

Согласно многочисленным исследованиям, индивиды, менее образованные, менее обеспеченные, выполняющие малоквалифицированную работу, более отчуждены. Философы, ученые, менеджеры в постоянном поиске, какими средствами преодолеть отчуждение людей в современном обществе, особенно постиндустриальном, где преобладает монотонный труд. Предлагались и предлагаются разные пути:

- кооперативное сотрудничество (К.Маркс). Совладелец (арендатор, акционер) будет заинтересован в общем успехе. Отсюда, доведя эту позицию до уровня общественного устройства, коммунисты в 1840-е гг. пришли к идее "государственного социализма". Что из этого получилось - известно. (Заметим: в конце жизни К.Маркс, увидя, что пропагандируют его последователи, сказал: "Я не марксист");

- приоритет образования. Образованный человек понимает и принимает свою жизнь и свой труд, знает их законы, видит в технологиях смысл;

- в процессе образования человек должен научиться прежде всего доверять другому. Доверие - это антропологически заданное дорациональное свойство человека, которое было дискредитировано анонимностью общения в маргинальном обществе. Взаимное доверие позволяет строить сложные объекты: в течение 10 лет свыше 300 тыс. человек трудились над будущим полетом на Луну, и космонавты не побоялись - полетели.

Если же отчуждение поразит большое количество людей в стране, то тогда начнут работать законы толпы - анонимности общения (вандализм, массовый психоз и пр.). Стало быть, целостность жизнедеятельности и воспитания обеспечивает преодоление человеком отчуждения от своей жизни, своих родных, своего труда, своих друзей, от своего клуба.

Таким образом, этот подход составляет теоретическую основу социальной педагогики. Это позволит обозначить направления теоретической и практической работы социальных педагогов - исследователей и практиков.

Литература

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1990. Т.5.
2. Ключевский В.О. Неопубликованные произведения. М., 1983.
3. Костырко С. От сумы до тюрьмы... // Новый мир. 1992. № 8.

УДК 377.015.324

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Ф. Зеер

В современной педагогике большинство исследователей выделяют две парадигмы образования: когнитивную и личностную.

В соответствии с *когнитивной парадигмой* образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс (постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения) осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная "проекция" науки, учебный материал - как дидактически "препарированные" научные знания.

Когнитивная парадигма основана на рассмотрении учебной деятельности, и поэтому вся организация обучения ориентирована на отражение в программах, учебниках, методиках состояния научного знания и способов его освоения. Контроль развития личности осуществляется на основе сравнения характера и качества выполняемых ею действий (умственных и практических) с эталоном, образцом выполнения этих действий. Главное - информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся "побочным продуктом" реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

Специфика учения заключалась в том, что ученик представлял как субъект учения, а не как личность. В ученике видели "источник" самостоятельных действий, способный к пониманию учебного материала. Такая трактовка субъекта учения побуждала педагогов к поиску форм и методов обучения, которые бы активизировали усвоение учебного материала. В педагогике появляются новые дидактические подходы:

- решение творческих задач, призванных развивать познавательные способности учащихся;
- активизация самостоятельной деятельности школьников;
- программирование и алгоритмизация обучения;
- проблемное обучение;
- дифференциация учебных заданий в зависимости от уровня развития школьников;
- создание профильных классов, ориентированных на индивидуальные склонности и способности учащихся, и др.

Таким образом, в рамках когнитивно ориентированной парадигмы появляется личностно ориентированный аспект, хотя и не представленный еще на уровне целевых установок образования.

В конце 1980-х гг. в отечественной педагогике и педагогической психологии начинает утверждаться *личностно ориентированная парадигма* образования. В ее становлении можно отметить три этапа:

1. Стремление педагогов-новаторов к интеграции в своей практической работе различных дидактических концепций: оптимизации обучения, проблемного обучения, программированного обучения, развивающего обучения (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.). Достоинствами этих практико-ориентированных сис-

тем обучения являлись определенность, целостность, основательное инструментальное обеспечение обучения, попытка преодоления функционализма образования.

2. Осмысление опыта педагогов-новаторов, его описание в научно-популярных публикациях четко обозначили, что системообразующим фактором их подходов к обучению выступала уникальная и неповторимая личность учащегося. Со всей определенностью можно констатировать, что личностно ориентированное обучение в России возникло в процессе педагогического поиска педагогов-новаторов, в практике создания инновационных учебных заведений, вариативных учебных планов, региональных программ образования.

3. В 1990-е гг. появляются работы методологического характера, в которых обосновывается необходимость и возможность развития личностно ориентированного образования. Это исследования Н. А. Алексеева, Д. А. Белухина, И. Я. Лернера, В. В. Серикова, П. Г. Щедровицкого, И. С. Якиманской.

В работах этих ученых достаточно основательно освещены философские, психологические и педагогические аспекты личностно ориентированного образования. За пределами научного анализа остались вопросы практической реализации, технологии личностно ориентированного обучения. Однако попытки решения этого круга задач уже имеются в работах Н. А. Алексеева и Д. А. Белухина.

Наряду с этими двумя парадигмами образования можно выделить еще одну - *функционалистскую*. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, особенно профессиональное, должно "помнить" о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая установка образования в рамках функционально ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией, обеспечивающей стабильность общества, с одной стороны, и его развитие - с другой.

Направленность функционально ориентированной парадигмы на подготовку нужных обществу специалистов с учетом национально-региональных и экономических условий приводит к тому, что личностная ориентация образования присутствует в "усеченном" виде.

Функционалистская парадигма нашла свое отражение в концепции развития негосударственного образования в России. Следует отметить, что авторы этой концепции настойчиво подчеркивают, что они не мыслят себе образования без личностно ориентированного подхода к его организации.

Анализируя особенности этой парадигмы, Н. А. Алексеев отмечает, что функционалистский подход с его постоянным апеллированием к необходимости развития личности имплицитно несет в себе идею о том, что существование и развитие общества невозможны без частичного принятия личностью некоторых функций общества, что предполагает определенную компетенцию личности, подразумевающую как знание и использование информации, так и умение ставить проблемы, находить их решения и соз-

давать новое знание. В образовательном аспекте это положение парадигмы означает вооружение знаниями и формирование умений добывать эти знания самостоятельно на основе развития личности [1].

Профессиональное образование имеет четкую функциональную направленность - подготовить личность к профессиональному труду. Целевые установки этого образования двойственны: с одной стороны, образование имеет социально-экономическую заданность, с другой - оно личностно обусловлено. Ведь профессии не только общественно востребованы, но и позволяют личности обеспечивать свою жизнедеятельность и, самое главное, реализовать свой потенциал. Поэтому профессиональное образование по своему социальному заказу следует отнести к функционалистской парадигме. Реализовываться же оно может либо по когнитивной парадигме, либо по личностно ориентированной. В первом случае главная цель профессионального образования - подготовка специалиста, работника, во втором - профессиональное развитие личности как условие, фактор реализации себя в профессиональной деятельности.

Личностно ориентированное образования получило свое теоретическое обоснование в зарубежной и отечественной психологии в 1980-90-х гг. Его становление в нашей стране было подготовлено предшествующим развитием дидактики и педагогической психологии.

В 1920-е гг. в педагогике утвердилось положение о необходимости формирования способности к самообучению, самостоятельности в рамках широко распространенного исследовательского метода. Однако политический тезис о воспитании сознательных строителей социализма привел к требованию усвоения марксистского мировоззрения и совокупности знаний, соответствующих социальному заказу. Дальнейшая идеологизация образования, а также развитие производства, потребовавшего огромную армию неквалифицированных работников, добросовестных исполнителей, надежных "винтиков", привели к мысли о главной цели обучения - формировании знаний, умений и навыков (ЗУНов). Следует заметить, что в это время в педагогике велись поиски комплексного построения учебных программ. Неудачи в практической реализации комплексности привели к предметной реализации обучения, что потребовало определения ЗУНов по каждому предмету. Однако личностная компонента сохранилась и в этой жестко ориентированной на ЗУНЫ дидактике в виде требования творчества, самостоятельности и активности учащихся.

Второй этап развития советской дидактики (1930-50-е гг.) характеризуется определенной сменой акцентов в личностной компоненте. Идея формирования самостоятельности учащихся, учета их индивидуальности и возраста при организации обучения продолжает декларироваться, но на первый план выходит задача вооружения учащихся системой научных предметных знаний. Требование учета личностного фактора нашло отражение в формировании в этот период принципа сознательности и активности в качестве одного из основных дидактических принципов. Результативность работы учителя оценивалась по умению учащихся воспроизводить усвоенные знания и способности пользоваться ими на практике. Вместе с тем сохра-

няется ориентация на развитие личности, прежде всего в связи с накоплением знаний.

Следующий период развития отечественной дидактики (1960-80-е гг.) связан с проблемой взаимосвязи обучения и развития. Особенностью исследования процесса обучения является целостный подход. Если в предыдущий период основное внимание уделялось изучению отдельных компонентов процесса обучения: содержания, организационных форм, методов и т.п., то теперь на первый план вышли задачи раскрытия движущих сил учебного процесса, выявления общих закономерностей и характеристик обучения в целом. Появились теории, концепции обучения, охватывающие все стороны, все составляющие этого процесса. К ним можно отнести концепции оптимизации учебного процесса Ю. К. Бабанского, проблемного обучения М. И. Махмутова, И. Я. Лернера, программированного обучения П. Я. Гальперина, Н. В. Талызиной, развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др.

В контексте обсуждаемой проблемы правомерно поставить вопрос: являются ли теории П. Я. Гальперина, Н. В. Талызиной, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова личностно ориентированными? Сошлемся на обобщающую оценку этих теорий, данную В. П. Зинченко: "...в теории поэтапного формирования умственных действий, связанной с именем П. Гальперина, в теории учебной деятельности, связанной с именами Д. Эльконина и В. Давыдова, разрабатывалась прежде всего оперативно-техническая, содержательная сторона обучения и образования. В последней теории, правда, уже достаточно давно разрабатывается проблема рефлексии, что представляет собой существенный шаг если не к личностному, то к субъектному знанию. В теории учебной деятельности субъект был не за скобками, а скорее в подтексте..." [2].

Реализация этих концепций обучения на практике значительно обогатила представление о познавательных возможностях учащихся, позволила повысить теоретический уровень содержания обучения, пересмотреть структуру учебного материала. Существенно увеличилась доля самостоятельной работы учащихся, за счет введения факультативных занятий расширились возможности индивидуализации обучения. В структуру содержания образования помимо традиционных знаний, умений и навыков включается опыт творческой деятельности и опыт эмоциональной жизни. В дидактике появляется представленная на уровне целевых установок идея о необходимости описания содержания образования в терминах изменения субъекта учения - обучаемого.

В конце 1980-х гг. начинается следующий этап в развитии отечественной дидактики, характеризующийся интересом исследователей к интеграции различных теорий и концепций. Прошел период "бумов" и оптимизации обучения, проблемного, программированного и развивающего обучения.

В этом интеграционном процессе четко обозначился системообразующий фактор - личность учащегося. Предшествующий ход развития теорий образования, опытно-практическая работа педагогов-новаторов, созда-

ние инновационных учебных заведений, вариативных учебных планов, регионально-национальных проектов образования привели к признанию необходимости сделать центром всего образовательного процесса личность обучаемого. Поэтому представляется обоснованным с логико-исторических позиций допустить необходимость и закономерность становления личностно ориентированного образования в середине 1990-х гг.

Образование, как уже было отмечено, включает два взаимосвязанных процесса: обучение и воспитание. Термин "личностно ориентированное образование" получил "прописку" в работах Н. А. Алексеева, И. А. Зимней, В. В. Серикова, И. С. Якиманской. Понятие же "личностно ориентированное воспитание" в научных публикациях не встречается. Значит ли это, что воспитание всегда личностно ориентировано, а потому нет смысла вводить новую терминологию, или же такого рода воспитания нет? Очевидно, такая постановка вопроса не правомерна. В любом случае следует допустить возможность и необходимость личностно ориентированного воспитания, но этот вопрос требует специального рассмотрения. Пока же ограничимся определением. Личностно ориентированное воспитание - это становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность. Целью воспитания является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психологически здоровой. Личностно ориентированное воспитание направлено на нормы-стандарты, в формулировке которых содержится отрицание "не" (не убий, не прелюбодействуй и др.), и нормы-идеалы, степень достижения которых задается самой личностью. Это так называемые собственно личностные нормы: моральные, культурные, поведенческие и др.

Личностно ориентированное образование основывается на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это образование предполагает, что в процессе обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения, организацию учебно-пространственной среды. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов. Они становятся субъектами процесса обучения.

Таким образом личностно ориентированное образование включает два взаимосвязанных процесса: личностно ориентированное обучение и личностно ориентированное воспитание. Они не могут быть реализованы в полном объеме на всех ступенях обучения, соотношение их также изменяется. На уровне гипотезы можно допустить, что на ступени дошкольного образования определяющим является личностно ориентированное воспитание, на ступени начального школьного образования (1-4-й классы) - субъектно ориентированное обучение, на ступени базового (основного) образования (5-9-й классы) - личностно ориентированное воспитание, на завершающей ступени образования - личностно ориентированное обучение, в различных ва-

риантах послешкольного образования - личностно ориентированное профессиональное образование.

Ядром личностно ориентированного образования является личность. Для понимания сущности личностно ориентированного профессионального образования оправдано рассмотреть профессионально обусловленную структуру личности.

В психологии существуют разные определения личности, сформулированные различными научными направлениями. Естественно, что каждая психологическая школа обосновывает свою структуру личности. Понимая личность как субъект социальных отношений и активной деятельности, а также основываясь на представлении о структуре личности К. К. Платонова [3], мы спроектировали четырехкомпонентную структуру личности.

1. В фундаментальных трудах Л. И. Божович, В. С. Мерлина, К. К. Платонова убедительно показано, что системообразующим фактором личности является *направленность*. Направленность характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов. Отдельные авторы в состав направленности включают также отношения, ценностные ориентации и установки. Теоретический анализ позволил выделить компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус. На разных стадиях становления эти компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития личности.

2. Второй подструктурой субъекта деятельности является *профессиональная компетентность*. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность. Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- социально-правовая компетентность - знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- специальная компетентность - подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- персональная компетентность - способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация себя в профессиональном труде;
- аутокомпетентность - адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

3. Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы *профессионально важных качеств*. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности психологические качества постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности.

Таким образом, профессионально важные качества - это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

В самом общем случае можно выделить следующие профессионально важные качества: наблюдательность, образную, двигательную и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональную устойчивость, решительность, выносливость, пластичность, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др.

4. Четвертой профессионально обусловленной подструктурой личности являются *профессионально значимые психофизиологические свойства*. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения деятельности. В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение. К этой подструктуре относятся такие качества, как зрительно-двигательная координация, глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.

В исследованиях В. Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли (констелляции) качеств [4]. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. В зарубежной профессиональной педагогике они возведены в ранг *ключевых квалификаций*.

К ключевым квалификациям относятся: абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений; коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность и др.

В зависимости от преобладающих профессионально важных компонентов в структуре ключевых квалификаций они могут быть отнесены к выделенным четырем подструктурам личности (таблица).

Профессионально обусловленная структура личности специалиста

Подструктуры	Социально-психологические и психофизиологические компоненты подструктур	Профессионально обусловленные ансамбли компонентов подструктур (ключевые квалификации)
Профессиональная направленность	Склонности, интересы, отношения, ожидания, установки, мотивы	Направленность на достижения и успех, готовность к кооперации, корпоративность, надежность, профессиональный менталитет и др.
Профессиональная компетентность	Профессиональные знания, умения и навыки, квалификация	Социально-правовая и экономическая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность, аутокомпетентность
Профессионально важные качества	Внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др.	Добросовестность, рефлексия, самостоятельность, ответственность, социальный интеллект, оценочные и прогностические способности, коммуникативные способности, профессиональная мобильность, способность к решению проблем и др.
Профессионально значимые психофизиологические свойства	Энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительно-двигательная координация, реактивность и др.	Работоспособность, ручная сноровка, психомоторные умения, хорошо развитый глазомер и др.

В процессе профессионального становления содержание подструктур изменяется, происходит интеграция компонентов внутри каждой подструктуры, развитие сложных профессионально обусловленных констелляций, интегрирующих компоненты разных подструктур, что приводит к образованию ключевых квалификаций. Последние обеспечивают конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности, способствуют профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры специалиста.

Реализация личностно ориентированного общения в профессионально-образовательном процессе обуславливает применение технологий педагогической фасилитации, максимально учитывающих психологические особенности всех трех сторон межличностного общения - перцептивной, интерактивной и коммуникативной. Основными принципами отбора таких технологий являются:

- обеспечение сотрудничества всех субъектов образования;
- построение общения на паритетных началах;
- признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение;

- признание каждого субъекта общения индивидуальной и уникальной личностью;
- открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний;
- фасилитационная организация пространства общения*.

Приведем технологические приемы педагогической фасилитации, адекватные этим принципам.

1. Педагог реагирует не на поверхностные эмоциональные реакции обучаемых, а на их скрытые чувства, помогая тем самым осознать, почему обучаемые испытывают такие чувства и переживания.

2. Безусловное уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию. Этот прием проявляется в избегании негативных оценочных суждений, доверии, оптимистической гипотезе о потенциальных возможностях обучаемого.

3. В процессе общения важно проявление педагогического такта на основе соотнесения задач, условий и возможностей участников общения; это естественность, простота обращения без фамильярности, искренность без фальши, доверие без попустительства, внушения и требования без подавления самостоятельности, деловой тон без сухости и др.

4. Конгруэнтное сопровождение педагогом своей деятельности дает искреннюю эмоциональную реакцию на протекание педагогического общения на вербальном и невербальном уровне. Эмоционально окрашенные оценки могут быть не только позитивными, но и негативными, при этом последние не носят деструктивного характера.

5. Безусловное (безоценочное) принятие обучаемого выражается во внимании к нему, поддержке, одобрении. Недопустимо отрицательное отношение к обучаемому в зависимости от его неуспеваемости, невыполнения поручений.

Принципиальное отличие личностно ориентированного образования от когнитивно ориентированного заключается в том, что новая парадигма направлена на развитие и образование всех четырех подструктур личности. В профессиональной деятельности под влиянием научно-технологического прогресса востребованы не только знания, умения и навыки, но также качества личности. Развитие этих профессионально важных качеств обуславливает необходимость кардинальной перестройки всего профессионально образовательного процесса; наибольшую сложность и трудность составит его технологическое обеспечение. Новые личностно ориентированные технологии образования потребуют новых дидактических средств, новой организации учебно-пространственной среды, новых педагогов. Начинать внедрение личностно ориентированного образования следует с проектирования личностно ориентированного содержания подготовки и переподготовки педагогов, а также с вооружения их новыми технологиями обучения.

* Фасилитационная организация пространства общения предполагает такое расположение участников, которое обеспечивает зрительный контакт, взаимосвязанное

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. 216 с.
2. Зинченко В.П. Образование - это образ человека, его лик, личность // Учит. газ. 1993. №1.
3. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М., 1982. С. 196.
4. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994. С. 68.

УДК 130.2

ГУМАНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ КУЛЬТУРЫ

В. Л. Бенин,
Р. М. Фатыхова

Диалогичность представляет собой одну из важнейших феноменологических характеристик культуры. Культура не просто формирует и реализует сущностные силы человека, но реализует их в диалоге, в обмене информацией, эмоциями, знаниями. Л. Н. Коган называл диалог самым реальным бытием культуры, ее имманентной сущностью, способом реализации ее функций [9].

В последнее время интерес к диалогичности культуры усиливается. При этом философы-культурологи приходят к выводам, имеющим важное значение для педагогики. В. В. Сильвестров констатировал: "Содержательно межиндивидуальное общение представляет собой взаимное обучение-научение объективности. Здесь нет ни абсолютного учителя, ни абсолютного ученика"[17]. С ним солидарна Т. В. Томко: "Если участники диалога обмениваются знанием, то они могут быть названы учителем и учеником. Существенно, что роли учителя и ученика не абсолютизированы в современной культуре, а потому обратимы"[18].

Необходимым элементом воспитания является самопознание воспитуемого, которое невозможно без наличия другого человека и общения с ним. Личность познает и выявляет себя, вступая в отношения с другими людьми. Эта особенность процесса самопознания отмечалась многими философами. Только через другого человека усматривал К. Маркс возможность развития человеческой чувственности [11]. Советский философ Э. В. Ильенков рассуждал на тему об органическом и неорганическом теле человека: "Личность и есть совокупность отношений человека к самому себе

выполнение совместных действий, обмен невербальными и вербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями.