаются, например, ошибки при постановке ударений в словах. Так, некоторые педагоги говорят «килОметр» вместо «киломЕтр», «понЯли» вместо «пОняли» и т. д.

Другого рода ошибки встречаются при применении слов и выражений, возникших под влиянием местных диалектов. Говорят, например, «слазь» вместо «слезай»; «ложи» вместо «положи»; «ложить» вместо «положить», «класть»; «жгет» вместо «жжет». Недопустимы для употребления и глагольные формы «заберите» вместо «возьмите»; «обождите» вместо «подождите»; «бежи» вместо «беги»; «лазать» вместо «лазить»; «подымать» вместо «поднимать».

Педагогу необходимо изгонять из своей речи и жаргонные и модные словечки, такие как «клево», «оттянуться» и т. п. Недопустимы в речи педагога, как бы он ни был раздражен, оскорбительные слова.

Еще одной составляющей культуры речи педагога, на которой хотелось бы остановиться, является немногословие. Некоторые педагоги, вместо того чтобы четко назвать задачи урока, подробнейшим образом описывают, что учащиеся будут делать на уроке, о чем пойдет речь. Многословие выражается и в повторении фраз и слов.

Конечно, немногословие не является самоцелью. Чрезмерно сжатый, почти телеграфный язык тоже не украшает речь, особенно когда вследствие сокращения слов фразы педагога становятся двусмысленными.

Важнейшим профессиональным инструментом педагогической деятельности является общение. Речевое общение – одно из основных средств воспитания и развития школьников. Много мудрых советов относительно речевого общения педагога дал выдающийся педагог-новатор В.А. Сухомлинский. Речевую культуру учителя он называл «зеркалом его духовной культуры» и требовал от учителя мастерского владения словом: «каждое слово, сказанное в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным».

Культура речи является и неотъемлемой частью общей профессионально-педагогической культуры современного преподавателя.

Речь является как средством преподавания, так и средством учения. Речь преподавателя формирует речевую культуру учащихся и служит для них образцом. Посредством речи педагог передает определенную информацию, развивает и обогащает интеллект учащихся, побуждает учеников к деятельности на основе полученных знаний, управляет вниманием учащихся, образует мир их представлений и понятий. Именно через речь преподаватель сообщает свое настроение, характер, интеллект, волю, свое отношение к учащимся и к преподаваемому предмету, через речь – выражает свои мысли и чувства. Учащиеся запоминают, прежде всего,

мысли и настроение преподавателя, но в памяти откладывается лишь та речь, которая обладает логичностью и точностью, грамматической правильностью, оригинальностью, уместностью и экономичностью. Качество усвоения знаний учащимися зависит от точности формируемых педагогом предложений, понятий.

Педагогическая деятельность, по мнению В.А. Сластенина, является профессиональной не всегда, а только тогда, когда основные качества личности педагога будут соответствовать содержанию и характеру этой деятельности. Педагоги-хореографы в этом отношении не являются исключением. Л.Д. Столяренко называет педагогическую деятельность – сложной системой ряда видов деятельности. Первый вид – деятельность преподавания. Все следующие виды «надстраиваются» над первым.

Речевое поведение носителей «среднелитературной» языковой культуры отражает низкий уровень их общей культуры (невозможность творческого использования крылатых выражений, художественных образцов классической литературы, незнание литературных норм произношения, бедность речи), характеризуется монотонностью в голосе, отсутствием эмоциональности; отсутствием жестикюляции, которое, как правило, не ведет к контакту; незнанием цитат из художественных произведений (для учителя литературы); неправильной постановкой ударений; скупостью на синонимы, сравнения, эпитеты и т.д.

Педагог – человек, который воспитывает в ребенке понятие о культуре, в том числе, о культуре общения.

Если говорить о пластической культуре человека, по мнению Э.В. Сытовой, рано проявила себя в сфере профессионального творчества. На Руси танец был связан с трудовым процессом, календарным графиком года, обычаями, обрядами. В древнерусской культуре «лик» перенесен и занимает место рядом с танцем. Э.В. Сытова пишет: «Танцевать – значит ликовать, петь душой, праздновать, радоваться, веселиться». Русские пляски выражают разные состояния человека: восторг, миролюбивое настроение,

любовь. Народ выразил свое отношение к пляске: «Плясать – душу открывать». Типологическими признаками танца как жизнетворческого явления, с позиций Э.В. Сытовой, являются:

1. Телесная структура. Движущее тело человека наиболее тесно связано с духовной жизнью, способно ее выразить.

2. Конкретный, творимый телом – жест. Это индивидуальное действие. Начало и конечный пункт взаимодействия.

3. Ритм. С его помощью «рассчитывают» освоенное человеком пространство. Человек освобождает свою духовность - от избытка эмоций. Сама постановка проблемы - интересная, но в абстрактном человеке теряются черты Я.

С.Н. Куракина обращает внимание на то, что тело, его объем, как бы сжаты внешней силой пространства «со всех сторон». Но сопротивляется этому. Драматичность тела заключается в присущей внутри него разнородности устремлений. Движение становится не только позой, формируемой в пространстве, но в основном - движением внутри самой формы. Уже в простой ходьбе движение верхней части тела человека имеет преимущественно инерционный характер, без чего его походку нельзя признать естественной, непринужденной. Движения нижней части тела носят преимущественно силовой характер. Возникает, следовательно, разнохарактерность, разнокачественность движений в частях тела. Идеально - физическая инерция дает индивиду возможность быть не только объектом, но и субъектом движения. С.Н. Куракина использует для описания этого термин «живая геометрия». Движения, взятые сами по себе, не несут никакого смысла. С обретением смысла и значения движения человека могут стать танцем.

Возникает художественный образ, отображающий замысел и внутренний мир исполнителя. Именно художественный образ переносит танец в область культуры. Можно сказать, что человек «смотрит» танец как может, но «видит» его через призму культуры. Как совокупность средств

совершенствования человека, культура лежит между Я и не-Я, между танцором и зрителем. К новому феномену в искусстве XX века относится «расчленение» тела, распыление Я в некоторых танцах. Тело танцора как бы изначально фрагментировано. В условиях тотальной децентрализации и знаковости именно такой тип телесности приобретает устойчивость канона. Стремление к разрушению-созиданию производит вариант танцующего тела-трансформера. «Куклообразность» оборачивается снижаемостью пребывания человека в мире. Предлагается заведомо непредсказуемая комбинация фрагментов танца. В современной культуре процесс производства привел к предельному изобилию вещей. «Насыщенность» ими создает эффект множественности, который можно наблюдать в ночных клубах, диско-барах и т.д. Танцующее тело превращается в вещь вещей. Индивид оказывается вправе создавать свой телесный образ, манипулировать им.

В танцевальном искусстве пластическая культура-это итог многолетней работы над своим телом.

Опираясь на исследование, основное на детальном описании техники движения тела, несложно провести анализ пластической культуры тела, его техники и теории. Тело- это не такая способность, которую можно было бы определить независимо от определения владельца. Тело может передавать зрителю, то что на душе у владельца (горе, радость, мечты). Вовлеченное в контекст предметного отношения к миру, в практическое изменение мира тело не может быть просто сведено к роли инструмента, находящегося в распоряжении Я. Человеческое Я не совпадает с душой или сознанием. Инструментом мы можем назвать, продолжение руки, шеи, кончики пальцев, но в танцевальной пластике, тело – это самопознание души. Это в своем роде колоссальный труд, в целях самореализации, существование в гармонии со своим искусством.

Рефлексия над своей деятельностью, в том числе речевой, – важная задача для всех звеньев работы с педагогом. Рефлексия – один из основных

компонентов речевой и пластической культуры педагога наряду с культурой говорения, слушания, чтения и письма. Умение слышать не только другого, но и себя, корректировка не только чужой речи, направленная в основном на ошибки в ней, но и своей. Записи, с согласия учителя, его речи и их прослушивание, его работа в системе БОС (то есть биологической обратной связи) для улучшения речевого дыхания, даже интонированное чтение вслух красивых текстов, (что нужно не только словесникам), а потом их прослушивание способствуют вниманию к качеству своей речи, его оценке.

Необходимо учить педагогов умению слушать и слышать, воспринимать речевую деятельность как процесс общения, обмена мыслями и эмоциями, способ поиска истины при различных позициях.

Нужно и можно многому научить педагога-хореографа, но более всего он может научиться сам в процессе размышлений о себе как профессионале и личности в процессе рефлексии, для которой надо создавать условия, сближая экспертную оценку речевой культуры учителя, как и других ее аспектов, с его самооценкой. Речевой автопортрет, который мы практикуем ныне и в аспирантских группах, способствует этому. Требуется для этого предельно индивидуализированная, «штучная» работа преподавателя-андрагога, которой пора дать достойное место в системе как вузовского, так и постдипломного образования.

Но и педагог, тем более обучающийся в аспирантуре, часто уже сам работающий со взрослыми людьми, является или должен стать андрагогом по отношению к ним и автоандрагогом по отношению к самому себе. Об этом я пишу и говорю своим аспирантам и своим слушателям уже много лет. Право на избирательность взрослых в образовании должно состоять, на мой взгляд, в постепенном доборе самим учителем недостающих ему до субъективного или объективного представления об эталоне необходимых качеств. На протяжении всей профессиональной деятельности педагоги могут набрать все соответствующие эталону качества, развить их до высокой степени. Но обычно происходит иначе. Личный эталон учителя -

это не четко отмеренные «100%» всех необходимых ему качеств. Живая личность создает свои «100%» за счет увеличения удельного веса сильных своих качеств и сбалансированности их в контексте с другими, более слабыми, гася их. Обычно моим слушателям нравится метафорическое выражение «свои 100%», то есть сопоставление своего профессионального автопортрета с составленным другими перечнем эталонных требований к идеальному «настоящему» учителю, например, словеснику, составленному другими учителями.

Педагог как автоандрагог – это методолог и практик одновременно. Именно в этом случае необходимо довериться его рефлексивной культуре, самооценке и саморазвитию, разумно воздействуя на него в системе постдипломного образования.

2.2. Проектно-рефлексивный подход к формированию информационной культуры педагога-хореографа

Проблема формирования информационной культуры представляется сегодня одной из важных проблем высшей школы. Ее решение в области профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов сейчас начинает активно обсуждаться. При создании авторской концепции мы исходили из главной идеи о том, что формирование информационной культуры (ИК) педагога должно предусматривать использование проектно-рефлексивного подхода, который отражает несколько идей:

1. развитие информационной культуры педагога возможно только в деятельности, требующей от педагога интеграции его компьютерной компетентности (или библиографической грамотности) с педагогической компетентностью;

2. не всякая деятельность может способствовать развитию информационной культуры педагога, не всякая деятельность обладает возможностью интегрировать названные выше составляющие педагогического профессионализма.

К деятельности, обладающей такой возможностью, мы относим проектную деятельность, выполняемую педагогом с применением информационных технологий.

Результатом такой деятельности выступает, с одной стороны, авторское решение определенной педагогической задачи (например, блочно-модульная организация изучения темы), а с другой стороны, результат проектной деятельности заключается в повышении качества образования учащихся, в развитии информационной культуры учащихся и самого педагога. Формирование ИК педагога требует развития рефлексивных процессов, которые выступают системообразующим фактором развития психологического, деятельностного и информационного компонентов ИК, оказывая воздействие на способности педагога интегрировать названные аспекты в своей профессиональной деятельности. Развитие рефлексии как основы формирования ИК требует специальной работы педагога по анализу собственной проектной деятельности, выполненной с применением информационных технологий.

Анализ должен осуществляться по двум направлениям: выявление психических состояний, которые возникали у самого педагога, и выявление психических состояний учащихся.

Для педагога важно выяснить собственные психические состояния в ходе информационной деятельности по созданию проекта и в процессе его реализации в обучении и воспитании учащихся. Это позволит почувствовать психические состояния, которые могут возникать у учащихся при ознакомлении с результатами проектной деятельности учителя. Второе направление анализа важно осуществить для того, чтобы максимально приблизиться к уровню восприятия, переработки, осмысления, оценки учащимися предлагаемой информации и способов ее трансформации в презентацию.

Важность этого анализа и в том, что он позволяет учесть особенности информационной культуры учащихся для организации учебно-

познавательной деятельности и одновременно с этим развития их информационной культуры; – реализация проектно-рефлексивного подхода обеспечит развитие информационной культуры педагога, если будет предусматривать целенаправленную деятельность по ее формированию, развитию и саморазвитию у самого педагога, а также если педагог будет заниматься специально формированием и развитием информационной культуры учащихся. Остановимся на нашем понимании информационной культуры педагога. Выделенные нами компоненты ИК – информационно-содержательный, психологический (личностный) и деятельностный – не противоречат компонентам, предлагаемым другими авторами (когнитивный, ценностно-рефлексивный, коммуникативный и др.), но имеют значение для понимания этого вида культуры применительно к педагогу. Наш замысел заключается в том, что системообразующим элементом ИК педагога мы видим психологический компонент.

Педагог – это специалист по работе с учащимися, для этой работы более важны знания педагогики и психологии, знание особенностей детей (возрастных, индивидуальных и др.), чем знание предмета взаимодействия с ними. Если педагог хорошо осведомлен в области информатизации, информационных технологий и их применении, но не видит важных аспектов их реализации в своей профессиональной деятельности, то вряд ли можно говорить о его информационной культуре как целостности. Если эта сторона деятельности скрыта для учащихся, она не способна оказать эффективное педагогическое воздействие, не может способствовать реализации образовательных функций. На таком уровне действует любой специалист – не педагог, когда он выполняет свою профессиональную деятельность с применением информационных технологий и представляет продукт своего труда. При этом информационная сторона его деятельности (способы его работы на компьютере, конкретные информационные технологии и т. д.) мало кому интересна – здесь важен результат. В педагогической профессии важны и результаты, и методика работы, и

разнообразие педагогических воздействий, и др. Педагогу важно обладать при работе с информацией способностями анализировать информацию с точки зрения ее доступности для учащихся, с точки зрения того, что и как будут воспринимать учащиеся при ознакомлении с этой информацией, какое отношение к ней у них может возникнуть и т.д. Все это позволит достаточно компетентно распорядиться полученной информацией, включить ее в педагогический процесс целенаправленно.

Содержание информации, подготовленной и используемой педагогом в общении с учащимися, может включать одновременно и научные аспекты изучаемого вопроса, и способы учебно-познавательной деятельности, и многие другие хорошо известные педагогике и методике преподавания вопросы, и, наконец, технологические аспекты, отражающие знания и способы работы с информацией, что направлено на развитие информационной культуры учащихся. Поэтому использование информационных технологий педагогом имеет свою специфику. Эта специфика предполагает осуществление психологического анализа своего информационного поведения и содержания информации. При этом педагог оказывает воздействие на обучение, на развитие ребенка (в том числе и развитие информационной культуры), и в ситуации психологического анализа происходит объединение знаний из различных областей – информатики, педагогики, основ преподаваемой науки, методики преподавания, психологии, что позволяет педагогу создать (сконструировать) проект педагогического процесса, отличающегося пока новым для современной школы информационным продуктом. Сказанное позволяет нам считать психологический компонент, во-первых, специфическим для такого специалиста, как педагог. Во-вторых, данный компонент, играющий роль интегратора действий педагога в ситуации информатизации педагогической деятельности, на наш взгляд, является системообразующим, ведущим в деле становления информационной культуры педагога как целостности. Интеграция информационных и

педагогических технологий невозможна без реализации такого явления, каким выступает понимание учителя (понимание ученика). Данное педагогическое явление привлекло внимание ученых из разных научных областей – философии, психологии, герменевтики, культурологии и др.

Понимание рассматривается как создание чувственного образа, привыкание к новой идее, объяснение, умение выразить знание на естественном языке, нахождение общего замысла, ответы на вопрос, анализ ситуации «что было бы, если...», степень овладения знаниями, толкование, интерпретация и постижение текста и другого человека. М.Н. Фроловская отмечает, что понимание текста культуры – это и есть одновременно понимание человеком самого себя. В связи с этим педагогический процесс представляется как создаваемый во взаимодействии «учитель ученик» культурный текст, в котором учитель вместе с учащимся определяет условия взаимодействия, оценивает связи между ними, обнаруживает смыслы, интерпретирует жизненную ситуацию как педагогическую, переводит ее на язык внутренней ментальной речи, ставя перед собой профессиональные задачи. Мы видим в данном явлении большой смысл для обеспечения единства информационной и педагогической деятельности, поскольку информация, которую учитель собирается предложить учащимся с помощью информационной технологии, должна быть понята каждым как образовательная ситуация, а каждый ученик должен воспринять установку на ее разрешение. Какими способами он будет ее разрешать – это другая часть проекта. Но уже на первом этапе – подачи информации – важно обеспечить понимание учащимся смысла предлагаемой информации (текста, изображения и др.), а также замысла педагога. В традиционном обучении учитель использует чаще всего словесные комментарии, которые должны отражать эту направленность на понимание. В обучении с помощью компьютера эта функция возлагается на презентацию, поэтому процедура усложняется.

Здесь-то и важны умения учителя понять функциональные (и, прежде всего, педагогические) возможности информации и определить, насколько они соответствуют возможностям учащихся. В противном случае возможно возникновение барьеров, которые могут привести к недопониманию или переформулированию, доопределению учебной задачи. В подкрепление важности умения учителя обеспечить понимание текстов учащимися и умения развить у учащихся соответствующие способности сошлемся на мнение А.В. Шарикова, известного специалиста в области медиаобразования и медиакультуры: существенной целью является развитие медиакоммуникативных, творческих способностей учащихся, то есть способностей воспринимать, создавать и передавать медиатексты. Аналогичным путем А.В. Шариков сформулировал термин «медиакоммуникативная компетентность», которая понимается им как «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми». Особенность восприятия и переработки человеком информации определяется не только сложившейся системой понятий, но и врождёнными свойствами психики. Эта особенность является одной из индивидуальных характеристик человека, поддающихся – и это важно для воспитания - коррекции в процессе жизнедеятельности. С другой стороны, знание этой индивидуальной особенности в воспитательном взаимодействии снижает вероятность ошибок в выборе форм взаимодействия с воспитанниками.

А. Аугустинавичуте разработала типологию человека как носителя определенного типа переработки информации. Ей удалось выделить шестнадцать таких типов, соласующихся с типами психических функций К. Юнга. Под типом переработки информации подразумевается порядок восприятия, селекции и переработки получаемых извне и из самого организма сигналов. У каждого типа есть свой, отличный от других,

индивидуальный целостный образ – замкнутая последовательность признаков, бесконечно повторяющая сама себя. Основой её служит система восприятия физического мира. Тип восприятия переработки-передачи информации проявляется отдельными звеньями в любых условиях и в любом состоянии человека. Каждый тип имеет не только свои «приоритетные» мыслительные операции, но и свой темп в каждом звене цикла восприятия-обработки-передачи информации: считается, например, что интроверты используют более долгий промежуток времени между моментом приёма информации и моментом выдачи ответа на него, а экстраверт делает обратное – удлиняет период выдачи сообщений и укорачивает промежутки восприятия и переработки информации, у каждого свой период «последствия», что важно для процесса воспитания с его дискретными воздействиями. На основе типовых признаков разработана теория интертипных (и даже интерподтипных) отношений, которая применительно к рассматриваемой проблеме С.М. Конюшенко позволяет находить оптимальную структуру детского коллектива для оптимизации различных видов информационной деятельности.

По мнению О.В. Красновой, одним из основных критериев подбора учителей и воспитателей должна быть «информационная совместимость». В педагогической диагностике или в технологиях педагогического взаимодействия, отмечает автор, мы ещё не встречали использования этих, безусловно, полезных знаний.

Данный аспект деятельности педагога относится, как мы видим, к организации учебной деятельности в условиях информационно-образовательной среды (проектировочной составляющей педагогической деятельности), в то же время «понимание в структуре профессиональной компетентности носит рефлексивный, творческий характер, разворачивается в диалоге и рассматривается как составляющая компетентности, интегрирующая ее компоненты» Следовательно, для рассмотрения нашего подхода к интеграции информационной и педагогической деятельности

необходимо обратиться к рефлексии и проектированию как взаимосвязанным и взаимообуславливающим процессам.

Проектное обучение означает переосмысление характера и стиля работы педагога, который не снимает завесу с готовых знаний и способов мышления, а проходит совместно с учеником весь путь их постижения. Профессиональные функции учителя в проектном обучении существенно изменяются: от ретранслятора книжного знания, носителя истины – к руководителю исследовательской деятельности на коллегиальных и равнопартнерских началах. Как показывает практика, педагоги редко отслеживают в процессе работы свои реакции, состояния, ощущения, хотя это также является следствием их взаимодействия с учениками.

По мнению С.А. Циттель, педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе. В связи с этим принципиальное значение имеет развитие у студентов, преподавателей вузов и учителей информационно-педагогической рефлексии, воспитание потребности в ней. Сегодня, в эпоху гуманистической парадигмы образования, особенно активно исследуются свойства человеческой природы, к которым относится и рефлексия. Являясь предметом специальных исследований не только психологов, но и педагогов, она стала занимать большое место в научных трудах и учебных пособиях. Известно, что учащиеся далеко не всегда способны самостоятельно вычленять в учебной деятельности различные ситуации, требующие рефлексивного осмысления. Они должны быть выделены педагогом и даны учащимся как особые задачи, требующие от них специфической мыслительной деятельности. Как видим, педагог должен обладать соответствующими умениями. Таким образом, актуальной является проблема обучения преподавателей рефлексивной деятельности при использовании информационных технологий для составления учебных проектов, для проектирования собственной деятельности в процессе обучения. Вместе с этим актуальной становится проблема разработки и включения в методическую систему обучения педагогов проектно-

рефлексивной деятельности системы специальных задач и заданий. С одной стороны, задач, отражающих специфику учебного предмета (в том числе и такого предмета, который является не самоцелью, а дополнением к основным общеобразовательным дисциплинам, – это информационные технологии), с другой, – таких, решение которых требует различных видов и форм рефлексии.

К рефлексивным задачам и заданиям мы относим такие, которые призваны помогать и педагогам, и учащимся выделять различные связи и отношения между компонентами знаний (для учащихся – учебных знаний, для преподавателей – профессиональных); обобщать и систематизировать знания; схематизировать изученные способы решения задач и приемы организации действий; вырабатывать различные критерии и правила, на основе которых можно было бы регулировать собственную учебную или педагогическую деятельность. Кроме того, рефлексивные задачи должны помогать в овладении умениями понимать и проверять себя, свой собственный процесс решения задач, ход рассуждений, степень сформированности определенных умений, результаты учебной или педагогической деятельности в целом, то есть помогать учителям и ученикам осуществлять обратную связь в их деятельности. Рефлексивная задача направлена на активное осмысление или переосмысление знаний, способов решения задач, хода рассуждений, занимаемой позиции, конкретных условий деятельности и т.д. Все это становится предметом рефлексивного анализа. Результатом такой деятельности (решения рефлексивной задачи) являются определенные изменения в сознании учителя и ученика: обнаружение новых связей и зависимостей между понятиями, различные обобщения, расширение или ограничение способов решения задач, смена занимаемой позиции или подтверждение правильности выбора, переоценка результатов деятельности, формирование различных умений. Отметим также, что важный момент в решении рефлексивных задач – вербализация полученного результата, либо

самостоятельно осуществленная педагогом, либо совместно с коллегами. Для развития информационной культуры педагога на основе проектно-рефлексивного подхода важным является положение о том, что воздействие на педагогическую практику в массовой школе должно иметь два вектора (Ю.В. Громыко): 1) преобразование рефлексии педагога-практика (результатом такого преобразования должно стать появление умения педагога выделять способы действий, затрагивающие реальное изменение учеников, их способностей, механизмов сознания); 2) изменение самих способов действия учителя-практика через его рефлексию прошлого опыта, осознания ограничений прежних способов работы. Безусловно, первое и второе направления изменений связаны друг с другом. Меняя рефлексию и осознание своего собственного действия, человек очень часто меняет характер построения действия. Но это, как правило, происходит в тех случаях, когда человек в рефлексии выделяет способ своего действия.

В диссертационном исследовании Г.И. Скворцовой, посвященном рефлексивно-проектной деятельности учителя, выделены соответствующие этой деятельности позиции педагога: дидактическая (рефлексия и проектирование учителем дидактической составляющей, под которой в широком смысле понимается концепция и структура содержания образования; в отдельной учебной ситуации – деятельностная единица содержания образования), методическая (как осмысление методических (инженерно-педагогических) средств проектирования и реализации образовательных ситуаций), антропологическая (осмысление педагогом антропологической составляющей педагогической мыследеятельности: в широком смысле – основных образований и способностей, которые формируются в системе образования; в рамках организуемой педагогом учебной ситуации – осуществление рефлексивного управления процессом обособления ученика, работа с пониманием и непониманием ребенка). Работа с этим процессом требует от учителя, чтобы в его сознании всегда было рефлексивно представлено сознание его ученика. [42].

Поскольку умение педагога работать с пониманием учащихся и исследовать их непонимание Г.И. Скворцова выделяет как одно из ключевых умений педагога-профессионала, антропологическая позиция рефлексивно-проектной деятельности учителя определяется ею как ведущая[34]. А это соответствует нашему пониманию информационной культуры педагога, в которой ведущим выступает психологический компонент, отвечающий за природные возможности человека самореализации в информационной среде. Как видим, в целом ряде научных работ уделяется специальное внимание антропологическому (психологическому) аспекту деятельности педагога в связи с внедрением в процесс обучения новых педагогических и информационных технологий, что подтверждает актуальность и состоятельность наших взглядов на формирование информационной культуры педагога. Обобщая сказанное, представим проектно-рефлексивный подход к формированию информационной культуры педагога в виде следующих положений:

1. Информационная культура педагога как составляющая его педагогической культуры зависит от ряда внешних и внутренних факторов и условий, ведущими из них выступают готовность педагога к информационно-проектной деятельности (наличие соответствующих знаний и умений, целей и ценностей, позиций, отношений, взглядов и др.) и рефлексивные способности, интегрирующие в сознании педагога направленность на собственную и учебную информационно-проектную деятельность, а также направленность на психические состояние и функции, протекающие в процессе информационно-проектной деятельности у себя и ученика.

2. Как сложное, многоаспектное и многоуровневое образование информационная культура формируется и развивается постепенно, переходя из одного состояния в другое, что выражается у каждого конкретного человека своеобразно, но вместе с тем можно выделить общие характерные особенности становления этого вида культуры у педагога:

компьютерная грамотность – владение информационными технологиями – совершенствование проектировочного и конструктивного элементов педагогической деятельности на основе информационных технологий – совершенствование гностического, организаторского и коммуникативного элементов педагогической деятельности – осуществление проектной деятельности в единстве с учебным проектированием с применением информационных технологий – реализация психологических закономерностей развития информационной деятельности учащихся в процессе проектно-рефлексивной деятельности педагога;

3. Развитие информационной культуры как целостности требует интеграции таких видов деятельности, как информационная, проектная и рефлексивная, причем направленность каждой из этих деятельностей должна осуществляться по двум векторам – на педагога и на учащегося;

4. Рефлексивная деятельность педагога в процессе проектирования учебно-познавательной деятельности учащихся с применением информационных технологий должна быть направлена на обеспечение понимания и адекватного восприятия, и принятия учащимися замысла проекта;

5. Основными организационно-педагогическими условиями формирования информационной культуры педагога являются:

- включение педагога в рефлексивно-проектную деятельность;
- создание специальных (обучающих) ситуаций с целью развития рефлексивных способностей педагога;
- организация самостоятельной разработки педагогом различных проектов и их реализации на основе информационных технологий;
- самодиагностика и самоанализ достижений в области проектной деятельности, осуществляемой на основе информационных технологий;
- сотрудничество с коллегами в рефлексивно-проектной деятельности;
- обмен опытом между коллегами [49].

Итак, кратко представленный проектно-рефлексивный подход к формированию информационной культуры педагога обладает, на наш взгляд, свойством усиливать педагогическую и психологическую основу процесса профессиональной подготовки, что способствует развитию не только знаний и умений в области информационной деятельности, но и развитию способностей (рефлексировать, предвосхищать, обеспечивать понимание информации и др.), необходимых для эффективного использования информационных технологий в проектной деятельности педагога.

2.3. Анализ результатов исследования на телесном ощущении на примере метода «Гага»

Почти 20 лет назад, когда казалось, что в танце все уже придумано, израильский хореограф Охад Нахарин предложил новый метод движения.

Новый язык тела Охад Нахарин назвал вымышленным словом «гага» – оно понравилось ему своей игривостью. Имя подошло очень точно, ведь гага и есть игра с телом и воображением. Гага - не техника. Гага - это язык движения, метод работы с телом, добавлю, что когда ты берешь этот язык, приносишь его в любой стиль танца, в любых телодвижениях тело просто обогащается [50].

Охад Нахарин разработал гагу, чтобы лучше понять свое тело и продуктивней общаться с танцорами в студии. У него была травма позвоночника, он не мог двигаться, как раньше, и пытался донести телу информацию по-другому [50]. Не через классический танец или модерн, а с помощью воображения. Представлял что-то и выражал физически.

Гага и есть рефлексия в области хореографии, то когда ты сознательно обращаешь внимание на свои мысли, эмоции и поведение, оцениваешь принятые решения и перспективы, а далее выносишь этот язык в тело, давая читать его другим людям, с помощью тела.

Все её принципы возникли из интуиции и исследования. Охад очень честен, он все пропускает через тело, рефлексирюя постоянно, находя каждый день что-то новое. Иногда можно заметить, как он погружается в раздумья, наблюдая за другими людьми. Он все время думает, как можно сделать тело еще подвижнее.

Цель гаги – сохранять тело живым, способным на многое. Рефлексивную культуру педагога хореографа как фактор профессиональной деятельности можно увидеть именно в методе гага. Гага помогает услышать то, что уже заложено в теле, но делает его сильнее и гибче. Охад часто говорит, что вначале нужно слушать свое тело, а потом давать ему указания [51]. Суть гаги в том, чтобы быть одновременно чувствительным и сильным. Не бояться нового, а проявлять любопытство. И воспринимать студию как безопасное место, где можно быть свободным.

Гага – не хореография. Но она может дать инструменты для постановки. Для танцоров гага – это обычный разогрев и принципы, которые используются в работе над хореографией. Они помогают создавать движения, запоминать ощущения, которые пришли в процессе импровизации. Важно сохранять связь со своими ощущениями, удовольствием от танца, креативностью.

В гаге мы выходим за рамки своих привычек: не повторяем одни и те же движения, а усилие объединяем с удовольствием. Мы не пытаемся напрягаться меньше - нам нравится, когда мышцы горят. Мы просто подключаем воображение, и тогда работать становится в радость. И если ты профессиональный танцор или педагог-хореограф которого работа не радует - это проблема.

«Когда я смотрю на свою хореографию, мне скучно. Но когда я смотрю на танцовщиков я могу плакать от эмоции, проживая все что они хотели бы мне сказать» О. Нахарин [51].

Практический анализ исследован на базе дома детского творчества «Химмашевец» Хореографический коллектив современного танца «Аннона», г Екатеринбург.

Руководитель: Третьякова Анна Арменовна, возрастная категория 16-17 лет.

Занятия гагой проходят без зеркал, и за ними запрещено наблюдать со стороны. В течение класса, преподаватель (который принимает участие в занятии наравне со всеми), т.е «Я» озвучиваю определенные пути инициации или пропускания движения через тело или его отдельные части, которые все присутствующие пробуют выполнить, отслеживая связанные с этим ощущения в своем теле. Отличительной особенностью класса является то, что участники находятся в непрерывном движении.

Как, уже в выше было сказано, гага – это не стиль, это язык телодвижений, а именно рефлексивный метод танца, гага должна исполняться, а именно исследоваться, без зеркал.

В первую очередь, гага развивает способность человека ощущать себя не на уровне сочленений, а на уровне клеток кожи. Когда чувствительность проявляется не в частях тела, а на молекулярном уровне. Это такое внутренне ощущение, что ты одновременно внутри себя, и одновременно ты снаружи. И именно это является источником твоей внутренней силы. Еще очень важное понятие в гаге – это достаточность времени, ты ощущаешь достаточно времени в том, что ты делаешь. У тебя есть время войти в процесс, и есть время выйти из него, с самого начала до самого-самого конца. И, конечно, повышение чувствительности. Когда ты чувствуешь не только идею, но ты чувствуешь свое тело, ты чувствуешь одежду на своем теле, ты чувствуешь пространство, в котором находишься, и все это происходит одновременно.

Структура класса очень проста. Когда мы учились нас приучили к последовательности урока. Классический урок не мог и не может начинаться сразу с гранд батмана или же с прыжков на середине. На работе,

а именно в образовании, требуется программа обучения, по которой мы осуществляем обучение, в методе Гага, все наоборот. Нет последовательности, что за чем идет на уроке. Есть способность чувствовать процесс, чувствовать нужды тела. Поначалу я пыталась планировать урок, но это не работает. Потому что ты же никогда не знаешь, кто как себя поведет в импровизационной технике, а тебе как преподавателю, как ведущему, я бы сказала, нужно быть с каждым. В методе все же больше говорят, не педагог, а ведущий в игре. И если ты кого-то в пространстве не видишь, то ты плохой ведущий. И опять же, если у меня есть какой-то план сделать пункт а, б, в, и если я придерживаюсь этих пунктов, я становлюсь слепой к процессу. Когда человек начинает танцевать, он чувствует, что он начинает оживать в этом процессе, он делает для себя какое-то открытие. Ведь открытие – это возможность поместить свое внимание в точку, где тебя еще не было.

С этой точки зрения, можно сказать, что гага – это, в первую очередь, работа с вниманием и осознанностью в теле. Потому что, на самом деле, не так легко представить, как выталкиваются кости за пределы твоего тела. Это требует серьезного внимания. То есть, в этом смысле гага - это сочетание такого тонкого, очень бережного внимания к процессу и вместе с тем некоторой игры, и при этом тотальности пребывания в процессе.

Ученикам класса был предоставлен выбор, за мной можно повторять, а можно не повторять никаких замечаний и по правок я делать им не буду, потому что есть речевая рекомендация, а есть мое тело. И я стараюсь быть в едином потоке со своим телом и с тем, что я говорю, но каждый человек имеет свой путь размышления, осознанности своего тела. Возможно, выполняя ту или иную рекомендацию, его тело среагирует чуть иначе, чем мое, и поэтому ему можно не повторять. Ему можно просто слушать и делать. Иногда рекомендация может быть непонятной. Как это толкать кости из своего тела? Ты ни разу этого не делал, как это вообще можно представить? И для такого момента есть ведущий, который это делал, и у

него уже есть опыт прохождения этого процесса, и тогда ты можешь скопировать, взять какое-то ощущение. Не обязательно даже копировать движение, ты можешь копировать ощущение, потому что часто мы копируем именно ощущение, а не движение человека. Поэтому очень часто приходится говорить: «Ребята, получайте удовольствие!» Прямо приходится перестраивать людей. Вот ведешь урок, и видишь, человек вроде выполняет рекомендации, но смотришь на его лицо, и лицо такое сосредоточенное, а как иначе, они же привыкли к другому, то есть он находится в голове. А если он находится в голове, он не идет за своим телом, он не идет за своей чувствительностью, не может импровизировать и рефлексировать. А именно ощущение обогащает. И поэтому часто приходится говорить, получайте удовольствие. Но при этом я чувствую очень много амбиций, тем более в таком возрасте, ученики здесь – просто жертвы своих амбиций. Амбиции – это хороший источник энергии, эту энергию нужно брать из амбиций и использовать себе во благо. Будь амбициозным, но позволяй себе быть и слабым, быть здесь и сейчас, это совсем не о том, чтобы пытаться быть кем-то другим. Это о том, чтобы быть собой. Люди прячутся за структурами и амбициями. А танец, он как раз о том, чтобы вскрыть это, и о том, чтобы чувствовать себя и других людей. Вот, если посмотреть на мою хореографию, она ведь скучная. А то, что действительно интересно, это то, как исполняют ее другие. Вот, что действительно, увлекательно.

Жизнь в танце – это тяжелая жизнь. Только люди, которые по-настоящему этому преданы, могут остаться в танце. Это тяжело, и это дело, которым невозможно заниматься в пол ноги, оно требует полной твоей вовлеченности. Только тот, кто жить без этого не может, занимается танцем. В гаге всегда присутствует связь усилия и удовольствия. Бывают моменты, когда тебе больно, если ты опираешься на руку или сгибаешь колено, но ты получаешь удовольствие от движения и много других ощущений, и боль, которую ты ощущал, расходуется.

В ходе исследования было замечено, что ученики, работая без зеркал, чувствуют себя неловкими, и даже, наверное, безобразными. Работа ведущего позволять им выглядеть безобразно, позволять им быть слабыми, быть дурашливыми, быть застенчивыми. Важно испытывать неловкость, принимать ее и работать с ней. Все, что рождает человек, все позволительно, и мы просто берем и работаем с этим. Мы не ограничиваем человека в том, чтобы быть человеком. Наоборот, мы позволяем все, и мы работаем со всем этим.

Основной принцип гаги – свобода, анализ. Чем больше ею заниматься, тем лучше – пределов нет. Гага – это плавающие, дрожащие, трясущиеся, ритмичные движения. Мы толкаем свои кости, парим внутри мягкого тела, исследуем плотность, взрывную, горизонтальную силу, как можно провалиться во времени, а не в пространстве. Список бесконечен. Язык гаги развивается до сих пор.

Хотя главные правила неизменны: никаких зеркал, учитель всегда движется, глаза открыты. Симметрии не существует. Метод всегда просит людей вытянуть руки перед собой и признать, что они не одинаковые. А потом найти в себе еще больше различий. Мы принимаем свою асимметричность и используем её. В классе учитель задает направление, но все свободны решать, как им двигаться.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать вывод о том, что в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. При этом главным носителем и исполнителем идей реорганизации образовательной системы является педагог. В связи с этим процесс реорганизации системы подготовки педагогических кадров должен идти параллельно с преобразованием школьной педагогической системы. Вместе с тем содержание профессиональной деятельности педагога предъявляет к нему ряд специфических требований, заставляющих его развивать определенные личностные качества как профессионально значимые и обязательные. Эти качества, реализуясь в деятельности педагога и, обеспечивая её успешность, приобретают специфически профессиональную окраску – они нужны для исполнения функций педагога, в том числе педагога хореографа, а исполнение этих функций тренирует и развивает их. В данном случае следует говорить не о личностных особенностях педагога, а о его рефлексивной культуре. Рефлексивная культура представляет собой интегративное, динамическое образование личности, включающее в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработку установки на ценностное отношение к предстоящей профессиональной деятельности и на развитие профессионально личностных качеств.

Так мы можем говорить о процессе формирования рефлексивной культуры будущего педагога-хореографа мы рассматриваем в контексте профессионально-педагогической подготовки студентов. Педагогические качества личности хореографа являются системным образованием, которое возникает в процессе довузовской, вузовской, послевузовской подготовки. Выход в пространство субъектов образовательного процесса позволил обнаружить и зафиксировать новый методологический статус понятия

«педагогического качества личности хореографа» как центрального понятия танцевальной педагогики, позволивший снять бинарную оппозицию: техника - импровизация, чувства - интеллект. Следствием признания многомерности феномена личности стало расширение содержания понятия «Рефлексивная культура педагога-хореографа», чтобы охватить им качественную определенность образовательного процесса. Эта реальность проявляет себя во множестве форм, поэтому конкретные качества личности педагога-хореографа неисчерпаемы. Современное обучение в педагогических вузах, пока, к сожалению, ориентировано на учебные программы, которые лишь задают объём знаний, умений и навыков, являются своеобразной информационной системой, обязательной для усвоения независимо от индивидуальности студента. Многие из них недостаточно ориентированы на формирование личностных качеств студента, составляющих основу инновационной деятельности. Тут возникает проблема пересмотра процесса обучения в педагогическом вузе и направление его в русло моделирования структуры личности студента, с целью создания условий для его самопознания и самореализации, а точнее развития рефлексивной культуры. Одним из способов выхода из создавшейся проблемы является организация учебно-познавательной деятельности студента на основе рефлексивного подхода.

Объяснение изменений личности с помощью термина «педагогические качества хореографа» имеет преимущества:

1. Сближает каждого педагога независимо от специализации (народный танец, классический танец, балетный танец, эстрадный танец).
2. Отображает его личностный рост.
3. Дает педагогу свободу от конкретной ситуации.
4. Воплощается в учебном продукте (танец). В диссертационном исследовании поставлен вопрос о роли личности как заказчика качественной образовательной услуги. Показано, что потребность в образовании и ценность образования приобретают утилитарно-

практическое значение. Раскрываются противоречия, от которых зависит качество хореографического образования.

Под рефлексивным подходом мы имеем ввиду – системообразующий фактор и универсальный механизм управления учебным процессом на основе совместно-распределённой деятельности; исследование, осмысление и переосмысление информации студентами, преобразования её путём самостоятельного выбора студентом микроцелей с учётом его индивидуальных возможностей, способностей, потребностей и определение траектории развития личностных качеств.

В диссертационном исследовании содержится анализ методологических функций педагогических технологий. Выделены признаки описания конкретной технологии (метода). Подробно проанализировано педагогическое качество хореографа «умение объяснять». Рассмотрено социально нормируемое качество личности педагога «знание технологических процессов и приемов работы по профилю специальности. Я-концепция применима для диагностики качеств личности хореографа. В научный оборот введено понятие «Я-хореограф» как показатель профессиональной самоидентификации личности. Раскрыто понятие «педагогического мастерства хореографа». Изучены и представлены в технологической карте различные признаки педагогического мастерства. Исследованы другие понятия: «педагогическая компетентность», «профессиональной устойчивости», «рефлексивная культура». В нашем исследовании показано, что формирование нового мышления – это сложный процесс познавательной деятельности педагога, характеризующийся обобщенным отображением действительности, основу которого составляет развитие мыслительных действий. Качества педагога-хореографа, рассматриваются как интегративная характеристика его личности, а группа – та среда, в которой этот процесс протекает. Новое педагогическое мышление осуществляется на основе принципа активной обратной связи, что предполагает такое качество группы, как умение

задавать вопросы. Чем лучше профессионально подготовлен преподаватель и чем оперативнее он способен ответить на вопросы студентов, тем выше его авторитет в группе. При этом следует заметить, что такое моделирование учебного процесса и раскрытие будущего профессионального «Я» свидетельствуют о росте и развитии личности студента.

Вместе с тем, рефлексивный подход к учебному процессу студентов в вузе можно рассматривать как инновационный вид обучения, основанный на принципе сознательности.

В отличие от традиционных форм обучения, существующих в педагогических вузах, такое обучение предусматривает постоянное обогащение студента опытом творчества, формирование механизма самореализации личности каждого студента как будущего компетентного педагога.

Именно такая организация учебного процесса должна способствовать формированию самопознания и эмоционального отношения к себе. При этом новый уровень самопознания и самоотношения будут выступать в качестве побуждения к осуществлению профессионально-педагогической деятельности на уровне личностно-смысловой активности, суть которой заключается в стремлении проверить себя, реализовать свои способности (интеллектуальные, нравственные, коммуникативные и др.).

Построена и обоснована схема рефлексивной обусловленности творческого саморазвития личности, апробирован вариант комплексной рефлексивной самодиагностики, посредством которой обеспечивается целостность и устойчивость самосознания личности

Благодаря методу Гага выделены основные зоны креативного саморазвития и этапы рефлексивной самодиагностики, определяющих меру индивидуальных креативных способностей личности педагога-хореографа.

Проведенное нами исследование, показало, что все поставленные в диссертации задачи выполнены, рабочая гипотеза подтвердилась, поставленная цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алиев Г.А. Художественное творчество в контексте взаимодействия культур (На материале хореографического искусства Азербайджана): Дис. докт. культуры. – М., 2012. – 277 стр. ISBN 978-5-906511-07-2.

2. Архипова М.Л. Индивидуальные особенности психической деятельности учащихся хореографических училищ в процессе специальных занятий: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2021. – 16 стр. ISBN 978-93162-471-6.

3. Атитанова Н.В. Танец как смысловая универсалия: от выразительных движений к «движению» смыслов: Дис. канд. филос. наук. – Саранск, 2011. – 163 стр. ISBN 978-5-4499-1246-6.

4. Бильченко Г.О. Влияние эстетического воспитания на формирование отношений учащихся в хореографическом коллективе: Дис. канд. пед. наук. – Черкассы, 2010. – 254 стр.

5. Боголюбская М.С. Учебно-воспитательная работа в детских хореографических коллективах. – М., 2012. – 105 стр. ISBN 978-5-94839-436-7.

6. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. – М., 2016. – 93 стр.

7. Богомолова Л.В. Основы танцевальной культуры. – М.: 128 Нов.школа, 2013. – 78 стр.

8. Валукин Е..П. Задачи высшей школы в воспитании педагогов-хореографов и балетмейстеров // Психолого-педагогические аспекты обучения с театральных вузов. – М., 2016. – 3-4 стр.

9. Васильева Т.Г., Ершова О.В. Пластико-хореографическое мастерство как актуальная проблема профессионального обучения будущих специалистов социально-культурной деятельности // Инновационные

технологии обучения культурно-досуговой деятельности. – Сб. науч. тр.– М.: МГУКИ, 2010. – С. 141-152. ISBN 978-5-905451-31-7.

10. Герасимова И.А. Философское понимание танца // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 50-63.

11. Доманова С.Р. Педагогические основы новых информационных технологий в образовании: Автореф. дис. докт. пед. наук. – Ростов н/Д., 2015. – 39 стр.

12. Дубник И.О. Специфика художественной образности в хореографическом искусстве: Дис. канд. филос. наук. – М., 2014. – 189 стр.

13. Еремина М.Ю. Роман с танцем. – СПб.: Созвездие, 2008. – 252 стр.

14. Егорова Э.Н. Эстетические аспекты становления хореографического восприятия: (От истоков до начала XX века): Дис. канд. филос. наук. – М., 2016 – 163 стр.

15. Ершова О.В. Теоретические и методологические основы пластико-хореографической подготовки специалистов социально- культурной деятельности в вузе культуры и искусств: Дис. канд. пед. наук. – М., 2010. – С. 159-161.

16. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности. – М.: МГУКИ, 2008. – 38-49 стр.

17. Жарков А.Д. Ассоциативное мышление и технология культурнодосуговой деятельности // Проблемы отечественной культуры и судьбы молодого поколения. Тез.научно-практ. конф. – М., 2017. – 102 стр.

18. Жарков А.Д. Формирование нового педагогического мышления в учебном процессе при подготовке специалистов досуга // Время культуры и культурное пространство: Сб.тез.докл.межд.науч.-практ. конф. – М.: МГУКИ, 2010. – 88 стр.

19. Жарков А.Д. Организационно-методические основы культурно просветительской деятельности: Автореф. дис. докт. пед. наук. – Л., 2010. – 47 с.

20. Жукенова СБ. Эстетическое воспитание учащихся средствами хореографии // Школа и клуб: социально-педагогические проблемы взаимодействия. – Тамбов, 2011. – С.63-67.

21. Жукенова СБ. Социально-педагогические факторы развития самодеятельного хореографического искусства в Казахстане: Дис. канд.пед.наук. – М., 2011. – 197 с.

22. Журавлева Е.А. Формирование профессиональной устойчивости социального педагога в условиях обучения в вузе: Автореф.дис. канд. пед. наук. – М., 2014. – 27 стр.

23. Збаровский В.С. Технология профессионального обучения. –157 стр.

24. Кафарова Т.Г. Специфика образности в хореографическом искусстве: Дис. канд. филос. наук. – М., 2009. – 189 стр.

25. Кириллов А.П. Языковые аспекты художественно-образной природы танцевального движения: Дис. канд. искусствовед. – М., 2008. –156 стр.

26. Королев В.В. Формирование творческой активности студентов хореографов в процессе вузовской подготовки: Дис. канд. пед. наук. – М., 2013. -180 стр.

27. Королева Э.А. Ранние формы танца. – Кишинев: Штиинца, 2007. – 215 с.

28. Королева Э.А. Танец, его происхождение и методы исследования // Сов.этнография. – 2015. – № 3. – С. 145-150.

29. Кузнецова Т.М. Индивидуальный стиль деятельности педагога хореографа и его формирование: Дис. канд. пед. наук. – Пермь, 2012. – 156 стр.

30. Куракина С.Н. Феномен танца: (Социально-философский и культурологический анализ): Дис. канд. филос. наук. – Ростов н/Д., 2014. – 130 стр.

31. Леоненко А.И., Леоненко СВ. Учебно-методический комплекс хореографической специализации вузов культуры. Некоторые аспекты 132 интенсификации учебного процесса подготовки кадров культпросветработников: Сб.ст. – Улан-Удэ, 2009. – 77-80 стр.

32. Ли Ен Чжин. Танец как образно-пластическое воплощение национального характера (на примере русской и корейской культур): Автореф. дис. канд. культурол. – СПб., 2014. – 21 стр.
33. Литвинова Т.Г. Формирование каракалпакского народного танца: Автореф. дис. канд. искусствовед. – Ташкент, 2017. – 17 стр.
34. Лопухов Ф.П. Хореографические откровения. – М.: Искусство, 2011. – 215 стр.
35. Макарова Л.Н., Юрьева М.Н. Инновационная подготовка педагога-хореографа в вузе. – М.: Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2011. – 190 стр.
36. Маркова СВ. Народный танец в контексте празднично-обрядовой культуры Современная культурология: предмет, методология и методика. Сб. науч. тр. – Краснодар: КГАУ, 2013. – 349-355 стр.
37. Настюков Г.А. Народный танец на самодеятельной сцене. – М.: Профиздат, 2016. – 64 стр.
38. Нилов В.Н. Хореография в системе художественного воспитания младших школьников: Дис. канд. пед. наук. – М., 2008. – 184 стр.
39. Нилов В.Н. Формирование творческой активности студентов на хореографическом факультете МГУКИ Время культуры и культурное пространство: Сб. тезисов межд. научно-практ. конф. – М.: МГУКИ, 2010. – 205-206 стр.
40. Психология мотивации и эмоции. – М., 2006. – 752 стр.
41. Проблемы танцевальной педагогической деятельности. Сб. науч. ст. – Новосибирск: ЦЭРИС, 2012. – 126 стр.
42. Рахымбаева Н.Э. Художественно-педагогическое проектирование. – Саратов: Слово, 2012. – 144 стр.
43. Савин В.З. Традиционная танцевальная культура шорцев: (Проблемы самобытности, воссоздания, сценического применения): Дис. канд. искусствовед. - М., 2013. – 174 стр.

44. Самодеятельное хореографическое искусство в клубе: Сб. науч. тр. Сост. Громов Ю.И. – Л., 2015. – С. 97-98.

45. Сытова Э.В. Хореографическое искусство и дети: эстетические и нравственные аспекты воспитания: Дис. канд. искусствовед. – Ярославль, 2001. – 89 стр.

46. Телегина М.А. Психологическая подготовка педагогов хореографов к будущей профессии: Дис. канд. психол. наук. – Казань, 2014. – 199 стр.

47. Анисимов О.С. Методологический словарь для стратегов. Рефлексивная культура. – URL: <https://didacts.ru/termin/refleksivnaja-kultura.html> (дата обращения: 10.05.2022 г.)

48. Браже Т.Г. Рефлексивная культура педагога: способы ее выявления и развития // Человек и образование. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-kultura-pedagoga-sposoby-ee-vyuavleniya-i-razvitiya> (дата обращения: 10.05.2022 г.)

49. Булат П. Делай «гага»: почему танцевать по методу Охада Нахарина стоит попробовать каждому? – URL: <https://balletristic.com/delaj-gaga-pochemu-tancevat-po-metodu-ohada-naharina-stoit-poprobovat-kazhdomu> (дата обращения: 20.12.2022 г.)

50. Ганюшина Е. Открытие – это возможность поместить свое внимание в точку, где тебя еще не было. – URL: <http://roomfor.ru/o-tehnike-gaga> (дата обращения: 22.11.2022 г.)

51. Ефремова Д. Отказываться от сотрудничества с российскими коллегами – просто нечестно. – URL: <https://iz.ru/1443156/daria-efremova/otkazyvatsia-ot-sotrudnichestva-s-rossiiskimi-kollegami-prosto-nechestno> (дата обращения: 20.12.2022 г.)

52. Кабаева Е. Connect to your passion to move. – URL: <https://nofixedpoints.com/whatisgaga> (дата обращения: 17.06.2022 г.)

53. Резникова Е. Телесные практики: 6 упражнений от врача-психотерапевта на принятие и понимание своего тела. – URL:

<https://www.sobaka.ru/health/psychology/137009> (дата обращения:
20.12.2022 г.)

54. Тимошенко О.Е. Язык движения Гага: практическое применение в балетном театре // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-dvizheniya-gaga-prakticheskoe-primenenie-v-baletnom-teatre> (дата обращения: 28.08.2022 г.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Интеграция языка движения Гага

Практический анализ исследован на базе дома детского творчества «Химмашевец» Хореографический коллектив современного танца «Аннона», г Екатеринбург.

Тема «Метод Гага».



