Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

О. М. Осиянова, С. В. Головина

**ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Рекомендовано к изданию ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург

2016

УДК 37.013.43

ББК 74.58

О74

Рецензенты

профессор, доктор педагогических наук С. М. Каргапольцев

профессор, доктор педагогических наук В. Л. Темкина

**Осиянова, О.М.**

О74 Формирование гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании: монография / О.М. Осиянова, С.В. Головина; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург, 2016. – 186 с.

В монографии раскрываются теоретические и практические аспекты формирования гуманитарной культуры студента университета в иноязычном образовании, предпринимается попытка найти ответы на ряд вопросов, связанных с определением, природой и источниками ценностей гуманитарной культуры, выявлением педагогических условий ее успешного формирования в иноязычном образовательном процессе.

Монография адресована педагогам-исследователям и практикам, преподавателям, аспирантам и студентам, специалистам, интересующимся проблемами современного образования.

УДК 37.013.43

ББК 74.58

© Осиянова О. М.,

Головина С.В., 2016

© ОГУ, 2016

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение……………………………………………………………….................... | 4 |
| 1 Теоретические аспекты формирования гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании ........................................................................................ | 7 |
| 1.1 Формирование гуманитарной культуры студента как образовательно-педагогическая проблема……………………......................................................... | 7 |
| 1.2 Содержательно-сущностные характеристики гуманитарной культуры как интегративного качества личности ……………............................................. | 41 |
| 1.3 Потенциал иноязычного образования в формировании гуманитарной культуры студента ................................................................................................... | 60 |
| 2 Опыт реализации педагогических условий формирования гуманитарной культуры студента университета ........................................................................... | 74 |
| 2.1 Актуализация содержания иноязычного образования в содержательно-смысловом контексте гуманитарных идей, идеалов и ценностей ..................... | 74 |
| 2.2 Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости как аксиологического ресурса гуманитарного становления личности ..................... | 93 |
| 2.3 Создание среды интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент» в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного со-бытия.......................................................................................................................... | 107 |
| Заключение…………………………………………………………........................ | 130 |
| Список использованных источников………………….......................................... | 133 |
| Приложения …………………………………………………………..................... | 160 |

**Введение**

В настоящее время во всех сферах российского социума происходит переоценка ценностей в аспекте гуманитарной трансформации содержания общественного сознания и бытия как неотъемлемого факта человеческой культуры. Содержание культуры многогранно. Оно опирается на прошлое, живет настоящим и обращено в будущее, обеспечивая широко понимаемую целостность и цельность жизни человечества.

Обоснование культурологической парадигмы образовательного развития личности утверждает*ценностно-смысловыми* приоритетами человеческого бытия творческое саморазвитие личности как активного субъекта культуросообразного, диалогичного, человечного, собственно *гуманитарного* образа жизни.

По мнению целого ряда исследователей (Б.С. Гершунский, Т.Г. Браже, В.Л. Кургузов, Н.И. Элиасберг), гуманитарная культура, обращенная к утверждению мировоззренческого фундамента человечности, пробуждению и возвышению человеческого в человеке, выступает базовым ядром гуманистического потенциала современного образования, являясь наиболее адекватным ответом глобального социума на вызовы XXI века, который академик Д.С. Лихачев назвал «веком развития гуманитарной культуры».

К настоящему времени философско-образовательная проблематика гуманитарной культуры разработана достаточно объемно, детально и глубоко.

Исследованы образовательные основы гуманитарной культуры и пути ее развития (Т.Г. Браже, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, В.Л. Кургузов, И.Я. Лернер, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, Л.П. Шеина, Н.И. Элиасберг).

Рассмотрены личностно-развивающие аспекты культурологического подхода в образовании (А.И. Арнольдов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, В.П. Тугаринов).

Конкретизированы аксиологические характеристики культуры как гуманитарного феномена (М.М. Бахтин, В.П. Бездухов, Г.П. Выжлецов, П.С. Гуревич, А.В. Кирьякова, В.А. Конев, А.А. Радугин).

Выделены гуманитарные особенности культуры как специфического способа человеческой деятельности (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн) и творческой активности (В.С. Библер, А.Н. Леонтьев, В.М. Межуев, А.В. Петровский, А.Я. Пономарев).

В контексте перехода высшей школы от традиционно-знаниевой к личностно-развивающей парадигме изучены проблемы взаимосвязи культуры и образования (В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, Г.И. Гайсина, И.Ф. Исаева, И.М. Орешников, Н.С. Розов, Е.Н. Шиянов, Е.И. Шулева).

Проанализирован развивающий потенциал иностранного языка как гуманитарной составляющей человеческой культуры (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, О.М. Осиянова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Н.С. Сахарова, В.Л. Темкина, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Утехина, Н.В. Янкина).

В образовательной совокупности предметов гуманитарного цикла иностранный язык занимает особое место, поскольку, способствуя формированию языковой личности обучаемых, он предоставляет студентам возможность познавать иноязычную культуру в сопоставлении с родной и, тем самым, путем включения обучающихся в полилогическое взаимодействие культур, расширять личностно-значимый спектр приобщения к высшим (наднациональным) общечеловеческим ценностям.

Философское осмысление базовых ценностей гуманитарной культуры утверждает Человека как меру всех вещей и такие его качества, как совесть, долг, достоинство, труд, познание, отношение к жизни, красоте, Отечеству, безусловно, совершенствуются благодаря иноязычному образованию. Изучая слово в многообразии лексических значений и вариативности грамматических категорий, познается его сущностная характеристика, происходит осознание слова как регулятора речевого поведения, осмысливается роль языка в личностном развитии. Вместе с тем, проведенный анализ и обобщение педагогического опыта позволили сделать вывод о существующих образовательных резервах формирования гуманитарной культуры студентов университета в развивающем пространстве иностранного языка, связанные, в частности, с разработкой (и обогащением) интерактивной составляющей образовательного взаимодействия «преподаватель-студент» в содержательно-смысловом пространстве общечеловеческих ценностей.

Таким образом, перед педагогической наукой встает проблема пересмотра и качественного преобразования содержания и структуры образовательного процесса в области иностранных языков, приведения его в соответствие с изменившимися ценностными ориентациями, мировоззренческими и нравственными идеалами, социальными тактиками поведения.

Что собой представляет гуманитарная культура? Какова природа и источники ценностей иноязычного образования? Как сделать содержание гуманитарной культуры живым достоянием личности студента, поместить его не в память, а в душу и интеллект (и таким образом решить проблему вочеловечения культуры)? Каким должно быть поведение субъектов образовательного процесса? Какими бывают и какими должны быть методы формирования гуманитарной культуры в иноязычном образовании? Как сделать учебное общение на иностранном языке (которое выступает как цель, так и средство обучения) по-настоящему личностным?

Над этими и другими вопросами размышляют и на них пытаются дать ответ авторы настоящей монографии.

**1 Теоретические аспекты формирования гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании**

**1.1 Формирование гуманитарной культуры студента как образовательно-педагогическая проблема**

В наступившем столетии «гуманитарной экспансии», по определению ЮНЕСКО [234, с. 66], проблема гуманизма и гуманистического миросозерцания, обретая «новые черты и масштабы», восходя в своей значимости к уровню «гуманистического культурного ренессанса» (П. Куртц; А.Н. Шеховцов) [цит. по 124, с. 8; 254], выходит на первый план социальной действительности (Н.В. Юдина) [260], непосредственно определяя «человекоцентричные» векторы «опережающего управления гуманистической трансформацией общественного сознания» (О.Н. Журавлева) [80, с. 3].

Приведенное суждение тем более актуально в контексте педагогического исследования, поскольку в эпоху цивилизационных перемен многими учеными в *гуманитарном* статусе «глубокой озабоченности» (А.С. Запесоцкий) отмечаются факты глобальной «дегуманизации общественной жизни» и образования (Н.Е. Буланкина, А.Я. Кузнецова, Е.А. Соколков) [214, с. 16; 124, с. 3], значительной переориентации общественного сознания с гуманистических идеалов на ценности гедонизма и материального благополучия (А.С. Запесоцкий) [83], потребительской психологии и культа материального успеха (Е.П. Миронова) [153, с. 3], ведущие к «гуманитарному примитивизму» (Н.В. Веселова) [51], проявлениям бездуховности, снижению уровня физического и психического здоровья молодежи (З.В. Смирнова) [212].

Подобные тенденции характерны не только для российской культурно-образовательной действительности. По этому поводу известный французский мыслитель прошлого века К. Леви-Стросс не без основания (упреждающе) заявлял, что XXI век либо будет «веком гуманитарных наук», либо его вовсе не будет [цит. по 244]. Это тем более важно, поскольку, в сопряженной динамике становящихся ценностей именно XXI век, по определению ЮНЕСКО, должен стать «веком образования» [88].

В настоящее время, к сожалению, по оценкам культурологов образование и культура далеко разошлись, и обучение (в соответствующих формах) вовсе не ведет за собой культурное развитие (А.Г. Кузнецова). Образование предельно рационализировано и вербализовано, из него выхолощен аффективно–эмоциональный заряд, что приводит к распространению в обществе профессионально компетентного, но бездуховного индивида, как считает философ А.В. Толстых. К этому же мнению приходит Л.П. Буева, утверждая, что до сих пор понятие «образованный человек» остается синонимом «информированного человека» и расходится с понятием «культурный человек». Явление «образованщины» привело к тому, что функционально-профессиональные знания разошлись с гуманистическими ценностями, и человек стал опасен для самого себя.

Не случайно одна из «проблемных» областей развития личности в современном мире соотносится с феноменом так называемого «гуманитарного дефицита» жизненного бытия, т.е. наличием вполне определенного «разрыва» между социально-функциональной и предметно-технической компетентностью человека и уровнем его гуманитарной образованности (А.В. Бедарева, Г.С. Саволайнен) [18, с. 13]. В этом отношении известный отечественный педагог М.Н. Берулава, отмечая «поражающий» факт «колоссального» снижения нравственного потенциала граждан современного общества, особенно молодежи [27, с. 8], обосновывает причинность подобных явлений, прежде всего, *гуманитарными,* духовно-нравственными, а отнюдь не только и не столько экономическими, факторами.

Все более понимаемая обществом потребность поиска человекосберегающей системы социализации, способной противостоять экспансии идеалов и идей «массового человека», постмодернистским тенденциям «расшатывания основ» его самоопределения, диктует необходимость обращения к *образовательным* ресурсам гуманитарной культуры, прежде всего, в аспекте «гуманитарной инкультурации» личности (М.Ю. Горбухова) [68, с. 3].

Кризис гуманистических идей, во многом порождаемый постиндустриальной цивилизацией (А.В. Конева) [111, с. 9], педагогически актуализирует задачу поиска способов возвращения российского социума, особенно взрослеющей его части, к традиционным культурным, нравственным и мировоззренческим ценностям, перехода к *гуманитарно-центрированным* моделям образования(Е.А. Авдеева) [1, с. 3], направленно устраняющим векторы только «знаниевой» очерченности» развития человека (А.Я. Кузнецова; И.А. Маланов; Е.П. Рыбина) [140, c. 55; 195, с. 3; 124, с. 14], провоцирующей «односторонний просветительский интеллектуализм» (Т.Н. Миракова) [152, с. 3] и, тем самым, ориентированным на формирование личности, способной к активному противостоянию разрушающим тенденциям «общества потребления» и «вседозволенного гедонизма» (Н.Ю. Куценко) [131, с. 3], нравственному сопротивлению ложным «проявлениям прагматизма», ведущим к ее «духовному оскудению» (Л.Д. Бадмаев) [10, с. 4,7].

Актуализированный поиск «духовных ориентаций, адекватных вызовам времени» (Л.В. Павлова) [171, с. 4] инициирует понимание *гуманитарной культуры* в качестве «ведущего фактора преобразования российского общества» (Н.В. Веселова) [51], предельно стимулирующего необходимость повышения уровня интегрированности идей гуманитаризации в систему отечественного, в том числе, высшего образования (Н.Н. Савельева) [196, с. 3], педагогически акцентирующего безусловную значимость перехода от «трансляции социального опыта и культуры – к формированию человека, образованию личности» (О.Н. Журавлева) [80, c. 3], придания «общечеловеческого характера подготовке будущего специалиста» (Г.А. Жданова) [77, с. 3].

Отсюда несомненная важность организации и устроения системы «непрерывного гуманитарного образования» в вузе» (М.И. Боровков) [37], необходимость повышения общекультурного уровня студентов всех – не только технических – специальностей (Н.С. Бирюкова) [31, с. 125]. При этом, как справедливо указывает О.Н. Журавлева, понятие «гуманитарный» не следует сводить лишь к усилению роли соответствующих наук в образовательной подготовке студента университета [80, с.5]. Феномен образовательной гуманитаризации следует рассматривать, прежде всего, в контексте *созидания и реализации* соответствующих условий и черт, понимать как педагогически кропотливый процесс «*возделывания*» человечности, милосердия, человеколюбия (Н.Г. Сикорская) [206], воспитания личностных качеств, которые выступают неотъемлемыми свойствами «современного человека с развитой гуманитарной культурой» – рефлексивность, креативность, альтруистичность, самоутверждение, саморазвитие (Е.Б. Бабошина) [9, с. 77].

Гуманистические доминанты гуманитарно-центрированного образования призваны обеспечить формирование свободной личности, обладающей навыками цивилизационного социального взаимодействия и способной нести *нравственную ответственность* за принимаемые решения и профессиональные действия (Н.А. Королева) [115, с. 3]. Это тем более значимо в формирующем, образотворческом контексте нашего исследования, поскольку, согласно этически центрированному определению И. Канта, «cultura», как средство развития каждым индивидом своих «естественных» – духовных, душевных и телесных сил для «всяческих возможных целей», есть «долг человека *перед самим собой*) (выделено нами)» [96, с. 384].

Основным педагогическим направлениям формирования гуманитарной культуры личности взрослеющего человека, студента, будущего специалиста в университетском образовании посвящено содержание нижеприведенных разделов теоретической главы монографии.

В соответствии с логикой настоящего исследования обозначенная двуединая (образовательно-педагогическая) проблематика формирования гуманитарной культуры студента в своей *образовательной* проекции предельно обусловлена фактором гуманитаризации и гуманизации образования, непосредственно определяющим *педагогические* стратегии и тактики формирующего влияния на культуросообразное становление субъектов образовательного взаимодействия.

Будучи неразрывно связанной с актуализацией гуманистических тенденций культуросообразного бытия социума, *гуманитаризация образования* выступает целевой доминантой *педагогического* устроения процесса формирования гуманитарной культуры личности (Е.А. Авдеева, Н.С. Бирюкова, О.Н. Журавлева, В.А. Козырев, Е.Г. Марусева, Л.П. Разбегаева, А.С. Роботова, Ю.В. Сенько, О.А. Степанчук), в том числе, на уровне высшего образования (Е.В. Баранова, И.А. Колесникова, А.С. Кравец, А.Н. Кумкин, Л.В. Павлова, М.П. Пушкарева, Е.П. Рыбина, И.В. Толстоухова, О.А. Фокина), поскольку вне опоры на *общечеловеческие принципы, идеалы и ценности* человеческое сообщество не может полноценно существовать и развиваться.

В прогнозируемых условиях «смещения эпицентра всего человеческого бытия – к полюсу культуры» (В.С. Библер) [30, с. 3] мировые (стратегические) ориентиры образования полагают решением «повесток дня на XXI век» инициативное развитие «культуры взаимоуважения в общении в процессе принятия решений», «усиление демократических начал» в жизни общества, благодаря чему и во имя чего происходит смещение гуманитарных по своей сути акцентов образования от методов репродуктивных, «ориентированных лишь на передачу информации» к активным, побуждающим к принятию решений «на основе диалога и комплексного подхода» [158, с. 19].

В самом широком, образотворческом смысле гуманитаризация образования рассматривается в гуманистической плоскости ««формирования у человека особой человеческой *формы отношения* к окружающему миру и самому себе», «осознания своего предназначения и призвания» как «хозяина своей судьбы, своей личности», твердо вставшего на путь «собственного судьбостроительства на протяжении всей жизни» (А.М. Новиков) [160, с. 4].

В социально-психологическом, персонологическомконтексте феномен гуманитарности характеризует собой социально значимое свойство личности, выражаемое в осознанно-переживаемом *ценностном отношении* субъекта ко всему познаваемому (О.Н. Журавлева) [80, с. 15]. Именно *отношение,* которое «лежит в основе любой ценности», обуславливает проявление и утверждение индивидуально окрашенных, субъективных «отношений» личности к опосредующим влияниям окружающей среды (Е.Б. Бабошина) [9, с. 73]. Тем самым *гуманитарно-центрированное* образование призвано «просветлять» человека на пути к «самосовершенствованию и гражданскому служению отечеству», формировать у него «ясное сознание современности» и способность развиваться в условиях «духовной свободы» [232, с. 6, 7-8], в расширяющихся пределах «гуманистического отношения ко всему познаваемому» исходя из «гуманитарного идеала бытия» как ценностного представления о «совершенной всеобщей форме жизнедеятельности» (О.Н. Журавлева) [80, с. 5].

Проникающая антропоцентричность образовательной гуманитаризации обусловлена и исходным значением родового понятия «гуманитарный», под которым понимается «социокультурный феномен», возникающий на «пересечении» человека с различными видами и условиями его существования: «человек–общество», «человек–природа», «человек–техника» и т.д. (А.Л. Черницкая) [247, с. 15] и выступающий в содержании образования «ключевым звеном» формирования «исторического мышления» и мотивации на «духовное развитие личности» (Т.Н. Миракова) [152, с. 3]. Так отмечается и подчеркивается, что в современных условиях гуманитаризация образования приобретает новое, *онто-антропологическое* значение, поскольку выступает значимым средством «стабилизации человеческого существования», «сохранения человеческой сущности в быстроменяющемся мире», залогом «выживания человечества в глобально-исторической перспективе». В этой связи «гуманитарной доминантой системы образования» выступает *воспитание,* предполагающее и позволяющее «проникновение через язык и текст в мир человека, в систему его представлений о бытии», что способствует «интериоризации» субъектом «онтологического социального опыта» (Е.А. Авдеева) [1, с. 13].

Гуманитаризация образования в своих глубинно-*педагогических* основах предельно *культуросообразна*, являясь фактом «обновления средств совершенствования культуры», фактором расширения и обогащения своей «общекультурной составляющей» не только путем «увеличения доли гуманитарных дисциплин» в учебном процессе, но, прежде всего, за счет освоения «новых пластов гуманитарного знания» в других областях предметной подготовки и развития обучающихся (Т.Н. Миракова) [152, с. 3]. В этой связи выделим точку зрения отечественных ученых, согласно которой одной из мировых тенденций развития образования, соотносимой с российскими векторами его гуманитарной модернизации, является усиливающаяся интеграция образования «сугубо профессионального» с образованием «общим и культурологически ориентированным» (О.Л. Колоницкая) [105, с. 3], способствующая становлению у будущих специалистов системно-целостного (ценностного, нравственно-духовного, гуманистического) восприятия мира (С.В. Зотов) [88], препятствующего возможному «замыканию» образовательного субъекта в «узких рамках профессии или специализации» (Н.Ю. Куценко) [131, с. 15].

В этом же, культурно-образовательном аспекте отмечается «негативная» роль» «искусственного» размежевания феноменов «гуманитарного» и «негуманитарного» знания, что существенно затрудняет формирование *целостной,* в единстве с ее «*инонаучной*» (*образной*) составляющей, картины мира, что соответствующим («разделяющим», «разрывным») образом сказывается на современном состоянии «воспитания и обучения молодого поколения» (О.Н. Журавлева) [80, с. 21], равно как и на качественных особенностях формирования и развития гуманитарной культуры социума в целом. Тем самым утверждается и подчеркивается, что гуманитарно-насыщенное пространство образовательного развития человека наступившего столетия призвано являть собой *единую* «пересекающуюся множественность личностно принимаемых плоскостей – значений, ценностей, смыслов» (Н.М. Борытко) [39, с. 38] и, выступая жизненно предметным ракурсом «культурно-образовательной среды» восхождения индивида к своей общечеловеческой сущности (Е.П. Белозерцев) [22, с. 14-15], осуществляемого в приоритетах «самобытного развития и самоопределения» в «культурной среде образования» (Н.Б. Крылова) [96, с. 149], продуктивно содействовать повышению уровня *культуроемкости* образовательного взаимодействия как определяющего фактора *культуросообразного* (гуманистического, заинтересованного, творческого) овладения обучающимся предметным материалом в *культуросозидающем* статусе «личной образовательной ценности» (В.Л. Бенин; Е.В. Бондаревская) [24; 32].

В своем органическом единстве с естественнонаучной составляющей, *гуманитарная* компонента («гуманитарность») выступает определяющей (методологической) основой современного *фундаментального* образования, актуализируя обращение исследовательского поиска «к личному опыту» человека, его «внутреннему состоянию» и «ситуациям существования» (В.В. Гришкун, И.В. Левченко) [70, с. 2], а в мировоззренческой целостности гуманистического опосредования делает «Человека» как «самоценную» личность «главной фигурой, целью и смыслом» современного образования (Н.В. Садовников) [197, с. 783], являя, тем самым, его «фундаментальное ядро» (О.А. Степанчук) [219]. Как справедливо замечает В.М. Межуев, гуманитарность — не просто вид образования, но и синоним просто культурного и просвещенного человека, коим обязан быть каждый. Гуманитарная составляющая с этой точки зрения есть в любом виде образования [148, с. 32]. При этом категория «*фундаментальное образование*» («образование вширь») трактуется как обращенное к формированию «нового междисциплинарного мировоззрения» гармоничное сочетание «разностороннего гуманитарного» и «новейшего естественнонаучного» знаний, без чего принципиально невозможно помыслить «*интеллигентного* человека» в его «гуманных» акцентуациях, равно как и обеспечить достижение уровня «истинного профессионализма и компетентности» в подготовке современного специалиста (Е.В. Ишимская; И.М. Орешников; А.С. Соколов; В.А. Тестов; Л.В. Южакова) [92, с. 149; 167, с. 5; 215, с. 3, 6; 225, с. 91].

В результирующем аспекте образовательной подготовки качественное определение «истинный» (соответствующий истине, действительный, несомненный) делегируют интегральным характеристикам выпускника современного «любого вуза» как «истинного интеллигента», обладающего профессионально-личностной ответственностью за «мир, основанный на ценностях Культуры Достоинства» (Е.В. Баранова) [11, с. 8], равно как и понимают гуманитаризацию вузовского образования определяющим фактором «жизнеспособности молодого поколения» и «важнейшим условием» воспитания «духовной элиты общества – «истинных гуманитариев» (М.В. Крыгина) [120, с. 135,137]. В этой связи выделяется методологический конструкт «*фундаментальное в образовании*», позволяющий становящейся личности *одновременно* определять «разумные ориентиры в современных подходах» и «отвечать потребностям времени», где модальной основой образовательной «фундаментальности» выступает философски интерпретируемый феномен «гуманитарности», обеспечивающий преемственную связь поколений посредством «фундаментальных духовных ценностей» (А.А. Иванова) [90].

В обозначенных векторах *фундаментализации* образования доминирующая роль отводится гуманитарному знанию, непосредственно сопряженному с формированием у обучающихся современной научной картины мира, прежде всего, в ее мировоззренческой акцентности (целостности) (Н.В. Садовников) [197, с. 783], где определяющая роль принадлежит философии, аккумулирующей «вечные истины» человеческого бытия (М.И. Боровков) [37].

О *фундаментальном* статусе гуманитаризации в образовании свидетельствуют историко-культурные и педагогические аспекты становления содержательного функционала соответствующих (родственных) понятий: «гуманитарность», «гуманитарный», «гуманитаризация».

Исследователи соотносят понятие «гуманитарность» (от лат. «homo, human» – человек, человеческий и «ar» – обращенность, принадлежность) с *образовательно-центрированной* «философской доктриной», обращенной к активизации «уникальнейшей способности» человека к саморазвитию и самосовершенствованию, что подтверждается и в историко-культурном плане. Происхождение этого термина связывают с латинским выражением studia humanitatis – «гуманитарные студии», которые возникли в начале эпохи Возрождения (XV в.) как «комплекс специально обучающих средств, способов в целях всестороннего и гармонического развития людей» (А.Н. Кумкин) [127, с. 71].

Рубежный переход в XXI век ознаменовался пониманием того, что феномен гуманитарности выступает «особым парадигмальным качеством познания и мышления», обусловливающим «ценностно-смысловую и содержательно-целевую» отнесенность того или иного явления «к существованию человека и человечества» (Е.Ю. Ромашина) [192, с. 84], «необходимость постижения, толкования любых познаваемых объектов в нравственном аспекте», с точки зрения «человечности» как сущностно-природного качества социального субъекта, *ответственного* «за действия в пространстве жизни своей и другого человека» (О.Н. Журавлева) [80, с. 25, 28]. Тем самым гуманитарность являет собой расширяющуюся сферу возникновения, роста и реализации «человекоразмерных» потенций и жизненно значимых ценностей (Ю.М. Шор) [256, с. 153], «высококультурную канву самоутверждения» на уровне глубинного стремления «оправдать звание человека» (В.В. Ильин) [91, с. 35] в действительной и действенной плоскости культурного самоопределения (Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков) [159, с. 116]. Гуманитарность как высшая ценность человеческого бытия фиксирует «благородство» в устремлениях людей, сообщая им «смыслы жизни» и оберегая от «технократического снобизма и примитивного прагматизма» (Е.Г. Марусева) [145, с. 4].

Таким образом, гуманитарность понимается как социально-значимое свойство личности, связанное со способностью «ценностного отношения» субъекта к «любому познаваемому объекту» и к «самому себе», исходя из личностно принятых «гуманистических ориентиров жизнедеятельности» (О.Н. Журавлева) [80, с. 26].

В аксиологическом ракурсе рассмотрения феномена гуманитарности необходимо выделить следующее образовательно значимое и педагогически важное обстоятельство: содержательно гуманитарная культура не только отражает меру приобщения взрослеющей личности к высшим человеческим ценностям, но и проявляется в степени *личностного* освоения гуманитарного знания, развития гуманитарного мышления, *включения в сферу нравственно-эмоциональных переживаний Другого* (Е.П. Рыбина) [194, с. 48]. В этой связи исследователи подчеркивают, что «межличностные отношения в гуманитарном образовании более чем где либо должны иметь гуманистический характер» (О.В. Архипова) [6, с. 194], поскольку термин «гуманистический», согласно В.П. Бездухову, означает «направленный на другого», изначально пребывает в содержательно-смысловой плоскости «ценностей для другого» (в отличие от нравственно-центрированных «ценностей для себя») и, тем самым, в другодоминантной плоскости гуманистических отношений способствует целевому утверждению *самоценного* статуса личности субъектов образовательного взаимодействия [19, с. 34,61].

В современной ситуации основной целью гуманитарного образования выступает создание максимальных условий для усвоения и присвоения личностью растущего человека так называемых «универсальных гуманистических ценностей постиндустриальной цивилизации», к которым Л.П. Разбегаева относит такие обобщенные категориальные конструкты/регуляторы духовно-нравственной сферы бытия как: Человек, Цивилизация, Отечество, Мир, Время, Традиции, Новации [188, c. 64, 60].

Обозначенная аксиологическая характеристика гуманитарно-ориентированного образования тем более значима, поскольку в утверждающихся реалиях постиндустриального (информационного) социума подлинно компетентностное, «состоявшееся» образование включает в себя «не только освоение знаний, но и формирование ценностей», что определяет «уровень функционального совершенствования специалиста», прежде всего, степенью успешности соединения в его профессиональном образовании «функциональных знаний и гуманитарной подготовки» (М.П. Завьялова, Д.В. Сухушин) [81], связанных с гуманитарными акцентуациями парадигмального перехода современного образования к подготовке компетентной, гармонично развитой, творческой, инициативной, способной к эффективной деятельности личности специалиста-профессионала.

Гуманитарные ценности как человекоцентрированные составляющие профессиональной культуры выступают в качестве внутренних детерминант опосредования и осмысления (присвоения) личностью студента профессионального и культурного опыта человечества (Ю.Я. Веретельникова) [50, с. 3].

Так, уже римские мыслители Цицерон и Авл Гелий употребляли вербальный конструкт «гуманитарный» (*humanitas)* не только для обозначения «культуры в целом», но, в особенности, «культуры *ментальной*», присущей лишь человеку, направленной на достижение «полного осуществления родовых и индивидуальных способностей» и тесно связанной с системой «свободного образования вообще» (В.В. Буряк) [43, с. 96,95].

Обозначенный формат культурно-образовательного осуществления выделенных (базовых) способностей человека взаимосвязано трактовался в двух отношениях – к «самому себе» и к «другому». В первом понимании, начиная с эпохи Возрождения термин «гуманитарный», как отмечают исследователи, обыкновенно применялся в педагогической теории в тех случаях, когда речь шла об образовании человека как «*формировании его по образу и подобию* некоего высшего идеала (*курсив наш*)» [243, с. 110], утверждающего «всестороннюю культуру духа» на «путях» восхождения к мудрости, достижению «единодушия» и «согласия» с самим собой (Я.А. Коменский) [108, с. 107].

Во втором, преимущественно *другодоминантном* отношении утверждается, что в началах XXI века феномен гуманитаризации образования, эволюционируя в своих содержательных интерпретациях от «пайдейической (космоцентрической) концепции» Сократа, Платона и Аристотеля к теоцентрической, антропоцентрической и социоцентрической стадиям, пребывает на *глобально-эволюционном* (*коэволюционном, ноосферном*) этапе своего понимания (Е.А. Авдеева) [1, с. 7], где человек, согласно образному определению Н.А. Бердяева, мыслится как «некий великий мир», «макрокосм», «отрывок вселенной» [25, с. 19], призванный «выйти в мир другой человеческой вселенной», ощутить и понять «посторонний», «далекий, чуждый и, возможно, неслышный» голос другого как «особую точку зрения», явленную становящейся способностью к «умственной и душевной отзывчивости» в расширяющемся «мире человеческих *окликаний* (курсив *наш*)» (П.С. Гуревич) [125, с. 53].

В социокультурных реалиях наступившего века «общительная» компонента образовательной гуманитаризации воплощаемо субъективируется «зарождающимся» феноменом «нового» человека – «человека коммуникативного» (homo communicativus), призванного соответствовать той высокой роли, которую выполняет в обществе «система коммуникаций как субстанция бытия современного человечества» [Е.В. Баркова) [13, с. 49]. Обозначенная тенденция глобального коммуникативизма предельно (педагогически) актуализирует одну из «ведущих идей» гуманитаризации образования: «созидание человечности в учащемся на пути восхождения к культуре» (Е.Г. Марусева) [145, с.8], равно как и усиливает педагогическую значимость собственно «гуманитарных технологий (практик)», широко понимаемый субъект которых «должен уметь слушать и слышать другого» (А.С. Роботова) [191, с. 20]. В этом отношении подчеркивается, что, начиная с первого века нашей эры – т.е. в «после цицероновский период» – термин «гуманитаризация» использовался в нескольких значениях – «образование», «образованность», «просвещение», обозначающих как интеллектуальные достижения человека, *так и* «наличие в нем *добродетелей, необходимых в* ***общении*** (*выделено нами*)» (М.П. Пушкарева) [185].

Обращением к формирующему потенциалу человечности, достоинства, ответственности и любви обосновывалось постоянство присутствия в человеческой культуре и образовании «ренессансных идеалов», ориентирующих на вневременное преодоление «функционального» понимания (статуса) человека в пользу утверждения его «*гуманитарного достоинства*» (В.В. Бибихин) [29, с. 24], что составляет, по мысли И.Г. Песталоцци, сущностные основы воспитательного целеполагания, когда «человек сам поднимается до ощущения *внутреннего достоинства своей природы* (*выделено нами*)» [178, с. 82], обретая способность «прожить жизнь с достоинством» – с добротой, великодушием, правдивостью, умением и желанием «находить радость в помощи другим» (Д.С. Лихачев) [цит. по 259, с. 29].

В этой связи сущностные смыслы гуманитаризации образования соотносятся с «воспитанием любви к культуре, к человеку вообще», что предполагает «концептуальное, качественное изменение» системы современного, в том числе, профессионального образования (С.А. Иванов) [89, с. 36] в сторону усиления его личностно-ориентированных потенций, возможностей и идеалов, поскольку, согласно *гуманитарно*-проницательному определению Н.А. Бердяева, личность «связана с любовью… есть существо любящее и ненавидящее… Любовь есть путь реализации личности» (Н.А. Бердяев) [25, с. 155].

В содержательно-целевом контексте «нового подхода к университетскому образованию»как образованию *универсальному*, т.е. синтезирующему компоненты гуманитарного и естественнонаучного знания, без чего невозможно «гармоничное развитие личности в единстве истины, добра и красоты» (Н.В. Юдина) [260], гуманитаризация образования предполагает педагогически актуализированную направленность на понимание духовности, на одухотворенность, формирование этического и эстетическогоотношения к окружающему миру, что является важнейшим условием, предпосылкой и основанием профессионального самоопределения будущего специалиста (Н.С. Бирюкова) [31, с. 126,127], равно как и значимым средством «реализации гуманистической направленности обучения и воспитания» (Н.Ю. Куценко) [131, с. 16].

В обозначенном производяще-порождаемом, формирующем, «личностном» отношении *гуманитаризация образования* («образовательная гуманитаризация») понимается как:

– *педагогически целесообразная* («оправданная») *система мер*, направленная на становление личности *через* культуру, формирование способности к саморазвитию, осознанию национальной идентичности (О.Л. Колоницкая) [105]; *система конкретных педагогических мер*, направленных на преимущественное развитие общекультурной составляющей образовательного развития личности (Е.А. Авдеева) [1, с. 4];

–*инициативное образовательное приобщение* молодых людей к гуманистическим ценностям, к богатству гуманитарной культуры (А.С. Кравец) [118, с. 31];

– *приоритетное формирование* *личностной зрелости* обучаемых в ходе обогащения и развития общекультурной компоненты содержания образования (Б.М. Бим Бад) [175, с. 58];

– *переход от социократической модели обучения* (когда формирующие векторы личностного развития почти исключительно определяются социальным заказом государства) *к модели ноократической*, ориентированной на развитие у обучающихся *человекообразующих* механизмов/функций (понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества) (Е.В. Бондаревская) [34]; в этом сказываются и сущностные характеристики гуманитарности как исходных атрибуций гуманитарного видения (ведания) мира: гуманитарным наукам – «наукам о духе», по определению В. Дильтея, с «пафосом человека как субъекта» (Н.А. Хренов) [244], в большей степени присуща «идея понимания», во многом отличающаяся от «идеи познания», лежащей в основе естественных наук («наук о природе»);

– *ориентация образования на утверждение* сущностного, личностного, *возвышающего начала в человеке*; перенос акцентов с накопления готовых знаний, умений и навыков на *формирование* («саморазвитие» и «самостроительство») личности, владеющей технологией творческого труда, способной создавать новое и нести за это персональную ответственность (Г.В. Лаврентьев) [133, с. 40,45].

В дополняющем контексте развития «человекообразующих» механизмов, по Е.В. Бондаревской, – аспекте следует подчеркнуть такую сущностную составляющую гуманитаризации образования, как формирование у взрослеющего человека предельно другодоминантной и глубинно эстетической (формообразующей, формодарующей) установки видеть (утверждать, созидать, открывать до поры до времени «затененную», по Д.С. Лихачеву) красоту другого человека в аспекте сохранения его достоинства (нравственно-духовного совершенства).

Итогом формирования гуманитарной культуры личности в образовательном взаимодействии выступаетгуманитарная образованность***.*** Под *гуманитарной образованностью* понимается развитая способность человека «брать ответственность за свое культуросообразное, духовно-нравственное саморазвитие», «поступки и деятельность», а также «осознавать свои отношения с миром», «конструктивно решать профессионально-личностные задачи» (С.В. Белова) [21, с. 43]. Тем самым по своей глубинной сути гуманитарная образованность определяет степень, полноту и продуктивность развития базовой способности личности «быть в своей жизнедеятельности» человеком «с большой буквы» (О.А. Степанчук) [219, с. 43], в полной мере стремиться (стараться) сохранять содержательно-смысловую соотнесенность с «Земной Мерой» своего существования (И.А. Колесникова) [104].

В обозначенном аспекте категориальные конструкты духовности и гуманности рассматриваются в статусе «стержневых» ориентиров «в воспитании и саморазвитии гуманитарной культуры» взрослеющего человека (Л.Д. Бадмаев) [10, с. 7], выступающей результатом и высшим проявлением его «духовной, идеальной деятельности» (Н.В. Юдина) [260], возводящей к вершинам культурного, приоритетно духовного, личностного уровня существования: в отечественной лингвистической традиции «культурный человек» – это личность, отличающаяся неординарной гуманитарной эрудицией и эталонной нравственностью (А.Я. Флиер) [234, с. 66].

Отсюда и непреходящая роль *гуманитарного образования* в образовательной гуманитаризации процесса культурного становления и формирования человека. Располагаясь в индивидуально-значимой плоскости «ценностно-смыслового освоение бытия» (Л.П. Разбегаева) [187, с. 50] и «формирования новых подходов» к пониманию глубинных аспектов «взаимосвязи природы и человека» (Н.С. Бирюкова) [31, с. 125], гуманитарное образование, которое Гердер еще в XVIII веке понимал как «возрастание к гуманности» и «культивирование человечности» [цит. по 114, с. 92], выступает «важнейшим институтом межпоколенной трансмиссии культуры» (И.С. Кон) [110], определяющим фактором превращения современного индивида в самостоятельного – «и по форме, и по существу» – субъекта «социокультурного стиля» бытия, в «носителя социокультурности», глубинно связывающей факт индивидуального существования с «судьбами социума» и предельно «изоморфной» культуре общества (Л.Н. Атропянская) [7, с. 229].

В контексте настоящего исследования важно следующиее. Развитие гуманитарного образованияприоритетно обращено к освоению различных коммуникативных практик, языковой и риторической подготовке растущего человека в аспекте усвоения и созидания новых культурных образцов общения и взаимодействия, что изначально предполагает «ориентацию на диалоговый тип обучения» (М.П. Завьялова) [81], реализуемый в модернизирующем контексте «актуализации субъект-субъектного формата образовательного взаимодействия» (М.П. Пушкарева) [185], восходящего по своей гуманитарной сути к взаимодействию «диалогическому» (Н.Н. Савельева) [196, с. 5].

Вся жизнь человека социального по своей глубинной, культурной, собственно гуманитарной природе предельно диалогична (Н.Н. Клеменцова) [102, с. 22]: в значительной степени именно диалог выступает средством формирования гуманитарной культуры и развития человеческой духовности (Н.В. Юдина) [260].

Личностные акцентуации современной *философии диалога* делают объектом анализа «встречу» партнеров по диалогу, а «диалог» и «событие встречи» становятся основой для многогранной дискуссии; при этом диалог понимается как «способ бытия человека в мире» и, наряду с тем, – «способ познания гуманистической, наполненной смыслами действительности» [165, с. 259,271].

В этой связи характерно, что в содержательно-смысловой плоскости обоснования «диалога культур» В.С. Библер выделяет в статусе необходимого фактора преодоления «кризиса познающего разума», обусловленного переходными реалиями XXI века, мировоззренческую парадигму «диалогики культуры» («диалогической философии культуры»), утверждающую «диалогическую», т.е. в исконной обращенности к *другому* «сущность мышления» как «всеобщую» ориентацию разума на «идею взаимопонимания», «воплощения своей мысли в *обращении к другому* (*выделено нами*)», реализуемую в «интенциях» и «напряжениях» *нового* типа сознания – «сознания своего бытия, бытия мира, своего-со-бытия с другими людьми и миром» [8, с. 616, 598].

*Диалогически* центрированная гуманитарными смыслами небезразличия категория «обращения каждого человека к субъективности других людей», реализуя «порождающее и сохраняющее человечество» *отношение* людей друг к другу и, через него, к Миру, «взыскующей взаимности эмоциональностью» рождаемых смыслов обращена к развитию главных «способностей души человека» – «со-чувствия», «со-мыслия (со-знания)», «со-гласия в со-действии», сохраняя и непрерывно воссоздавая «интерсубъективное поле» общей духовно-практической культуры, которое (поле) по своей «аффективно-смысловой» сути есть также и «***образовательное*** пространство (*выделено нами*)» (Ф.Т. Михайлов) [154].

При этом *культуросообразная векторность* диалога – «с природой, культурой, другим человеком, объектами собственной деятельности, самим собой» – понимается в смысловом контексте предельно сущностной характеристики «собственно человеческого», «диалогического» *опыта*, выступающего своеобразной «единицей» гуманитарного образования, а непосредственная феноменальность диалогического взаимодействия трактуется в высших уровнях тождественности «гуманитарной образовательной ситуации», способствующей развитию «*диалогичности*» как «гуманитарного качества личности» (О.А. Степанчук) [219, с. 43].

В формообразующей плоскости нашего рассмотрения следует особо отметить, что гуманитарные акцентуации «диалогичности» как *личностного* качества, сопрягаясь с сущностными определениями диалога (в онтологическом ракурсе его понимания), непосредственно «располагаются» в содержательно-смысловом ряду базовых отношений к широко понимаемому Другому – отношений «ответственности», «заинтересованности», «уважения» и «любви». «Диалог предполагает *активную заинтересованность* в жизни и развитии того, что мы любим (или кого мы любим); он предполагает ответственность, налагает определенные обязательства… Жить таким образом (*т.е. «в диалоге», выделено нми*) означает нести ответственность за мир, объект любви (диалога)», что побуждает «к познанию объекта *любви* и уважению к нему (*курсив наш*)» (Т. Олевич) [165, с. 265].

Диалогически акцентированная заинтересованной ответственностью *уважения и любви* категория *личностного* отношения к познаваемому понимается в онтологическом статусе «предельной единицы» гуманитарного знания, является «отправной точкой» и «структурно-образующим элементом» его существования и, тем самым, непосредственно «определяет природу самой гуманитарности» (О.А. Степанчук) [219]. С этой точки зрения центральной для философии диалога – и, тем самым, для философии *образования* в ее подлинно гуманном, образотворческом смысле – является «проблема Другого», представление о решающем для человеческого существования отношении«Я-Другой» как уникальном состоянии, метафорически (но, отнюдь, не теряющем своей жизненной значимой реальности) описываемом в терминологиях «встречи», «*отношения лицом-к-лицу*», «откровения», «между» (Е.А. Кострова) [117, с. 8] и обуславливающем возможность «антропологического поворота» образования «лицом к Человеку», придания развитию личности обновленного, гуманитарного характера и смысла (О.Н. Журавлева) [80, с. 20].

В формирующем (педагогическом) аспекте нашего рассмотрения подчеркнем, что именно в антропологически центрированном отношениями другости (межличностности, социальности) «пространстве между» предметностью «ставших феноменов» культуры («реальностью») и провоцируемых ими «имплицитных установок смыслообразования» («ментальностью») и есть «пространство активного динамичного смыслообразования» или «собственно пространство культуры», своеобразный «зазор, в пространстве которого и существует культура» (А.А. Пелипенко, А.А. Яковенко) [176, с. 15,16].

Особо следует подчеркнуть образотворческую феноменальность выделяемого Е.А. Костровой «***отношения «лицом-к-лицу****»*, восходящую к эстетическим (выразительным) интенциям и духовным проявлениям гуманитарной культуры личности, а также утверждающим *формирующие* (образные) приоритеты педагогической инструментовки развивающего процесса: «Только благодаря своей способности к отношению может человек жить в духе… прожить жизнь в духе – лицом к лицу к Ты» (М. Бубер) [41, с. 27].

Тем самым можно говорить о педагогически значимом бытовании ситуации «*установления доминанты на лицо другог*о» как становящейся основы подлинной «человечности» духовно-нравственного императива в формулировке А.А. Ухтомского: следует «поставить человеческое лицо на подобающее ему место ничем не заменимой ценности и исключительного предмета любви» [229, с. 411]. В этой связи исследователи подчеркивают, что и «профессия» как таковая обретает человеческий смысл лишь тогда, когда за ней обнаруживается «нечто более высокое и самоценное», а именно – обретение своей индивидуальности, своего неповторимого «человеческого лица» в многогранном и противоречивом мире культуры (М.М. Данилова) [72, с. 225].

Обозначенная лицевая оппозиционность гуманитарного образования (формообразующая доминанта образовательной гуманитаризации) непосредственно соотносится, «отвечает на глобальные вызовы» современной общественной действительности, порождающей «невиданную ранее мобильность человека», связанную не только с реализуемой возможностью «перемены места жительства, работы, занятий», но и с «возрастанием контактов с другими людьми», обуславливающим – «в противовес интеграционным процессам» – возрастающую степень «понимания ценности и значимости *локальности, индивидуальности, непохожест*и» (*выделено нами*)» (А.В. Конева) [111, с. 9], где образно-лицевые факторы, в том числе, предельно (ценностно) индивидуализированные отношениями любви, имеют определяющую значимость.

Более того, обозначенная гуманитарно значимая тенденция индивидуализации соотносится с выделяемой исследователями «новой парадигмой постиндустриальной (информационной) цивилизации» – *парадигмой различения* – difference, основанной на конкурентном оперировании информацией (знаниями) и обуславливающим индивидуализирующие смыслы культурного мировосприятия и мироощущения, когда «утверждение культуры становится утверждением *различия, несходства, многообразия* (*курсив наш*)» (А.В. Конева) [111, с. 10].

Обозначенная точка зрения полагает, со своей стороны, *педагогическую* актуализацию *континуальной* (от лат. сontinuum – непрерывное, протяженное) компоненты гуманитарности, исследовательски обращенной – в отличие от ранее доминирующей *дискретной*, преимущественно ориентированной на получение усредненных данных и показателей – прежде всего, к утверждению *индивидуализированных*, *качественных* характеристик личностного развития человека (Е.А. Елизова) [76, с. 139-140].

В гуманитарной парадигме образовательно-педагогической реальности доминирующей «точкой отсчета» является «человек в его движении во времени по отношению к самому себе» (И.А. Колесникова) [104, с. 39], что непосредственно определяет культуросообразные смыслы «человекоориентированного подхода в образовании», где базовой целью выступает достижение соответствия человека своей подлинной сущности как «развивающегося субъекта истории, культуры, технологий», обладающего «творческим, преобразовательным потенциалом» и способного «изменять социокультурную среду и качество своей жизни» (Е.В. Бондаревская) [33, с. 15].

В задачно-целевом формате нашего исследования здесь можно выделить педагогически важную сторону формирования «гуманитарного сознания» человека как «родовой» субстанции его жизни, не только неразрывно связанной с критическими интенциями «внутреннего саморазвития», с готовностью к «регулярному пересмотру своих возможностей, воззрений», особенно в тех случаях, когда они «вступают в противоречие с жизнью» и «мешают движению вперед», но и ценностно восходящей к общечеловеческим концептам «взаимного понимания и уважения, терпимости» (О.А. Степанчук) [219, с. 43].

Постнеклассическая гуманитарная мысль (В.С. Стёпин) актуализирует парадигмы и векторы становления ответственной, личностной, «участной», «не-алиби в бытии» (М.М. Бахтин) позиции человека культуры как субъекта подлинного (гуманитарного) восхождения к самому себе, что стимулирует его приближение к уровню субъект-субъектного мышления, характерного для гуманитарного знания/познания (О.Н. Журавлева) [80, с. 3]. В этой связи некоторые ученые полагают гуманитарную культуру в качестве своеобразного «способа познания в любой сфере», чрезвычайного важного и принципиального незаменимого «способа мышления», направленного «на развитие человеческой духовности» (Н.Ю. Куценко) [131, с. 7].

Если гуманитарное познание осуществляется в общении, диалоге, во взаимодействии «Я – Ты», «Я – Другой», то уже на обще гносеологическом уровне должно предполагаться изучение взаимодействия познания и *понимания*, причем в трактовке последнего не только как логико-методологической процедуры, но и как способа «проникновения в другое сознание *с помощью внешнего обозначения* (*курсив наш*)» (Е.А. Бельцева) [147, с. 12].

В современной трактовке гуманитарные науки призваны изучать «отношения и формы духовного, идеального плана содержания», вследствие чего гуманитарное знание предоставляет собой «мотивационно-смысловые факторы и целевые зависимости», являющиеся «ключом к открытию субъективного мира человека» (Е.А. Бельцева) [23, с. 10]. Тем самым феномен понимания трактуется как «гуманитарный», обеспечивающий «сохранение человечества», «способ видения объекта, предмета, явления (Е.Г. Марусева) [145, с. 6].

Обозначенная точка зрения имеет непосредственное отношение к педагогике и образованию наступившего тысячелетия – «*педагогике постнеклассической реальности»***.** Как отмечают исследователи, к завершению XX века методология традиционной педагогики вступила в интенсивное взаимодействие с утверждающейся методологией гуманитарного познания (феноменологическое направление, идеи философской герменевтики, синергетический подход), что и обусловило появление «принципиально другой доминантности образования», связанной, в частности, с гуманитарно-значимым фактом понимания образования как «встречи», поскольку «отображение образования в человеке – это не акты передачи, а встреча, а затем со-бытие человека и мира» (И.А. Маланов) [140, с. 53, 54, 55]. Вследствие чего делается вывод о том, что «образование полагает себя *диалогическим бытием*, в котором формируются способности к самоизучению, саморазвитию, самодвижению человека и общества (*курсив наш*)» (И.А. Маланов) [140, с. 57].

Вместе с тем подчеркнем, что гуманитарная категория «встречи» предполагает объемный спектр «диалогического бытия» не только и не столько с самим собой (аутокоммуникация), но прежде всего и главным образом – с Другим, со всеми вытекающими отсюда, в том числе, формообразующими (эстетическими) «последствиями».

В объективных условиях возрастающей специализации и расширяющейся дифференциации научных областей, гуманитарное знание приобретает все большее *образовательное* значение, понимается как своеобразный «интегрирующий центр в системе наук», обуславливающий соответствующую интеграцию «гуманитарной и естественнонаучной составляющих в культуре каждого индивида», что может выступить «устойчивой внутренней основой» осознания взрослеющей личностью «уникальности каждого человека, каждой культуры» (Г.Л. Микиртичан) [151], что непосредственно обусловлено «органической» связью гуманитарного знания с гуманизмом, утверждающим «высшую самостоятельную ценность» человека (Е.А. Соколков) [214, с. 16].

Будучи «много древнее социального» (А.Я. Флиер) [234, с. 63], гуманитарное знаниеизначально родилось как «знание о человеке, о его возвышении и совершенствовании» (Н.С. Бирюкова) [31, с. 126]. Тем самым, гуманитарное знание выступает в статусе «культурной компетентности» *индивидуальности* как становящегося субъекта культуры, являя собой «знание нового типа», соответствующее «потребностям человека в изменившемся мире», прежде всего, необходимости «углубления самого знания о мире человеческой жизни» (А.В. Конева) [111, с. 11]. В подтверждающем аспекте исследователь приводит суждение французского философа и культуролога К. Леви-Стросса: «Двадцать первый век будет веком гуманитарного знания, или его вообще не будет» [цит. по 111, с. 12].

Выделяется «ценностный», «пристрастный», «аффективный» статус гуманитарного знания, неразрывно связанный с категорией «личностного смысла», поскольку «смысл» – всегда личностен, является ее неотъемлемым достоянием: если «значение принадлежит языку», то «смысл – всегда личности» (Ю.В. Сенько) [204, с. 131]. Тем самым гуманитарное знание, «получающее приоритет в современном мире», принципиально *аксиологично* – «в нем значимо пристрастие человека к ценностям и смыслам», утверждающее «новую концепцию гуманитарного образования» как «образования *индивидуализированного* (*курсив наш*)» (А.В. Конева) [111, с. 12].

Исследователи обосновывают значимость «дидактических» (равно «образовательных») свойств гуманитарного знания, согласно которым оно есть, по своей сути, знание – двусубъектное**,** личностно-ценное, эмоциональное, диагностичное, понимающее, контекстное, диалогичное/полифоничное, что является следствием (а также обуславливает возможность) осуществления таких «гуманитарных способов познания», как «смыслотворчество, диалог, переживание, воображение, интуиция, эмпатийное понимание», равно как и обуславливает сущностные, общедисциплинарные черты знания гуманитарного: способность («призванность») «схватывать» человека во всей его целостности (О.Н. Журавлева) [80, с. 16,24].

Проистекающая из диалогичности «дискуссионность» гуманитарного знания, выступая «сущностной чертой гуманитарного компонента образования», уже самим фактом принципиальной «незавершенности дискуссии» делает равноценно возможными его (знания) «различные интерпретации», где учитывается «и позиция самого человека, и позиция Другого» (Е.Г. Марусева) [145, с. 5]. В этой связи выделяется феномен «образовательного знания», т.е. подчеркиваются собственно образовательные, образотворческие особенности/характеристики знания гуманитарного.

В аспекте усиливающихся гуманистических тенденций обосновывается *родственный* «гуманитарному» феномен «*образовательного знания»* в единстве его статической и динамической сторон. При всей несомненной важности статистической стороны (актуальность содержания как объективная информационная ценность), отличительной («динамической») чертой этого знания является так называемая «имманентная интенциональность»: «Образовательное знание *вне адресата* обесценивается, утрачивает свое актуальное содержание» (С.А. Максимова) [139, с. 29]. Тем самым отмечается и подчеркивается *актуализированный статус векторной персонализации* образовательного знания, непосредственно раскрывающий его диалогическую природу и другодоминантную сущность: **«**человек изначально включен в мир, который им понимается, и бытие-понимание лежит в основании всех других способов существования» как «проникающий», сущностный «способ его бытия» (А.В. Конева) [111, с. 11].

Таким образом, собственно *гуманитарным* является знание не в изначальных приоритетах «информационности» или выверенной (временем, веками) «суммы доказанности», поскольку «это всегда, и, прежде всего, – *чужое* понимание и *путь* к этому пониманию (*курсив наш*)» (О.В. Архипова) [6, с. 193]. Гуманитарное *знание* – это всегда «знание-переживание» (Ю.М. Шор) [256], опирающееся на «собственное понимание и суждение» (К. Фишер) [233, с. 172] и, в известной степени, «вопрошающе» приближенное к мудрости, поскольку атрибутивно связано с представлением о самых глубинных, «вечных» вопросах бытия (Н.Ю. Куценко) [131, с. 12].

В обозначенном аспекте речь может идти о реализации одной из главных личностно-значимых образовательных целей современной гуманитарной парадигмы – побуждение человека к осмыслению «*своего**места* в мире», овладению способами «взаимодействия» с этим миром исходя из раскрытия «смыслов человеческого бытия» (В.А. Козырев) [103, с. 29], ориентация на «поиск человеком *своего места* в мире, обретение себя самого» (Е.А. Авдеева) [1, с. 13], *ценностно*-*эмоциональная* фиксация «полноты» и «объемности» ощущения окружающего мира и «*собственного места* человеческой индивидуальности в нем (*выделено нами*)», сопряженная с утверждением «эмоционально комфортного мироощущения и восприятия бытия человеком как вокруг себя, так и в глубине собственного сознания и подсознания», а также в понимании «*собственной социальной значимости* и *востребованности* (курсив автора)», выводящем на уровень «механизмов гуманитарного мироощущения» (А.Я. Флиер) [234, с. 63, 64].

Тем более, что исследователи (С.П. Лавлинский) обосновывают закономерной (наблюдаемой) особенностью «сегодняшнего состояния гуманитарной культуры» вполне определенный переход человеческого общества от предшествующего периода «эклектичного накопления «мозаичной» информации» (согласно А. Молю) – к обусловленной становящимся состоянием «активности вопрошания» эпохе «всеобщей герменевтики», по Г.-Г. Гадамеру, не в последнюю очередь связанной с разработкой и осмыслением «социокультурных практик освоения «инаковых» представлений о мире», обращенных к (максимальному) раскрытию «креативного ресурса» социальных сообществ и отдельного человека [132], гуманистически ориентированных в гуманитарной предельности своего понимания.

В современной науке можно заметить различные подходы к родо-видовому (содержательному) соотношению интересующих нас понятий: *гуманитарность-гуманность.*

Согласно одной точке зрения, категория гуманности шире по содержанию понятия гуманитарность: гуманность, понимаемая как «*врожденное* (!) общечеловеческое качество», прежде всего, родовая способность *любить*, а потому и «ценить и оберегать себе подобных», воспитывается «средствами гуманитарного образования» и содержательно *шире*, нежели понятие «гуманитарность»: «все что гуманно, то и гуманитарно» (А.Н. Кумкин) [127, с. 71].

Согласно противоположной точке зрения понятие «гуманитарность» в социально-психологической плоскости своего рассмотрения понимается как *более широкое*, нежели «гуманность», выступающее интегративным качеством и онтологическим основанием *социально-культурно-природно-экзистенциальной* *целостности* человека на всех уровнях его существования, показывающим *степень освоения* гуманистических ценностей и гуманитарных способов познания (О.Н. Журавлева) [80, с. 25].

На «степенные» (качественные) векторы гуманности указывается и в другом сопоставлении: термин «гуманитарный» соотносится с предметно-идеальной областью, связанной с человеком, тогда как слово «гуманный» (гуманность) выявляет качественные градации, степень человечности обозначенной содержательности (А.Л. Черницкая) [132, с. 15].

Мы полагаем, что каждая из приведенных точек зрения дополняюще раскрывает сущностные характеристики соотношения понятийной дуальности «гуманитарность-гуманность», поскольку в собственно культурном понимании подлинная «гуманитарность» в своих глубинных основаниях не может не быть «гуманной», хотя, конечно же, степенные, «качественные» проявления «человечности» и «гуманизма» могут располагаться в достаточно объемной градации субъективных проявлений – от нравственно-центрированного феномена «принятия» вплоть до духовно-возвышающих (формирующих) идеалов любви.

Несмотря на то, что «смыслового единства» в понимании терминов «гуманитаризация» и «гуманизация» не достигнуто (О.Н. Журавлева) [80, с. 21], образовательные контексты обозначенной проблематики непосредственно отражают глубинную потребность» социума в сохранении «человеческого в человеке» (Е.Г. Марусева) [145, с. 3], утверждении его «бытийной целостности» и «цельности духовного мира» в качестве своеобразного иммунитета против «болезней грядущей супертехногенной цивилизации» и, в частности, «сползания личности из реального мира в виртуальный» (Е.А. Авдеева) [1, с. 22 ].

Во взаимодополняющем ракурсе содержательно-смыслового единства гуманизация и гуманитаризация рассматриваются как соотношение:

– *цели и средства*: гуманитаризация – главная часть и средство гуманизации образования, реализуемая через наращивание знаний о человеке, человечестве и человечности, выделение гуманитарного аспекта всех учебных предметов, гуманизацию преподавания негуманитарных предметов (В.В. Краевский, А.В. Хуторской) [119, с. 154]; гуманизация выступает целью образовательно-воспитательного процесса, а гуманитаризация средством ее достижения (Е.А. Авдеева) [1, с. 20];

– *целого и части*: гуманизация охватывает и гуманитарное и естественнонаучное образование, тогда как гуманитаризация относится только лишь к процессу обучения (А.А. Касьян) [98. с. 17].

Однако какими бы ни были различия в теоретических выкладках, объединяющие сопряжения выделенных понятий располагаются в предельно антропологической плоскости, о чем свидетельствует этимологическая близость происхождения рассматриваемых терминов от единой латинской коренной основы *homo,* что дает основание полагать их в качестве приоритетных направлений модернизации образования, нацеленных на «преобразования объекта, коим в обоих случаях является человек» (С.А. Максимова) [139, с. 28].

Реализация *принципа гуманизма* как главной ценности человеческого бытия заключается во внимании образования к «духовности личности», обращенной не только к процессуально/прагматической («цель не оправдывает средства»), но и к онтологической проблематике человеческой жизни (цель и смысл жизни; личностный выбор и формирование духа свободы; соотношение эгоизма и альтруизма в человеческой природе; проблема личностной самореализации), поскольку, по большому счету, человек реализуется и становится, обретает свое «Я» в мировоззренческой плоскости выбора «не только ради себя, но и ради других» (Е.Б. Бабошина) [9, с. 76].

Важнейшим условием гуманизации современного образования является уточнение его целей: не просто человек знающий (познавательный компонент), умеющий (прагматический компонент), но и человек понимающий, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору на основе иерархии ценностей и смыслов, имеющих личную значимость (аксиологическая, гуманистическая компонента). Поэтому *гуманистической парадигмой* современного образования должно стать предельно гуманитарное в своем понимании «*образование для личностного развития»* на основе «самомотивации» и «самопроектирования», с опорой на личностные ценности и нравственные смыслы (Е.А. Дмитриева) [74, с. 8].

При этом ***гуманизация образования*** понимается как «важнейшая тенденция» его развития в современных условиях, обусловленная необходимостью акцентирования внимания на гуманитарных, общечеловеческих ценностях, на развитии *гуманистической аксиологии*, осознании *аксиологического плюрализма* – существования различных систем ценностных координат, что позволит не только в большей мере учитывать интересы личности – свободной, творческой, самореализующейся, но и более продуктивно решать чрезвычайно актуальную для настоящего времени проблему гражданского воспитания растущего человека **(**Г.Н. Тараносова, Ю.С. Лисачкина) [223, с. 9,11].

Гуманизация образования представляет собой «соответствующий гуманистическим ценностям и идеалам» социально-педагогический феномен, отражающий «общественные тенденции в построении и функционировании» отечественной системы образования и воспитания (Н.Ю. Куценко) [131, с. 15-16], формировании необходимых условий для «интеллектуальной самореализации личности», «согласования образования человека с жизнью общества и природы» (А.Я. Кузнецова) [124, с. 11], призванный в известной степени «компенсировать возможные издержки коммерциализации образования» (А.Н. Шабалина) [249, с. 5].

Гуманизм в широком понимании есть фундаментальная ценность человеческого рода (А.А. Кудишина) [124, с. 7, 22], система ценностей, возвышающая личность и утверждающая целевой доминантой *любого* предпринятого действия «благо и счастье человека, его неотъемлемые и естественные права на *достойную жизнь* (*курсив наш*)» (А.С. Кравец) [118, с. 30, 32, 33].

В современном понимании гуманизм имеет статус мировоззренчески-нравственного явления, которое «характеризует поведение человека», прежде всего, с точки зрения *человечности* (А.Н. Шеховцов) [254, с. 96]. Вследствие этого ценностная категория *достоинства* конкретного человека может выступать образовательно-педагогическим средоточием гуманистического идеала как такового и, в то же время, пониматься в статусе обобщающей, прежде всего, *лицевой* выразительной презентационности личности.

Наряду с повсеместным утверждением взглядов и идей, проникнутых «уважением к достоинству человека», Л.Н. Атропянская включает в содержательный спектр феномена гуманизации также и «создание максимальных условий для развития творческих способностей личности», «атмосферы *оптимизма, успеха, радости* (*выделено нами*)» в процессе обучения [7, с. 228], что эмоционально-чувственно соотносится с пониманием гуманизма как фундаментальной ценности человеческого бытия, обуславливающей активную, разумную, моральную и законопослушную личную и общественную жизнь индивида, «полную радости и творчества» (А.А. Кудишина) [124, с. 22].

В продолжающихся гуманитарных традициях современного образования одной из актуальных задач выступает *восстановление* «образа человека культуры», под которым понимается целостная, самобытная, духовная, гуманная *личность*, ориентированная на «сохранение и воспроизводство духовных ценностей в творческой жизнедеятельности», в полной мере способная к «культурному саморазвитию и культурно-нравственной саморегуляции поведения» (Е.Б. Горлова) [69, с. 77]. В этой, «саморазвивающейся» и «саморегулируемой» связи следует отметить гуманитарные интерпретации такой значимой образовательно-экономической и индивидуально-личностной категории, как «человеческий капитал». Согласно В.А. Гневашевой, данная категория понимается «в современных условиях становления и развития социально-экономических отношений» в качестве «гуманитарной константы», векторно определяющей направления развития общества [63, с. 99], поскольку характерные особенности человеческого капитала определяются не только индивидуальным личностным ростом за счет приобретения способностей, но и уровнем социально-значимой структуры ценностей и норм поведения, выработанных обществом и являющихся духовным базисом социально-экономической формации во все времена культурно-исторического развития.

В нашем исследовании мы придерживаемся той точки зрения, согласно которойличность –это индивидуальность, формирующаяся на основе ценностей гуманитарной культуры. При этом каждая личность не только наследует, но и, одновременно, преобразует культуру в целом. (О.А. Жеглова) [78, с.48]. Личность есть «духовная категория» бытия человека, олицетворяющая его «свободу и независимость» в отношении «к природе, к обществу, к государству» и, самое главное, утверждающая другодоминантные, надличностные идеалы и ценности собственно культурного и предельно человеческого существования: «Личности человека нет, если нет бытия, выше ее стоящего, если нет… сверхличных ценностей», к которым «она должна восходить», отстаивая «свою независимость и свое *достоинство*» (*курсив наш*)» (Н.А. Бердяев) [25, с. 149, 142, 141].

Рассмотрение гуманитарной культуры в аспекте творчества, приводит к ее пониманию как своеобразного «пласта человеческого творчества», вершинно-образующего и утверждающего ее «духовно-нравственную вертикаль» (А.С. Запесоцкий) [84, с. 258], поскольку глубинная суть гуманитарного образования – ведущего фактора становления гуманитарной культуры личности – в том, что «человек образовывает себя» (О.А. Степанчук) [219, с. 43]. На основании чего делается фундаментальный обобщающий вывод: «подлинное образование негуманитарным быть не может» (О.В. Архипова) [6, с. 192].

Повышение качества, мобильности и доступности образования в ментальном пространстве «открытого общества» и становления «культуры достоинства» (А.Г. Асмолов) усиливают социализирующую значимость гуманитарных ценностей, существенно трансформируют структурообразующие компоненты, содержание, формы и методы *компетентностного* становления личности будущего специалиста в вузе, связанные с формированием готовности и способности к продуктивному общению с представителями различных убеждений, верований и взглядов, утверждением общечеловеческих ценностей миролюбия, веротерпимости, толерантности, взаимодействия и сотрудничества. В гуманитарных проекциях широко понимаемой философии диалога «моральный, незаинтересованный, отказывающийся от присвоения ***взгляд*** на чуждость Иного (здесь и *эстетические интенции* – подчеркивается нами)» приобретает фундаментальное значение при выстраивании социального бытия личности, где «истинная толерантность» выступает «естественным следствием принятия другого в его инаковости, ответственного отношения к своим обязательствам перед другим» (Е.А. Кострова) [117, с. 5].

Более того, в обозначенном контексте обосновывается точка зрения, согласно которой «профессия» имеет для личности собственно «человеческий смысл» лишь в том случае, когда «за ней обнаруживается нечто более высокое и самоценное», связанное, в частности, с обретением «своей индивидуальности» в противоречивом мире культуры, своего неповторимого «человеческого лица» (И.В. Толстоухова) [227].

Всеобъемлющее распространение в современном социуме гуманистических идей, идеалов и ценностей сделало необходимым факт *гуманитарной* трансформации содержания образовательной парадигмы высшей школы, неразрывно связанной с направленным обогащением вузовского обучения студента *компетенциями* непрерывного самообразования, креативности, культурного и профессионального саморазвития. В образовательном ряду компетентностного становления личности современного специалиста в вузе гуманитарная компонента индивидуального бытия понимается как равноценная и равнозначимая наряду с естественнонаучной, общей и профессиональной составляющими (М.А. Севастьянов) [202].

При этом образовательная реализация личностно-развивающего потенциала гуманитарной культуры связывается с переходом школы, в том числе высшей, от технократически центрированной модели образования, ориентированной на достаточно жесткий и, во многом, унифицированный социальный заказ, к образовательным стратегиям и алгоритмам, наиболее адекватно учитывающим потребности и интересы взрослеющего человека в содержательной векторности ценностно-смыслового антропоцентризма. В этой связи современное образование выступает в *компетентностном* статусе *гуманизирующего вектора культуры*, обращенного к «духовному единению и взаимопониманию людей», формированию «целостной картины» материального и духовного мира, «трансляции из поколения в поколение ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании» (Б.С. Гершунский) [61, с. 28], представляет собой направленно проектируемую личностно-развивающую среду, в пространстве и времени которой разворачивается жизнедеятельность ее субъектов в гуманитарных приоритетах субъект-субъектного взаимодействия, неукоснительного признания права каждого на свободу индивидуального проявления во взаимообусловленных границах социальной приемлемости и нравственно-духовной возможности.

В гуманитарных контекстах компетентностного образования гуманистические интенции педагогики содержательно обогащаются за счет утверждения ведущей роли воспитания в развитии личности, признания права обучающихся на ответственную самостоятельность образовательного выбора, формирования способности к продуктивному межличностному общению в реализующих аспектах становящегося субъектного опыта, поскольку «учащийся из объекта обучающих и воспитательных воздействий превращается в субъекта познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности» (И.П. Смирнов) [210, с. 108], а феномен компетентности предполагает не только высокую степень освоенности интеллектуально-инструментальных алгоритмов деятельностной активности, но и эффективное, непосредственно связанное с фактором успешной социализации личности в обществе, поведение (Дж. Равен) [186, с. 79].

В современных условиях основополагающим принципом компетентностного профессионального образования становится его *социальная открытость*, предполагающая органическую включенность образовательного процесса в социально-экономические отношения, его способность адекватно реагировать на структуру востребуемых профессий, динамику развития рынка труда, диктуемые обществом социально-культурные приоритеты (Н.С. Пряжников) [184, с. 120-121], важнейшим из которых выступает повсеместное (сопряженное) утверждение *гуманитарной* векторности базовых реалий человеческого бытия.

Наряду с вполне обоснованным суждением о необходимости *профессионально*-ориентированного педагогического процесса/механизмов формирования гуманитарной культуры будущего специалиста в вузе, с учетом специфики выполняемых функций конкретных специальностей – инженерных, юридических, экономических и других, а не просто имея в виду «специалиста вообще» (М.В. Вишневская) [53], имеет право на существование и предельно обобщающая точка зрения относительно *образовательной* значимости становления и развития базовых основ гуманитарной культуры личности студента как того самого «специалиста вообще», поскольку существует феномен профессионально-важных *личностных* качеств, имеющих явно выраженный гуманитарный характер практического бытия и ценностного осознания [184]. В этой связи следует отметить, что, по утверждению социологов, продуктивная целостность деятельности специалиста только на 1/5 определяется собственно профессиональными качествами, а на 4/5 – надпрофессиональными качествами личности [15], т.е. человечными, собственно гуманитарными характеристиками.

С этой точки зрения гуманитарный подход в образовании позитивно трансформирует сознание и мировоззрение будущего специалиста, формирует его гуманистически акцентированные индивидуально-личностные и профессиональные позиции и установки, обеспечивает «пути саморазвития на основе ценностных ориентиров» (А.С. Росстальной) [193, с. 3], выдвигающих на передний план «принцип *приоритета личности*, уважения к человеку как высшей ценности (выделено нами)» (Р.М. Рогова) [217, с. 23], ибо «общество гуманистично настолько, насколько ценен в нем человек» (М.П. Пушкарева) [185].

Важнейшим проявлением ценностно-смысловой подлинности и действительной продуктивности собственно *гуманитарных* (другодоминантных, духовных) устремлений и интенций личности выступает *отношение к труду*. В этой связи отметим, что личностно значимый факт «служения идеалам добра и справедливости, другим людям и обществу в целом» выступает важнейшей составляющей подлинной профессионально-трудовой деятельности человека, высшей формой его «самореализации в труде», утверждающей «чувство собственного достоинства» и высшие («элитные», «элитарные») проявления субъектности (Н.С. Пряжников) [184, с. 336-337]. При этом категория «элитарности» понимается как *бытийная* «реальность» индивидуальной культуры, соотносимая с категорией *идеала* в профессиональном и личностном самоопределении (самостановлении) растущего человека, где главным интегрирующим принципом выступает «ориентация на самые лучшие, труднодостижимые и т.п. жизненные смыслы» (Н.С. Пряжников) [183, с. 10,13].

Как представляется, в главенствующем контексте гуманитарных ценностей поведенческое развитие личности будущего специалиста восходит к просоциальным (собственно культурным, альтруистическим) реалиям «помогающего поведения» (helping behavior) [181], направленного на благо других, во имя и ради другого, приоритетно реализуемом в способности и умении «делиться, дарить, помогать, подбадривать, воодушевлять, вдохновлять». В обозначенном отношении также следует выделить такие нравственно-духовные качества личности как подлинного (действительного и действенного) субъекта гуманитарной культуры: *любезность, вежливость, приветливость, искренность*, *доброта, доброжелательность, тактичность, терпимость, сострадание, чуткость.*

Итак, осмысление актуального состояния и перспектив реализации *компетентностного* подхода в плоскости гуманитаризации образования позволило конкретизировать сущность феномена гуманитарной компетентности,под которым исследователи понимают:

– основанную на единстве медиа-, языковой и аксиологической компетенций *интегративную характеристику* личности, включающую умение использовать свой потенциал (готовность к освоению и применению современных медиатехнологий, умение развивать деловое общение с использованием знания родного и иностранного языков, устанавливать ценностные субъект-субъектные отношения) для успешной деятельности в социальной, личностной и профессиональной областях (А.В. Бедарева) [18, с. 13];

– компонент высшего профессионального образования, своеобразный вид личностного опыта будущего специалиста, т.е. опыта обретения ценностей и смыслов будущей профессии (И.В. Толстоухова) [227];

– компонент содержания образования, который формируется путем личностных взаимодействий субъектов образовательного процесса и выражается в форме *личностных мировоззренческих диспозиций*, ценностных ориентаций (О.А. Фокина) [235, с. 51].

Как видно, представленные выше рассуждения подчеркивают актуальность, сложность и многоаспектность процесса формирования гуманитарной культуры студента как образовательно-педагогической проблемы.

**1.2 Содержательно-сущностные характеристики гуманитарной культуры как интегративного качества личности**

Образовательно важные и педагогически значимые трактовки категории «гуманитарная культура» обусловлены, с одной (видовой) стороны, базовыми характеристиками феномена «культура», а с другой, конкретизирующей стороны – содержательными характеристиками вербального конструкта «гуманитарность», «гуманитарный» (о чем уже было сказано в предыдущем параграфе настоящей монографии).

В *философско-онтологическом* отношении феномен культуры понимается предельно антропологически, в частности, как «мир самого человека» (В.М. Межуев) [77, с. 60], средство освоения и развития «самого общественного целого» (Э.С. Маркарян) [142, с. 60], «гармонизирующая основа» сопряжения природы и социума в *индивидуальном бытии* (Ю.Н. Давыдов) [71, с. 51], своеобразный «геном социальной жизни» человека, непосредственно обуславливающий качество его *деятельностного* (деятельного, трудового) становления (В.С. Степин) [220, с. 35].

В *аксиологическом*ракурсе философского обобщения культура выступает предметной (опредмеченной) онтологией человеческого Бытия (М.С. Каган) [93, с. 176], своими ценностными (высшими духовными, смысловыми) основаниями непосредственно определяющей логику построения поведенческо-деятельностных стратегий жизни (А.И. Арнольдов) [5, с. 184].

Будучи «искусственным порождением интеллекта и труда человека», а потому «наследуясь» только «методом обучения», культура «обязательно аксиологична в своем мироощущении» и вне обретаемой человеком способности к «ценностной иерархизации мира» перестает быть сама собой (А.Я. Флиер) [234, с. 65]. С этой точки зрения «цели образования» – суть «культурные ценности» (С.И. Гессен) [62, с. 36], а сама культура есть «система человеческих ценностей» – «Мать», «Родина», «Семья», «Любовь», «Жизнь», «Вера», воспроизведение которых в образовании определяет не только «духовное состояние людей», но и в предельной обобщенности собственно «сопрягает растущую личность с культурой» (Н. Вересов, А. Мельников) [49].

Аксиологические измерения культуры тендируют (вплоть до совпадающей тождественности ориентиров и векторов) к ее гуманистической содержательности, реализуемой, прежде всего, в эмоционально-образной (поведенческой, деятельностной) форме. В этой связи И.В. Бондаренко выделяет наряду с рационально-логической (рационально-научной) также и *эмоционально-образную* *(деятельностную*) форму познания и освоения мира, которая – в отличие от первой – имеет своим итогом не только знание, не просто понимание отношения человечества к миру, но личное *желание*, личное *отношение*, непосредственно выходящее на «критерии подсознания собственных *поступков*», поскольку «через деятельность мы переживаем нечто… как собственный опыт и лично выработанную ценность» [36, с. 158].

С аксиологической точки зрения «именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» (П.А. Сорокин) [216, с. 429], вследствие чего культура понимается как «осуществление ценностей» (Н.А. Бердяев) [25, с. 164], «мир воплощенных ценностей», в соответствии с которыми преобразуется «природа человека» и «среда» его жизнедеятельности (К.З. Чавчавадзе) [246, с. 39], выступает образовательно-значимым фактором«обретения и удержания целостности личности», своеобразной системой «интеграторов общества», реализуемых в пространстве гуманитарных ценностей и отношений (М.Ю. Горбухова) [68, с. 4,9], способствующих утверждению «истинно человеческих достоинств» в процессе становления и развития личности (Л.П. Разбегаева) [188, c. 56].

Не случайно изначально в содержание понятия «культура» – и, добавим, тем более, в содержание понятийного конструкта «культура гуманитарная», – вкладывается «определенный аксиологический смысл», предполагающий устойчивое наличие «социального интереса» как качества личности (Е.Б. Бабошина) [9, с. 78] и исходно восходящий к нравственно-духовным ценностям «осевого» времени (Н.А. Хренов) [244].

Сохраняемое постоянство индивидуального поддерживания уровня культурного бытия человека может быть обосновано (в том числе, терминологически) точкой зрения немецкого философа Г. Риккерта, который, выводя на первое место в гуманитарных исследования ценности («блага») человеческой жизни (культуры) и, прежде всего, уникальность проявлений человеческого духа, связывает возможность их предметного (культурного) бытия с небезразличным (пристрастным, ценностным) характером «сознательной» деятельности «*взлелеивания*» [190, с. 55], где этимологический спектр глаголов «лелеять», «взлелеить» включает образовательную (образотворческую) личностно ответственную группу толкований: «заботливо ухаживать за кем-чем-нибудь», «кого-что *любовно воспитать*, выносить, *взрастить в себе* (мысль, чувство)» [208].

Обозначенная выше предельно гуманитарная и глубинно ценностная «сопрягающая» характеристика культуры обретает особую образовательно-педагогическую значимость в «кризисные периоды» жизни общества, утверждая важнейшим критерием подготовки современного специалиста его «умение «быть» в меняющихся обстоятельствах и активно участвовать в происходящих переменах» (М.Г. Дзугкоева) [73, с. 3]. Тем самым актуализируется глубокая мысль М.К. Мамардашвили относительно подлинно антропологических в своей преодолевающей реализации векторов человеческой культуры – «Жизнь есть усилие во времени… нужно совершать усилие, чтобы оставаться живым» [141], что непосредственно соотносится с жизневозвышающими, гуманистическими идеалами эпохи Возрождения: «Если мы желаем жить в блаженстве, то *давайте же прилагать усилия* к тому, чтобы стать хорошими и упражняться в добродетелях (*курсив наш*)» (Леонардо Бруни) [цит. по 4, с. 59].

В этой связи выделяют проектные акцентуации гуманитарной культуры, реализуемые в формирующем процессе и связанные с воспитанием личности, способной к осуществлению «биографического проектирования», т.е. «проектирования собственной судьбы» в разнообразных видах личностно-значимой проектной деятельности (С.А. Писарева) [179, с. 64].

В субъективированной (аксиологически центрированной) плоскости понимания культуры как «высшем проявлении человеческой *образованности»* в наиболее полном виде «выражается человеческая индивидуальность» (Б.С. Гершунский) [61, с. 74], поскольку культура – это не только преображенные человеком «различные области действительности», но и «сама действительность человека в этих областях» [126, с. 21]. Поэтому исследователи вполне обоснованно отмечают, что представления о собственно культурной сфере в жизни социума связаны, прежде всего, с феноменом *гуманитарной* культуры (Н.Г. Филатова) [231, с. 10], поскольку человеческая культура «гуманитарна по сути» (Е.Б. Бабошина) [9, с. 71] или же, иными словами, обращена – не в последнюю очередь, сферой искусства – к сохранению (удержанию, напоминанию) *идеальности* («человечности», «возвышенности», «совершенства» [208]) как исходной подлинности, идентичности собственного *образа* человека, поскольку культура – это «постоянное напряжение, труд, а не развлечение» (Н.А. Хренов) [244].

Следует также отметить, что в этимологических истоках термина «гуманитарный» пребывает латинское слово *humanitas,* которое переводится как «человеческая природа», «образованность» [42, с. 213], определяя, тем самым, широкую сферу собственно культурного, гуманитарного познания и бытия, относящегося к человеческой личности и затрагивающего ее коренные права и интересы.

Тем самым наряду с основными «человекотворческими» (лексическими) составляющими понятия «культура» – «человек», «ценность», «деятельность», «общество» (Н.Ю. Куценко) [131, с. 8], сохраняющими свое значение и значимость в видовом многообразии ее содержательных трактовок, понятийный конструкт «гуманитарная культура» сущностно артикулирован *образовательно*-смысловой векторностью, что, со своей стороны, предельно актуализирует незаменимую значимость *педагогической*составляющей гуманитарно-развивающего (образовательного) процесса.

Поэтому во многом за счет укрепления человеческой *образности*, формирования гармоничной целостности (цельности) образа человека, априори несомой гуманитарной культурой, современное человечество получает надежду на *преодоление* угрожающей возможности личностно-разрушающего эффекта «мозаичной культуры», по терминологии А. Моля [156, с. 43] (в более современном варианте – «культуры виртуальной»), прежде всего, за счет образовательно-педагогического утверждения *реальных,* действенных, «земных» констант жизненного бытия в противодействие зачастую насаждаемой интернет-иллюзорности человеческого существования (М.Н. Берулава, Н.В. Веселова, М.П. Завьялова, В.А. Канке, Е.Г. Марусева, В.С. Степин) [28, с. 27; 51; 81; 145, с. 5; 220, с. 31]. В том числе, за счет учета в педагогической инструментовке обозначенного процесса *эстетической* составляющей как механизма и фактора преодоления виртуальности тенденций и доминант восприятия мира современным человеком, особенно, человеком *молодым.* (Е.В. Баркова) [13, с. 38].При этом характерным признаком, ведущейособенностью гуманитарной культуры (культурности!) личности выступает *гуманистическое* начало как «мотивирующий способотношения кдействительности» (Е.Б. Бабошина) [9, с. 74].

Таким образом, можно утверждать, что культура гуманистична по содержанию и гуманитарна по форме проявления (бытия).

Исследователи отмечают принципиальную несводимость базовых характеристик и основных признаков понятия «гуманитарная культура» к какому-либо одному, полному и исчерпывающему определению (Н.Г. Филатова) [231, с. 10].

Вместе с тем, поскольку без уточнения содержательно-сущностных характеристик базового понятия проведение педагогического исследования методологически затруднено, обозначим наиболее значимые для нашей работы определения, согласно которым гуманитарная культура понимается как:

– *интегративное личностное образование*, отражающее «меру человеческого в человеке», развивается и проявляется в усвоении социально-гуманитарного знания, ориентации на гуманистические ценности в поведении, общении и взаимодействии с окружающими, а также готовности личности к постоянному самосовершенствованию (О.А. Мартыненко) [144, с.12,9];

– *особая* «*социальная институция*» *как «интенция на реализацию* *человеческой сущности*», социально-конкретные формы «воплощения личностного потенциала» в ходе совершенствования (формирования) человеческих индивидов посредством «объективации духа в историко-культурной деятельности» (Н.Г. Филатова) [231, с. 7,10,11];

– *основа («ядро») общей культуры личности*, базовый механизм и ведущий социализирующий фактор интеграции человека в сферу «всеобщего», приобщения «к условиям и нормам существования в обществе» в качестве полноправной личности, способной к созидательной активности, непрерывному образованию и самообразованию (Н.Ю. Куценко) [131, с. 11,6];

– *качество личности:* *степень развитости гуманистических начал* социального объекта (от индивида до общества) (О.Н. Журавлева) [80, с. 102];

– *мера становления человеческого в личности*, форма проявления истинной сути человеческой истории и культуры (А.С. Запесоцкий) [82, с. 302];

– *«особое социально-культурное», «духовное» качество* личности, имеющее «интегративную природу» (Е.Б. Бабошина) [9, с. 74].

Рассматривая содержательно-сущностные характеристики интересующего нас феномена, исследователи отмечают «принципиальную диалогичность» гуманитарной культуры, «обитающей», главным образом, в «пространстве социокультурных коммуникаций» в приоритетно «становящемся» содержательно-смысловом статусе «со-бытия» (А.С. Запесоцкий) [83].

Неотъемлемым компонентом гуманитарной культуры выступает также ее когнитивная составляющая. Как уже отмечалось в содержании предыдущего параграфа, в интеллектуальных традициях человеческого бытия важнейшая цель гуманитарного образования – обучить взрослеющего человека «приемам, которые позволят ему разбираться в событиях, сравнивая, соизмеряя и сопоставляя их друг с другом и отыскивая для них готовое место в *арсенале своего ума* (*курсив наш*)» (А. Моль) [156, с. 38]. В этой связи компонентом гуманитарной культуры личности выступает *интеллектуальная* составляющая, обуславливающая, наряду с иными функциональными особенностями, «теснейшую связь» становления ценностно-нравственного мира личности «с ее умственным развитием», восхождением к «*одухотворенности* умственной деятельности» как «осознанной позитивной мотивацией» интеллектуальных процессов, связанной с «открытостью познавательных импульсов» и «*мажорностью* эмотивных процессов» – когнитивно обусловленным «залогом» творчества, созидания и внутренней гармонии личности (Б.Е. Бабошина) [9, с. 77-78].

В когнитивных реалиях «культурной глобализации» (Н.Г. Филатова) и превалирования междисциплинарных подходов к исследованию феномена культуры, последняя понимается как «бесконечная в себе целостность смысла» (А.В. Ахутин) [8, с. 608], а познающий субъект «истолковывается как задающий, расшифровывающий, интерпретирующий и понимающий» ее глубинные смыслы, что делает предельно актуальным философское обращение к гуманитарной культуре, в содержательной плоскости которой «человек ищет и реализует себя в универсуме смыслов» (Н.Г. Филатова) [231, с. 3].

В мировоззренческих контекстах гуманитарной образованности «искание смысла жизни», «осмысление жизни» выступает важнейшим атрибутом личностного становления, предполагающим «волевое и напряженное самоуглубление, полное труда и лишений погружение в глубины бытия» (С.Л. Франк) [236, с. 114], что неотъемлемо позиционирует собственно трудовую, преодолевающую, превозмогающую векторность гуманитарной культуры в ее подлинно *субъективном* (субъектном) понимании.

К определяющим «видовым» характеристикам человека К. Роджерс метафорически относит его «неизлечимую социальность» как «глубокую потребность во взаимоотношениях» [224], что изначально предопределяет проникающий статус *коммуникативного вектора* в содержательном многообразии выделяемых «культур» человеческого бытия, включая культуру гуманитарную.

Как отмечает Ю.М. Лотман, культура имеет коммуникационную природу, это форма общения между людьми. Общение составляет необходимое условие формирования личности, её сознания и самосознания: «Сам внутренний мир личности формируется именно в ходе и благодаря различным видам общения», а «личностное общение выступает в качестве субстанциональной формы существования и проявления внутреннего мира личности» [163]. По сути дела, внутренний мир – это интериоризованная форма личностного общения. Таким образом, правомерно сделать вывод о том, что личность формируется в системе общественных отношений, в которые она включается социально необходимым образом, посредством деятельности и общения.

В трудах Б.Г. Ананьева [2] и Л.С. Выготского [56] обосновывается тезис о том, что приобщение личности к культуре происходит путем усвоения духовных ценностей и может идти как процесс активного удовлетворения потребности личности в общении. Культура обретает свою реальность в общительной связи индивидов. Именно разделяемый индивидами смысл позволяет им удержать социальную общность в целостности. В рамках коммуникативной концепции культуры, учитывая тот факт, что гуманитарная культура является одним из видов культуры, правомерно выделить в ней в качестве составляющей коммуникативный компонент.

Особое место в нашем исследовании мы отводим деятельностному (поведенческому, диалогическому*)* подходу к пониманию культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер), в свете которого последняя рассматривается как «форма общения ее субъектов», в том числе в глобально расширяющемся гуманитарном контексте «диалога культур», что соотносимо с одной из наиболее сформировавшихся тенденций в становлении общей концепции культуры, понимаемой как *«поведение**человека,* предопределенного необходимостью следовать культурному образцу» (наряду с определением культуры как «второй природы», человеком созданной и его же созидающей) [102, с. 17].

В обозначенном аспекте гуманитарная культура являет собой расширяющийся «массив *способов и плодов деятельности* людей», экзистенциально ориентированный на «воплощение, утверждение и развитие человеческой духовности» (М.С. Каган) [цит. по 260].

Усвоение, присвоение и развитие гуманитарной культуры происходит в процессе активной деятельности и неразрывно связано с процессами осмысления, осознания, и формирования собственного личностного ценностного отношения к гуманитарному знанию и культуре, собственной деятельности, т.е. с процессом рефлексии. Рефлексия определяется в словаре иностранных слов как размышление, самообладание, самопознание [213]. Это форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление его собственных действий и способов их выполнения.

Рефлексивный компонент гуманитарной культуры связан с информационным гуманитарным знанием и выражается в наличии рефлексивного отношения к знаниям, деятельности, себе как субъекту деятельности. Тем самым можно сказать, что любая деятельность, любой ее вид *атрибутивно подразумевает и включает* в себя рефлексивную составляющую. Рефлексия – необходимая составляющая гуманитарного знания. В связи с этим, А.С. Запесоцкий отмечает, что гуманитарная культура есть превращенная форма духовной рефлексии. Рефлексия связана с интерпретацией знаний. Интерпретация изначально основывается на встрече сознания с самим собой для постижения мира, а также преодоления собственного предела, так как направлена на воспроизведение другой мысли в собственном отношении к ней [82, с. 261]. К тому же, эффективно осуществлять переход из одной культуры в другую, участвовать в диалоге культур невозможно без рефлексии, поскольку погружение в иной мир (другую культуру, виртуальную реальность) провоцирует процессы сравнения, отражения и познания.

Таким образом, под рефлексивно-деятельностным компонентом гуманитарной культуры мы понимаем способность мыслить, обдумывать различные варианты развития, аргументировать, осознанно относиться к деятельности, интерпретировать знания, а также готовность к признанию своей ошибочности, умение демонстрировать логику своего истолкования, наличие собственного мнения.

Рефлексивно-деятельностный компонент гуманитарной культуры личности раскрывает механизм овладения и развития гуманитарной культуры как деятельностный, рефлексивный, творческий процесс. Деятельностная составляющая гуманитарной культуры выражается в единстве знания, отношения и действия. Следовательно, суть деятельностного овладения гуманитарной культурой в приобщении к общечеловеческим интерсоциальным ценностям, в включении личности в социально-значимую, нравственно-духовную, социокультурную деятельность.

Если же исходить из уже ставшего классическим определения М.М. Бахтиным предмета *гуманитарных* наук – «*выразительное* и *говорящее* бытие», которое «никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» [17, с. 410], подобным же проникающим («полевым») статусом для гуманитарной культуры обладает – наряду с коммуникативной (языковой) – также и ее *эстетическая* (выразительная) составляющая, что обосновывает в качестве приоритетно реализующих и развивающих педагогически проектируемые ситуации *непосредственной* со-бытийности образовательного бытия.

При этом следует отметить важность формо-созидающего (точнее, исходя из нижеприводимого текста, формо-открывающего, формо-актуализирующего, формо-дарующего) потенциала гуманитарной культуры в духовно-обогащающем (созидающем) аспекте направленного поиска всего «хорошего» и «красивого» в другом: «Надо быть открытым к людям, терпимым к людям, искать в них прежде всего лучшее. Умение искать и находитьлучшее, просто «хорошее», «заслоненную красоту» обогащает человека духовно (Д.С. Лихачев) [цит. по 259, с. 28].

Особое место в структуре гуманитарной культуры занимают *системообразующие ценности* (аксиологическая / ценностная составляющая). Системообразующими ценностямигуманитарной культуры выступают абсолютные, универсальные и непреходящие ценности гуманизма, идеалы добра, истины, красоты, свободы, образовательно-педагогическое культивирование которых имеет особую значимость в современную эпоху постмодерна, где доминирующим в философском и, во многом, в обыденном сознании – в противовес «священному» и «высокому», признаваемому за «результат самообмана» – становится «мир повседневности и обыденности, в котором господствуют сиюминутные интересы» (Н.В. Веселова) [51].

Будучи по своей глубинной сути практико-ориентированной интериоризацией личностью «ценностей общечеловеческой культуры» как «своего истинно человеческого» (Н.Г. Сикорская) [206], обусловленного становлением гуманистическойпарадигмы, в качестве «доминанты социокультурного процесса» (Г.И. Гайсина) [58, с. 20], гуманитарная культура утверждает и формирует в сознании социума «идею высшей ценности Человека» (Н.Н. Клеменцова) [102, с. 22], выражает «гуманистические ориентации личности», реализуемые в «созидательной творческой деятельности» (Е.Н. Шиянов) [255], выступает подлинным критерием «духовного богатства общества» и онтологической мерой «освоения и реализации человеком своей родовой сущности, становления человеческого в человеке» (А.С. Запесоцкий) [82, с. 13], обретающего путем самовоспитания «своеобразие, свободу и самостоятельность своей внутренней жизни, богатство и тонкость своего личного склада, находящегося в жизненной связи с исторической совокупностью рода» (В. Виндельбанд) [52, с. 347-348].

Именно *гуманистические ценности*, прежде всего, составляют основу гуманитарной культуры личности (О.А. Мартыненко) [144, с. 3], развитие которой, являясь основополагающей ценностью, прежде всего, гуманистически ориентированного образования, выступает «сущностной задачей инновационных изменений в современных учебных заведениях» (В.Б. Цыренова) [245, с. 94].

В этой связи подчеркивается содержательная сопряженность реалий гуманитарной культуры с идеалами и идеями «гуманистической этики» – философского учения, утверждающего человека в статусе «высшей земной ценности» (М.В. Вишневская) [53], что особенно значимо в современных, достаточно непростых реалиях социально-экономической жизни, когда «вера в прогресс с *человеческим лицом*(*курсив наш*)» выступает не **«**прекраснодушной просветительской выдумкой», но императивно становится острейшей «жизненной необходимостью» (А.А. Кудишина) [124, с. 311].

Как отмечает Н.И. Элиасберг, именно развитая гуманитарная культура, обращенная к «пробуждению и возвышению человеческого в человеке», помогает учителю в успешной практической реализации базовых «принципов гуманистической этики», связанных с последовательной передачей и освоением воспитанниками «науки жить» в ходе формирования у них «чувства собственного достоинства, веры в свои силы, стремления к самосовершенствованию, к самореализации и творчеству» [259, с.10, 13]. Поэтому в гуманитарной сфере огромная роль принадлежит педагогу, через личность которого студент приобщается к гуманитарной культуре (М.В. Крыгина) [120, с. 136].

В мировоззренческом аспекте космоэволюционного (экогуманистического, ноосферного) центризма этика гуманизмаоснована на «универсалистских интенциях гуманизма» как «отрефлексированной гуманности», понимаемой в качестве «родовой черты» человечества,«антропологической черты Homo sapiens», уравнивающей «всех людей Земли» в их «достоинстве, правах и свободах» (А.А. Кудишина) [124, с. 312, 462].

В плоскости образовательно-педагогической реализации гуманистическая этика основана на методах «помогающего формирования» личностных качеств, неотъемлемо присущих «достойному поведению», обращена к воспитанию «чувства любви и интереса к жизни», утверждению «добродетелей» сострадания, эмпатии и понимающего сочувствия, развитию вкуса к творческим начинаниям, становлению «благоговейного и трепетного» отношения к своей и ко всякой иной жизни как к драгоценному дару (А.А. Кудишина) [124, с. 329].

Учеными подчеркивается «ситуативный», жизненно-конкретный характер гуманистической этики («этической культуры гуманизма»), связанный со свободным и ответственным моральным выбором, равно как и мировоззренческие приоритеты *жизнеутверждения* и *оптимизма* «этической культуры гуманизма» в целом (А.А. Кудишина*)* [124, с. 322, 321].

В формирующем аспекте нашего исследования подчеркнем значимость *образной* (образотворческой) составляющей со-бытийной (диалогичной) сущности *аксиологических* измерений феномена гуманитарной культуры, которая «принципиально диалогична», т.е. «живет в пространстве социально-культурных коммуникаций», безусловно динамична, являя собой «не столько ставшее, сколько становящееся», принципиально другодоминантна, поскольку «бытие гуманитарной культуры – это всегда событие», *встреча*с предельно обобщенным культурно-предметной категорией «текста» «совокупным общественным субъектом», прежде всего, как носителем «идеальных моделей будущего» (А.С. Запесоцкий) [82, с. 259-260].

При этом отмечается и подчеркивается именно «*диалогический* характер постижения человеком явлений гуманитарной культуры (*курсив наш*)», принципиально отличающий этот процесс от по своей сути монологического «изучения естественнонаучных или технических знаний», поскольку «текст» гуманитарной культуры «содержит в себе не столько знание», сколько базовые культурные «ценности, концентрирующиеся вокруг *определенного* идеала (*выделено нами*)»: в отличие от знаний, ценности «нельзя рационально выучить или заучить», но они должны быть «приняты и пережиты» личностью в «контексте собственной биографии», в процессе «духовного диалога», в ходе которого человек «отождествляет себя с *образом – персонифицированным носителем ценности*, стремится достичь с ним духовной общности (*выделено нами*)»(А.С. Запесоцкий) [82, с. 262].

Возможно, поэтому в сопоставительной плоскости естественного и гуманитарного образования основное внимание уделяется не тому или иному соотношению выделенных компонентов в профессиональной подготовке будущего специалиста, но непосредственно факту «гуманитаризации естественнонаучного образования в логическом дополнении гуманитарного», поскольку технологии постиндустриальной эпохи, все глубже «захватывая носителя духовности», настойчиво «вторгаются» в гуманитарное пространство современности (Н.Ю. Бармин) [14, с. 9].

Таким образом, в аксиологический компонент гуманитарной культуры могут быть включены общечеловеческие, интерсоциальные ценности, такие, как: нравственные, в основе которых лежат любовь и уважение к человеку как высшей ценности бытия (добродетель, благородство, отзывчивость); этические (добро, самоотверженность, бескорыстие); социально-политические (патриотизм, гражданственность, национальное достоинство). Общечеловеческие интерсоциальные ценности обусловливают гуманистические ценностные ориентации как основу деятельности и поведения личности и формирования целостного гуманистически-ориентированного *мировоззрения*.

Аксиологический компонент гуманитарной культуры – «высшие духовные ценности» – выступает ее ядром и системообразующим фактором, целеобращенным к основополагающим идеям и ключевым принципам *гуманизма* (И.М. Орешников) [167, с. 79]. В основе развития гуманистической личности – становление ее ценностного сознания как «реального стержня» фактически всех жизненных, гуманитарных устремлений человека, так что можно с большой долей вероятности утверждать: «Не будет ценностного контекста – не будет гуманитарного образования в подлинном его смысле» (Л.П. Разбегаева) [188, c. 55, 56].

Аксиологические измерения гуманитарной культуры выдвигают на передний план инициирующие векторы ее *индивидуализированного (личностного) бытия*, согласно которым она понимается как *внутренний регулятор* «в отношениях человека с людьми, с самим собой, с природой», *побудительный мотив*, реализуемый в деятельности и «нацеленный на достижение и приближение к успехам, результатам», в качестве которых выступают значимые и культивируемые людьми «*ценности* из разных сфер и областей жизни» (например, нравственные принципы, правовые нормы, гражданское равноправие, следование гуманистическим идеям, художественно-эстетические предпочтения, посвящение себя какой-то отрасли науки и др.) (Л.Д. Бадмаев) [10, с. 3, 6].

С этой точки зрения гуманитарное знание (как таковое) выполняет важнейшую гносеологическую функцию не только (не столько) когнитивного, рационального «схватывания» действительности, сколько ее *ценностного* описания и структурирования (Н.Ю. Куценко) [131, с. 10-11], благодаря чему «вся гуманитарная деятельность» становится «зоной ценностного отношения» (И.В. Бондаренко) [36, с. 158], а гуманитарная культура, выступая «ценностной основой культуры в целом», сущностно средоточивается, прежде всего, на «ценностном компоненте», «формировании ценностного отношения личности к жизни» как *генерализированного выбора сущностных оснований бытия* в мироотношенческой парадигме *духовного* (*душевно*-духовного) саморазвития (Е.Б. Бабошина) [9, с. 71, 76].

Не случайно исследователи выделяют в качестве важнейших для современного образования задач – «помощь в росте души» ребенка, а не только «в натаскивании на определенные социальные функции», что неотъемлемо связывается с обучением духовному самоутверждению через «самореализацию потенций *невысказываемой природы сердца* (выделено нами)» (А. Трубников) [228, с. 13].

Раскрывая в многообразии подлинно «живую душу» человека *человечного*, гуманитарная культура выступает «интегральной характеристикой» развития личности и общества в *аксиологическом контексте* трех абсолютных общечеловеческих (гуманитарных) ценностей – Истины, Добра и Красоты (И.М. Орешников) [167, с. 78], выступающих, к тому же, базовой феноменологической основой реализации функции «креативной оркестрации» учебной деятельности детей (Р.А. Куренкова) [130].

Содержательно-сущностная характеристика гуманитарной культуры выглядит неполной без ее эстетической составляющей. В данном контексте учеными рассматривается роль гуманитарной культуры в формировании *эстетических и этических идеалов* личности растущего человека, равно как и подчеркивается значимость и значение феномена гуманитарности в становлении и развитии культуры на современном, постиндустриальном этапе развития общества (И.И. Слуцкая) [209, с. 3].

Современные реалии развития гуманитарного образования предусматривают глубинную *интеграцию* *эстетической* составляющей, которая рассматривается в качестве важнейшего средства *гармонизации* «эмоционального и рационального отношения к культуре», «вербального и довербального слоев мышления», выступает «основой толерантного отношения», жизненно синтезируя проявления «индивидуального и универсального, общего и особенного» (М.П. Завьялова) [81].

Как отмечают исследователи, уже сам по себе факт «стремления к красоте» является «имманентной предпосылкой культурного бытия как такового», выступает одной из культурных форм «экзистенциальной потенции личности» в аспекте раскрытия ее «творческого начала» и упорядочения «смысложизненного опыта», предполагает не только возможность *незаинтересованного наслаждения* результатами духовного производства, но и выраженную *интенцию на диалогичность* – взаимопонимание между субъектами гуманитарного процесса (Н.Г. Филатова) [231, с. 3, 7 ,8].

Эстетический язык, язык искусства является тождеством телесного и духовного…, где смысл представлен в качестве чувственного образа как некой телесной формы. Наружное оказывается внутренним (метафора, символ), (Н.Г. Филатова) [231, с. 17]. Отсюда эстетические(выразительные, образные, образотворческие) измерения гуманитарной культуры в компетентностно-ориентированном образовательном процессе.

При рассмотрении и определении сущностных характеристик гуманитарной культуры, по мнению Н.Ю. Куценко, именно деятельность, деятельностный подход являются определяющими [131, с. 3]. Закономерно гуманитарный характер устойчивого развития социокультурной системы воссоздается и продвигается деятельностью каждого человека (М.Ю. Горбухова) [68, с. 3].

Результат гуманистической направленности образования — становление личности человека, способного не просто выживать, но жить в современном обществе, реализуя свой творческий потенциал и помогая в этом другим. (В.В. Краевский, А.В. Хуторской) [119, с. 154]. В обозначенном контексте социальной креативности гуманитарная культура понимается, прежде всего, как «творческая деятельность», направленная на «освоение универсальных способов познания, гуманистических технологий профессиональной деятельности и общечеловеческой культуры» (Е.П. Миронова) [153, с. 6], интегративное качество личности, проявляющееся в развитии активно-творческих сил и способностей человека. (Е.И. Шулева) [257, с. 21] и выступающее действенным показателем обретения человеком подлинно субъектного (личностного) статуса «человековедения, человекосозидания и культуротворчества» (Н.И. Элиасберг) [259, с.10].

Гуманитарная культура – своеобразный «ценностный фундамент» *духовной культуры* личности, характеризующий ее способность выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающим миром на основе глубинного принятия высших человеческих ценностей (Е.П. Рыбина) [195, с. 3]. Во взаимообусловленной противоположности исследовательской позиции именно «духовные ценности» составляют «основу», «ядро» гуманитарной культуры и, будучи неразрывно связанными со «знанием» и «нормами поведения», выступают «отправным моментом» в сложном процессе социализации личности (Н.Ю. Куценко) [131, с. 14].

Гуманитарная культура содержательно соотносится с духовным миром человека, является результатом духовной деятельности человечества и содержит в себе его многовековой духовный опыт, обеспечивая, тем самым, историческую преемственность культурных смыслов и ценностей, воплощенных в содержании философской и религиозной мысли, в творениях великих художников прошлого и настоящего (И.И. Слуцкая) [209, с. 14].

Философски центрированные исследования отмечают и подчеркивают тот факт, что гуманитарная культура является «одним из элементов и признаков» духовной культуры личности, а потому не может существовать «в головах индивидов» иначе, как «закрепляясь в элементах их духовного мира», определяя, тем самым, гуманистические интенции «внутренней мотивации социальной активности людей». Тем самым гуманитарная культура непосредственно выражает, *мировоззренчески* отражает и интегрально характеризует уровень «социализации духовного мира человека», ценностно интерпретируемого в категориях гуманизма и миролюбия, сопереживания и сочувствия, справедливости и законности (М.И. Боровков) [37], человечности и духовности (И.М. Орешников) [167, с. 13].

В идеале личность, обладающая гуманитарной культурой – это не только «профессионал и специалист» в своей области знаний и деятельности, но, далеко не в последнюю очередь, это человек «широкой души», человек «духовно богатый», человек «современный», т.е. «не останавливающийся на достигнутом и постоянно работающий над собой» (Н.В. Юдина) [260].

Личность как полноценный и действенный носитель гуманитарнойкультуры в полной мере способна к успешной жизненно-профессиональной самореализации лишь в том случае, если она будет «гуманитарно подготовленной», а значит – «творчески состоятельной», утверждает В.А. Чернушенко [248, с. 104]. При этом социализирующий («человеко-ориентированный») потенциал гуманитарной культуры необходимо сопрягается с *духовным* развитием личности, поскольку «становление духовно развитого индивида начинается с осознания необходимости непрерывного «самотворения» (Н.Ю. Куценко) [131, с. 3]. Ибо «всякая культурная работа есть сознательное творчество жизни», обуславливающее, делающее наглядным и зримым нашу «причастность к высшему миру разумных ценностей» (В. Виндельбанд) [52, с. 16,18].

Это тем более актуально в кризисный период российской образовательности, где в качестве одной из причин «дефицита духовности» констатируется «разрыв между личностью и культурой» (Е.Б. Горлова) [69, с. 76], что делает «крайне значимыми» размышления и практико-ориентированные интенции относительно глубокой интеграции человекосозидающего знания» как «метапредметности современного образования» (Н.Ю. Бармин) [14, с. 9]

В.Л. Кургузов определяет гуманитарную культуру как «особого рода систему позитивных культурных смыслов, гуманистических ориентаций, способов, действий и их результатов с пониманием человека как высшего критерия общественного развития» [129, с. 107]. Автор считает, что гуманитарная культура - это мировоззрение и мироощущение свободного и разумного человека, человека самостоятельного, твердо стоящего на фундаменте человечности, стремящегося максимальным образом обогатить человечность своего внутреннего мира своими поступками и поведением в мультиреальном пространстве личности, социума и природы [129, с. 503].

Итак, сказанное выше позволяет еще раз подчеркнуть, что гуманитарная культура являет собой динамическую сущность, включающую человека с его активным началом в жизнебытие, а потому, несомненно, обладает деятельностными характеристиками. Многокомпонентный функционал гуманитарной культуры образуют ценностно-ориентационная, нормо-ориентационная, гносеологическая, коммуникативная, информационная, идентификационно-консолидирующая, управленческо-регулятивная составляющие. Гуманитарная культура представляет собой интегральную характеристику личности и общества и, одновременно, выступает способом и мерой реализации (самоосуществления) человека в гуманитарной культурно-исторической деятельности и фактором усвоения личностью общечеловеческих ценностей.

Исходя из понимания гуманитарной культуры личности как культуры знания, культуры отношения, культуры общения, культуры деятельности, и из структуры личности (М.С. Каган), в структуре гуманитарной культуры личности могут быть выделены следующие компоненты: информационно-когнитивный, аксиологический, коммуникативный, рефлексивно-деятельностный. Компоненты гуманитарной культуры личности не могут быть сведены к простой сумме их составляющих, но образуют интегрированное духовно-идеальное единство. Основополагающим для функционирования всех компонентов гуманитарной культуры является духовное, ценностное становление личности, поскольку гуманистические ценностные отношения пронизывают все компоненты гуманитарной культуры. Системообразующим элементом в гуманитарной культуре личности, определяющим специфику проявления остальных компонентов, является *аксиологический* компонент. На становление выделенных компонентов и обращена образовательная реализация педагогических условий формирования гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании.

**1.3 Потенциал иноязычного образования в формировании гуманитарной культуры студента**

Иноязычное образование, как языковое образование в целом, характеризует индивидуальную культуру человека, обладающего языковой способностью, коммуникативной потребностью и компетентностью, языковым сознанием и речевым поведением. Стержневым инструментом формирования личности в иноязычном образовании является иноязычная речевая деятельность. Оно предполагает иноязычную речевую деятельность как самостоятельную деятельность, представляющую активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой процесс передачи и приема информации, т.е. продукции и рецепции, проявляющихся в овладении говорением, слушанием, чтением, письмом, думанием на иностранном языке. Эти виды речевой деятельности, являясь предметом иноязычного образования, лежат в основе речевой коммуникации. От того насколько у человека сформированы навыки владения ими, зависят эффективность и успешность речевого общения. Кроме того, степень сформированности навыков иноязычной речевой деятельности и общения служит критерием уровня владения языком, уровнем иноязычного образования, и в определенной степени, показателем общей культуры человека.

Поэтому, на наш взгляд, иноязычное образование можно рассматривать как языковое образование, образование в области неродных (иностранных) языков и культур, характеризующее индивидуальную культуру различных видов иноязычной речевой деятельности и общения человека, которыми он овладевает в результате целенаправленной целостной системы обучения и воспитания, и которая на определенном этапе переходит в самообразование языковой личности.

Термин «иноязычное образование» введен в категориальное поле методики преподавания иностранных языков Е.И. Пассовым в конце 90-х годов XX века и в настоящее время стал общепринятым.

В своей культурологической концепции языкового образования Е.И. Пассов обосновывает необходимость переориентации образования со знаниецентрического на культуросообразное. Система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать духовным. Поскольку содержанием образования является культура, то образование, по его мнению, это становление человека путем вхождения в культуру; благодаря её присвоению он становится её субъектом. Таким образом, иноязычное образование - это процесс передачи и усвоения иноязычной культуры [173, с. 35-36]. Тем самым процесс формирования личности приравнивается к процессу ее социализации во взаимосвязанной цепочке: человек говорящий – человек деятельный – человек духовный.

Обобщая позиции исследователей (Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова), иноязычное образование может быть определено как совместная деятельность обучающегося и преподавателя по передаче и усвоению иноязычной культуры, в результате выполнения которой происходит формирование у обучаемого определенной суммы лингвокультурных знаний, умений и навыков как основы эффективного владения иностранным языком в ситуациях межкультурного общения и развитие новых качественных личностных образований, обеспечивающих реализацию личности как субъекта деятельности в социальном, профессиональном, мультилингвальном, поликультурном пространстве.

Иноязычное образование - выражение современных тенденций гуманизации образования, и не только в плане содержания, но и не менее в плане технологий обучения и воспитания, делая доступным личности достижения в разных областях науки и культуры в странах мира, формируя гуманистические взгляды и развивая критическое мышление. Раскрывая историю и культуру стран изучаемого языка, национальную специфику мировосприятия представителей иноязычной и отечественной культур, иноязычное образование выполняет культуросозидательную, культуросообразную функцию, является механизмом трансляции и инструментом формирования гуманитарной культуры обучающегося.

В современной гуманитарной традиции иноязычное образование предстает как ценность, система, процесс и результат. Как понятие оно может рассматриваться в контексте таких составляющих, как *поведение*, *психика*, *культура*, *опыт*, *познание*, *среда*, *развитие*, *система*, *творчество*. Мы смотрим на иноязычное образование, как на некое достояние личности, выявляющееся в ее *поведении*. Оно заключено в *психике* субъекта, принадлежит его индивидуальной *культуре,* формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения личного *опыта познания* мира. Иноязычное образование, безусловно, зависит от *среды*, в которой протекает *развитие* и общее образование человека, оно в большой мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия. Иноязычное образование – сложная *система*, являющаяся подсистемой индивидуальной культуры. Это также *процесс*, в ходе которого огромное значение имеет личное *творчество* субъекта образования. Процесс коммуникативного иноязычного образования (предметное функциональное содержание, организационные формы обучения) строится как модель общения, где возникают как, вербальные, так и невербальные взаимодействия и взаимоотношения. Его содержание в процессе изучения иностранного языка строится на фактах инокультуры в диалоге с родной культурой учащегося и включает язык как неотъемлемый компонент этой культуры.

Источником речевой деятельности в иноязычном образовании является коммуникативно-познавательная потребность, которая может включаться или соединяться с другими потребностями, например, самовыражения. Иноязычное образование как процессобеспечивает «единство познания и общения» (Л.С. Выготский) и таким образом, характеризует способность личности к речевому поступку, к возможности становления социальной позиции человека.

Иноязычное образование - сложная, взаимосвязанная в основных своих элементах, саморазвивающаяся *система*. Е.И. Пассов, выдвигая тезис о том, что иноязычное образование есть передача иноязычной культуры, выделяет следующие компоненты системы:

– содержание иноязычного образования (иноязычная культура);

– процессуальные аспекты образования (познание, развитие, воспитание, учение);

– аспекты содержания (культуроведческий, психологический, педагогический, социальный);

– компоненты содержания (факты культуры, способности осуществлять речевую и учебную деятельность, нравственность, гуманизм, этическая культура, умения говорить, читать, аудировать, писать);

– объекты овладения;

– цель образования (индивидуальность как модель, идеал общества, человек духовный).

Взаимосвязь и взаимодействие данных компонентов обеспечивает эффективное овладение содержанием иноязычного образования, т.е. иноязычной культурой [173, с. 40]. Иноязычная культура характеризуется системой представлений о той или иной сфере окружающей жизни и теоретических знаний. Процесс приобщения к иной культуре осуществляется путем усвоения норм и ценностей, которые «единодушно приняты во всех высших формах культуры» (Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов) [20].

Содержание иноязычного образования во многом определяется характеристиками *социального заказа* общества. В настоящее время социально-политический, экономический и этнокультурный контекст развития России настоятельно требует знания языков как необходимой части личной и профессиональной жизни человека. Тем самым социальный заказ государства и общества к результатам иноязычного образования в вузе выражается в подготовке специалистов, способных использовать изучаемые языки в процессе реальной межкультурной коммуникации.

Иноязычное образование целенаправленно, т.е. ориентировано на систему конечных целей. Его целью является развитие способностей и духовных сил человека, воспитание его как ответственной и социально значимой личности, способной к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения.

Когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан с такими категориями, как: знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к иноязычной культуре. Когнитивный аспект цели увязывает обучение иностранным языкам как средству межкультурного общения с интенсивным использованием его как инструмента познания, развития и овладения языком и культурой, в результате чего формируется *языковая личность*.

Понятие языковой личности было введено Ю.Н. Карауловым, и затем разработано в трудах И.И. Халеевой, Н.Д. Гальсковой, В.П. Фурмановой и других исследователей применительно к иноязычному образованию. Н.Д. Гальскова определяет языковую личность как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [59]. В процессе межъязыкового взаимодействия происходит не просто смена одного языкового кода на другой, но, как отмечает В.Н. Комисаров, «сталкиваются различные культуры, системы ценностей, разные личности, разные склады мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки» [109, с. 23].

Взгляд на язык как на феномен культуры и в то же время как на средство познания культуры и вхождение в культуру народа-носителя изучаемого иностранного языка вносит существенные коррективы в проблему формирования обучаемого как языковой личности. Усвоение иностранного языка есть вхождение в новую культуру. Коммуникативная направленность обучения языку – обучение вербальному поведению, общению на иностранном языке – актуализирует данную проблему. Вербальное общение является необходимым условием существования и развития культуры, оно обеспечивает единство культурных процессов в рамках данной общности – создание, хранение и передачу культурных ценностей. Таким образом, вербальная деятельность оказывается тем звеном, в котором пересекаются, взаимодействуют язык как система элементов разных уровней и культура, в которой он существует и необходимым компонентом которой он является. Учет связи языка и культуры в процессе обучения языку важен и необходим, а возможен потому, что все сферы культуры, их структуры и структурные элементы, выделяемые общественным сознанием должны всеобъемлюще отражаться в языке.

В педагогическом аспекте цель иноязычного образования заключается в формировании у обучающихся таких личностных качеств, как: интерес к изучаемому языку и иноязычной культуре, чуткое отношение к феноменам иной ментальности и чужой культуры, желание воспринимать и понимать их, сравнивать их с собственным мировоззрением и культурным опытом, находить между ними различия и общность. В процессе совместной деятельности преподавателя и студента (деятельности по преподаванию иностранного языка и учебно-познавательной деятельности по изучению иностранного языка) происходит овладение содержанием иноязычного образования, которое есть не что иное, как иноязычная культура.

В воспитательном, развивающем и формирующем аспектах, приобщаясь к иностранному языку как средству постижения иноязычной культуры, студент познает:

– мировую культуру, национальные культуры и социальные субкультуры народов стран изучаемого языка и их отражение в образе и стиле жизни людей;

– духовное наследие стран и народов, историко-культурную память человеческой цивилизации;

– способы познания культуры и окружающего мира;

– способы достижения межкультурного взаимопонимания.

В то же время, в деятельностном формате образовательного совершенствования, у студента развиваются следующие умения:

– находить общее и специфическое в различных культурах и социальных моделях развития;

– строить (выстраивать) адекватное социокультурное взаимодействие с другими людьми;

– выступать самостоятельным субъектом диалога национальных культур и социальных субкультур;

– адаптироваться к постоянно изменяющемуся социально-культурному контексту;

– осуществлять самостоятельную самообразовательную деятельность в области гуманитарных дисциплин.

При этом преподаватель и студент являются равноправными субъектами образовательной деятельности, постоянно вступающими в учебное, воспитательное и развивающее взаимодействие. Образовательные контексты данного взаимодействия отражаются:

– в целевом аспекте: цель преподавателя и студента - две стороны единой цели их совместной деятельности, представляющей процесс обучения, воспитания и развития;

– в процессуальном аспекте: на уровне обучающей, воспитывающей и развивающей деятельности преподавателя и активной личностно-значимой учебно-познавательной деятельности студента по овладению содержанием иноязычного образования, ведущей к его развитию;

– в результативном аспекте: результат иноязычного образования в вузе представляет собой не только некую сумму лингвокультурных знаний, умений и навыков, но и выступает в статусе нового личностного образования, делающего человека способным к постоянному информационному, интерсоциальному диалогу, позволяющему ему быть мобильным и свободным в своих действиях, творческим социально-ответственным, нравственным, духовным человеком.

Тем самым иноязычное образование становится механизмом формирования гуманитарной культуры личности, культуры формирования образа мира и человека в нем. Индивидуально-личностная зрелость, обеспеченная иноязычным образованием, делает растущего человека субъектом собственной жизни, формируя свойства характера, адаптивность, самостоятельность, жизнетворчество, что совершенно необходимо для его успешного пребывания в поликультурной среде расширяющегося социума.

Методологической основой формирования гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании выступает в настоящем исследовании аксиологический подход. Выбор данного подхода обусловлен тем, что становление личности как субъекта гуманитарной культуры, самоопределение человека в гуманитарной культуре возможно только на основе ценностных отношений. Ценностные ориентации детерминируют и регулируют деятельность и поведение личности, мотивируя её на нравственное совершенствование. Аксиологический подход позволяет определить ценностные основы процесса развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

С точки зрения аксиологического подхода формирование гуманитарной культуры студента в процессе иноязычного образования представляет, по сути, процесс усвоения универсальных общечеловеческих интерсоциальных ценностей, процесс восхождения к данным ценностям. Усвоение ценностей происходит путем их интериоризации в процессе активной деятельности студентов. На основе присвоенных интерсоциальных ценностей формируется новое личностное образование – ценностное отношение студента к себе («образ Я»), социуму («образ социума»), культуре (образ культуры), миру («образ мира»).

Под интерсоциальными ценностями понимают общечеловеческие ценности, разделяемые всеми людьми независимо от национальной, социальной и культурной принадлежности. Основными ценностями гуманистического личностно-ориентированного образования и воспитания выступают: «...человек, как предмет воспитания; культура, как среда, растящая и питающая личность; творчество, как способ развития человека в культуре» (Е.В. Бондаревская) [35, с. 36].

В качестве вечных универсальных общечеловеческих ценностей исследователи выделяют следующие базовые категории:

– жизнь во всех её проявлениях;

– человек как высшая ценность бытия с комплексом гуманистических качеств (любовь, добро, общение, счастье, достоинство и т.п.);

– познание и составляющие его компоненты (информация, знания, культура, истина, средство самовыражения);

– красота, формы и способы её творения и проявления (искусство, творчество, прекрасное в природе, эстетика быта и труда);

– труд и его аспекты (средство существования и самосовершенствования, источник познания и радости, основа творчества и возможности самореализации, основа профессии);

– отечество как условие существование личности (гарантия мира и безопасности, свободы, соблюдения прав человека, форма выражения национального самосознания, условие соблюдения социальной справедливости).

Эти универсальные ценности, разделяемые всеми людьми, являются ведущим фактором развития гуманитарной культуры личности как средства морального, социального, культурного и мировоззренческого самоопределения. Таким образом, аксиологический подход – это способ организации и реализации деятельности и использования её результатов с позиции тех или иных ценностей, что весьма значимо в плоскости иноязычного образования.

Выделяя гуманитарную культуру студента в специальный объект рассмотрения, мы также опираемся на деятельностный подход, согласно которому включение в деятельность – основной путь развития человека, заключающийся в формировании культуры индивидуума, включающей духовные, общечеловеческие, интерсоциальные ценности (накопленные знания, навыки, умения, социальные чувства, социально ценные личностные качества).

Эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственно положительным опытом общественных отношений, что возможно посредством активной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн).

Основные положения деятельностного подхода в контексте нашего исследования позволяют осуществить обучение теоретическим знаниям и практическим умениям, овладение обшечеловеческими ценностями на основе их органической интеграции; раскрывают механизм овладения учебно-познавательной деятельностью (алгоритмический, эвристический, творческий), утверждают субъект-субъектную основу образовательного взаимодействия преподавателя и студента.

Иноязычное образование, как процесс формирования гуманитарной культуры, может быть эффективным только при наличии всех необходимых атрибутов деятельности: предмета, цели, мотивов, действий, операций, результата. В контексте деятельностного подхода мы рассматриваем процесс формирования гуманитарной культуры студента в ходе иноязычного образования в логике целостного учета и анализа всех компонентов образовательной деятельности (целей, мотивов, действий, операций, результата). При этом следует подчеркнуть, что усвоение гуманитарных знаний и интерсоциальных ценностей, овладение социокультурными умениями, развитие социально-значимых качеств студентов осуществляется путем непосредственного их включения в активную познавательную деятельность по овладению языком и культурой в условиях иноязычного образования.

Аксиологический подход, в свою очередь, обусловливает определение принципов, на основании которых строится процесс формирования гуманитарной культуры студента.

В контексте новых подходов к образованию и развитию личности средствами иностранного языка в дополнение к уже известным общедидактическим принципам (научности, систематичности, сознательности, активности, индивидуализации и др.) исследователями выделяются новые принципы, обусловленные современными реалиями иноязычного образования.

Так, Н.Ф. Коряковцева, исходя из закономерностей личностно-ориентированного подхода к обучению, обосновывает в своих трудах принцип *развития продуктивной учебной деятельности* в области обучения/овладения иностранным языком и организации самостоятельной работы учащегося по иностранному языку. При этом акценты должны быть смещены с преподавательской деятельности на деятельность обучающегося по изучению языков, и у последнего должна формироваться автономия как его личностная характеристика [116].

В контексте современной теории личностно-ориентированного развивающего образования Н.Д. Гальскова выделяет следующие принципы:

– *личностно-ориентированного обучения* иностранным языкам. В основе такого обучения лежит равновесное и равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса. Отношения «учитель - ученик» строятся на принципах партнерства, основанного на увлекательной совместной деятельности, в процессе которой происходит активизация имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров [59, с. 142-144];

– *деятельностного характера обучения*, который сводится к следующему: обучение иностранным языкам, нацеленное на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации, должно носить деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося;

– *автономии учащегося в учебной деятельности* по овладению конкретным изучаемым языком [59, с. 147-149].

Кроме того, исследователи выделяют целый ряд принципов иноязычного образования, которые приоритетно ориентированы на гуманитарное развитие личности обучаемых:

– коммуникативной направленности обучения (Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов,), согласно которому обучение иностранным языкам в основных параметрах должно максимально воссоздавать процесс реальной коммуникации и должно быть ориентировано на формирование у обучающего черт поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении;

– соизучения языков и культур (В.В. Сафонова), образовательная суть которого выражается в неразрывной связи конкретного языка и соответствующей культуры; наряду с изучаемым языком «студенты развивают способность к большему проникновению в свой собственный язык и культуру и понимают, что существуют многочисленные способы видения мира» [199, с. 28]; принцип соизучение языков и культур позволяет видеть различия и сходства в соизучаемых культурах и воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном пространстве;

– культурной рефлексии**:** посредством рефлексии своей собственной культуры и иноязычных культур обучающийся приходит к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта, субъекта диалога культур (П.В. Сысоев) [222];

– ориентации на родную лингвокультуру, что означает учет исходной лингвокультурной базы обучающегося; реализация данного принципа способствуют тому, что учащийся, изучая новый язык, обогащает картину мира, созданную с помощью родного языка, тем самым расширяя границы своего мировоззрения (Н.Д. Гальскова).

Принимая во внимание представленные позиции ученых, полагаем, что формирование гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании требует учета принципов системности, динамичности, ситуативности, рефлексивности (обратной связи), субъект-субъектного взаимодействия.

Моделируя процесс формирования гуманитарной культуры в иноязычном образовании, выделяется три уровня: низкий, средний, высокий. Критериями, определяющими динамику формирования гуманитрной культуры в иноязычном образовании выступают: знаниевый, ценностно-мотивационный, поведенческий. Данные критерии с соответствующими им показателями необходимы для осуществления объективной диагностики процесса формирования гуманитарной культуры студента. Показателями выступают степень владения культуроведческим материалом, качественные характеристики эмоционально-нравственной отзывчивости, готовность к поликультурному общению на основе личностного принятия высших человеческих ценностей.

Иноязычное образование как один из видов гуманитарного образования, связано со знаково-языковой деятельностью человека, с его способностью к «самовысказыванию» и самовыражению в иной языковой реальности, с нахождением взаимоотношений между значением и смыслом в рамках «иного» сознания, извлечения смыслов иной культуры, что способствует осознанию подлинных смыслов своей культуры и того, что может лежать в основе общекультурного единения людей, принадлежащих разным культурам. Поэтому иноязычное образование, как фактор формирования гуманитарной культуры личности, конструируется как рефлексивный процесс познания, сравнения и сопоставления иноязычных и родной лингвокультур, анализа системы ценностей соизучаемых лингвосоциумов с опорой на ценности родной культуры, выработки и усвоения универсальных интерсоциальных ценностей, направленный на формирование личности студента с высоким уровнем гуманитарной культуры, как самостоятельного субъекта современного социокультурного процесса.

При этом очевидно, что формирование гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании требует отбора адекватных методов, приемов и средств, необходимых для овладения содержанием обучения, предусмотренным учебными программами вуза. Специфика формирования гуманитарной культуры обусловливает приоритетное использование таких методов, которые построены на целенаправленной, специально организованной групповой и межгрупповой деятельности (интерактивное взаимодействие, проблемно-эвристический диалог, коммуникативные и проективные методы, эвристический дискурс, деловые и ролевые игры и т.д.). Причем от преподавателя ожидается демонстрация образцов творческого поведения, не боясь заблуждаться, пробовать, размышлять в присутствии, а главное, при участии студентов, организуя диалог между живыми социальными системами. Используемые методы и приемы обучения иностранному языку должны предусматривать уход от жесткой внешней регламентации, избегать алгоритмов, повторяемости, подчеркивать право личности на выбор, учитывая личный интерес обучаемого.

Все сказанное выше подчеркивает потенциал иноязычного образования как фактора формирования гуманитарной культуры студента. Иноязычное образование

оказывает положительное воздействие на учебно-познавательную деятельность и отношения студентов, способствуя формированию гуманитарной культуры, поскольку обеспечивает:

* в *дидактическом аспекте*: прочное усвоение предметного содержания, накопление лингвокультурных знаний; овладение различными способами вербальной деятельности; интеграцию содержательных аспектов гуманитарной культуры (идей, идеалов, ценностей) с предметным содержанием изучаемых дисциплин;
* *в развивающем аспекте*: развитие коммуникативных и рефлексивных умений, потребности в самопознании и самореализации; формирование эмоционально-духовного отношения к миру; осознание и принятие индивидуальных и культурных особенностей иного лингвокультурного социума, нравственных норм и правил;
* *в личностном аспекте*: самоидентификацию личности и ее интеграцию в современное сообщество через знакомство и принятие чужой культуры, формирование нравственно-эстетического отношения, толерантности, ценностных ориентаций, жизненных целей, принципов и идеалов.

На основании вышеизложенного, сформулированы следующие педагогические условия формирования гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании:

* актуализация содержания иноязычного образования в содержательно-смысловом контексте гуманитарных идей, идеалов и ценностей;
* развитие эмоционально-нравственной отзывчивости как аксиологического ресурса гуманитарного становления личности;
* создание среды интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент» в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного со-бытия.

**2 Опыт реализации педагогических условий формирования гуманитарной культуры студента университета**

Опытно-экспериментальная работа по реализации педагогических условий формирования гуманитарной культуры студентов в иноязычном образовании осуществлялась со студентами юридических и экономических специальностей экономического и историко-филологического факультетов Орского гуманитарно-технологического института (филиала Оренбургского государственного университета). На разных этапах опытно-экспериментальной работы участвовали также студенты факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета.

В опытно-экспериментальной работе, которая проводилась в период с 2013 по 2016 гг., приняли участие 250 студентов 1-3 курсов, а также 14 преподавателей, реализующих в своей педагогической деятельности основные идеи нашей опытно-экспериментальной работы.

**2.1 Актуализация содержания иноязычного образования в содержательно-смысловом контексте гуманитарных идей, идеалов и ценностей**

Актуализация гуманистического содержания иноязычного образованиястудентов в ценностно-смысловом контексте гуманитарных идей, идеалов и ценностей этики осуществлялась в дидактических приоритетах диалогического познания иноязычного (текстового, аудио- и медиа) культуроведческого материала, сообразного высшим интерсоциальным (общечеловеческим) ценностям – «Добро», «Благо», «Любовь», «Понимание», «Жизнь», «Гармония», «Счастье», «Ответственность», «Гуманность», «Милосердие», «Отзывчивость», «Красота». Обращаясь к личностно-этической композиции целевых установок иноязычного образования, мы ориентировали образовательный процесс на формирование индивидуального стиля жизни и мышления, полноценного проживания каждого ее этапа, социокультурного и мировоззренческого самоопределения каждой личности.

В задаваемых понятийно-категориальных координатах гуманистического содержания иноязычного образования мы выстраивали логику образовательной реализации *первого педагогического условия,* приоритетно обращенного к формирующему развитию *когнитивного компонента* гуманитарной культуры студента, в том числе, в личностно-развивающем пространстве иноязычного образования.

В этом отношении при определении содержания и логики опытно-экспериментальной работы в качестве основополагающих выступили следующие принципы организации образовательногопроцесса по овладению студентами иностранным языком:

– *системности:* определение целей, задач, мотивов, критериев обучения;

*– динамичности:* вариативная гибкость в определении содержания, форм, средств, методов;

–  *ситуативности:* создание в процессе обучения иностранному языку социально-проблемных ситуаций, требующих для своего разрешения актуализации возможностей продуктивного мышления студентов, согласования интересов во взаимодействии и общении, т.е. не только компетентных предметных действий, но, прежде всего, поведенческой активности, отражаемой в поступке;

*– рефлексивности (обратной связи):* получение сведений о результатах обучения, анализ трудностей, педагогическая корректировка форм, средств, методов обучения, анализ когнитивной и мотивационно-потребностной сферы обучаемых.

В ходе опытно-экспериментальной работы на факультете филологии и журналистики ОГУ был проведен анализ содержания гуманитарных дисциплин, изучаемых студентами-лингвистами, подтвердивший актуальность его насыщения гуманистической компонентой. Так учебные дисциплины «Практический курс основного иностранного языка», «История мировой литературы», «Основной язык (теоретический курс)», «Лингвострановедение», «Практикум по переводу», «Практикум по интерпретации текста» выступили теми предметными областями, в рамках которых стало возможным целенаправленное формирование гуманитарной культуры студентов в плоскости направленной педагогической актуализации гуманистического содержания иноязычной учебной предметности (учебных предметов).

Прежде всего, мы существенно обновили тематику занятий по практическому курсу иностранного языка для студентов разных курсов, включив в них проблематику, соответствующую интересам нашего исследования и не представленную в полной мере в когнитивном опыте обучающихся: «Все в твоих силах!», «Готов ли ты к благотворительности?», «Мой дом - моя крепость», «Нам так нужна любовь» (по названию известной песни группы «Битлз» «All you need is love»)», «Сила молитвы», «Вспоминаем детство», «Правда быть честным», «Верность или измена?» и др. Общение в проблемно-диалогическом формате предлагаемых ситуаций требовало сотрудничества и коллективного взаимодействия обучающихся, актуализирующих обращение к идеям и идеалам гуманистической этики.

Поэтому большое значение в нашей опытно-экспериментальной работе отводилось созданию учебных ситуаций проблемно-эвристического диалога, требующих нравственного переживания и действия, разрешающего конфликт и характеризующего нравственную зрелость личности, где студент выступал в роли персонифицированного, олицетворенного субъекта диалога культур. Пристальное внимание мы уделяли также отбору учебных текстов и литературы для самостоятельного изучения.

Ситуации проблемно-эвристического диалога строились на материале иноязычных текстов и предполагали поиск нового для студентов смысла того, что есть «Добро», «Благо», «Любовь», «Понимание», «Жизнь», «Гармония», «Счастье», «Ответственность». Диалог мы рассматривали как интерактивный процесс, в ходе которого осуществлялось взаимодействие, происходил сознательный выбор собственной линии поведения в предлагаемых обстоятельствах, взаимообмен ценностями, присущими представителям разных культур. Партнерский характер диалога, в котором каждый прислушивался к мнению другого, обеспечивал условия для интеллектуальной, свободной критики, самовыражения и познания. Такое видение диалога создавало условия для самоизменения человека от «заданного» образцом до личности субъектной и индивидуализированной. При этом нам было важно, чтобы новые смыслы были не только поняты студентами, но и внутренне приняты. Поэтому мы стремились, чтобы используемый учебный материал приобретал для обучающихся личностную значимость, находил отклик в их переживаниях, эмоциях, чувствах.

Технология создания ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривала следующие «шаги»:

* + совместная ориентировка в личностно значимой предметной области;
  + выявление проблемы, интересующей субъектов диалога;
  + рассмотрение проблемы в контексте значимых для студента жизненных ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;
  + использование усвоенных знаний и способов в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения в глазах партнера;
  + самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей.

Отбор текстов для самостоятельного и аудиторного чтения, их анализа и интерпретации целесообразно строился на принципах гуманистической этики и предполагал учет критерия художественно-эстетической значимости текста, актуальности, насыщенности культуроведческими фактами. Приоритет отдавался оригинальным художественным текстам англоязычных авторов, поскольку их отличительной особенностью (по сравнению с нехудожественными) является абсолютная антропоцентричность (И.Я. Чернухина, А.И. Домашнев), направленность в первую очередь на познание человека, что соответствует познавательным устремлениям большинства студентов. Наши наблюдения показали, что студенты в большей степени склонны разбирать и оценивать поступки и чувства литературных героев, чем свои собственные, делиться размышлениями о смысле жизни, добре, справедливости, любви и гармонии, жизненных идеалах опосредованно, через характеристику литературного героя.

В художественном тексте часто встречаются диалоги, представляющие различные формы речевого узуса, формулы вежливости, фоновую и безэквивалентную лексику, что не только расширяет лингвистические и страноведческие знания, но и позволяет студентам лучше понять психологию национального характера, специфику языка и войти в мир его культуры. Проникновение в тексты различных жанров и осознание красоты слова, красоты языка влечет развитие интеллектуального потенциала, творческих способностей студентов, их воображения и умения критически осмысливать духовный мир человека.

Учитывая данное обстоятельство, содержание дисциплин «Практический курс основного иностранного языка», «Практикум по переводу», «Практикум по интерпретации текста» строилось на анализе таких художественных текстов как «Чашка чая» (К. Мэнсфилд), «Дары волхвов» (О. Генри), «Убить пересмешника» (Х. Ли), «Портрет Дориана Грея» (О. Уайлд), «Зеленая миля» (С. Кинг) и др. В ходе разрешения проблемных ситуаций и поиска ответов на эвристические вопросы студенты учились понимать содержание прочитанного произведения и его идейно - эмоциональную нагрузку; разбираться в стилистических и языковых особенностях; выделять проблематику произведения и видеть её связь с общественным развитием; творчески переосмысливать текст. На примере поступков главных героев студенты решали проблемы взаимоотношения людей, определяли любовь как высшую ценность, дискутировали по поводу предательства и справедливости, ответственности за себя и Другого.

Использование в образовательном процессе неадаптированных аутентичных текстов художественных произведений предполагало понимание культуроведческой информации, обсуждение проблем соотношения языка и народной культуры, языка и народного творчества, влияния социальных факторов на развитие языка и выделение национальных, народных особенностей этноса, определения этнических факторов в языке, менталитете и культуре. Рассмотрение обозначенных аспектов на практических занятиях позволило проследить взаимосвязь языка и культуры в синхронном современном взаимодействии, когда язык, выступает как транслятор культурной информации, зафиксированной в его единицах, которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре и закреплены в мифах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах.

Насыщение содержания обучения изучаемых дисциплин гуманитарными идеями, идеалами и ценностями обратило наше внимание и на теоретический курс иностранного языка. Особый интерес в этом плане представила дисциплина «Лексикология», акцентирующая внимание на изучении слова, его семантической структуры, фразеологического фонда языка, идиом, пословиц и поговорок. Обращая внимание студентов на важность фразеологических единиц в плане языкового и социокультурного анализа, мы также исходили из того, что идиомы и пословицы, несомненно, помогают в воспитании личности, в частности таких качеств как патриотизм, ответственность, уважение к окружающим. Они формируют отношение к проблеме с той или иной точки зрения на нее, а также являются неотъемлемой частью национальной психологии.

На практических занятиях по теории языка студенты переводили английские пословицы и поговорки, находили и сравнивали их эквиваленты, изучали историю происхождения, распределяли по степени значимости Другого, близости ценностному контексту индивидуальной жизни/бытия. Они также выполняли творческие задания, предполагающие составление ситуаций, иллюстрирующих понимание пословицы носителем языка и иностранцем, выбор наиболее близкой по значению поговорки или пословицы к своей жизненной позиции и т.п.

Сравнительный семантический анализ английских и русских пословиц и поговорок помогал раскрывать ценностные ориентиры представителей разных культур, зафиксированные в языковой картине мира.

Так, одним из развивающих заданий в ходе опытно-экспериментальной работы явился поиск и соотношение пословиц и поговорок (как подлинных воплотителей мудрости каждого народа, как примеров текстового бытия наиболее общезначимых, т.е. общечеловеческих нравственных ценностей) на родном и иностранном (английском) языках.

Студентам были предложены следующие задания:

– распределить английские пословицы и поговорки по степени значимости Другого (в ценностно-смысловом контексте индивидуальной жизни/бытия);

– подобрать эквивалентные поговорки в русском языке;

– составить и разыграть ситуации, диалоги, раскрывающие суть выбранной поговорки;

– выбрать наиболее близкую по своему значению поговорку к своей жизненной позиции.

При изучении темы теоретического курса основного языка «Фразеологические единицы», в качестве практического задания студентам был рекомендован список английских пословиц и поговорок, включающий 40 наименований (приложение Б), которые они должны были сначала перевести дословно, найти эквиваленты на русском языке, классифицировать в соответствии с выделенными нами базовыми гуманитарными ценностями. Затем, выбрав из списка наиболее близкую своей жизненной позиции, конкретизировать ее содержание в ситуации (написать рассказ или сказку, разыграть диалог и пр.). Результаты классификации отражены в табличном формате.

Приводим пример заполнения таблицы студентами 2 курса факультета филологии и журналистики ОГУ (таблица 1).

Таблица 1 – Классификация английских пословиц и поговорок согласно базовым ценностям гуманитарной культуры

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Базовые ценности гуманитарной  культуры | Пример английской пословицы или  поговорки | Эквивалент в  русском языке |
| Добро | Virtue is its own reward.  It is an ill wind that blows nobody good  Charity begins at home  ................................ | Добродетель - сама себе награда.  Нет худа без добра  Милосердие начинается дома |
| Благо | Kind hearts are more than coronets  ................................ | Хорошее дело два века живёт  ................................ |
| Любовь | Appearances are deceptive  All is not gold that glitters  A friend's someone who lends you an umbrella on a rainy day | Наружность обманчива  Не всё [то] золото, что блестит  Для милого дружка и серёжка из ушка.............. |

Продолжение таблицы 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Базовые ценности гуманитарной  культуры | Пример английской пословицы или  поговорки | Эквивалент в  русском языке |
| Понимание | To err is human  Everything is good in its season  ................................. | Человеку свойственно ошибаться  Всему свое время.  ................................. |
| Жизнь | Actions speak louder than words  .............................. | Не по словам судят, а по делам  .................................. |
| Гармония | Two wrongs do not make a right  ............................... | Злом зла не поправишь  ......................................... |
| Счастье | If you want a thing well done, do it yourself  .............................. | Всяк своему счастью кузнец  .................................. |
| Ответственность | Deeds, not words  You made your bed, now lie in it.  ................................ | Не спеши языком, торопись делом  Сам заварил кашу, сам и расхлебывай  .................................. |

Ранжирование представленных студентам пословиц по степени близости своей жизненной позиции на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы выявило факт определенной (гуманитарной) трансформации жизненных ценностей (к значимости добрых дел, Другого, пониманию), их переориентацию от признания преимущественной жизненной ответственности за себя и свои дела – к пониманию и учету позиции Другого, доброте, милосердию, дружбе. Так в первом ранжированном списке английских пословиц приоритетные места занимали такие пословицы, как: *Сделанного не воротишь*; *Что имеем, не храним, потерявши, плачем;* *Сам заварил кашу, сам и расхлебывай*; *Смелость города берет; Меньше слов больше дела.* Во втором ранжированном списке первые места заняли пословицы следующей когнитивно-ценностной ориентации: *Хорошее дело два века живет; Милосердие начинается дома; Злом зла не поправишь; Старый друг лучше новых двух; Друзья познаются в беде, Всему свое время.*

В качестве самостоятельных исследовательских проектов студентам было предложено выявить особенности функционирования идиом в заголовках англоязычных газет и в текстах художественных произведений, провести сравнительный анализ английских и русских пословиц и идиом с лексемами house – home.

Так сравнительный анализ английских и русских пословиц и идиом с лексемами house – home, проведенный студентами 2 курса показал, что для русского человека «дом» – это не просто постройка с окнами и дверьми. Понятие «дом» приравнивается к понятиям «комфорт», «тепло», «уют», «семья». Поэтому русские люди очень трепетно относятся к пословицам, связанным со словом «дом», как к особому роду народной мудрости. Русские пословицы с лексемами ДОМ – ИЗБА отражают любовь к дому, символизируют достаток, они связаны с нравственностью, отношениями, поведением, в них отражаются суеверия и вера людей в судьбу: *Не красна изба углами, красна пирогами;* *В гостях хорошо, а дома лучше;* *Полон дом, полон и рот*; *В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив*; *Держись друга старого, а дома нового*. Данные сферы употребления характерны и для английских пословиц.

Основы сходства английских и русских фразеологизмов имеют очень глубокие корни. Русская пословичная картина мира имеет преимущественно крестьянские истоки, что объясняется длительным преобладанием крестьянства в социальной структуре России. На английские пословицы существенное влияние оказали латинские изречения и Библия, они обнаруживают также тесную взаимосвязь с корпусом западноевропейских пословиц. Русские пословицы имеют преимущественно библейские параллели. Таким образом, сходство их обусловлено едиными социально-историческими закономерностями развития двух народов, общечеловеческими законами бытия.

Выполнение исследовательских и творческих заданий по выявлению сходств и различий в пословичных картинах мира в комплексе с изучением других аспектов культуры и истории в курсах изучаемых дисциплин, по признанию студентов, помогает выстроить правильные межкультурные связи, сохранность и укрепление которых зависит от каждого человека как части общества. Это особенно важно сейчас, в эпоху стремительно развивающейся международной коммуникации.

Развивающая цель следующих упражнений/тренингов связывалась с акцентированием внимания студентов на гуманистические идеичеловеческого существования (гуманитарного бытия)

С этой целью на занятиях по практическому курсу основного иностранного языка в качестве речевой зарядки мы широко использовали упражнение «Фраза дня». В качестве эпиграфа к занятию предлагался афоризм, цитата известного писателя или политического деятеля, проблемный вопрос, не имеющий однозначного толкования и заставляющий студентов размышлять о себе, смысле жизни, любви, счастье, семейных отношениях, друзьях, ценностях и пр. Например:

- *«People love others not for who they are? But for how they make them feel»* (Irwin Federman) - Люди любят других не за то, кто они, а за то, что они заставляют их чувствовать. *Верно ли, на Ваш взгляд это утверждение?*

*- «The worst loneliness is not to be comfortable with oneself» (*Mark Twain*) –* Самое худшее одиночество – не быть в гармонии (не чувствовать себя удобно) с самим собой. *Как Вы понимаете слова автора? Применима ли эта мысль к Вашей жизни? Что для Вас значит чувство одиночества? Боитесь ли Вы одиночества или любите побыть один?*

- *Что ты видишь, когда смотришь в зеркало? Тебе нравится то, что ты видишь? Что бы ты изменил? Ты думаешь, другие видят тебя точно так же, как и ты?*

*- Думаешь ли ты, что ты в целом счастливый человек или несчастный? Подумай о том, как ты живешь, о здоровье, твоей семье, о том, как часто тебе в чем-либо везет и т.п.*

*- На что ты обычно тратишь деньги – еда, одежда, подарки, развлечения? Что было самым лучшим вложением твоих денег в этом году, а что самым худшим?*

*- Есть ли что-нибудь, чего, к сожалению, не знают о тебе твои родители? Есть ли что-нибудь, в чем ты хотел бы им признаться, если бы мог? Как бы ты рассказал об этом? Ты думаешь, ты бы почувствовал бы себя лучше, если бы они узнали?*

*- Исходя из своего жизненного опыта, какие бы два самых важных урока ты преподал бы своим детям? Это то, чему тебя научили твои родители или чему ты научился сам? и др.*

***-*** *Человеку свойственно ошибаться, не так ли? Согласны ли Вы со следующим высказыванием Р. Баха:*«Ошибок не бывает. События, которые мы притягиваем в нашу жизнь, какими бы неприятными они ни были, необходимы для того, чтобы мы научились тому, чему должны научиться. Каким бы ни был наш последующий шаг, он нужен для того, чтобы достичь того места, куда мы выбрали путь».

В гуманитарно-развивающем аспекте нами направленно использовалась лингвострановедческая информация, получаемая на практических занятиях по основному курсу иностранного языка. Социокультурное (культуроведческое, страноведческое, лингвострановедческое) насыщение образовательного процесса по иностранному языку гуманитарными идеалами, идеями и ценностями проявлялось во всех компонентах содержания обучения: языковом материале, текстах, темах и системе обучающих заданий. Этико-центрированные страноведческие знания содержательно включали энциклопедические и фоновые знания, а также знание этических реалий страны изучаемого языка, а именно: условий повседневной жизни, межличностных отношений, норм речевого этикета, основных ценностей, убеждений, знание языка жестов и др.

С целью актуализация содержания иноязычного образования в содержательно-смысловом контексте гуманитарных идей, идеалов и ценностей в группах студентов-филологов, экономистов и юристов нами был проведен цикл интерактивных занятий по теме: «Стереотипы в межкультурной коммуникации» («Stereotypes in cross-cultural communication»). Целью данного цикла занятий явилось создание условий снятия межэтнических и межкультурных стереотипов, сложившихся в обществе о жителях России, Великобритании, США, представленных в аутентичных материалах (видео ресурсы сайта British council, ресурсы сайта Youtube, British High Commission, BBClearningenglish.com, puzzleenglish.com и пр.)

Первые занятия цикла начинались с тренировки языкового и речевого материала на основе толкования шуток и афоризмов по предложенной теме, проверки понимания и анализа содержания аутентичных Интернет-ресурсов (с точки зрения того, что удивило, во что поверили или нет). Затем было организовано интерактивное взаимодействие студентов, выполняющих совместный проект по созданию обучающей тематической презентации на основе Веб-ориентированного программного обеспечения Google.docs. В процессе группового взаимодействия проходила непосредственная актуализация гуманитарных идей, идеалов и ценностей: активное обсуждение проблемы, рассмотрение точки зрения Другого, убеждение, отстаивание своей точки зрения без ущерба к позиции Другого, понимание и принятие, толерантность, поиск компромиссов и решений.

В языковой материал мы включили безэквивалентную, фоновую и коннотативную лексику, обладающую выраженным гуманитарным компонентом значения: реалии природно-географической среды (The Grand Canyon, The Niagara Fall, the White House, The Statue of Liberty, Las Vegas, Hollywood, Big Bеn, Buckingham Palace, Кремль, Собор Василия Блаженного, Эрмитаж); реалии кухни, выступающие стереотипами сравниваемых культур (pudding, ham, toast, pub, McDonalds, junk food, hamburger, chips, whisky, Guiness, щи, уха, мед, квас, селедка, пельмени, борщ и т.д.); культурные ценности (Queen, privacy, судьба, душа, любовь, семья, верность, democracy, friendship, дружба, freedom, открытость, справедливость, коллективизм и др.). Были также отмечены функциональные особенности грамматического материала, соотносящиеся с культурными ценностями стран изучаемого языка, - ограниченное употребление конструкций с модальными глаголами, широкое употребление вспомогательных глаголов в модальном значении, ограничение в использовании повелительного наклонения, предпочтительное употребление косвенных речевых актов, описывающих уважение к правам и свободе личности, преобладание личных конструкций, подчеркивающих личную ответственность за происходящее вокруг. Языковые средства позволили студентам высказать свою точку зрения по поводу того, какими видят иностранцы представителей других культур, какими видим их мы, обидно ли было бы иностранцу услышать наше мнение о них и наоборот и др.

В ходе следующих занятий, используя Интернет-ресурсы, одной группе студентов было предложено составить hotlist культурных достопримечательностей своей страны, которыми они гордятся и хотели бы показать иностранцу. Другая группа составляла hotlist стереотипов личностных качеств, присущих жителям России, Англии и Америки. Актуализированный материал был использован в совместном проекте, реализующем гуманистические принципы иноязычного речевого общения, обозначая творческий потенциал и степень самостоятельности студентов в проявлении субъектной позиции.

Художественные произведения иноязычной и русской культуры, изучаемые в курсе зарубежной и русской литературы, наглядно демонстрировали воплощение культурных ценностей в поступках и мыслях героев (ценности рационализма и ориентации на продукт деятельности с одной стороны, и приоритет духовного над материальным и ориентация на процесс, с другой), помогали осознать природу и различия ценностных ориентаций соизучаемых культур.

Для осмысления, анализа и оценки привлекались образы смелых и честных героев английской литературы 18-19 вв. (В. Скотт «Айвенго» и «Роб Рой»), воплощающих долг, честь и справедливость, которые контрастировали с героями романов Ч. Диккенса «Оливер Твист» или Ш. Бронте «Джейн Эйр», страдающих от несправедливости и бесчестия.

Размышляя над сюжетом философской притчи – романа У. Голдинга «Повелитель мух», студенты задумывались над тем, что может произойти с людьми, забывшими о любви и милосердии, как хрупок окружающий мир, как быстро рушатся моральные устои без давления социума. Спорные и неоднозначные проблемы поднимались при обсуждении сюжетов романов У. Голдинга «Воришка Мартин», Г. Грина «Тихий американец», М. Пьюзо «Крестный отец», С. Коллинз «Голодные игры», притчи-повести Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» и многих других.

Одним из признанных образцов современной литературы, выступившим источником формирования гуманитарных идей, идеалов и ценностей студентов, явилось произведение Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». Эта повесть считается своеобразной «проповедью» самосовершенствования и самопожертвования, манифестом безграничной духовной свободы. Повесть, несмотря на небольшой объем, многослойна и метафорична. Ее достаточно богатый и выразительный язык не стал препятствием для понимания, а само произведение произвело на студентов огромное впечатление.

Повесть-притча включает в себя интерпретированные автором на современный лад легенды и верования о реинкарнации и совершенствовании духа, тем не менее, не являющиеся религиозными, сектанскими или пропагандистскими. В основе сюжета лежит история о чайке, которая, в отличие от всей стаи, отказалась от полета как цели пропитания, и стала совершенствовать свое мастерство. Неприятие стаи и появление последователей способствовало развитию Джонатана, который совершенствовался и преодолевал испытания жизни, что было вознаграждено судьбой. Высоко оценив содержание книги, студенты отмечали, что она заставила их размышлять о ценности жизни, о том, что человек обретает себя и свое счастье только в родстве и солидарности с людьми.

Таким образом, знакомясь с художественно-исторической литературой иноязычной культуры, студенты содержательно выделяли такие нравственные понятия и идеи, как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость, что способствовало – в режиме когнитивного осмысления – развитию эмоциональной сферы личности, образного мышления, расширению кругозора, формированию основ мировоззрения и нравственных представлений.

В содержательном плане мы обращались к совместному со студентами поиску ответа на общечеловеческие смыслы знаменитого вопроса шекспировского Гамлета «Быть или не быть?», к выявлению интерсоциальной сущности не менее известного утверждения английского поэта Дж. Донна, которые Э. Хемингуэй взял эпиграфом к одной из своих работ: «Никогда не спрашивай – по ком звонит колокол. Он звонит и по тебе» и др.

В изучаемый текстовый материал дисциплины «Практикум по переводу» мы также включали аутентичные образцы речевых актов диалогического и монологического характера, художественные, публицистические, рекламные тексты, тексты объявлений и проспектов, интервью, репортажей, инструкций, тексты статей и публикаций периодической печати и публицистики, которые наиболее ярко демонстрировали культурные ценности и культурные языковые категории иноязычной и родной культур (отношение ко времени, пространству, дистанция власти, индивидуализм, коллективизм и т.п.), общественно-политические тексты и тексты делового характера, отражающие наиболее универсальные (интерсоциальные) культурные ценности, а также общечеловеческие (гуманитарные) проблемы глобального мира (загрязнение окружающей среды, экономическая безопасность, терроризм, нераспространение ядерного оружия и т.п.).

В осваиваемом материале мы, в соответствии с гуманитарными идеями, идеалами и ценностями, разными способами подчеркивали и выделяли содержательно-смысловую линию персональной ответственности каждого за происходящее в его собственной и окружающей жизни.

Так на занятиях по иностранному языку у студентов экономических и юридических специальностей, помимо постановки проблемных вопросов, мы обращались к обсуждению дефиниций профессионально важных качеств специалиста (*долг, добросовестность, порядочность, ответственность, эмпатия* и пр.), а также к интерпретации высказываний известных людей, представленных в авторском пособии. Например: *«Не спрашивай, что страна может сделать для тебя, спроси, что ты можешь сделать для страны» (Джон Кеннеди), «Свои способности человек может узнать, только попытавшись применить их на деле» (Сенека)* и др.

Различные социокультурные задания, которые предъявлялись студентам в процессе овладения содержанием изучаемых гуманитарных дисциплин, были направлены на *личностное* усвоение социокультурных знаний и умений, сопоставительно-эмоциональный анализ и восхождение к интерсоциальным ценностям человеческого бытия, развитие культуры восприятия современного поликультурного мира, становление умений выбора культурно-приемлемых форм взаимодействия с представителями различных культур и социумов.

Таким образом, педагогически стимулируемое погружение студентов в персонифицированное пространство диалога культур, образовательно инициируемое эмоциональное ценностное «проживание» содержания иноязычной (и родной) культуры в поиске приемлемых путей разрешения нравственно-этических и социокультурных проблем, обуславливало появление у студентов мотивов самопознания и самовоспитания, формирующе воздействовало на ценностные ориентации, способствуя, в итоге, приоритетному развитию *другодоминантно ориентированного по своей сути* когнитивного компонента гуманитарной культуры личности.

Качественно-количественные параметры образовательной успешности данного педагогического условия были связаны с положительной динамикой оценочных показателей обучения студентов, с одной стороны, их понимания и осознания идей и идеалов гуманистической этики, важнейших гуманитарных категорий человеческого бытия («Добро», «Благо», «Любовь», «Понимание», «Жизнь», «Гармония», «Счастье», «Ответственность»), с другой.

На разных этапах опытно-экспериментальной работы мы просили студентов (38 человек) объяснить понимание ими основных гуманитарных категорий человеческого бытия. С этой целью нами проводились беседы, дискуссии, студентам разных курсов было предложено написать сочинение-эссе. Как показали наблюдения и анализ письменных работ студентов, их представления об основных категориях гуманитарной культуры на констатирующем этапе эксперимента были во многих случаях примитивно обыденны, размыты и неконкретны. Они сводились больше к описанию проявлений этих ценностей, зачастую подчеркивая их субъективный характер, не называя сути.

Так, *любовь* определялась как *чувство, которое пробуждает нас, выводит из состояния спячки; это когда ты нужен, умиротворен; это чувство, возникающее между людьми, которое невозможно описать словами и оно там, где друзья, понимание, поддержка; это когда родной человек забыл обед дома, а ты готовишь его любимое блюдо и несешь ему на работу.* При этом подчеркивалось, что любовьбывает разной: *к противоположному полу, родителям, друзьям, но это всегда что-то святое и возвышенное, что-то бескорыстное и самое важное.*

*Добро* ассоциировалось с бескорыстными поступками, искренними отношениями, жертвой ради других; с проявлением заботы и понимания. Добро – *помощь, поддержка, улыбка, что-то положительное и полезное.* ***Благо****,* как и добро, определялось как *все хорошее, что есть в мире и противопоставляется злу, то, что всегда ценится.* Благо *– наивысшее человеческое счастье или то, чего хотелось бы достичь.*

Для большинства студентов *гармония – это когда чувствуешь себя комфортно во всех ситуациях; то, что дает спокойствие и упорядоченность мыслей; когда чувствуешь связь с внутренним миром, с природой, людьми.* Студенты в нередких случаях подчеркивали субъективный характер понимания категории «*блага*» (как нечто материальное или духовное), рассматривали как синонимичные категории «*любовь*» и «*счастье*» (что вполне объяснимо возрастными особенностями студенческой молодежи).

Понимание смысла категории *счастье* на констатирующем этапе опытно-поисковой работы зачастую было примитивно и обыденно. *Счастье - когда все хорошо (близкие здоровы, в университете все получается, ярко светит солнце и в автобусе попался счастливый билет), тебе готовы помочь, поддержать*; *то, к чему стремится каждый, что-то прекрасное, желаемое, но труднодосягаемое.* В дальнейшем понимание счастья стало ассоциироваться с поиском *гармонии в себе и с окружающими.*

Категория *ответственность* вызвала у одних студентов ассоциации со словами героя сказки А. Экзюпери «Маленький принц» - *«Мы в ответе за тех, кого приручили»*. Для других – это значило серьезность, взросление, способность отвечать за свои слова и поступки.

*Понимание* рассматривалось как отношения между людьми, в которых они чувствуют себя комфортно; *когда ты только подумаешь об этом, а человек говорит твою фразу*. *Ответственность* нередко толковаласькак *подтверждение своих слов и действий, когда ты берешь кого-то под свою опеку*.

Вместе с тем, уже на данном этапе студенты отмечали, что хотя для каждого человека упомянутые выше категории имеют «разный вес» в жизни, они взаимосвязаны и не могут существовать друг без друга.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы студентам также было предложено объяснить базовые категории гуманитарной культуры. Теперь их представления (87 %) приобрели конкретность, осознанность, проявилось желание поделиться своими мыслями и рассуждениями, как в устной, так и письменной форме (приложение В, Г).

Участники эксперимента пришли к единодушному мнению, что правильное понимание того, что есть *добро*, *благо*, *любовь*, *жизнь*, *гармония*, *счастье*, *ответственность* является залогом существования здоровой, полноценной и гармоничной личности. *Жизнь – «*наиболее значимая категория», однако жизнь без любви, понимания, гармонии и счастья теряет свою ценность и превращается в существование. Пришло осознание того, что *добро* – «это не просто принесение в жертву своего времени и сил ради результата, который оценит общество, это то, что делает нас лучше и полноценнее, притягивает к нам свет и дает ощущение нужности» (Алена Н., 4 курс). *Благо – «*связано с категорией *«добро»,* но обладает большей степенью объективности*;* «то, что не всегда может приниматься положительно по отношению к объекту, которому мы этого самого блага желаем», «то, что может даже на первый взгляд казаться неправильным, но в конечном итоге является лучшим» (Вячеслав М., 4 курс). Пришло понимание, что не всегда то, что людям кажется благим и добрым, является на самом деле таковым. Благо получило четкую дифференциацию на материальное и духовное. *Ответственность* стала рассматриваться как свобода выбора своих действий и поступков, а *любовь* в широком смысле как«то, что придает жизни смысл» (Алиса З., Евгения П., 4 курс). *Счастье* – полифонично, многогранно, но вместе с тем субъективно.

Несколько изменилось отношение студентов к категории «понимание». *Понимание* стало объясняться не только как состояние осознания людьми склада мышления, жизненной позиции или просто мнения друг друга по какому-либо вопросу. Важной частью понимания называлась эмпатия, поскольку, «духовная близость людей переносит понимание на принципиально новый уровень» (Ирина Ш., 4 курс).

Осмысление гуманитарных идей, идеалов и ценностей этики нашло отражение в творческой работе студентки 4 курса Юлии Б., представившей две детские сказки («Рыжий, история I. Светлячки»; «Рыжий, история II. Рождественское чудо») на литературный конкурс, организованный Московским издательством «Никита и Настя» в 2015 году ([http://www.litdeti.ru/356\_14223/](http://ok.ru/dk?cmd=logExternal&st._aid=Conversations_Openlink&st.name=externalLinkRedirect&st.link=http%3A%2F%2Fwww.litdeti.ru%2F356_14223%2F)[http://www.litdeti.ru/356\_14073/](http://ok.ru/dk?cmd=logExternal&st._aid=Conversations_Openlink&st.name=externalLinkRedirect&st.link=http%3A%2F%2Fwww.litdeti.ru%2F356_14073%2F)). Фрагмент сказки «Рыжий, история I. Светлячки» представлен в приложении Д.

Актуализация содержания иноязычного образования в содержательно-смысловом контексте гуманитарных идей, идеалов и ценностей, по мнению студентов, положительно отражается на результатах учебной деятельности, так как приближает изучаемый предмет к реальной жизни, делает его более интересным и понятным, дает нравственные ориентиры, учит думать, выражать свои мысли, рассуждать вслух. Широкое обсуждение нравственно-этических и социокультурных проблем на теоретических и практических занятиях по иностранному языку способствует развитию коммуникативных умений, вербального и невербального поведения в целом за счет углубления в сущность изучаемого материала.

Выявление обозначенных проблем и поиск путей их решения *учит разграничивать такие категории как добро и зло, благо, любовь, понимание, жизнь, гармония, счастье, помогает увидеть смысл ценностей культуры, воспитать нравственное отношение к миру* (из ответов студентов). Большинство респондентов уверены, что современные СМИ не могут служить подходящим источником осмысления жизненных ценностей, поэтому целесообразнее обращаться к произведениям художественной литературы, которые *дают пищу для размышлений*, *оставляя за читателем право, решать что-либо для себя.* О важности изначимости обсуждения идей и идеалов гуманистической этики в ходе образовательного процесса студенты размышляли вслух и отмечали в сочинениях-эссе (Приложение Е).

**2.2 Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости как аксиологического ресурса гуманитарного становления личности**

Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости как аксиологического ресурса гуманитарного становления личности предполагало направленное создание на занятиях ситуаций эмоционального погружения (вчувствования, вживания) в текстово представленный мир переживаний и чувств персонализированных представителей иноязычной культуры, что способствовало обретению студентами «живого», личностного, гуманитарно-центрированного знания как содержательно-смысловой основы гуманистического мировоззрения и мировосприятия; развитие инструментальной составляющей способности небезразличного духовного отклика на эмоциональное состояние Другого, что также осуществлялось в ходе практико-ориентированного тренинга, направленных ролевых игр, методов и приемов арт-технологий.

В контексте нашего исследования данная образовательно-педагогическая составляющая связывалась с *развитием личностных смыслов в становлении языковой личности,* что способствовало формированию ценностного отношения к гуманитарным реалиям (общечеловеческим, интерсоциальным ценностям) иноязычной культуры, представленных осваиваемым содержанием иностранного языка. Отсюда первейшей задачей стало такое построение учебного процесса, которое бы обеспечивало сопричастность познающего сообщаемому знанию. В этом плане чрезвычайно важным виделась правильная постановка проблемы, создание эмоционально-интеллектуального поля напряжения, в котором происходило бы осознание студентами (и самим педагогом), бытия, сущности гуманитарной культуры, а также обретение всеми участниками образовательного процесса личностных смыслов и углубление у них ценностных ориентаций, любо изменение последних.

При организации и проведении данной части нашей опытно-экспериментальной работы мы учитывали следующий ряд обстоятельств:

– приоритетным фактором обогащения ценностного ресурса гуманитарного становления личности выступает ее эмоциональная сфера;

– становление эмоционально-нравственной отзывчивости личности студента как субъекта гуманитарной культуры осуществляется в содержательно-смысловой плоскости таких базовых ценностных императивов человеческого бытия, как *нравственность, альтруизм, гуманность, духовность.*

По мнению отечественных психологов (Б. И. Додонов, А.В. Запорожец, Л.С. Рубинштейн), основным в человеке является его эмоциональная жизнь во всех ее проявлениях. Эмоциональная сфера личности видится своеобразным «ядром души», а от крепости и глубины чувств, в конечном итоге, зависит продуктивность интеллектуально-творческих, ценностно-мотивационных и поведенческо-деятельностных реализаций человека.

В контексте нашего исследования следует подчеркнуть, что одна из главных функций эмоций человека состоит в том, что благодаря эмоциональным процессам *мы лучше понимаем, друг друга,* можем, не пользуясь речью, на основании интонационно-лицевых проявлений, судить о состояниях другого, продуктивнее взаимодействовать в совместной деятельности и общении. «Чтение партнерами друг друга» (С.Л. Рубинштейн) играет важную роль еще и потому, что познавая другого, формируется сам познающий индивид. Мера точности «прочтения» другого человека тесно связана с уровнем собственного самосознания. «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других» (Л.С. Выготский). Здесь осуществляется и эмоциональная оценка другого, и попытка понять его поведение, и построение стратегии своего собственного поведения.

Переживания эмоционально-нравственной отзывчивости являются проявлением гуманистического мировоззрения и деятельного доброжелательного отношения к окружающему миру. Одним из важнейших факторов возникновения переживаний эмоционально-нравственной отзывчивости является превращение другого человека в высшую социальную ценность, в неотъемлемое условие моего собственного существования (то же и для живого существа: человек как часть Природы). Мотивом сопереживания удачи и радости другого, истоком чувства жалости и участия служит «внутреннее единство меня самого с чужими личностями», своеобразное «единство человеческого субъекта», когда другой человек представляет собой «свое иное субъекта» (А.А. Бодалев).

Таким образом, бытие ценности в гуманитарной культуре – это приглашение к сотворчеству, соавторству, оно несет в себе стремление личности к самореализации для другого, к продлению, воплощению себя в другом. Умение стать на место другого, пережить его боль и радости как свои, воспринять мир его глазами, не дано человеку с рождения и требует определенных усилий для своего формирования. Здесь велика роль воображения, которое дает возможность ясно представить положение другого.

Учитывая сказанное выше, занятия иностранным языком, проводимые в ходе опытно-экспериментальной работы, были ориентированы на личность и строились таким образом, чтобы непосредственная деятельность студентов, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не оставались за порогом учебной аудитории, а принимались во внимание при организации общения на занятиях. Тематика иноязычного общения, связанная с жизнью обучаемых (в семье/общежитии, школе/вузе), с событиями окружающей действительности, глобальными проблемами современности позволяла касаться на практических занятиях по иностранному языку вопросов, жизненно важных для студентов, учить их выражать свое эмоциональное отношение к происходящему, формировать ценностные ориентации, отношение к жизни, труду, себе и другим. Таким образом, очевидно, что в процессе обучения иностранному языку общение выступало в трех ипостасях: как цель обучения данному предмету, как средство достижения этой цели и как общепедагогическая категория, обеспечивающая формирование гуманитарной культуры студента.

С целью расширения образовательных возможностей формирующего развития эмоционально-нравственной отзывчивости студентов как аксиологического ресурса гуманитарного становления личности, нами проводились в факультативном формате социально-психологические занятия-тренинги, в содержательной плоскости которых использовались развивающие резервы дискуссий, диспутов, арт-технологий (деловые и ролевые игры, игры-драматизации, игры-импровизации, пантомима и пр.).

Развивающая эффективность социально-психологического тренинга определялась также и тем обстоятельством, что его участникам предоставлялась возможность непосредственно в самом процессе общения оценить свою индивидуальность, навыки общения, скорректировать их.

В рассматриваемом отношении социально-психологический тренинг позволял студенту:

– приобрести психолого-педагогические знания в сфере общения;

– освоить эффективные навыки культуры речевого общения, например, умение войти в контакт, активно слушать и слышать, убеждать, следить за логикой изложения собеседника, находить не один, много способов речевого выражения, прогнозировать последствия того или иного высказывания в процессе общения, контролировать свою эмоциональную оценку (позитивную/негативную) адресата и информации, понимать настроение другого человека, сопереживать, выражать радость, огорчение, сочувствие, удивление, благодарность и т.п.;

## – сформировать установки, необходимые для успешного общения, например, готовность, рассмотреть проблему под «другим углом», с другой точки зрения (с точки зрения Другого); проявить интерес к опыту и потребностям собеседника; предугадать стратегию восприятия адресата;

## – развить способности к самоанализу, к пониманию других людей, к позитивной оценке в адрес собеседника;

## – скорректировать систему отношений к окружающему миру, развить способность определять личностную позицию и аргументировано отстаивать ее.

## В основе деловой игры содержалась проблемная ситуация, которая позволяла с высокой степенью реальности имитировать конкретные условия и динамику действий, обеспечивающих включение играющих в конкретную ситуацию, освоение ими профессиональных ролей. Деловые игры позволяли взглянуть на ситуацию и на самого себя глазами партнера по общению. Задаваемый сюжет ролевого взаимодействия был направлен на развитие способности понимать и переживаемо постигать чужой прогноз и через него мотив поведения другого как необходимое условие взаимопонимания.

Организация учебной деловой игры предполагала моделирование процесса деятельности преподавателя и студентов в аспекте разрешаемой проблемы, а также распределение ролей между участниками игры, что способствовало развитию диалогового общения и формированию эмпатийных качеств личности студента.

Диалогическое общение как один из методов развития эмоционально-нравственной отзывчивости предполагал освоение студентами определенного «арсенала» эмоционально-интеллектуальных алгоритмов и приемов, перечисленных ниже.

*Идентификация* (от лат. identificare – отождествление) – способ понимания другого человека через осознанное или неосознанное уподобление его характеристикам самого субъекта. В рамках нашего исследования представляет интерес рассмотрение идентификации как механизма переноса себя в ситуацию, позицию другого человека. В ходе такого проникновения усваиваются личностные смыслы субъекта, что помогает понять внутреннее состояние, намерения, мотивы, чувства другого человека, а это, в свою очередь, обеспечивает эффективность процесса формирования эмоционально-нравственной отзывчивости студентов.

*Когнитивная интерпретация* – это объяснение того, что пытается выразить собеседник, но пока не может сделать это достаточно ясно: он еще полностью не осознает свои чувства и состояние. Использование данного приема наиболее оправдано тогда, когда установился хороший психологический контакт. Основная цель – помочь собеседнику увидеть связи или какие-то аспекты ситуации, которые он пока еще полностью не осознает.

*Резюмирование* – прием, похожий на интерпретацию; только в этом случае подытоживаются основные идеи и чувства собеседника, высказанные им открыто в конкретном фрагменте разговора. Здесь точка зрения слушающего в понимании участника диалога присутствует в большей степени, чем в простом перефразировании. Резюмирующие реакции помогают соединить фрагменты разговора в смысловое единство, дают уверенность в точности восприятия сообщения собеседника, помогают студенту понять, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль.

*«Зеркало»* – прием повторения последней фразы с изменением порядка слов. Этот прием предполагает только отражение высказывания студента, а также помогает осмыслить собеседнику его же высказывание, тон и манеру произношения. Данный прием направлен на установление взаимопонимания.

Одна из разновидностей этого приема – *«Эхо»* (повторение последних слов собеседника). «Эхо» выполняет функцию уточнения высказывания и не предполагает продолжения и развития мысли студента и приписывания ему того, что не было сказано.

Еще одна из «именных» разновидностей приема «Зеркало» – своеобразный аспект «отраженного мимического копирования». Участники ролевой игры разбиваются на пары, становятся лицом друг к другу. Один из играющих делает замедленные движения руками, головой, всем телом, лицом. Задача другого — в точности копировать все движения напарника, быть его как бы «зеркальным отражением». В каждой паре участники самостоятельно подбирают нужную сложность движений и их темп.

*«Аквариум»* - прием, представляющий собой элемент театрализации, он похож на представление. Здесь «зрители» выступают в роли критиков, наблюдателей или экспертов, а небольшая группа «актеров» анализирует проблему, разыгрывая ситуацию в круге «перед лицом публики». По предложенному преподавателем «аквариумному диалогу» студенты-актеры представляют ситуацию, а задача студентов-зрителей заключается в том, чтобы заметить, объяснить свои выводы, сказать, чем руководствовались, на чем основывались. Прием «Аквариум» дает возможность увидеть Другого со стороны, наблюдать реакцию на чужую мысль, анализировать способы аргументации и налаживания конфликта. Он может реализовываться как на родном, так и на иностранном языке.

Данная развивающая группа приемов включала в себя еще одну «лицевую» разновидность – *«Мимические пиктограммы».* Студентам-участникам раздавались заранее подготовленные карточки с названиями тех или иных эмоциональных состояний (Приложение Ж). Получившие карточки, «тайно» прочитав название эмоционального состояния, по очереди лицево изображали его, предлагая другим участникам понять (отгадать) изображаемое переживание. Такое упражнение мы проводили на иностранном языке, предлагая затем в «угаданном» эмоциональном состоянии прочитать, к примеру, скороговорку или любой текстовый фрагмент. Мы также адресно просили студентов произнести одну и туже фразу, выражая разные эмоции: удивленно, восторженно, задумчиво, вызывающе, скорбно, робко, печально, нежно, иронически, злобно, разочарованно, торжествующе. Затем проводилось общее обсуждение, насколько удачно получилось это сделать лицево и интонационно.

Упражнение *«Улыбаться!»*в своем выполнении приучало студента к тому, чтобы обычным выражением его лица стала теплая доброжелательная улыбка. Если ее нет, должна быть готовность к ней. Внутренняя улыбка должна быть всегда, поэтому студентам рекомендовалось утром чуть дольше задержать взгляд на своем отражении в зеркале, чуть покривляться, чтобы вызвать улыбку, которая в течение дня должна быть на лице.

Дополняли группу «лицевых**»** и другие упражнения: «Струящаяся улыбка», «Цепкий взгляд», «Приласкай ребенка», «Здравствуй, старый друг!» и др.

В упражнении *«Струящаяся улыбка»* студентам предлагалось, взглянув на секунду в лицо другого человека, постараться почувствовать и пережить его индивидуальность. Затем подарить ему шикарную теплую улыбку, которая заполнила бы лицо и струилась из глаз, охватив волной тепла этого человека. Задержка на доли секунды убедит людей, что струящаяся улыбка искренняя и неподдельная, и не предназначена только для них.

*«Цепкий взгляд»* предполагал тренировку не прекращать визуальный контакт с собеседником, даже после того, как он прекратил говорить. При необходимости посмотреть в сторону, студенты учились делать это медленно и неохотно.

Упражнение *«Приласкай ребенка»* ориентировало на проявление к Новому в жизни Человеку такого же внимания, которое обычно уделяют забавному малышу (широкая теплая улыбка, поворот к нему или к ней всем телом). Обращение должно было быть похоже на восторженный крик: «Мне кажется, что ты очень, очень особенный человек!»

Упражнение*«Тренировка наблюдательности»* предполагало развитие умений определять эмоциональное состояние людей. Студентам раздавались фотографии, по которым предлагалось определить, например, эмоциональное состояние пожилого человека, ребенка, группы взрослых, отдельных лиц в группе. На фотографиях были изображены различные эмоциональные состояния – удовольствие, смущение при затруднении, состояние эмоционального конфликта, возбуждения, неудачи, хитрости, розыгрыша и т.п.).

В упражнении *«Вокальная мимика»* студентыполучали задание прочитать любые фразы из газеты, вкладывая в читаемый текст определенный психологический подтекст. Например, недоверчиво («брось»), пренебрежительно («какая чепуха!»), с удивлением («да не может быть!»), с восторгом («вот это да!»), с угрозой («ну хорошо же!») и т.д. Все остальные должны были угадать состояние читающего или его отношение к произносимому тексту, обсуждая успех или неуспех его попыток.

*«Имя собственное»* – прием, призывающий при взаимодействии со студентом чаще обращаться к нему по имени, что вызывает не всегда осознанное им чувство удовлетворения.

*«Подбадривания»* и *«заверения»* - это приемы подтверждения того, что педагог хочет принять мысли и чувства студента безотносительно к тому, какими бы они не оказались. Примеры реакций такого типа: «Да, я понимаю твое состояние»; «Продолжайте, продолжайте. Это интересно»; «Приятно слышать» и т.п. Иногда подобные реакции мы использовали в нашей опытно-экспериментальной работе в самом начале диалогического общения. Их чаще всего называют «открывающими», т.е. такими, которые способствуют открытию, началу диалога. Подобные реакции преподавателя снижают напряженность собеседника, возникающую из-за боязни быть непонятым или получить молчаливый отказ.

Вопросы, проясняющие позицию студента (т.е. вопросы с его точки зрения) – это такие неоценочные вопросы, которые являются реакцией педагога на высказанное и выраженное студентом мнение в диалоге. Основная цель таких вопросов – стремление прояснить мысли, чувства и представления студента. Подобными вопросами мы старались направлять внимание студента на определенные аспекты его собственных переживаний, мыслей и представлений, помогали сделать его высказывание более понятным и точным. В качестве ключевых «выясняющих» фраз использовались следующие: «Не повторишь ли ты еще раз то, что сказал?»; "Я не совсем понимаю, что ты имеешь в виду?»; «Так что же здесь главное?» и т.п.

Прием *«Самораскрытие»* – иллюстрация на конкретном примере того, как у других людей протекают процессы, подобные тем, которые переживает студент. Раскрываемое подобие заключалось не в сходстве внешних обстоятельств, ситуаций, а в глубокой идентичности значений и чувств. Приводимые конкретные иллюстрации были безоценочными, т.е. не имели характер моральных оценок, сентенций и поучений. Вместе с тем приводимые данные были достаточно подробными и точными, чтобы студент имел возможность самостоятельно сделать вывод. Самораскрытие, являясь полезным эмоционально-интеллектуальным приемом стимулирования развития эмоционально-нравственной отзывчивости студентов, приносило определенную пользу и преподавателю.

*«Эмоциональный отклик»* – это отражение в форме непосредственного переживания жизненного смысла, явления и ситуации. Внешне эмоциональный отклик выражался в мимике, речи и пантомимике, выступал в роли регулятора общения, определяя его способы и средства. Данный прием оказывал развивающее влияние не только на отдельные действия студента, но и на его эмоциональное состояние в целом.

Для развития эмпатии средствами иностранного языка мы применяли коммуникативные игры «Три желания», «Если бы только...», «Вежливый разговор», «Отговорки», «Благоразумный совет», «Очень сожалею», «Жалобы» и др.

Особую значимость для развития эмоционально-нравственной отзывчивости студентов имели ролевые игры.

*«Я на твоем месте»* – ролевая игра, развивающая способность каждого студента представить себя на месте другого человека, мысленно видеть и «проигрывать» ситуацию за него; данная способность является одним из фундаментальных рефлексивных механизмов человеческого взаимопонимания.

Предлагаемые студентам эмоционально-интеллектуальные приемы стимулировали установление личного контакта – приема, в значительной мере содействующего обнаружению связи между двумя лицами, вступающими во взаимодействие и общение.

Личный контакт может быть разных видов. Это физический (тактильный) контакт, который устанавливается посредством прикосновения; визуальный – посредством взгляда; вербальный – с помощью слов; пластический – выраженный жестом; предметно-действенный – когда предмет и действие выступают средством установления связи. Наибольшую ценность в излагаемом разделе нашей опытно-экспериментальной работы представлял визуальный контакт – «взгляд глаза в глаза».

Мы стремились устанавливать визуальный контакт с каждым студентом группы, постепенно дополняя данный вид контактности вербальной, тактильной и предметно-действенной составляющими. Практическое освоение данного приема помогало студентам с большей успешностью устанавливать различного вида личностные контакты.

Эффектный и эффективный прием формирования эмоционально-нравственной отзывчивости студентов **–** это шутка и юмор. Шутка снимает психологическое напряжение, подчеркивает доброжелательные отношения, нивелирует унылое или агрессивное состояние духа и, следовательно, высвобождает активный разум для решения жизненных вопросов. В содержательно-развивающей плоскости данной части нашей опытно-экспериментальной работы юмор и шутка помогали студентам мысленно подняться над ситуацией и посмотреть на нее со стороны, попытаться обнаружить смешную сторону в противостоянии двух партнеров, при этом обозначив словесно то, что видится «со стороны».

В ходе сензитивного тренинга студенты включались в совершенно для них новую сферу социального опыта, благодаря которой они узнавали, как они воспринимаются другими членами группы, получали возможность сравнивать эти перцепции с самовосприятием.

Так, участникам тренинга *«Проигрывание роли»* предлагалось сыграть роль того человека, который считается образцом, на кого хотелось бы походить. Сыграть роль – это значит стараться вести себя максимально сходно, использовать те же слова, выражения, мимику, жесты. Участнику предлагалось рассказать то, что обычно рассказывает о себе его модель от первого лица. Такое задание помогало не столько раскрыть, сокрытые в глубине души актерские способности студентов, сколько попытаться пережить то, что испытывает он (она). Полученный таким образом опыт, помогает понять самого себя, и более того, определить, стоит ли быть похожим на идеал. Проигрывая роль другого, каждый с удивлением мог обнаружить, насколько важными для него являются собственные качества. Данная техника ориентирована на расширение представлений о себе и на дискредитацию образа неадекватного идеала.

Представления о себе получали конкретизацию и осмысление в упражнениях *«Автопортрет»*и *«Без маски»*, которые мы практиковали во внеаудиторной работе на факультативных занятиях по иностранному языку. В упражнении «Автопортрет» студенту предлагалось представить, что он собирается на встречу с незнакомым человеком и должен описать себя так, чтобы быть узнанным. Требовалось подчеркнуть детали внешности, походки, манеры говорить, жестикулировать, одеваться, т.е. все то, что помогло бы выделить его из толпы. «Без маски» - это работа с незаконченными предложениями. Студентам раздавались карточки, содержащие незаконченные фразы, предполагающие честный и быстрый ответ, раскрывающий свое «Я». Например: «Мне очень нравится, когда окружающие меня люди ...», «Я верю, что...», «Мне стыдно, когда...», «Меня особенно раздражает, когда я ....». Вариантом упражнения «Без маски» служило упражнение *«Черты характера»*, по условиям которого, каждый студент должен был составить ранжированный список из присущих ему 10 положительных и отрицательных качеств. Затем эти списки обсуждались в группе, причем особое внимание уделялось чертам характера, занимающим в списке первые и последние места.

Важное место в развитии эмоционально-нравственной отзывчивости как аксиологического ресурса гуманитарного становления личности заняли элементы арт-технологий - игры-драматизации и инсценировки пьес (театрализация), ролевые игры, используемые на занятиях по иностранному языку и во внеаудиторной работе.

Как известно, арт-технология – это творческое конструирование средствами искусства эмоционально значимых для учащихся творческих действий (взаимодействий), система педагогических методов, реализация которых способствует активному формированию личности, развитию духовно-нравственной культуры и потребности в самосовершенствовании [100; 107].

Эффективность арт-технологии в образовательном процессе можно во многом определить не только по качеству усвоения тех или иных знаний через процесс осуществления творческой деятельности, но и через стабилизацию психологического микроклимата группы. Обращаясь к возможностям арт-технологии в контексте развития эмоционально-нравственной отзывчивости студентов, мы исходили из того, что искусство способно восстанавливать внутренние силы учащихся, поддерживать или даже ускорять темп их общего и интеллектуального развития, обеспечивать устойчивость эмоционального состояния, соединять дух, душу и тело мыслящего человека [128].

Драматизация небольших пьес способствовала совершенствованию эмоционально-образных умений студентов (умение откликнуться на художественный образ, пережить ситуацию, в которой оказался герой, почувствовать его переживания), воспитанию активно-творческого и эмоционально-отзывчивого отношения к слову и окружающему миру. Разбор ролей и обсуждение персонажей на подготовительном этапе включал осмысление характера героя, поиск ответа на вопросы, отрицательный он или положительный, злой или добрый, почему он поступает так, а не иначе. В процессе репетиций расширялись представления студентов о средствах вербальной и невербальной выразительности, развивались артистические умения. Знакомство студентов со средствами художественной выразительности сопровождалось пантомимическим и словесным «рисованием» портретов героев, импровизациями, комментированием степени адекватности мимического представления персонажа его эмоциональному состоянию.

В ролевых играх, сочетающих в себе способность обучать «словом и делом», студенты демонстрировали свое видение ситуации, обыгрывали поведение персонажей, используя интонацию и артистические способности, включая мимику и жесты. Актуальны были варианты разыгрывания собственных сюжетов ролевых игр, игр с расширением поставленной ситуации. Например, преподаватель давал общую ситуацию для всех студентов, оставив каждой группе или пары возможность самостоятельной творческой интерпретации. В рамках темы «Семья и семейные отношения» студенты с воодушевлением обыгрывали разноплановые проблемы, рассматривающие семейные ценности и отношение к ним (любовь и верность, гармония и счастье, понимание, красота душевная и физическая и пр.). Таким образом, в ролевых играх студенты получали возможность проиграть практически любую конкретную ситуацию в лицах, что позволяло не только активизировать изучаемый языковой материал в условиях, моделирующих реальность, но и лучше понять психологию людей, встать на их место.

Так, например, упражнение *«Леопольд»* имело цельюотработать навыки убеждения, умение находить подход к людям.

Данное упражнение проводилось следующим образом: из группы выбиралась одна «мышь», все остальные становились «котами». «Кот» должен был убедить «мышь», что он безобидный.

*Ход упражнения:* Каждый «кот» получал записку со своим именем, одного из них звали Леопольдом, а всех остальных – прочими кошачьими именами, например, Василием, Муркой и т.д. При этом Леопольдом мог стать участник любого пола, что подчеркивалось преподавателем. Преподаватель напоминал группе сюжет известного мультфильма, где дружелюбный и безобидный кот Леопольд пытается подружиться с мышами, которые постоянно устраивают ему пакости. В данном упражнении «котам» необходимо было убедить «мышей» в том, что они безобидны и с ними можно иметь дело. Однако весь «секрет» этого тренинга состоял в том, что из всех имеющихся «в наличии» «котов» только одного зовут Леопольд и именно он желает подружиться с мышами. Все остальные «коты» – опасные хищники, которые только притворяются дружелюбными. Задача каждого «кота» – убедить «мышь», что именно он и есть безобидный Леопольд. Задача «мыши» – определить настоящего Леопольда. «Котам» давалось 5 минут на подготовку, после чего они выступали, объясняя «мыши», почему они безобидны. «Мышь» оценивала выступления и называла тех «котов», которым она поверила.

Вопросы, которые возможно вынести для обсуждения в группе следующие: «Почему мы доверяем одному человеку, но не доверяем другому?»; «Что можно сделать для того, чтобы нам больше доверяли?» и т.п.

Качественно-количественные параметры образовательной успешности данного педагогического условия в формировании аксиологического и рефлексивно-деятельностного компонентов гуманитарной культуры студентов замерялись по эмпатийной методике Юсупова (Приложение И) и содержательно представлены в табличной интепретации.

Таблица 2 - Сравнительная динамика показателей эмпатийности студентов по методике И.М. Юсупова

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень эмпатийности | Констатирующий этап | Формирующий этап | Изменения |
| Очень высокий | 4 (3, 5 %) | 7 (6, 2 %) | + 2,7 % |
| Высокий | 18 (15, 9 %) | 26 (23, 0 %) | + 7,1 % |
| Нормальный | 43 (38, 1 %) | 46 (40, 7 %) | + 2,6 % |
| Низкий | 47 (41, 6 %) | 34 (30, 1 %) | - 11,5 % |
| Очень низкий | 1 (0, 9 %) | - | - 0,9 % |

**2.3 Создание среды интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент» в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного со-бытия**

Создание среды интерактивного образовательного взаимодействия обращено к развитию опыта продуктивного взаимодействия с окружающим миром, формированию социально-психологической готовности к поликультурному общению на основе личностного принятия высших человеческих ценностей, совместной деятельности и сотрудничества. Оно предполагает активное использование гуманитарного потенциала проблемного обучения и личностно-развивающих возможностей гуманного воспитания.

С целью создания обозначенной среды мы насыщали пространство образовательного взаимодействия соответствующими технологическим содержанием, способствующим реализации рассматриваемого педагогического условия. Речь идет о таких технологиях и методах обучения, при которых образовательная деятельность обучаемых приобретает *продуктивный, творческий и поисковый* характер.

К их числу относились: учебный диалог; «метод погружения»; коммуникативные и проективные методы; метод проектов; эвристический дискурс; портфолио и другие.

Как известно,идея диалога сегодня становится фундаментом для решения многих актуальных проблем личностно-ориентированного образования, в частности, создания условий для формирования, развития и реализации личности в гуманитарной культуре, среди которых можно выделить:

– формирование новой системы ценностей и признание диалога одним из основных средств взаимодействия личности с окружающим миром;

– признание диалога одной из важнейших форм установления конструктивных и деловых взаимоотношений в коллективе и способов организации взаимодействия.

Диалог– это любой акт взаимодействия педагога и воспитанника, взаимонаправленная связь коммуникантов, форма субъект-субъектного взаимодействия, это – реализованное в педагогическом общении диалектическое (культурно-образовательное) противоречие учебного предмета.

В образовательном пространстве диалога культур на занятиях по иностранному языку конструируемый нами учебный диалог предполагал: аксиологизацию «субъект-субъектных» отношений в процессе изучения учебного содержания; центрацию на духовных потребностях личности студента в диалоге родной и иноязычной культур; гармонизацию отношений личности студента с окружающим миром, самым собой, другими людьми.

Учебный диалог, базирующийся на ценностях диалога родной и иноязычной культур, осуществлялся посредством интеграции научных и эмпирических знаний из областей: лингвистики, лингвокультурологии, этнопсихологии, аксиологии, общегуманитарной, профессиональной, связанных с развитием собственно гуманитарных, профессионально-значимых и личностных качеств студента.

Обучение на диалоговой основе выступало в качестве условия формирования диалогичности мышления студента, построение отношений «преподаватель-студент» происходило на гуманистических принципах сотрудничества и взаимоуважения. В свою очередь, в основу учебного диалога были также положены принципы проблемности и оптимальности, поэтапного циркулирования, децентрации и децентрализации, параллельного взаимодействия, требующие сочетания индивидуальных и групповых усилий в условиях постоянной (педагогически планируемой) незавершенности диалога.

По своей внешней дидактической форме учебный диалог напоминал проблемную ситуацию, имеющую все его необходимые атрибуты: рассогласование в уровне информированности, дефицит ориентировочных основ действия, целостного представления о ситуации. Диалогическая ситуация характеризовалась не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог – значит, приобщать другого к своей проблеме. В данном случае гуманитарно-ориентированный потенциал диалога был связан с самой диалогической природой личности, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самим собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно.

Таким образом, интерактивная организация преподавания иностранного языка была связана с введением студентов в ситуацию диалога, посредством которой они работали над своим собственным развитием в благоприятной среде, пробуждающей внутренние мотивы деятельности – интерес, потребность, чувства, волю. Роль преподавателя в интерактивном взаимодействии «преподаватель-студент» заключалась в том, чтобы помочь студенту сформировать *свой* образ мыслей, *свое* видение проблемы, *свой* путь решения задачи. Иными словами, преподаватель выступал помощником, консультантом, сотрудником студента в его собственной работе.

Инструментальной основой построения учебного диалога и установления эмоционального контакта в ситуациях педагогического общения в нашей опытно-экспериментальной работе выступила *система ценностных ориентиров* (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов) [169; 170]. Выделенные ориентиры явились своеобразной гуманитарной опорой создания среды интерактивного образовательного взаимодействия «преподаватель-студент», обеспечивая доверительность, творческое сотрудничество субъектов, персонификацию обучения, включение студента в активную самостоятельную деятельность.

Понимаемые как «предметы, по которым ориентируются» [164, с. 502], или сигнальные знаки, данные ориентиры мы рекомендовали преподавателям и студентам, чтобы определять свое гуманитарное, ценностно-смысловое «местонахождение», выбирать и корректировать способы действий, отношений и поступков. Характер и направленность деятельности определяли выбор ориентиров, в котором отражалось отношение личности к выполняемой деятельности. Имея в наличии систему ориентиров, субъекты образовательного взаимодействия выбирали в конкретный момент наиболее значимые. Так подтверждалась мысль Э. Фромма о том, что «нет ни одной такой культуры, которая могла бы обойтись без подобной системы ценностных ориентаций или координат...» [238].

Определяющая роль в системе гуманитарных ориентировотводилась *ориентиру-цели***.** Поставить цель - значит спрогнозировать предполагаемый результат. Ориентиры-цели обеспечивали адекватный выбор и самостоятельную постановку цели интерактивного (диалогического) взаимодействия, соответствующей мотивам предстоящей деятельности. Исходя из цели, определялись задачи, методы и средства ее достижения, которые не вызывали бы у партнера чувства неудовлетворенности и разочарования, сохраняли и поддерживали личностно-значимые доминанты самоуважения и достоинства. Задачи обязательно содержали варианты для поиска решения ситуаций, мотивы для инициирования и ведения учебного диалога.

*Ориентиры-принципы* предполагали учет возрастных и индивидуальных особенностей собеседников, их ориентации на общечеловеческие ценности, учет пространственных и временных условий интерактивного взаимодействия.

*Ориентиры-знания* создавали информационную базу данных, необходимых субъектам для достижения успеха в процессе взаимодействия. Они включали знания о природном и социальном мире, знания языковой системы и культуры общения, конкретной учебной проблемы, а также ценностных ориентаций другого человека, самого себя, своих положительных и отрицательных сторон.

*Ориентиры-опыт* представляли собой интегрированный опыт взаимодействия с разными категориями людей (возраст, пол, социальный статус, профессия): опыт применения «готовых знаний» для ориентировки в жизненно-практических и познавательных ситуациях; опыт применения заранее установленных способов выполнения различных видов человеческой деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Основываясь на участии в подобных жизненных или познавательных ситуациях, данные ориентиры имели практическую направленность. Решая определенную учебную задачу, студенты с одной стороны, демонстрировали свой опыт, а с другой - обогащали его за счет опыта других субъектов образовательного взаимодействия.

*Ориентиры-стимулы* побуждали к учебной деятельности, создавая условия для интерактивного образовательного взаимодействия и повышения его эффективности. Они стимулировали проявление заинтересованности в ожидаемых результатах и их адекватной самооценке и способствовали самоактуализации личности как субъекта взаимодействия и познания на основе ее потребностей, интересов, убеждений, общечеловеческих ценностей. В ходе опытно-экспериментальной работы стала очевидной связь ориентиров-стимулов с мотивацией достижения, выступающей важным условием становления субъектной позиции студента. Успех решения познавательных задач в интерактивной образовательной среде, создаваемой совместными усилиями преподавателей и студентов, оказывал общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, мобилизуя творческие способности личности.

Помогая планировать образовательное взаимодействие, контролировать его ход, вносить необходимые коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче, система ориентиров давала студенту возможность достичь в интерактивной деятельности социально значимых результатов и сформировать в себе, по определению П.Я. Гальперина, «дисциплинированного» субъекта учения [Цит. по 211, с. 65].

Следует обратить внимание на качественное изменение субъектной позиции студентовв интерактивной образовательной среде.

Как правило, отношения приобретают субъектно-субъектный характер при условии принятия друг друга как равноправных, что в педагогическом процессе реализуется не сразу. На достижение субъектно-субъектного взаимодействия и изменение отношений в учебно-познавательной деятельности на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была направлена система ориентиров, позволяющая обеспечить трансформацию позиции студента от пассивного исполнителя к активному исполнителю, а от него – к активному деятелю.

Переход предполагал три последовательных этапа. На *первом этапе* преподаватель выступал в роли руководителя учебно-познавательной деятельности студента. Он помогал выявить проблему, представлял систему ориентиров, предлагал алгоритм действий и давал четкие инструкции по их выполнению, мотивировал студентов на дальнейшее использование системы ценностных (гуманитарных) ориентиров в процессе интерактивного образовательного взаимодействия. Студенты принимали ориентиры, предложенные преподавателем, и вступали в образовательное взаимодействие на их основе.

На *втором этапе* студенты осуществляли взаимодействие по предварительному согласованию с преподавателем. Это значит, что получив развернутую информацию о проблемной ситуации, требующей разрешения, вспоминали (актуализировали) систему ориентиров, помогающих выстроить алгоритм своих действий, проговаривали его вслух, советуясь с педагогом, который одобрял его или, при необходимости, корректировал. В диалоге «преподаватель-студент» совместно обговаривались условия и формы осуществления учебнойдеятельности. Образовательное взаимодействие данного этапа имело коммуникативную мотивацию, а вербальное и невербальное поведение стимулировалось стремлением к самовыражению, самоутверждению, познанию. Система ориентиров помогала построить динамичную ситуацию, которая была призвана создать среду интерактивного образовательного взаимодействия, обеспечивая психологический контакт и доверительные отношения между субъектами.

*Третий этап* предполагал самостоятельные действия, выражающие личностные смыслы, интересы, демонстрирующие активность и самостоятельность субъектов взаимодействия. На данном этапе преподаватель объявлял только тему, а студенты сами формулировали проблему, определяли способы и средства ее решения, конкретизировали содержание деятельности, анализировали результаты и делали выводы, пользуясь уже усвоенной системой ориентиров.

Так с помощью ценностных ориентиров осуществлялось управление интерактивным образовательным взаимодействием со стороны преподавателя и самоуправление – со стороны студента. Речь идет о так называемом «рефлексивном управлении» (Ю.Н. Кулюткин, Е.Н. Шиянов), которое характерно для различных видов деятельности связанных с межличностными отношениями. Оно определяется как самонаблюдение, самопознание, обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир [20*;*255].

Преподаватель в таком случае «управляет» процессами самоуправления студента [20], а целью совместной деятельности преподавателя и студента становится развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности [255].

В ходе учебного диалога создавалось образовательное содержательно-смысловое (персонализированное) поле диалога культур, что способствовало активизации механизмов развития гуманитарной составляющей личности как субъекта культуры.

Особую роль играли ассоциативные процессы, активизирующие механизмы ценностной рефлексии и обеспечивающие возможность сравнительного переноса базовых ценностей гуманитарной культуры в развивающую плоскость со-бытия.

В этом отношении мы также использовали развивающие возможности Интернет-образовательной среды, обратившись к потенциалу веб-квеста. В трактовке отечественных исследователей веб-квест как образовательная технология представляет собой особый вид организационной деятельности, направленный на решение определенной задачи с поиском информации в сети Интернет по рекомендованнымадресам с использованием «опор» преподавателя (Я.С. Быховский, Г.Н. Москалевич, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, А.А. Новикова) [45; 157; 222; 230]. В настоящем исследовании такой опорой выступила система гуманитарных ценностных ориентиров.

Следуя рекомендациям разработчиков данной технологии, мы поэтапно создали веб-квест на сайте Zunal WebQuest Maker - FREE (<http://www.zunal.com/>) и ряд заданий на материале аутентичного произведения современной англоязычной литературы, романа М. Пьюзо «Крестный отец». В процессе поисковой деятельности студентам 1 курса факультета филологии и журналистики ОГУ было предложено разработать журнал «Mafia News Today». Участники были разделены на три группы для подготовки материалов по разным рубрикам журнала. Содержание авторского веб-квеста «The Godfather» представлено на сайте <http://zunal.com/webquest.php?w=308100>.

Решая поставленные задачи, участники веб-квеста имели возможность работать как индивидуально, так и в группе. Ориентиры цели, принципы, знания, опыт и стимулы стали опорой для коротких дискуссий, способствовавших развитию умений подбирать аргументы и отстаивать свою точку зрения, оставаясь корректным и внимательным к оппоненту, что поначалу оказалось непросто для большинства студентов. Ценностные ориентиры помогали самостоятельно планировать вербальное и невербальное поведение, опираясь на имеющиеся знания и приобретаемый опыт, учитывая реакцию Другого. В заключение веб-квеста, участники дали оценку тому, что для них было самым сложным, какое задание оказалось наиболее интересным и творческим, сформулировали пожелания на будущее.

Опытно-экспериментальная работа, проводимая со студентами экономических и юридических специальностей обозначила эффективность «метода погружения», который мы использовали в создании среды интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент».

Термин «погружение» описывает занятие, поскольку оно удовлетворяет соответствующим требованиям и условиям, а также отражает специфику организации процесса обучения «методом погружения» в содержание учебной дисциплины «Иностранный язык». Этот метод является уникальной возможностью для дальнейшего развития идеи укрупнения дидактических единиц. «Метод погружения» в последние годы вызывает всё больший интерес со стороны педагогов-исследователей и практиков. Подобная организация обучения у разных авторов носит разное название, например, «интенсивное обучение» (Г.А. Китайгородская). Следует отметить, что именно этот термин получил широкое распространение при обучении иностранным языкам.

В ходе первой стадии образовательного процесса, организованного «методом погружения» в содержание учебного предмета «Иностранный язык» обеспечивалась общая ориентация личности студента в содержании учебной темы, осуществлялась психологическая подготовка личности к изучению аксиологического ядра содержания данной темы, связанного с общечеловеческими ценностями.

Выделение под руководством преподавателя ведущих положений темы, постановка перед личностью студента вопросов, направленных на целостное восприятие ценностно насыщенного содержания учебной темы, позволяло подвести студентов к осознанию аксиологического статуса изучаемого материала, возможности выделения в данном материале ведущих положений, являющихся основой формирования стержневых систем знаний: о достижениях родной и иноязычной культур, об истории взаимоотношений разных стран.

В ходе знакомства с иноязычной культурой преподаватель становился активным участником межкультурной коммуникации, (персонифицированным) носителем общечеловеческих, интерсоциальных ценностей, реализуемых в пространственно-временных координатах диалога (полилога) культур.

Поэтому, особую актуальность приобретали умения, необходимые преподавателю как носителю гуманитарной культуры. Среди них умение грамотно осуществлять вербализацию, активно и заинтересованно слушать, задавать вопросы, помогающие оценить степень понимания студентами поставленной задачи и активизирующие их мыслительную деятельность, распознавать невербальные сигналы (мимику, жесты и пр.), свидетельствующие об отношении к ситуации и имеющихся трудностях, осуществлять управление активностью студентов, резюмировать.

Главным в отношениях преподавателя и студента в процессе актуализации ценностей диалога родной и иноязычной культур становился фактор партнёрства. Основная задача преподавателя состояла в том, чтобы организовать пространство учебного взаимодействия как креативно-ценностную развивающую среду полилога культур в образовательном процессе.

В атмосфере взаимоуважения, непредвзятости и доверия, с опорой на систему ценностных ориентиров, преподавателем вырабатывались рекомендации по коррекции вербальной деятельности студентов. Рефлексивный анализ позволял учиться как на своих успехах, так и на ошибках или неудачах.

Интеграция теоретических знаний и данных, полученных в ходе нашей опытно-экспериментальной работы (наблюдения, опросы, анкетирование) позволили обозначить ряд рекомендаций преподавателю, выступающему активным (созидающим) субъектом среды интерактивного образовательного взаимодействия:

- четко и понятно излагать свою точку зрения, мысли, убеждения;

- вербально воздействовать на студентов, творчески применяя используемые методы и средства;

- при использовании парных, групповых и коллективных форм работы организовывать интерактивное взаимодействие студентов и «рефлексивно» управлять ими, опираясь на ориентиры-цели, принципы, знания, опыт, стимулы;

- учить студентов гуманному восприятию друг друга, эмпатии;

- устанавливать чистосердечные, дружественные, уважительные отношения «преподаватель-студент», не допускающие со стороны преподавателя демонстрации неодобрения, презрения, враждебности, неискренности и независящие от его настроения или душевного состояния;

- принимать советы, замечания и конструктивную критику для совершенствования своей гуманитарной культуры.

Актуализация педагогических функций ценностей диалога культур в создании среды интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент» обратило наше внимание на потенциал коммуникативных и проективных технологий в иноязычном образовании. В условиях интерактивного взаимодействия компьютерная техника, Интернет-ресурсы, благодаря своей интерактивной природе, являются орудием самостоятельного проникновения личности студента в содержание учебного материала. Использование мультимедиа и Интернет-диалога преимущественно в самостоятельной внеаудиторной работе студентов помогало создавать мотивирующую и развивающую иноязычную (поликультурную) среду интерактивного взаимодействия.

Приоритетным направлением использования студентами Интернет-ресурсов в иноязычном образовании на этапе формирующего эксперимента явилось осуществление в группах проектной деятельности. Метод проектов позволил организовать интерактивный образовательный процесс по иностранному языку таким образом, что занятия превращались в дискуссионный, исследовательский клуб, занимающийся по-настоящему интересными, практически значимыми и доступными для студентов проблемами с учетом особенностей культуры страны изучаемого языка.

Например, на практическом занятии по иностранному языку по теме «Дом» студенты первого курса представляли проекты дома-мечты. Привлекая ресурсы сети Интернет, опираясь на систему ориентиров, рекомендованную преподавателем, студенты рассказывали о выбранных ими (фото и видео материалы), или созданных в различных форматах (через визуальный редактор, в виде макета) домах, детально описывали их, используя лексику темы, подчеркивали все блага такого дома, пытаясь его «продать». Отвечая на вопросы преподавателя и одногруппников, подчеркивались ценности домашнего очага, семьи, родных людей и гармонии в доме. Дом, который набирал наибольшее количество желающих его приобрести (по результатам обсуждения проектов при подведении итогов занятия), признавался лучшим – домом-мечтой, а авторы проекта получали наивысшую отметку.

В проекте «Икона стиля» по теме «Внешность» у студентов 3 курса, предлагалось описать человека, воплощающего идеал красоты. В процессе защиты проектов закономерно был выявлен субъективный взгляд на красоту, и возникла дискуссия по определению «красивых» и «хороших» людей, а также по поводу того, возможно ли сделать другого человека и красивым и хорошим. Ориентиры-принципы, знания и опыт помогали участникам проявлять сдержанность в мимике и жестах, выбирать соответствующий стиль и тон взаимодействия, чтобы убедить и не вызвать у партеров чувство неудовлетворения.

Эффективным в создании среды интерактивного образовательного взаимодействия является, по нашему мнению, метод «ажурной пилы» (jigsaw), который заключается в том, что студенты изучают материал по частям, а затем обучают друг друга, обмениваясь полученной информацией. Так, на занятиях по иностранному языку группы студентов по 4-6 человек работали над учебным материалом, который был разделен на фрагменты (логические блоки). Каждый член группы находил материал к своему вопросу. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, встречались с целью обмена информацией. В итоге все возвращались в свои группы и обучали всему новому членов своей группы, которые, в свою очередь, рассказывали о своей части задания. Групповая работа способствовала повышению учебной мотивации и облегчала запоминание.

При этом студенты помнили, что взаимодействие с целью получения подробной информации по конкретному вопросу (ориентир-цель) должно осуществляться в соответствии с принципами интерактивного взаимодействия (тактичность, вежливость, благодарность и т.д.) (ориентиры принципы). Оно требует любопытства и любознательности, знаний, где и как найти информацию, знаний конкретной дисциплины для понимания информации, опыта работы с ней и т.п.

Положительное воздействие на формирование гуманитарной культуры оказывало, как уже отмечалось выше (п.2.1), использование театральной деятельности (арт-*технологий*) как одной из форм межсубъектного взаимодействия преподавателя и студентов. Использование элементов театрализации способствовало не только овладению вербальными и невербальными средствами, но и формированию «внелингвистических» качеств личности: умений экспрессивно и убедительно выражать отношения и чувства, активности и самостоятельности, эмоционально-нравственной отзывчивости, эмпатии, ответственности, гуманистически центрированных ценностных ориентаций.

Образуя социальное поле деятельности личности, общение через роли, выполняемые личностью, программирует у нее тот или инойалгоритмсоциального поведения. Смена социальных ролей способствует как многосторонним проявлениям личности – «сбрасыванию масок», так и возможности войти в роль другого, содействуя процессу восприятия человека человеком. В нашей опытно-экспериментальной работе мы старались, чтобы у студентов развивалась потребность быть выслушанными, понятыми, поделиться, сопережить не только на учебном занятии, но во внеаудиторной работе.

Так наши студенты были привлечены к участию в работе французской театральной мастерской «Маски» и студенческого театра на иностранном языке «ButterbroДЫ» («Бутерброды») факультета филологии и журналистики ОГУ. Здесь на аутентичном материале преподаватели и студенты готовили театрализованные представления, показывая проблемы в семейных отношениях, инсценировали фрагменты произведений, демонстрирующих как культурно-окрашенные образцы речевого поведения, так и воплощение культурных ценностей в поступках и мыслях героев. Обсуждая на учебных занятиях коллизии бессмертных пьес У. Шекспира и Ч. Диккенса, во внеаудиторной работе студенты проживали жизнь героев, «примеряя» их на себя и пытаясь осмыслить.

Важная для нашего исследования особенность деятельности студенческого театра «ButterbroДЫ» заключалась в том, что весь его «рабочий процесс» осуществлялся на иностранном языке, а главный режиссер и помощники – являлись носителями немецкого языка, не говорившими на русском. Поэтому иностранный язык здесь использовался не только во время представлений, но и на каждой репетиции, выступая средством создания не только продукта театральной деятельности, но и интерактивной образовательной среды, мотивированной творческим процессом.

В традиционную ежегодную неделю английского языка и культуры студенты факультета филологии и журналистики представляли фрагменты шекспировских пьес «Сон в летнюю ночь», «Ромео и Джульетта», «Макбет», показывая от лица героев, что есть добро и зло, вечная любовь, верность и т.п. (приложение К). Студенты участвовали в инсценировках фрагментов «Рождественских историй» Ч. Диккенса, «Кентервильского привидения» и сказок «Преданный друг», «Соловей и роза» О. Уайльда, а также в мероприятиях с элементами театрализации, посвященных национальным праздникам Великобритании и США.

В ходе подготовки выступлений студенты вместе с преподавателем анализировали идейно-художественный замысел автора, изучали характеры героев, ассоциативный ряд, систему выразительных средств.

С целью совершенствования актерского мастерства использовались **«**мимические» и «драматические» упражнения. Например, представить известное четверостишье в форме мини-спектакля в разных жанрах (опера, оперетта, драма, комедия, детектив мюзикл и т.п.), прочитать скороговорку с разным настроением.

Коллективное обсуждение ролей, музыкального и светового оформления проходило в режиме диалогового взаимодействия «всех со всеми и всего со всем». Атмосфера обсуждения подтверждала, что создание, деятельность и творчество в сущности диалогичны, поскольку «диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [16, с. 71].

На фоне работы над выразительностью речи и овладения поведенческими образцами развивались способности понимания чувств, желаний и поступков другого человека, умения представлять себя на его месте, принимать его мировоззрение. Участники-актеры становились «очевидцами того, как и каким образом каждый из них *влияет на других,* какова при этом *роль совместной деятельности* и ее содержание, как ситуация в целом (т.е. динамика взаимоотношений и действий) управляет поведением отдельных обучаемых и всей группы» [172, с. 114].

За время совместных репетиций коллектив стал сплоченнее, дружнее.Более опытные члены театральной труппы (студенты старших курсов) помогали новичкам преодолеть языковой барьер и раскрепоститься. В процессе рефлексивного анализа сценической деятельности преподаватель-руководитель призывал участников открыто высказаться, обменяться впечатлениями. Учет ценностных ориентиров, нацеленных на Другого, способствовал созданию среды, в которой замечания и предложения, высказанные благожелательно и тактично, воспринимались без обид и злости, не оставляя негативных последствий, не оказывая отрицательного влияния на настроение и самоощущения «актеров».

Во внеаудиторной работе аналогично использовался общекультурный тренинг или тренинг самосознания, в результате которого студент должен был осознать себя представителем конкретной культуры, а также вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. После этого становилось возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективной практики гуманитарного общения и утверждения гуманного стиля взаимоотношений в диалогически центрированном пространстве гуманитарного со-бытия.

Важной субъектной характеристикой такого становящегося пространства выступал педагогический такт преподавателя. По образному определению, педагогический такт – это способ прикосновения учителя к внутреннему миру ребенка, подростка, юноши, искренняя близость с воспитанниками, основанная на взаимопонимании и умении войти в субъективное состояние другого, понять его, предвидеть возможную реакцию воспитанника на предпринятое воздействие, соблюдая при этом чувство меры [78, c. 9].

Таким образом, направленно создаваемая в образовательном процессе вуза среда интерактивного взаимодействия способствовала созданию атмосферы взаимопонимания, доверия, откровенности, открытости, направленности на других людей, непосредственно содействуя становлению ценностных приоритетов личности студента как подлинного субъекта гуманитарной культуры в ценностно-смысловых приоритетах доброты, сердечности и гуманности.

Используя метод диалогического общения, предполагалось, что в процессе обсуждения проведенной игры, дискуссии, презентации проекта или драматизации преподаватель просил открыто высказать субъективные мнения участников, обменяться впечатлениями, оценить вклад каждого. Развивая способности студентов к самоанализу, побуждая к активности, особо обращалось внимание на то, чтобы высказываемые суждения и оценки (как со стороны преподавателя, так и студентов) не формулировались однозначно как верные или неверные. Соблюдая корректность обсуждения, замечания по поводу увиденного или услышанного рекомендовалось начинать со слов: «Я чувствую», «Я ощущаю...», «Мне представляется..».

Наши наблюдения и анализ результатов опытно-экспериментальной работы показали, что создание среды интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент» в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного со-бытия позитивно влияет на формирование гуманитарной культуры студентов, если:

1) проблемы, включенные в содержание иноязычного образования подобраны преподавателем с учетом готовности студентов группы к диалогу и степени сформированности у них толерантности как качества личности, опыта диалогического общения, адекватной реакции на неожиданные и неадекватные суждения;

2) субъектам диалога предоставлено равноправное взаимодействие;

3) игры, дискуссии, проекты, арт-технологии активно используются в образовательном процессе;

4) проблемное диалогическое общение представляет собой целостную систему знаний, вопросов, ситуаций, предполагающую постепенное, последовательное восхождение ко все большей самостоятельности студентов на основе использования системы гуманитарных ориентиров;

5) преподаватель в соответствии с выбранной им моделью диалогического общения систематически диагностирует готовность к нему студентов, степень их самовыражения;

6) преподаватель отказывается от оценки студента как «плохой» или «хороший», а оценивает эффективность общения в решении коммуникативной задачи, пользуясь гуманитарными измерениями.

Гуманитарные измерения учитывают динамику личностного развития студента, показателями которого являются *личностные приобретения*; индивидуальные продвижения в образовательном процессе, формирование личностных новообразований. Это можно назвать «своеобразной гуманитарной рефлексией путем соотнесения конкретной практики с гуманитарными (гуманистическими) ценностями» [40, с. 139].

Гуманитарное измерение представляет собой процедуру объективизации опыта субъекта и как новый подход к измерению возникает сегодня в связи с необходимостью постоянно держать в поле зрения «человеческое измерение». Учет главных гуманитарных (гуманистических) ценностей уже стал очевидным и необходимым, вошел в ткань реальной жизни образования всех уровней, стал непременной составляющей оценки качества образования, аттестации учебных заведений и программ, исследований в области образования и т. д. (Р. Берне, Д. Б. Янг, Ю. С. Алферов и др.). Учет этого опыта, был, безусловно, необходим в проводимом нами исследовании.

При выявлении гуманитарных измерений иноязычного образования мы исходили из того, что становлению индивидуального опыта студента в творческой деятельности по овладению иноязычной культурой способствует не абстрактная активность, инициативность и т.п., а конкретные свойства личности, определенные компетенции, являющиеся показателем развития интеллектуальной, эмоциональной, духовно-нравственной и других сфер сознания обучаемого, воспитание которых возможно только в условиях специально организуемого процесса обучения.

Содержание иноязычного образования обозначило знания, умения, навыки, определенные способы деятельности, необходимые для формирования гуманитарной культуры студента.

Традиционно в структуре личностных достижений выделяют 4 основных компонента: академическую успеваемость; творческую познавательную активность; фонд коммуникативных умений; личностные социальные достижения (Майоров А.Н., Лебедев О.Е.). Эти компоненты учитывались нами как гуманитарные измерения, отражающие процесс объективизации субъективного опыта конкретной личности в овладении ею иноязычным образованием.

Определяя гуманитарные измерения развития личностных достижений в иноязычном образовании, мы исходили из названных нами структурных компонентов гуманитарной культуры: информационно-когнитивный, аксиологический, коммуникативный, рефлексивно-деятельностный.

Гуманитарные измерения в иноязычном образовании позволили, таким образом, определить динамику личностных достижений по тому, что и как эта личность «знает, что и как она ценит, что и как она созидает; с кем и как она общается…» [94, с. 262], т.е. ее субъективный опыт.

Выделенные нами компоненты гуманитарных измерений взаимосвязаны. Но, несмотря на взаимосвязанность, каждый компонент характеризуется определенными психолого-педагогическими параметрами, которые в свою очередь раскрываются через ряд качественных показателей (характеристик), по мере проявления которых можно судить о степени выраженности, динамике того или иного параметра. Качественные показатели отражают тот опыт, который обретает субъект в ходе образовательной деятельности по овладению иностранным языком и его культурой. Отсюда следует, что в качественных показателях должны присутствовать не только традиционные, фиксированные в форме результатов - знания, умения, навыки, составляющие опыт познавательной деятельности, но и опыт творческой деятельности, а также опыт осуществления эмоционально- ценностных отношений в форме личностных ориентаций, отношений к базовым гуманитарным ценностям.

Таким образом, мы пришли к мысли, что гуманитарная культура студента как результат иноязычного образования может быть измерена следующими параметрами.

Аксиологический компонент:

- наличием непосредственного интереса / безразличия к предмету в целом;

- наличием / отсутствием потребности в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;

- наличием / отсутствием потребности в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности;

- обретением / необретением в процессе изучения иностранного языка системы ценностных ориентаций личности в нравственной, политической, эстетической и др. сферах, ее идеалов, жизненных целей, убеждений и принципов;

- наличием / отсутствием потребности и способности личности к самопознанию, самосовершенствованию, самореализации в процессе овладения иностранным языком;

- наличием / отсутствием потребности идентифицировать себя с собственной культурой и/ культурой страны изучаемого языка;

- развитием / неразвитием гражданских качеств личности в осуществлении своих прав и обязанностей, чувства социальной ответственности и причастности к проявлениям человеческой и национальной культуры.

Информационно-когнитивный компонент:

* + наличием / отсутствием необходимого объема лингвистических и гуманитарных знаний;
  + наличием / отсутствием знаний о природном, социальном мире и самом себе;
  + сформированностью / несформированностью умений идентифицировать себя с собственной культурой и культурой страны изучаемого языка.

Коммуникативный компонент:

- способностью / неспособностью участвовать непосредственно или опосредованно в межкультурном (иноязычном) диалоге, а именно:

- наличием / отсутствием психологической готовности к общению с людьми других взглядов; способности и готовности занимать критическую позицию в дискуссиях, проявляя толерантность;

* адаптацией / неадаптацией человека к новой непривычной образовательной среде;
* усвоением / неусвоением национальных и локальных традиций культуры страны изучаемого языка и др.

Рефлексивно-деятельностный компонент:

- наличием / отсутствием языковых и речевых умений и навыков, способности к продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности;

- наличием / отсутствием способности обобщать, анализировать, сравнивать при интерпретации фактов иноязычной культуры;

- умением / неумением исполнять роль минимального языкового посредника между носителями и неносителями иностранного языка;

- сформированностью / несформированностью умений адекватно представлять себя и свою страну, как в своей, так и в другой языковой среде;

- наличием эмоционального комфорта / дискомфорта при предъявлении обучаемому нового для него нестандартного задания или вида работы;

- наличием / отсутствием «ошибкобоязни» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;

- способностью / неспособностью и готовностью / неготовностью использовать новые технологии усвоения информации коммуникации, показывать стойкость перед трудностями и др.

Учитывая, что сегодня, как утверждает профессор В. Розин, на первый план выдвигается человек, способный нести ответственность за свои поступки, человек, который может коммуницировать в многополюсной культуре, который будет сам себя в определенном смысле строить, особым педагогическим параметром в контексте нашего исследования можно считать культуру межсубъектного общения. Существенным показателем, раскрывающим его содержание, является уровень рефлексии, т.е. степень осознания личностью своих действий, самого себя, своего я. Обретение личностного смысла в познании означает не только усвоение определенных знаний, умений, навыков и не только освоение способов деятельности, в том числе и творческой, сколько приобщение к гуманитарной культуре. Именно культура мышления составляет основу духовности, нравственности, обеспечивая реализацию ценностного потенциала личности, пронизывает все бытие человека, становясь неиссякаемой, двигательной могучей силой. Однако и освоение культуры мышления предполагает наличие у человека определенного личностного потенциала, который может быть развит только организованными усилиями всех субъектов образовательного процесса.

Предложенные и апробированные нами в опытно-экспериментальной работе параметры гуманитарных измерений в иноязычном образовании не могут претендовать на завершенность. Учитывая специфику иноязычного образования, можно выявить более частные параметры гуманитарных измерений, составляющих содержание выделенных компонентов гуманитарной культуры. Вместе с тем, гуманитарные измерения приводят педагогическое исследование к объяснению механизмов повышения эффективности обучения иностранным языкам, продвигаясь вперед в область рефлексии и повышая ответственность субъектов образовательного процесса, т.к. пробуждают их силы и способности и толкают на один из собственных путей развития, определяя саморазвитие.

Итак, реализация третьего педагогического условия показала, что комфортная, эмоционально-привлекательная среда интерактивного образовательного взаимодействия требует обращенности педагогак самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию и его ориентации на приоритетность личностного начала в образовании, рассмотрение обучения как процесса смыслотворчества и субъективирования содержания изучаемого материала, организацию конструктивно-педагогической деятельности, обеспечивающей самореализацию субъектов образования – преподавателя и студентов. Такая формулировка аспекта исследования, наряду с другими факторами, определила целесообразность совершенствования речевого поведения преподавателя и студентов.

Сравнительная диагностика интерактивных умений студентов, проведенная нами на констатирующем и формирующем этапах эксперимента по модифицированной методике Н.А. Горловой (приложение Л), показала, что в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного со-бытияэффективно развиваются следующие умения: выбирать соответствующий стиль и тон взаимодействия; проявлять относительную сдержанность в мимике, жестах и позе; учитывать опыт, интересы и потребности собеседника, быть внимательным к его речи; воздерживаться от доминирования в беседе и поддерживать взаимодействие.

Таблица 3 - Результаты диагностики интерактивных умений студентов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Интерактивные умения | Результаты диагностики в % | |
| Начало эксперимента | Конец эксперимента |
| Вступать во взаимодействие | 50 | 80 |
| Поддерживать взаимодействие | 50 | 80 |
| Выбирать соответствующий тон во взаимодействии | 30 | 67 |
| Выбирать соответствующий стиль во взаимодействии | 30 | 50 |
| Перестраиваться при изменении темы разговора | 40 | 64 |
| Воздерживаться от доминирования в беседе и поддерживать взаимодействие | 50 | 91 |
| Учитывать опыт, интересы и потребности собеседника, быть внимательным к его речи | 50 | 78 |

Качественно-количественные параметры образовательной успешности третьего педагогического условия также диагностировались нами на основе теста В.И. Андреева «Оценка уровня конфликтности личности» (приложение М).

Рисунок 1 - Динамика показателей оценки уровня конфликтности личности

Таким образом, динамика полученных данных в процессе эмпирического исследования подтвердили правомерность выдвинутых педагогических условий формирования гуманитарной культуры студента в иноязычном образовании. Их реализация в иноязычном образовательном процессе вуза обеспечивает приобретение лингвокультурных и гуманитарных знаний, формирование способности их применения, ценностных ориентаций и личностной рефлексии, что свидетельствует о результативности формирования гуманитарной культуры студента.

Однако проблема перехода к гуманистической парадигме образования еще не исчерпана. Она связана с решением дидактической задачи синтеза знаниево-стандартизированного и личностно-вариативного компонентов образования, «с построением образовательной системы, поистине нового поколения» (В.В. Сериков). Гуманистическая парадигма в образовании вступает в противоречие с современными тенденциями дидактики к стандартизации, информатизации обучения, к возрастанию его модульности, технологичности, психотренинговой направленности. Гуманизация образования предполагает создание условий для самореализации, самоопределения личности в пространстве современной культуры, создание гуманитарной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств.

**Заключение**

Ключевым моментом современной государственной политики в сфере образования является человек, подготовленный к жизни в условиях быстро меняющегося мира, обладающий свойствами коммуникативности и толерантности, обладающий профессиональной мобильностью, готовый к сознательному политическому выбору, способный к сотрудничеству, отличающийся мобильностью, конструктивностью, готовый к межкультурному взаимодействию, обладающий чувством ответственности за судьбы страны.

Достижение данной цели возможно в контексте гуманизации образования. Специалист, обладающий высокой гуманитарной культурой, способен к гибкой адаптации в меняющихся жизненных условиях, переносу имеющихся знаний, умений и навыков в новую профессиональную ситуацию с целью эффективного решения проблемы. Его отличает социально-ответственное поведение, активная гражданская позиция, самостоятельное рефлексивное мышление. Владение гуманитарной культурой помогает в поиске рациональных путей решения проблем, работе с информационными потоками, обеспечивая адекватное коммуникативное взаимодействие в различных социальных группах. Гуманитарная культура необходима для самообразования, постоянного совершенствования собственной нравственности, интеллекта, повышения культурного уровня в целом.

При этом следует подчеркнуть, что усвоение гуманитарных знаний и интерсоциальных ценностей, овладение социокультурными умениями, развитие социально-значимых качеств у студентов осуществляется путем их непосредственного включения в активную познавательную деятельность по овладению языком и культурой в условиях иноязычного образования.

Язык занимает первое место среди национально-специфических компонентов культуры, способствуя тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей, являясь мощным средством, формирующим людской поток в этнос, хранящий и передающий культуру, традиции, общественное самосознание.

Язык есть важнейший ориентир человека при его деятельности в мире. И если эту деятельность понимать как глубокий, осмысленный диалог человека с миром, как многоголосное, иногда унисонное, иногда полемическое общение различных компонентов той колоссальной системы, которую мы называем миром, то язык есть, прежде всего, язык личности.

Сопоставляя различные концептуальные системы, обогащая свое сознание за счет интернализации мира за пределами своей родной культурной реальности, изучающий язык осмысливает общность и различия языков, стремится понять носителя иной концептуальной картины мира, что обеспечивает высшую общественную ценность лингвистического образования, связанного с обеспечением ментальной совместимости различных социумов, движения цивилизации ко все большей целостности и единству. В этом и заключается взаимосвязь образования, культуры, языка, характеризующих образовательное пространство конкретного общества и времени.

В ходе исследования установлено, что гуманитарная культура является одним из видов общей культуры и, как более общее понятие, включает в себя гуманитарное образование. Гуманитарная культура представляет собой интегральную характеристику личности и общества и, одновременно, выступает способом и мерой реализации самоосуществления человека в гуманитарной культурно-исторической деятельности и фактором усвоения личностью общечеловеческих ценностей.

Исследованием выявлены компоненты гуманитарной культуры личности: информационно-когнитивный, аксиологический, коммуникативный, рефлексивно – деятельностный. Названные компоненты не могут быть сведены к простой сумме их составляющих, но образуют интегрированное духовно-идеальное единство.

Основополагающим для функционирования всех компонентов гуманитарной культуры является духовное, ценностное становление личности, поскольку гуманистические ценностные отношения пронизывают все компоненты гуманитарной культуры. Системообразующим элементом в гуманитарной культуре личности, определяющим специфику проявления остальных компонентов, является аксиологический компонент.

В ходе исследования уточнено содержание понятия «формирование гуманитарной культуры студента университета» как фактора образовательной актуализации механизмов социализации личности в поликультурной среде информационного социума. Определена специфика содержания иноязычного образования в аспекте формирования гуманитарной культуры личности студента, которая заключается в выявлении смысловых контекстов сопряжения ценностей родной и иноязычной культур с целью утверждения и принятия их интерсоциальной сущности.

Уточнены особенности формирования гуманитарной культуры будущих специалистов в общечеловеческом контексте иноязычных гуманитарных ценностей, связанные с педагогически управляемым восхождением студента к статусу полноправного и ответственного представителя (субъекта) диалога культур.

На основе выделенных компонентов гуманитарной культуры определены критерии (знаниевый, ценностно-мотивационный, поведенческий), уровни (высокий, средний, низкий) и показатели (степень владения культуроведческим материалом; качественные характеристики эмоционально-нравственной отзывчивости; готовность к поликультурному общению на основе личностного принятия высших человеческих ценностей), обеспечивающих диагностику уровня сформированности гуманитарной культуры будущих специалистов в университетском образовании.

Сформулированы и подтверждены в опытно-экспериментальной работе педагогические условия формирования гуманитарной культуры студента в университетском иноязычном образовании: актуализация содержания иноязычного образования в содержательно-смысловом контексте гуманитарных идей, идеалов и ценностей; развитие эмоционально-нравственной отзывчивости как аксиологического ресурса гуманитарного становления личности; создание среды интерактивного взаимодействия «преподаватель-студент» в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного со-бытия.

**Список использованных источников**

1. Авдеева, Е.А. Гуманитаризация системы образования: философско-антропологический аспект : автореф. дис. … д-ра филос. наук : 09.00.11 / Е.А. Авдеева. – Красноярск, 2012. – 40 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
3. Антипьев, А.Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы / А.Г. Антипьев. // Высшее образование в России. – 2009. - № 6. – С. 98-102.
4. Антология мировой философии: Возрождение. – Мн.: Харвест; М.; ООО «Издательство АСТ», 2001. – 928 с.
5. Арнольдов, А.И. Наука построения культуры / А.И. Арнольдов // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 184-201.
6. Архипова, О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели / О.В. Архипова // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 2. – С. 192-195.
7. Атропянская, Л.Н. Развитие процессов гуманизации и гуманитаризации в современном образовательном пространстве / Л.Н. Атропянская // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – № 4 (т. 309). – С. 228-231.
8. Ахутин, А.В. Материалы к словарю о диалогике // Ахутин, А.В. Поворотные времена. Статьи и наброски. 1975-2003 / А.В. Ахутин. – СПб.: Наука, 2005. – С. 596-626.
9. Бабошина, Е.Б. Структурное содержание гуманитарной культуры личности / Е.Б. Бабошина // Философия образования. – 2011. – № 2. – С. 71-79.
10. Бадмаев, Л.Д. Формирование гуманитарной культуры студентов средних профессиональных образовательных учреждений : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Д. Бадмаев. – Улан-Удэ, 2007. – 22 с.
11. Баранова, Е.В. Гуманитаризация образования в техническом вузе как фактор нравственного развития студентов: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Баранова. – Нижний Новгород, 2014. – 30 с.
12. Баркова, Е.В. Образование в контексте формирования эстетической культуры общества и личности / Е.В. Баркова // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 37-40.
13. Баркова, Е.В. К определению человека XXI века: философия образования в поисках целеполагающих стратегий / Е.В. Баркова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Философские науки». – 2013. – № 1 (7). – С. 46-53.
14. Бармин, Н.Ю. Размышления о человеке и о гуманитарном образовании / Н.Ю. Бармин // Нижегородское образование. – 2013. – № 1. – С. 4-10.
15. Воспитательная работа в вузах России в новых условиях / А.А. Бартоломей, М.Б. Немировский, В.Н. Стегний, Л.И. Коханович, И.П. Ивановская // Система воспитания в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: НИИ ВО. 1997. – № 1. – 40 с.
16. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. - М, 1979. – 167 с.
17. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
18. Бедарева, А.В. Развитие гуманитарной компетентности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки / А.В. Бедарева, Г.С. Саволайнен // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011. - №1. – С. 13-18.
19. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара-СПб. : СамГПУ, 1997. – 172 с.
20. Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин. - Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2002. – 400 с.
21. Белова, С.В. Гуманитарная составляющая профессиональной компетентности выпускника вуза / С.В. Белова // Право и образование. – 2007. – № 11. – С. 43-53.
22. Белозерцев Е.П. Культурно-образовательная среда малого города / Е.П. Белозерцев // Вестник высшей школы. – 2003. – № 5. – С.13-20.
23. Бельцева, Е.А. Проблема понимания в гуманитарном познании : автореф. дис. … канд. филос. наук : 09.00.01 / Е.А. Бельцева. – Киров, 2003. – 19 с.
24. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций: учебное пособие / В.Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
25. Бердяев, Н.А. О рабстве и свободе человека / Н.А. Бердяев // Всемирная философия. ХХ век / Авт.-сост. А.П. Андриевский. – Мн. : Харвест, 2004. – С. 139-160.
26. Бердяев, Н.А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 177 с.
27. Берулава, М.Н. Еще раз о воспитании в современном информационном обществе / М.Н. Берулава // Вестник Университета Российской Академии образования. – 2012. – № 2(60) – С. 8-13.
28. Берулава, М.Н. Феноменологический проект в педагогике / М.Н. Берулава, В.А. Канке // Вестник Университета Российской Академии образования. – 2012. – № 2(60) – С. 25-27.
29. Бибихин, В.В. Новый ренессанс / В.В. Бибихин. – М. : МАИК «Наука», «Прогресс-Традиция», 1998. – 496 с.
30. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
31. Бирюкова, Н.С. Гуманитаризация современного образования: философский аспект / Н.С. Бирюкова // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – № 6., т. 316. – С. 125-128.
32. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания (С учетом принципа культуро и природосообразности) / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
33. Бондаревская, Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий / Е. В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2009. - № 7. - С. 15-25.
34. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
35. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2000. - 352 с.
36. Бондаренко, И.В. Диалектика культурологической парадигмы в современном гуманитарном знании / И.В. Бондаренко // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки» – 2007. – № 3(8). – С. 158-162.
37. Боровков, М.И. Философия и мировоззрение в гуманитарной культуре // «Социально-экономическое состояние России: пути выхода из кризиса : сб. науч. ст. / М.И. Боровков. – СПб.: Ин-т бизнеса и права, 2009. - Режим доступа: <http://www.ibl.ru/konf/140509/57.html>. Дата обращения – 28.09.2015.
38. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия : Монография / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
39. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учебно-методич. пособие / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2004. – 120 с.
40. Братченко, С.Л. Гуманитарные смыслы последипломного педагогического образования / С.Л. Братченко // Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества : науч.-метод. пособие / под общ. ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Специальная лит., 2003. – 240 с.
41. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер ; пер. с нем. Ю.С. Терентьева, Н. Файнгольца, послесл. П.С. Гуревича. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
42. Булыко, А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний / А.Н. Булыко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Мартин, 2005. – 848 с.
43. Буряк, В.В. Studia Humaniora: к генеалогии гуманитарного знания / В.В. Буряк // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 1998. – Т 8 (47). Серия «Исторические науки» – С. 93-97.
44. Буторина, Н.В. Семантическая характеристика слова «наука» в диахронии и синхронии (на материале европейских языков) / Н.В. Буторина // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – Вып. 2. – С. 122-126.
45. Быховский, Я.С. Образовательные веб-квесты / Я.С. Быховский. - Режим доступа: [http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html - 15.12.2015](http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html%20-%2015.12.2015). Дата обращения – 23.10.2015.
46. Бычков, В.В. Эстетика: Учебник / В.В. Бычков. – М.: Гардарики, 2002. – 556 с.
47. Вдовина, Е.К. Развитие потребности взрослых в гуманитарной культуре в процессе освоения иностранного языка : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.К. Вдовина. – СПб., 1999. – 22 с.
48. Веккер, Л.М. Психические процессы / Л.М. Веккер. – Т. 1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 334 с.
49. Вересов, Н. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности / Н. Вересов, А. Мельников; Университет Оулу, Финляндия: [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://nveresov.narod.ru/OIK.pdf>. Дата обращения – 22.10.2015.
50. Веретельникова, Ю.Я. Развитие гуманитарных ценностей профессиональной культуры у будущих специалистов-врачей: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Я. Веретельникова. – Саратов, 2012. – 26 с.
51. Веселова, Н.В. Духовные ценности в гуманитарной культуре / Н.В. Веселова // «Ценности в науке, культуре, образовании» - международная онлайн конференция (ноябрь, 2010 г.). - Режим доступа: <http://cennosti.net/conference/duhovnye-cennosti-v-filosofskom-kulturologicheskom-i-teologicheskom-osmyslenii/11>. Дата обращения – 20.10.2014.
52. Виндельбанд, В. Избранное: Дух и история / В. Виндельбанд ; пер с нем. Абрамова Г.С. . – М. : Юрист, 1995. – 687 с.
53. Вишневская, М.В. Формирование гуманитарной культуры как составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / М.В. Вишневская. – Саратов, 2014. – 23 с.
54. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов.– 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 672с.
55. Всемирная философия. ХХ век / Авт.-сост. А.П. Андриевский. – Мн. : Харвест, 2004. – 832 с.
56. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
57. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры в системе культуро-философского знания / Г.П. Выжлецов // Вестник Новгородского гос. ун-та. - 2000. - № 16. - С. 32 — 36.
58. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Г.И. Гайсина. – М. : Прометей, 2002. – 316 с.
59. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. уч. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 336 с.
60. Гапанович, Е.А. Место эстетической компетенции в ряду профессиональных компетенций студента-культуролога / Е.А. Гапанович // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. - 2014. – № 4(12) – С. 22-26.
61. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
62. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
63. Гневашева, В.А. Человеческий капитал как гуманитарная константа / В.А. Гневашева // Гуманитарные константы : мат. конф. Института гуманитарных исследований МосГУ : сб. науч. тр. / отв. ред. В.А. Луков. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. – С. 85-99.
64. Головина С.В. Эстетические аспекты становления гуманитарной культуры личности / С.В. Головина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 7 (156). – С. 141-155.
65. Головина, С.В.Лингвопрофессиональные задачи и задания - средства формирования гуманитарной культуры студентов: учебно-методическое пособие / С.В. Головина. - Орск, Оренбургская обл. : Изд-во Орского гуманитарно-технол. ин-та (фил.) ОГУ, 2012. - 151 с.
66. Головина, С.В. Аксиологическая составляющая гуманитарной культуры личности студента / С.В. Головина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 2.(163). – С. 70-72.
67. Головина, С.В. [Компетентностные измерения гуманитарной культуры личности студента](http://elibrary.ru/item.asp?id=21239128) / С.В. Головина, Н.А. Каргапольцева // [Вестник Оренбургского государственного университета](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1247705). -2014. - [№ 2 (163)](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1247705&selid=21239128). - С. 102-104.
68. Горбухова, М.Ю. Формирование социогуманитарной культуры личности в образовании: вербальный коммуникативный механизм : автореф. дис. … канд. филос. наук : 09.00.11 / М.Ю. Горбухова. – Барнаул, 2012. – 22 с.
69. Горлова, Е.Б. Культура как важнейшее условие совершенствования личности / Е.Б. Горлова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 13, т. 68. – С. 76-78.
70. Гришкун, В.В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития / В.В. Гришкун, И.В. Левченко // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования» – 2011. – № 1. – С. 1-9.
71. Давыдов, Ю.Н. Культура – природа – традиция / Ю.Н. Давыдов. – М. : Наука, 1978. – 279 с.
72. Данилова, М.М. Принципы реализации гуманитарного подхода в профессиональной подготовке студентов вузов / М.М. Данилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 81. – С. 217-227.
73. Дзугкоева, М.Г. Психические новообразования студенческого возраста : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Г. Дзугкоева. – М., 1999. – 24 с.
74. Дмитриева, Е.А. Образовательная культура: искусство пайдейи и герменевтика : автореф. дис. … канд. культурологии : 24.00.01 / Е.А. Дмитриева. – Нижневартовск, 2009. – 22 с.
75. Егорова, А.М. Формирование эстетической компетентности учащихся в системе общего и дополнительного образования посредством полихудожественного подхода / А.М. Егорова // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – с. 336-338.
76. Елизова, Е.А. Континуальность в гуманитарном образовании / Е.А. Елизова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4(23). – С. 139-142.
77. Жданова, Г.А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом» вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08/ Г.А. Жданова. — Кемерово, 2005. – 23 с.
78. Жеглова, О.А. Формирование гуманитарной культуры студентов вуза / О.А. Жеглова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 9. – С. 48-55.
79. Журавлева, О.Н. Современный школьный учебник как средство развития гуманитарной культуры личности: метаметодический подход / О.Н. Журавлева // Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: Монография. – СПб. : Изд-во «Союз», 2008. – С. 101-118.
80. Журавлева, О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника : автореф. дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.Н. Журавлева. – СПб., 2013. – 47 с.
81. Завьялова, М.П. Изменение установок гуманитарного образования в условиях становления информационного общества / М.П. Завьялова, Д.В. Сухушин // Открытый междисциплинарный электронный журнал ТГУ «Гуманитарная информатика», 2005. - Режим доступа: [http://huminf.tsu.ru/e−jurnal/magazine/1/zavalov.htm](http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/zavalov.htm). Дата обращения – 18.03.2015.
82. Запесоцкий, А.С. Образование: Философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2003. – 456 с.
83. Запесоцкий, А.С. Гуманитарная культура как основа развития личности и общества / А.С. Запесоцкий // «Гуманитарная культура как фактор преобразования России» : Международные Лихачевские научные чтения. 1997 г. Избранные доклады. – Режим доступа: <http://www.lihachev.ru/chten/1997izbrannoe/5475/zapesotsky/> Дата обращения – 17.04 2015.
84. Запесоцкий, А.С. Гуманитарная культура и гуманитарное образование / А.С. Запесоцкий. – СПб. : Изд-во СПбГУП,1996. – 320 с.
85. Звенигородская, Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г.П. Звенигородская. – Хабаровск, 2002. – 39 с.
86. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
87. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание. / В.П. Зинченко. – Самара : СГПУ, 1998. – 216 с.
88. Зотов, С.В. Культура и гуманитарное образование : Электронное научное издание / С.В. Зотов // Аналитика культурологии. – 2009. – № 13. : Режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/406-article_39-5.html>
89. Иванов, С.А. Развитие теории и практики непрерывного гуманитарно-эстетического образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / С.А. Иванов. – М., 2004. – 39 с.
90. Иванова, А.А. К вопросу о фундаментальности гуманитарного образования в высшей школе // А.А. Иванова // Гуманитарное образование в МИТХТ: итоги и перспективы : Сб. мат. науч.-практ. конф. «Гуманитарные чтения в МИТХТ – VIII» / Под ред. доц. О.А. Вольняковой – М.: ИПЦ МИТХТ, 2011. – 66 с. – режим доступа: <http://philosophy.mitht.ru/2010(VIII)>. Дата обращения – 21.03.2015.
91. Ильин, В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
92. Ишимская, Е.В. Субстанциональные основания современного дискурса интеллигенции / Е.В. Ишимская // Интеллигенция и мир. Российский междисциплинарный журнал социально-гуманитарных наук. – 2011. – № 3. – 141-155.
93. Каган, М. С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : Питер, 1997. – 286 с.
94. Каган, М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. - М.: Политиздат, 1974. – 327 с.
95. Каган, М.С. О понятии «гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества / М.С. Каган // День науки в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов. Материалы конференции. - СПб, 1996. - С.100-105.
96. Кант, И. Сочинения в шести томах / И. Кант.; под общ. ред. В.Ф. Асмуса. – Т. 4., ч. 2. – М. : Мысль, 1996. – 478 с.
97. Каплина, С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / С.Е. Каплина. – Чебоксары, 2008. – 47 с.
98. Касьян, А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А.А. Касьян // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17-22.
99. Киндлер, Е.А. Формирование эстетической компетенции будущих учителей культурологии в процессе преподавания философско-культурологических дисциплин: автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.А. Киндлер. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
100. Кириллова, А.И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка / А.И. Кириллова // Гуманитарные научные исследования. – 2013. - № 12. [Электронный ресурс]. URL:http//human/snauka.ru/2013/12/5398/ Дата обращения – 13.05.2015.
101. Киричек, П. Н. Этика журналиста : учебник / П.Н. Киричек, О.В. Федотова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2004. – 140 с.
102. Клеменцова, Н.Н. Феномен культуры в научной парадигме гуманитарных наук / Н.Н. Клеменцова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. - № 5. – С. 15-23.
103. Козырев, В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В.А. Козырев // Педагог. – 1999. – № 2. – С. 26-32.
104. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб. : С.-Петерб. Ун-т пед. мастерства, 1999. – 242 с.
105. Колоницкая, О.Л. Роль гуманитарной среды в повышении качества подготовки специалиста в техническом вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Л. Колоницкая. – СПб., 2008. – 20 с.
106. Колоницкая, О.Л. Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования / О.Л. Колоницкая // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 431-435. - Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/40/4698/>. Дата обращения – 25.09.2016.
107. Комарова, Т.В. Арт-технологии. // Сайт «Slideshare». URL: <http://www.slideshare.net/tvk-2004/ss-16083999>.].
108. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци // Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 107-137.
109. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. - М.: Изд-во «ЭТС», 2002. - 424 с.
110. Кон, И.С. Гуманитарная культура: инновации и традиции. Выступление на пленарном заседании Четвертых Международных Лихачевских чтений. Санкт-Петербург, 20 мая 2004 г. / И.С. Кон. Режим доступа: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/HumanCultureInnovation.htm>
111. Конева, А.В. Парадигма современности и феномен гуманитарных технологий / А.В. Конева // Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 1. – С. 9-13.
112. Коняева, Л.А. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса как основа формирования ценностных ориентаций студентов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Коняева. − Кемерово, 2004. – 22 с.
113. Коренистова, Н.Г. Формирование эстетической компетентности учащихся в процессе взаимодействия семьи и школы : автореф. дис. … канд. пед.

наук : 13.00.02 / Н.Г. Коренистова. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.

1. Корнетов, Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли». Учебное пособие / Г.Б. Корнетов. – 3-е изд. – М. : АСОУ, 2011. – 260 с.
2. Королева, Н.А. Совершенствование гуманитарной подготовки студентов технических вузов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.А. Королева. – М., 2006. – 23 с.
3. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. - М.: АРКТИ, 2002. - 176 c.
4. Кострова, Е.А. Я и Другой в философии диалога: проблема взаимообусловленности и автономии : автореф. дис. … канд. философ. наук : 09.00.01 / Е.А. Кострова. – М., 2012. – 25 с.
5. Кравец, А.С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / А.С. Кравец // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «проблемы высшего образования» – 2000. – № 1. – С. 30-37.
6. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
7. Крыгина, М.В. Перспективы гуманитарного образования в российских вузах / М.В. Крыгина // Известия Томского политехнического университета. – 2009. – № 6. Т. 315. – С. 134-137.
8. Крылова, Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ. – Вып. 4. – М.: ИННОВАТОР – BENNET COLLEGE, 1996. – С. 132-152.
9. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П.Крысин. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 944 с.
10. Кудишина, А.А. Гуманизм – феномен современной культуры / А.А. Кудишина. – М. : Академический Проект, 2005. – 504 с.
11. Кузнецова, А.Я. Гуманистический аспект философии образования в условиях интеллектуального развития общества : автореф. дис. … д-ра филос. наук : 09.00.11 / А.Я. Кузнецова. – Барнаул, 2010. – 42 с.
12. Культурология : учеб. пособие / П. С. Гуревич. – 3-е изд., стер. – М. : Издательство «Омега-Л», 2012. – 427 с.
13. Культурология : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Научный редактор Г.В. Драч. – Изд. третье. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 608 с.
14. Кумкин, А.Н. Гуманизация и гуманитаризация современного высшего технического образования / А.Н. Кумкин // Вестник СевНТУ. Серия «Философия» – 2013. – Вып. 141. – С. 70-75.
15. Кунгурова, И.М. Арт-технологии в формировании инновационной педагогической деятельности у студентов (на примере преподавания дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам») / И.М. Кунгурова, Е.В. Воронина, С.Г. Долженко // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. - № 6. - Режим доступа: URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/31PVN614.pdf>. – Дата обращения: 10.03.16.
16. Кургузов, В.Л. Гуманитарная среда технического ВУЗа: Методология. Опыт. Проблемы. / В.Л. Кургузов. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 1997. – 184 с.
17. Куренкова, Р.А. Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики / Р.А. Куренкова. - Режим доступа: <http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/11010.htm>. Дата обращения – 26.10.2015.
18. Куценко, Н.Ю. Место гуманитарной культуры в процессе социализации личности : автореф. дис. … канд. филос. наук : 09.00.11 / Н.Ю. Куценко. – Иркутск, 2009. – 21 с.
19. Лавлинский, С.П. Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии. О герменевтической прагматике гуманитарных технологий / С. П. Лавлинский. - Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3392/3398>. Дата обращения – 26.10.2015.
20. Лаврентьев, Г.В. Гуманитаризация математического образования как реализация личностно-ориентированного подхода в педагогике: теоретико-концептуальные основы / Г.В. Лаврентьев // Образование и общество. – 2009. – № 4. – С. 40-45.
21. Леонтьев, К. Н. Византизм и славянство. Великий спор / К.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 736 с.
22. Лосев, А.Ф. Эстетика / А.Ф. Лосев // Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – Т. 5. – М.: Сов. Энциклопедия, 1970. – С. 570-577.
23. Лосев, А.Ф. Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве самостоятельной дисциплины / А.Ф. Лосев // Общие проблемы эстетики. – Вып. 6. – М.: Искусство, 1979. – С. 221-238.
24. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании /А.В. Луначарский. – М. : Педагогика, 1976. – 634 с.
25. Мажарова, Е.А. Педагогическое проектирование гуманитарной культуры школьников / Е.А. Мажарова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 1. Т. 1. – С. 115-121.
26. Максимова, С.А. Гуманизация как изменение способа представления образовательного знания в системе образования взрослых / С.А. Максимова // Нижегородское образование. – 2013. – № 1. – С. 28-33.
27. Маланов, И.А. Методологические основания исследования современной социально-педагогической реальности / И.А. Маланов // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. – 2013. – Вып. 1. – С. 51-60.
28. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/mmk/topology.html>
29. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М. : Просвещение, 1983. – 310 с.
30. Марков, А.П. Кризис идентичности и ресурсы гуманитарного образования / А.П. Марков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 12-17.
31. Мартыненко, О.А. Педагогические условия развития гуманитарной культуры курсантов высших военно-учебных заведений : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / О.А. Мартыненко. – Хабаровск, 2011. – 22 с.
32. Марусева, Е.Г. Гуманитаризация образования в изменяющемся мире / Е.Г. Марусева // Интеграция образования. – 2008. – № 1. – С. 3-8.
33. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова. – М. : Флинта: Наука, 2007. – Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-valentina-maslova/47526-vvedenie-v-kognitivnuyu-lingvistiku-valentina-maslova.html>. Дата обращения – 26.10.2015.
34. Межуев, В.М. Культура и история / В.М. Межуев. – М. : Наука, 1977. – 360 с.
35. Межуев, В.М. Философия и образование в XXI веке / В.М. Межуев // Гуманитарные науки и высшее образование. – 2006. – № 3. – С. 31-38.
36. Мейдер, В.А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы: Препринт / В.А. Мейдер. – Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. Ун-та, 1998. – 60 с.
37. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти ; Пер. с фр. под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. – СПб. : «Ювента» «Наука», 1999. – 608 с.
38. Микиртичан, Г.Л. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования / Г.Л. Микиртичан. - Режим доступа: <http://www.zdrav.ru/articles/practice/detail.php?ID=76358>. Дата обращения – 13.09.2015.
39. Миракова, Т.Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т.Н. Миракова. – М., 2001. – 38 с.
40. Миронова, Е.П. Развитие гуманитарной культуры студентов в процессе изучения математики : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.П. Миронова. – Улан.Удэ, 2014. – 25 с.
41. Михайлов, Ф.Т. Образование и культура / Ф.Т. Михайлов. - Режим доступа: http://lib.sportedu.ru/press/TPFK/2004N9/p16-21.htm. Дата обращения – 18. 04. 2015.
42. Мокринский, М.Г. Новое качество гуманитарного образования в профильной школе / М.Г. Мокринский // Вопросы образования. – 2006. – № 4. – С. 124-134.
43. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль; пер. с фр.; вступ. ст., ред. и прим. Б.В. Бирюкова, С.Н. Плотникова. – М. : Прогресс, 1973. – 406 с.
44. Москалевич, Г.Н. Понятие и сущность образовательной информационно-коммуникационной технологии веб-квест / Г.Н. Москалевич. - Минск, 2014. - С. 286-293.
45. На пути к образованию для устойчивого развития России / Под ред. Н.С. Касимова и С.М. Малхазовой. – М. : ГЕОС, 2006. – 206 с.
46. Наливайко, Н.В. Философия образования как объект комплексного исследования : монография / Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002. – 192 с.
47. Новиков, А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования / А.М. Новиков. – Режим доступа: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?archive=1196815450&id=1191930080&start_from&subaction=showfull&ucat>. Дата обращения – 28.11.2016.
48. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований. Институт педагогических инноваций РАО. – М.: А/О «ВНИИМП-ВИТА», 1996. – 114 с.
49. Образование, воспитание, обучение. - Режим доступа: allRefs.net allrefs.net›Педагогика›4edcn/p10. Дата обращения – 18.03.2014.
50. Общая психология / под ред.: В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. - М.: Просвещение, 1981. - 384 с.
51. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ИНФОТЕХ, 2009. – 838 с.
52. Олевич, Т. Современная философия диалога (философия встречи) / Т. Олевич // Философия ХХ века. Учебное пособие / В.И. Добрынина [и др.]. – М. : ЦИНО об-ва «Знание» России, 1997. – 288 с.
53. Орешников, И.М. Что такое гуманитарная культура? / И.М. Орешников. – Саранск : Изд-во Мордов. гос. ун-та, 1992. – 147 с.
54. Орешников, И.М. Философия техники и инженерной деятельности: учеб. пособие / И.М. Орешников. – Уфа : Изд-во УГНТУ, 2008. – 109 с.
55. Осиянова, О.М. Лингвистическое образование в контексте культуры: монография / О.М. Осиянова. – Самара: Издательство СГПУ, 2005. – 160 с.
56. Осиянова, О.М. Innovation in teaching the culture of verbal communication in competency-based professional education // Образование и наука. – 2015. - №2 (121). – С. 118-126э
57. Осиянова, О.М. Развитие интерактивного взаимодействия учащихся в компетентностно-ориентированном образовании / О.М. Осиянова, М.А. Пфейфер // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – №2. – С. 129-134.
58. Павлова, Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза. Монография / Л.В. Павлова. – М.: Издательский дом «Академия Естествознания», 2010. – 303 с.
59. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
60. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е.И. Пассов. - Минск: Лексис, 2003. - 184 с.
61. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г. С. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – Москва : Академия, 1998. – 512 с.
62. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких [и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
63. Пелипенко, А.А. Культура как система / А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: Языки рос. культуры, 1998. – 271 с.
64. Петрунева, Р.М. Гуманитаризация образования: модель гуманитарно-ориентированного специалиста : учеб. пособие / Р.М. Петрунева. – Волгоград : РПК «Политехник», 1998. − 113 с.
65. Песталоцци, И.Г. Что дает метод уму и сердцу // И.Г. Песталоцци. Избр. пед. соч. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1981. – С. 74-93.
66. Писарева, С.А. Формирование познавательной базы и универсальных способов решения значимых для учащихся проблем / С.А. Писарева // Петербургская школа: образовательные программы / под ред. О.Е. Лебедева. – СПб. : Специальная литература, 1999. – 182 с.
67. Полякова, Т.Н. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования / Т.Н. Полякова. – СПб. : Союз, 2008. – 114 с.
68. Помогающее Поведение: Режим доступа: <http://enc-dic.com/enc_psy/Pomogajuschee-Povedenie-21153.html>. Дата обращения – 11.08.2015.
69. Пондопуло, Г.К. Введение в историю культуры. Культура и цивилизация. Материалы к лекции / Г.К. Пондопуло. - Режим доступа: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=41052>. Дата обращения - 06.11.2015.
70. Пряжников, Н.С. Психология элитарности / Н.С. Пряжников. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во МПО «МОДЭК», 2000. – 512 с.
71. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 480 с.
72. Пушкарева, М.П. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / М.П. Пушкарева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 4(20). - Режим доступа : <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/> vestnik/2013/2013-4-11.pdf. Дата обращения – 27.09.2015.
73. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2009. – 396с.
74. Разбегаева, Л.П. Этические смысловые задачи как средство формирования отношения к труду как нравственной ценности в обучении гуманитарным дисциплинам / Л.П. Разбегаева, О.И. Томенко // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2013. – № 2(22) – С. 50-53. : Режим доступа: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru). Дата обращения – 15.01.2015.
75. Разбегаева, Л.П. Гуманитарное образование в контексте ценностного подхода / Л.П. Разбегаева // Педагогическая психология: теория и практика. Сборник материалов международного научного е-симпозиума. Москва, 27-31 августа 2013 г. / под ред. проф. Т.Т. Щелиной. – Киров : МЦНИП, 2013. – С. 55-68.
76. Развитие навыков ассертивного поведения (программа тренинга): Режим доступа: http//www.braining. ru/assertivnoe\_behavior. Дата обращения – 11.02.2014.
77. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт ; пер. с нем., общ ред. и предисл. А.Ф. Зотова. – М. : Республика, 1998. – 413 с.
78. Роботова, А.С. Гуманитарность и гуманитарные технологии / А.С. Роботова // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 5. – С. 15-21.
79. Ромашина, Е.Ю. Проблема гуманитаризации среднего образования в России (вторая половина XIX века) / Е.Ю. Ромашина // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 84-93.
80. Росстальной, А.С. Гуманитарно-педагогическая модель колледжа как среда развития и саморазвития будущих педагогов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / А.С. Росстальной. – Ростов-на-Дону, 1998. – 23 с.
81. Рыбина, Е.П. Модель гуманитарной культуры студентов технических специальностей вуза: структурно-функциональный анализ / Е.П. Рыбина // Образование и образованный человек в XXI веке. – 2011. – № 1. – С. 47-51.
82. Рыбина Е.П. Педагогические условия развития гуманитарной культуры студентов технических специальностей вуза: на примере обучения английскому языку : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.П. Рыбина. – Уфа, 2005. – 26 с.
83. Савельева, Н.Н. Развитие гуманитарной культуры студентов университета : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Н. Савельева. – Омск, 2005. – 22 с.
84. Садовников, Н.В. Фундаментализация современного образования / Н.В. Садовников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 782-786.
85. Сараскина, Л.Е. Формирование гуманитарного целеполагания личности студента в вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Е. Сараскина. – Красноярск, 1994. – 17 с.
86. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. - Воронеж: Истоки, 1996. - 237 с.
87. Сахарова, Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: автореф. дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Н. С. Сахарова. – Оренбург, 2004. – 41 с.
88. Свасьян, К.А. Проблема культуры / К.А. Свасьян // Философия символических форм Э. Кассирера (Критический анализ) / отв. ред. В.М. Межуев. – Ереван : Изд-во АН Арм.ССР, 1989. – С. 223-237.
89. Севастьянов, М.А. Методологические и общетеоретические проблемы гуманитарной культуры / М.А. Севастьянов // Труды МГТА: электронный журнал : Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-255776.html>. – Дата обращения – 11.01.2014.
90. Сенько, Ю.В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 44-50.
91. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
92. Сергеев, С.Ф. Введение в инженерную психологию и эргономику иммерсивных сред: учебное пособие / С.Ф. Сергеев. – СПб. : Изд-во СПбГУ ИТИМО, 2011. – 258 с.
93. Сикорская, Н.Г. Развитие гуманитарной культуры будущего учителя как основания его профессионализма : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Сикорская. – Ставрополь, 1996. – 18 с.
94. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
95. Словарь русских синонимов : Режим доступа: dic.academic.ru›dic.nsf/dic\_synonims: Дата обращения – 23. 04. 2016.
96. Слуцкая, И.И. Гуманитарная культура в формировании эстетических и этических идеалов личности : автореф. дис. … канд. культуролог. наук : 24.00.01 / И.И. Слуцкая. – М., 2012. – 26 с.
97. Смирнов, И.П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. – М. : Российская акад. образования, 2006. – 320 с.
98. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
99. Смирнова, З.В. Университетская гуманитарная среда как условие воспитания личности будущего специалиста: автореф. … канд. пед. наук / З.В. Смирнова. − Саратов, 2001. – 25 с.
100. Современный словарь иностранных слов. - М.: Рус. яз., 1992. - 740 с.
101. Соколков, Е.А. Проблема поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании / Е.А. Соколков, Н.Е. Буланкина. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 208 с.
102. Соколов, А.С. Некоторые проблемы гуманитарного образования инженера / А.С. Соколов, Л.В. Южакова // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 90-93.
103. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
104. Становление гуманистического мировоззрения личности : пособие для студентов педагогических вузов / под редакцией Р.М. Роговой. – М. : Изд-во Ин-та развития личности РАО, 1994. – 224 с.
105. Степанчук, О.А. Гуманитарность – «фундаментальное ядро» современного образования / О.А. Степанчук // «Педагогическое мастерство» : мат. междунар. заочн. науч. конф. – Т. 1. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 42-44.
106. Степанчук, О.А. Гуманитарные знания в системе современного образования / О. А. Степанчук // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 24-27.
107. Степин, В.С. Личность в технотронную эпоху / В.С. Степин // Наука в России. – 1993. – № 2. – С. 31-42.
108. Сулима, И.И. Традиция как содержание гуманитарного образования / И.И. Сулима // Нижегородское образование. – 2013. – № 1. – С. 39-44.
109. Сысоев, П.В. Методика использования учебных Интернет-материалов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. – 2008. - № 2(58). - С. 363-367;
110. Тараносова, Г.Н. Концептуальные положения современной профессиональной гуманитарной подготовки специалиста / Г.Н. Тараносова, Ю.С. Лисачкина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 5. – С. 9-11.
111. Тиллих, П. Диалог о «природе» человека / П. Тиллих, К. Роджерс: Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/> articles/ view /dialog\_o\_prirode\_cheloveka/-1. Дата обращения – 13.07.2015.
112. Тестов, В.А. Фундаментальность образования: современные подходы / В.А. Тестов // Педагогика : научно-теоретический журнал / ред. В.П. Борисенко, А.Я. Данилюк. – 2006. – № 4. – С. 3-9.
113. Титарчук, Н.А. Трудовое поведение личности как предпринимательская деятельность: социально-философский анализ : автореф. дисс.. канд. философ. наук / Н.А. Титарчук. – Одесса, 2004. – 20 с.
114. Толстоухова, И.В. Гуманитарная компетентность студента технического вуза / И.В. Толстоухова // «Образование в современном мире» : мат. VI Интернет-конференции : Режим доступа: <http://www.sgu.ru/structure/idpo/nauchnaya-deyatelnost/internet-konferencii/vi-internet-konferenciya-03-2011>. Дата обращения – 11.01.2015.
115. Трубников, А. Духовность образования и трансцендентность / А. Трубников // Вестник высшей школы. – 1998. – № 8. – С. 8-13.
116. Ухтомский, А.А. Письма (1927-1941) / А.А. Ухтомский // Пути в незнаемое. – М.: Советский писатель, 1973. – Сб.10. – С. 371-435.
117. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой игре / А.В. Федоров [и др.] - Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2007. - 212 c.
118. Филатова, Н.Г. Гуманитарная культура как парадигма формирования личности : автореф. дис. … канд. филос. наук : 09.00.11 – социальная философия / Н.Г. Филатова. – Тверь, 2012. – 20 с.
119. Философско-культурологические основания и структура содержания современного гуманитарного образования: учебное пособие / Л.М. Мосолова [и др.]. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2008. – 272 с.
120. Фишер, К. История новой философии: Рене Декарт / К. Фишер. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 496 с.
121. Флиер, А.Я. Апология гуманитарности или введение в историческую культурологию. Размышления культуролога / А.Я. Флиер // Мир культуры. – 2003. – № 1. – С. 62-73.
122. Фокина, О.А. Гуманитарная компетентность будущих специалистов / О.А. Фокина // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 4. – С. 51-52.
123. Франк, С.Л. Смысл жизни / С.Л. Франк // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С. 69-131.
124. Фролова, Н.Г. Латынь вокруг нас. Греко-латинские словообразовательные элементы в русском языке. Специальный учебный словарь / Н.Г. Фролова, М.Г. Фролов. – Красноярск : КК ИПК РО, 2007. – 194 с.
125. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. - М.: Республика, 1994. – 447 с
126. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе. Сборник статей. Переводы / сост. П.С. Гуревич. – М. : Прогресс, 1986. – С. 93-118.
127. Халитова, И.С. Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / И.С. Халитова. – Казань, 2009. – 21 с.
128. Хейзинга, Й. Тени завтрашнего дня. Человек и культура. Затемненный мир / Й. Хейзинга ; пер. с нидерл. ; сост., предисл. Д.В. Сильвестров. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2010. – 456 с.
129. Хомутцов, С.В. Духовность и духовные традиции : монография / С.В. Хомутцов. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. – 180 с.
130. Хомутцова, Н.А. Подготовка студентов к преподаванию физики в условиях гуманитаризации школьного естественнонаучного образования / Н.А. Хомутцова // Совершенствование профессионально-методической подготовки студентов естественнонаучных специальностей в педвузах: материалы XXXVIII науч.-практ. конф. – Барнаул :Изд-во БГПУ, 2005. – С. 109-112.
131. Хренов, Н.А. Наука и культура: гуманитарные науки и гуманитарные ценности / Н.А. Хренов // Культура культуры. Электронный журнал. – 2014. – Режим доступа: http://cult-cult.ru/nauka-i-kulitura-gumanitarnye-nauki-i-gumanitarnye-cennosti/. Дата обращения – 20.05.2015.
132. Цыренова, В.Б. Развитие гуманитарной культуры студентов в процессе преподавания математики / В.Б. Цыренова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 93-95.
133. Чавчавадзе, К.З. Культура и ценности / К.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 171 с.
134. Черницкая, А.Л. Гуманизация высшего образования: сущность и перспективы развития : автореф. дис. … канд. философ. наук : 09.00.11 / Черницкая Анна Леонидовна. – М., 2008. – 22 с.
135. Чернушенко, В.А. Гуманитарная культура – между прошлым и будущим / В.А. Чернушенко // День науки в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов: мат. конф. – СПб. : 1996. – С. 102-104.
136. Шабалина, А.Н. Гуманитарно-ориентированный подход в системе университетского комплекса как фактор модернизации образования /А.Н. Шабалина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 9. – С. 4-6.
137. Шадрина, Е.В. Формирование эстетической компетенции у младших школьников при обучении изобразительному искусству / Е.В. Шадрина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 44-47.
138. Шафранова, О.Е. К вопросу об аксиологическом измерении непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы / О.Е. Шафранова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – № 1. – С. 8-11.
139. Шевелев, А.Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических явлениях / А.Н. Шевелев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – № 14, т. 6. – С. 151-162.
140. Шелер, М. Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии / переводы, сост. и послесл. П.С. Гуревича ; общ. ред. Ю.Н. Попова. – М. : Прогресс, 1988. – С. 31-95.
141. Шеховцов, А. Н. Человек-гуманист как условие формирования цивилизации будущего /А.Н. Шеховцов // Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в высшей школе : материалы Межвуз. науч.-практ. конф., г. Волжский, 20 окт. 2003. г. – Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2004. – С. 97-98.
142. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.Н. Шиянов. – М., 1991. – 33 с.
143. Шор, Ю.М. Гуманитарность культуры и проблема российской самобытности / Ю.М. Шор // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире : VII Межд. Лихачевские чтения. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2007. – С. 152-155.
144. Шулева, Е.И.Воспитание гуманитарной культуры студента педагогического вуза как основа развития профессионализма: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.И. Шулева. – Магнитогорск, 1998. – 22 с.
145. Щёлокова, Е.Ф. Формирование эстетико-рецептивной компетентности учащихся в системе допрофессионального образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.Ф. Щёлокова. – Тольятти, 2006. – 25 с.
146. Элиасберг, Н.И. Д.С. Лихачев и гуманитарная культура личности. Сквозь призму жизни и творчества // Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: Монография / Н.И. Элиасберг. – СПб.: Союз, 2008. – С. 9-33.
147. Юдина, Н.В. Гуманитарная культура в современном российском и европейском образовательно-педагогическом пространстве / Н.В. Юдина: Режим доступа: <http://www.pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Judina.pdf>. Дата обращения – 20.05.2015.
148. Basic concepts of intercultural communication. Selected readings / Bennett M.J. [ed.] - Intercultural Press, Inc., 1998. - 272 p. - http://www.mairstudents.info/intercultural\_communication.pdf).
149. Douzinas, C. The many faces of humanitarianism / C. Douzinas // PARRHESIA. – 2007. - NUMBER 2. – P. 1–28.
150. Graman, T. Education for Humanization: Applying Paulo Freire's Pedagogy to Learning a Second Language / T. Graman // Harvard Educational Review: December 1988, Vol. 58, No. 4, pp. 433-449.
151. Gill, S. Education as humanisation: a theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education / S. Gill, U. Niens // A Journal of Comparative and International Education/ -[Volume 44](http://www.tandfonline.com/loi/ccom20?open=44#vol_44), [Issue 1](http://www.tandfonline.com/toc/ccom20/44/1), 2014. – P. 1-31.
152. Groot, I. Humanisation in education: practices and possibilities in the Netherlands. January, 2014. Режим доступа: http://normatieveprofessionaliserung.nl/humanization-in-education. Дата обращения – 10.02.16.
153. Hofstede, G. Cultures and Organisations / G. Hofstede. - Harper Collins, 1991.
154. [Kulisha, I.](http://www.scientiasocialis.lt/pec/?q=biblio&f%5bauthor%5d=88) [Humanitarization of education as a development factor of professional culture for future hospitality specialists](http://www.scientiasocialis.lt/pec/?q=node/75) / I. Kulisha // Problems of Education in the 21st Century. - 2008. - 4. – P. 22-30. Режим доступа: <http://journals.indexcopernicus.com/abstract.php?icid=834291>. Дата обращения – 22.09.16.
155. Maiese, M. Humanization. Beyond Intractability / Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. - Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: July 2003. Режим доступа: <<http://www.beyondintractability.org/essay/humanization>>; 22.09.16.
156. Mygovych, I.V. Language, Society, Culture. Режим доступа: http://www.academia.edu/2013149/LANGUAGE\_SOCIETY\_CULTURE.\_CONCEPT\_OF\_CULTURE\_IN\_LINGUISTICS. Дата обращения – 22.09.16.
157. Critical Spiritual Pedagogy: reclaiming humanity through a pedagogy of integrity, community, and love / J. Ryoo, J. Crawford, D. Moreno, P. Mclaren // Power and Education - Volume 1 (Number). – 1, 2009. – P. 132 – 146. Режим доступа: <http://www.academia.edu/228667/Critical_Spiritual_Pedagogy_reclaiming_humanity_through_a_pedagogy_of_integrity_community_and_love>). Дата обращения – 22.09.2016.
158. Smith, P. B. Acquiescent response bias as an aspect of cultural comminications style / P.B. Smith // Journal of Cross-Cultural Psychology. − 2004. – № 35. − P. 50 - 61.
159. Spitzberg B.H. A Model of intercultural communication competence / B.H. Spitzberg // Intercultural communication: a reader / L.A. Samovar [eds.]. − Belmont; Albany; Bonn, etc.: Wadsworth Publishing Company, 1997. − P. 379 - 391.
160. Schwartz, S.H. Mapping and Interpreting Cultural Differences around the World / S.H. Schwartz // Comparing Cultures, Dimensions of Culture in a Comparative Perspective / H. Vinken [Eds.] − Leiden, The Netherlands: Brill, 2003. − P. 43-73.
161. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement / S.H. Schwarz, G. Melech, A. Lehmann, S. Burgess, M. Harris // Journal of Cross Cultural Psychology. – 2001. − № 32. − P. 519 - 542.
162. White, J. Humanisation and educftion: Issues for school reform / J. White // Studies in Philosophy and Education. – Volume 11, Issue 1, pp. 3-9.
163. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication / H.G. Widdowson. – Oxford University Press. – 2011. – 168 pp.
164. Yamazaki, Y. An experimental approach to cross-cultural learning: A review and integration of competencies for successful expatriate adaptation / Y. Yamazaki, D.C. Kayes // Academy of Management Learning & Education. – 2004. − № 3. – P. 362 - 379.

**Приложение А**

***(справочное)***

**Фрагменты из статей современных зарубежных исследователей о культуре и гуманитаризации образования в авторском переводе**

*….We flee to the suburbs or behind walls to avoid cultural difference, and if we are forced to confront it, there often is a fight* [261]*.*

Мы воздвигаем стены или прячемся за ними, чтобы избежать различия культур, и если мы вынуждены столкнуться с ним, это - часто борьба.

*... Subjective culture refers to the psychological features that define a group of people—their everyday thinking and behavior—rather than to the institutions they have created. A good working definition of subjective culture is the learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people. Understanding subjective cultures—one’s own and others’—is more likely to lead to intercultural competence* [261, p. 3].

Субъективная культура относится к психологическим чертам, которые определяют группу людей – их повседневные мысли и поведение – нежели чем то, что они создают. Хорошее рабочее определение субъективной культуры это выученные и разделенные паттерны поведения, верований и ценностей группы взаимодействующих людей. Понимание субъективной культуры – своей собственной и других – с большей вероятностью приведет к межкультурной компетенции/компетентности.

*…Cultural aspect of language functioning mentioned earlier presupposes having more precise look at the phenomenon of culture, at the way it is usually viewed in language study as well as in related disciplines. Though, it is necessary here to underline that we do not intend to use the term “culture” in the sense of “high culture” – the appreciation of music, literature, the arts and so on. Rather we intend to view it as in the sense of whatever a person must know in order to function in a particular society* [269, p. 3].

Культурный аспект функционирования языка предполагает наличие более точного понимания феномена культуры, как он обычно предстает в лингвистике и близких к ней дисциплинах. Хотя здесь необходимо подчеркнуть, что мы не собираемся использовать термин «культура» в значении «высокая культура» - понимание ценности музыки, литературы, искусства и пр. Напротив, мы намерены рассматривать его с точки зрения того, что *человек должен знать, чтобы существовать в определенном обществе*(выделено нами).

*… Greenberg, a well-known ethnographer, maintains that culture involves three fundamental aspects of human experience: what people do (cultural behavior), what people know (cultural knowledge), and what things people make and use (cultural artifacts). “Individuals acquire knowledge about these particular various aspects of culture by interacting with one another; for example they have meaning for things they encounter, but these meanings may be modified as they interact with others”* [269, p. 5].

Гринберг, знаменитый этнолог утверждает, что культура включат в себя три фундаментальных аспекта человеческой жизнедеятельности: то, что люди делают (культурное поведение), то, что люди знают (культурные знания), и то, какие вещи люди делают и используют (культурные артефакты). *«Люди (приобретают) получают знания об этих специфических и разнообразных аспектах культуры в процессе взаимодействия друг с другом, например, они понимают значения вещей, с которыми сталкиваются (имеют дело), но понимание этих значений может измениться в процессе взаимодействия с другими»* (выделено нами).

*… The word “culture” refers to the lifestyle of a group of people; their values, beliefs, ways of behaving, and, what is more important for us, ways of communicating. Culture includes everything that members of a social group have produced and developed – art, laws, and, of course, language which determines the way of their thinking .All these are transmitted from one generation to another through a process known as enculturation. A person may learn the values of his culture - and in such a way become enculturated – through the process of social interaction that is through the teachings of his parents, peer groups, schools, religious institutions, government agencies, and media* [269, p. 11].

Термин «культура» относится к стилю жизни группы людей, их ценностям, верованиям, способам поведения, и что для нас более важно к способам общения. Культура включает в себя все то, что члены социальной группы создали и развили: искусство, закон, и, конечно, язык, который определяет способ их мышления. Все это передается из поколения в поколение в процессе, известном как аккультурация. Человек может познакомиться с ценностями своей культуры (изучить их) – и таким способом пройти аккультурацию, приобщиться к культуре – через процесс социального взаимодействия, т.е. научиться от родителей, сверстников, в школе, в религиозных и государственных организациях, из средств массовой информации.

*... In this article, Tomas Graman shares his experiences of working with critical pedagogy in teaching English as a Second Language (ESL). He argues that second-language learning can be both transformative and genuinely educative. By sharing his experiences of working with critical pedagogy in teaching ESL, Graman provides powerful insights into the constructive processes made possible when education is based on real human needs and concerns. Graman believes that the critical pedagogy of Paulo Freire, which is based upon a generative and empowering definition of learning, is particularly appropriate for learning a second language. The author concludes with a call for reconceptualizing education in general, and specifically second-language learning, as a humanizing activity* [263, p. 433-449]*.*

В этой статье, Томас Грэмэн делится своим опытом использования критической педагогики в преподавании английского языка как второго иностранного (ESL). Он утверждает, что обучение второму языку может быть как преобразующим, так и подлинно образовательным (воспитывающим). Делясь своим опытом использования критической педагогики в обучении английскому как второму иностранному, Грэмэн предоставляет убедительные обоснования тому, что конструктивные процессы в образовании становятся возможными, когда оно строится на основе реальных человеческих потребностей и интересов. Грэмэн считает, что педагогика Пауло Фрейре, которая основана на определении образования как созидания и расширения возможностей, особенно подходит для изучения второго языка. В заключении автор призывает к реконцептуализации образования в целом, и обучения второму языку, в частности, как гуманизирующей деятельности.w

*… Humanization-in-education can be fostered on the micro, the meso and the macro level. On the micro level, humanization refers to the co-creation by stakeholders, like students, teachers, parents and governmental officials, of conditions that foster what Dewey (1939) has named humane experiences, experiences in which people feel recognized. Examples of such conditions are an awareness of what humane experiences are; where they occur’ and in which ways they are restrained, and an ability to deliberate about how such restrains might be addressed. On the meso level, humanization concerns the development o an organizational structure that fosters a humane learning and working environment. Related conditions in this respect are the extent to which organizational practices and procedures foster reflection on the values of the organization; the interpretation of these values; the political background of these values; and how they can be fostered in a reasonable passionate way. On the macro level humanization concerns scrutinizing and challenging hegemonies in education, and practices and procedures that restrain the educational changes of students* [265].

Гуманизация в образовании может быть обеспечена на микро-, мезо и макро уровнях. На микроуровне, гуманизация предполагает совместное создание заинтересованными сторонами, например, студентами, преподавателями, родителями и государственными должностными лицами условий, которые способствуют тому, что Дьюи (1939) назвал гуманным опытом, опытом, когда люди чувствуют себя признанными. Примеры таких условий это осознание того, что есть гуманный опыт; где он приобретается; какими способами сдерживается, и способность размышлять о том, кому эти ограничения могут быть адресованы. На мезоуровне, гуманизация касается развития организационной структуры, способствующей созданию гуманной обучающей и производственной среды. Условия в этом случае находятся в плоскости того, в какой степени организационные методы и процедуры способствуют отражению ценностей организации; интерпретации этих ценностей; политической платформе этих ценностей;и как они могут быть обеспечены самым разумным способом. На макроуровне, гуманизация касается внимательного рассмотрения ее многообещающего влияния на образование, практики и мероприятия, которые сдерживают образовательные шансы студентов.

*… We identify the notion of humanisation (as in the seminal works of Paulo Freire and others) as a unifying conceptual core. We argue that education as humanisation and critical dialogue can offer pedagogical strategies and provide a compelling conceptual framework for peacebuilding education. Such a conceptual framework can serve as a basis for research in the area, especially in contexts where educational institutions tend to be structured to dehumanize* [264, p.7].

Мы определяем понятие гуманизация (как в основополагающих работах Пауло Фрейре и других) в качестве объединяющего концептуального ядра. Мы считаем, что образование как гуманизация и конструктивный диалог может предложить педагогические стратегии и обеспечить убедительную концептуальную основу миролюбивому образованию. Такая концептуальная основа может служить в качестве основания для исследований в области образования, особенно в таких условиях, когда учебные заведения имеют тенденцию быть структурированы по пути дегуманизации.

*… For humanism, there is a universal essence of man and this essence is the attribute of each individual who is the real subject* [ 262, p.2].

Что касается гуманизма (гуманности) – это универсальная сущность человека и эта сущность есть атрибут каждого индивидуума, который является настоящим субъектом.

*… A minimum of humanity is what allows man to claim autonomy, moral responsibility and legal subjectivity* [262, p.3].

Минимум человечности (гуманности) – это то, что позволяет человеку претендовать на автономию, моральную ответственность и юридическую неприкосновенность.

*… The meaning of humanitarization is expressed in the ordering of the education content and form process according to a person’s nature, soul and spirit, activating the entirety of a human’s inner world, the formation of a high integrity personality.*

*In the result of the performed theoretical research the author has developed a unified humanistic model .... The foundation of this model is made by the humanistic qualities of personality, such as freedom, thinking, mentality, culture, creative spirit, values and meaning, responsibility.*

*It is the humanitarization of education which defines the directions and ways of development for a .... specialist as a cultural personality, which links up high professionalism with socially psychological qualities able to solve contemporary, complicated scientifically technical and social problems.*

*The historical tradition in this way interprets the term “humanitarian” as a characterization of value system, which builds the person, i.e. the humanism, human and humanitarian can only be discussed when speaking about activity, studies, social institutes and action which inspires the person, promotes one’s welfare, happiness, freedom and justice. Respectively the term “humanitarian” relates to certain professional activities foreseeing the behavior of the person, understanding and analysis of one’s mental and culture world.*

*The humanitarian views focus on such essential expressions of human nature as values, personal meaning, freedom, responsibility, creative character, as well as trying to conceive all its aspects according to an extent it enables humanity in a human. Human qualities are not an integral trait of a human; they are obtained during the process of getting life experience, studies and upbringing, in a mutual interaction with the values of culture and civilization, implementing self-education. In research related to foundation explorations of human and mental education, an idea is strengthened that the calling of education is to actualize its humanitarian functions, to provide answers to essential life questions about its meaning and goals, to be the environment maintaining the mental and moral development* [267].

Смысл гуманитаризации выражается в упорядочении содержания и формы образования в соответствии с природой человека, душой и духом, активизируя полноту внутреннего мира человека, формируя высоко целостную личность.

В результате проведенного теоретического исследования автор разработал единую (унифицированную) гуманистическую модель.... Основу этой модели составляют гуманистические качества личности, такие как свобода, мышление, менталитет, культура, творческий дух, ценности и смысл, ответственность.

Именно гуманитаризация образования определяет направления и пути развития специалиста как культурной личности (человека культуры), связывает высокий профессионализм и социально психологические качества, делая специалиста способным решать современные, сложные научно-технические и социальные проблемы.

Термин «гуманитарный» исторически трактуется как характеристика системы ценностной, которая строит человека, то есть понятия гуманизм, человек и гуманитарный могут обсуждаться только, когда речь идет о деятельности, учебе, социальных институтах и действиях (поступках), которые вдохновляют человека, содействуют повышению благосостояния, счастья, свободы и справедливости. Соответственно термин «гуманитарный» относится к определенной профессиональной деятельности, предусматривающей поведение человека, понимание и анализ его интеллектуального и культурного мира.

Гуманитарные взгляды (суждения, точки зрения) фокусируются на таких важных проявлениях человеческой природы, как ценности, личностный смысл,

свобода, ответственность, творческий характер, а также пытаются понять все эти аспекты согласно тому, в какой степени они способствуют проявлению человечности (гуманности) в человеке. Человеческие качества не являются неотъемлемой чертой человека; они приобретаются в процессе получения жизненного опыта, обучения и воспитания, во взаимодействии с ценностями культуры и цивилизации, в реализации самообразования. В исследованиях, связанных с фундаментальными исследованиями гуманитарного и интеллектуального образования, подчеркивается, что призвание образования заключается в том, чтобы актуализировать его гуманитарные функции, давать ответы на жизненно важные вопросы о его предназначении значении и цели, чтобы быть той окружающей средой, которая поддерживает интеллектуальное (умственное) и нравственное развитие.

*… Spirituality in education does not necessarily mean appeals to a specific religion. As described by Parker Palmer: ‘Education is about healing and wholeness. It is about empowerment, liberation, and transcendence: renewing the vitality of life. It is about finding and claiming ourselves and our place in the world’. While we choose not to use these terms to define spirituality, we realize that these terms carry significant weight for some in expressing their spiritual knowledge and we do not wish to subtract from that experience. For us, spirituality in education is not a static concept. In fact, the Latin root of the word ‘spirit’ – spiritus – means ‘soul, courage, vigor, breath’ which, in turn, comes from the Latin verb spirare meaning ‘to breathe’(Oxford University Press, 2000). Thus, spirituality is a fluid concept rooted in its lived meaning. …. In other words, spiritis a relationship that contains numerous aspects of human existence …. The notion of human spirit does not have, therefore, a simply objective truth: it is something which has to be proven in each instance; something, too, which can be suppressed or turn into its opposite. To speak of human spirit is to speak of a practical wish to be free. Since spirituality cannot be understood without comprehending humans’ lived experiences, humanity must also be defined. Humanity can be understood as the totality of experience of existing as a human* [270].

Духовность в образовании не обязательно означает призывы к определенной религии. Как писал П. Палмер: «Образование это нечто исцеляющее и цельное. Речь идет о расширении прав и возможностей, освобождении, и трансцендентности: возобновлении жизненной энергии. Речь идет о поиске и утверждении себя и своего места в мире». Несмотря на то, что мы решили не использовать эти термины, чтобы определить духовность, мы понимаем, что эти термины имеют значительный вес для выражения их духовного знания, и мы не хотим отходить от этого опыта. Для нас, духовность в образовании не статическое понятие. На самом деле, латинский корень слова «дух» - spiritus – значит ‘душа, мужество, энергия, дыхание’, которые, в свою очередь, происходят от латинского глагола spirare, что означает «дышать». Таким образом, духовность понятие нестабильное, что коренится в его настоящем смысле. .... Другими словами, spiritis это отношения, которые содержат многочисленные аспекты человеческого существования..... Понятие духовности человека не имеет простой объективной истины: это то, что должно быть доказано в каждом случае; то, что может быть подавлено или превратиться в свою противоположность. Говорить о человеческом духе – это говорить о практическом желании быть свободным... С тех пор как духовность не может быть понята без осмысления жизненного опыта человека, гуманность также должна быть определена. Гуманность можно понимать, как весь существующий опыта человека быть человеком. Существуя как человек, несомненно, связан с понятиями власти, поскольку борьба власти может определить и влиять на наши представления о человечности.

**Приложение Б**

***(справочное)***

**Примеры английских пословиц и поговорок и их эквивалентов в русском языке**

1. We never know the value of water till the well is dry - Что имеем, не храним, потерявши, плачем.
2. Virtue is its own reward - Добродетель - сама себе награда.
3. Two wrongs do not make a right - Злом зла не поправишь.
4. Of two evils choose the least - Из двух зол выбирай меньшее.
5. Old friends and old wine are best - Старый друг лучше новых двух.
6. To err is human - Человеку свойственно ошибаться.
7. One law for the rich and another for the poor - У сильного всегда бессильный виноват.
8. One hand washes the other - Рука руку моет.
9. Least said, soonest mended - Меньше слов, больше дела.
10. Like begets like - Подобное порождает подобное.
11. Lookers-on see most of the game - Со стороны видней.
12. Like master, like man - Каков поп, таков и приход.
13. Like father, like son - Яблоко от яблони недалеко падает.
14. None but the brave deserve the fair - Смелость города берёт.
15. Handsome is as handsome does - Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот хорош, кто для дела гож.
16. Kind hearts are more than coronets - Хорошее дело два века живёт.
17. It is an ill wind that blows nobody good - Нет худа без добра.
18. If you want a thing well done, do it yourself - Всяк своему счастью кузнец.
19. He needs a long spoon that sups with the devil - Связался с чёртом, пеняй на себя.
20. Deeds, not words - Не спеши языком, торопись делом.
21. Extremes meet - Противоположности притягиваются.
22. Evil communications corrupt good manners - С волками жить, по-волчьи выть.
23. Don't strike a man when he is down - Лежачего не бьют.
24. Don't put all your eggs in one basket - Не клади все яйца в одну корзину.
25. Actions speak louder than words - Не по словам судят, а по делам.
26. Curses like chickens come home to roost - Не плюй в колодец - пригодится воды напиться.
27. Confession is good for the soul - Повинную голову меч не сечёт.
28. Charity begins at home - Милосердие начинается дома.
29. As a man sows, so shall he reap - Что посеешь, то и пожнёшь.
30. Appearances are deceptive - Наружность обманчива.
31. All is not gold that glitters - Не всё [то] золото, что блестит.
32. A cock is valiant on his own dunghill - Всяк кулик на своём болоте велик.
33. A man is known by the company he keeps - Скажи мне кто твой друг, и я скажу тебе кто ты.
34. A friend's someone who lends you an umbrella on a rainy day – Для милого дружка и серёжка из ушка.
35. A friend in need is a friend indeed - Друзья познаются в беде.
36. You can take a horse to the water but you cannot make him drink - Силою не все возьмешь.
37. You made your bed, now lie in it - Сам заварил кашу, сам и расхлебывай.
38. You cannot judge a tree by its bark - По дыму над баней пару не угадаешь. Бело, да не серебро.
39. What is done cannot be undone - Сделанного не воротишь.
40. Everything is good in its season - Всему свое время.

**Приложение В**

***(справочное)***

**Примеры определения студентами основных категорий гуманитарной культуры на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы**

*Мария К.:*

*Ответственность –* это умение честно выполнять требуемые от тебя задачи, делать все, что в твоих силах. Это честность в действиях и намерениях перед другими и самим собой, умение нести на себе тяжелый груз долга безвозмездно и до конца. *Понимание –* способность забыть о себе, своих мыслях, эгоистических чувствах и просто погрузиться в мысли и переживания другого человека, поставить себя на его место. *Любовь* – это самое сильное чувство привязанности к другому человеку. Пожалуй, оно настолько глубоко, что его сложно описать одним лишь словом. Любовь, завладевая нашими сердцами, помогает нам любить другого человека со всеми его достоинствами и недостатками, принимать его душу и характер такими, какие они есть. Любовь заставляет нас забыть себе и думать, беспокоиться, заботиться о другом человеке, чувствуя его по-настоящему, переживая его горести и удачи как свои собственные.

*Алена Н.:*

*Гармония* и *счастье* для меня идут рука об руку, одного без другого быть не может; когда ты в гармонии с самим собой, ты несешь счастье в свой мир, и наоборот.

*Вячеслав М.: Жизнь –* это совокупность человеческого опыта, выраженного в моменте настоящего. *Гармония –* состояние абсолютного равновесия разнообразных жизненных факторов, обеспечивающее ощущение внутренней свободы. *Счастье –* субъективное понятие, являющее собой варьирующийся набор факторов, повышающих волю человека к жизни в конкретном моменте. *Ответственность* – это способность человека распоряжаться некой мерой власти и иметь дело с последствиями своих действий.

*Мария О.:*

С категорией *жизнь* ассоциируется мама. Это тот человек, с которым связано добро, любовь, ответственность, понимание, гармония, благо.

*Елена Ш.:*

*Благо –* нечто, способное удовлетворить человеческую потребность, будь то потребность материальная или духовная.

*Счастье* – состояние удовлетворенности окружающими условиями жизни человека.

*Примечание - Высказывания приведены без авторской редакции.*

**Приложение Г**

***(справочное)***

**Фрагменты сочинений-эссе студентов об основных категориях гуманитарной культуры**

*Алиса З., гр. 12 Фил (б)ЗФ(а):* ... *Любовь*, это скорее глагол, чем существительное. На мой взгляд, есть несколько языков любви, с помощью которых мы ее выражаем.Во-первых, это время, которое мы проводим с дорогими нам людьми (встречи, прогулки, беседы). Во-вторых, это помощь, которую мы оказываем в случае возникшей проблемы. Когда мы любим кого-то, то нам хочется прикасаться к человеку, говорить ему теплые слова и дарить подарки, в общем, окружать вниманием и заботой. ... *Понимание* значит многое во взаимоотношениях между людьми. Оно помогает избегать ненужной критики и сурового осуждения. ... *Жизнь* – это движение, смена событий, когда ты ее участник, а не зритель. ... *Гармония* и *счастье* граничат друг с другом. Ощутив гармонию однажды, мы близки к тому, чтобы почувствовать счастье. Счастье – это когда ты молитве к Богу чаще говоришь спасибо, чем просишь о чем-либо. Счастье – это быть благодарным. ... Говоря об *ответственности*, мы чаще всего употребляем это слово с глаголом «нести». *Ответственност*ь – это бремя, своеобразный крест, который мы несем за многое: за свою жизнь, детей, если мы являемся родителями, за образование, если мы студенты и обучаемся в вузе. Ощущая свою ответственность, мы обретаем некую свободу в выборе действий и поступков...

*Ирина Ш., гр. 12 Фил (б)ЗФ(а):*... На мой взгляд, одна из самых важных категорий человеческого бытия – это *добро*. Главный плюс категории добра в том, что она всегда объективна, несмотря на множество популярных примеров, утверждающих обратное. Быть добрым, значит быть терпеливым, внимательным, спокойным, способным ставить себя на место другого живого существа, сочувствовать ему, ничего не ожидая взамен. Я считаю, что только доброта может искупить такой недостаток как глупость. Только доброта, в некоторой степени оправдывает человека невежественного. ...*Ответственность* – это способность отвечать за последствия своих слов и действий, какими бы они ни были. Способность осознавать свои промахи и ошибки, учитывать достижения может сделать человека самостоятельным и достойным. ... *Любовь* - значимое, не всегда рациональное чувство, которое делает человека человеком, дает ему силы преодолевать невзгоды и препятствия, вдохновляет его и заставляет задуматься о чем-то большем, чем он сам.

*Елена К.:* Тенденция нашего времени – переход от духовных ценностей к материальным. Я считаю, что это разрушение человечества как такового. На мой взгляд, наша жизнь не имеет смысла без *добрых* поступков, *понимания* (взаимопонимания), без *любви*, *счастья* и *ответственности* за кого-то или что-то. Все эти категории наполняют жизнь человека смыслом. Они не даются при рождении, но приобретаются в ходе жизни, в образовании, в том числе... Эти понятия не абстрактны для человека, каждый из нас вкладывает в них что-то свое, личное, какую-то часть себя, своего жизненного опыта, опыта, подаренного другими людьми....

*Екатерина Т.:* Человек гонится за счастьем, но порой сам не знает, что он вкладывает в это понятие. По моему мнению, счастье – это чувство удовлетворенности своей жизнью. Человек сам ответственен за свое счастье. Если не нравится работа, окружение, то всегда можно изменить его, найти место, где будет хорошо. Здесь немаловажной составляющей является гармония внутри себя. Гармония – состояние непротиворечия... Добро и благо связаны желанием не причинять боль другим людям, заботиться не только о себе, но и о других...

**Приложение Д**

***(справочное)***

**Фрагмент сказки о ценностях человеческого бытия**

«...Яркое свечение в ее руке озаряло комнату – малюсенький шарик с пушистыми огоньками по краям переливался всеми цветами радуги... Но едва девочка коснулась свечения он [шарик] исчез. .... что-то в этом свете было особенное, что-то странное было в нем....

... Что за свет такой? Ну, такие, как мохнатики пушистые – светятся, переливаются, так и тянет их взять. Почему их никто не видит?

... Теперь она знала, что это не просто радужный пушистик – это часть ее *сердечной доброты* – это ее *прощение*, ее *любовь* к тому, кого она прощает. И чем больше этот мешочек Прощения, тем больше любви и прощения в сердце человека, тем больше он готов отдавать, ... то есть прощать близких и родных, даже незнакомых иногда.

- Их нельзя просто так раздавать! Надо видеть, что человек принял прощение и благодарен. Иногда нужно подождать, чтобы человек осознал, что виноват, тогда и подарок ценнее будет. И если ими [светлячками] пользоваться умело, то со временем они превратятся в один большой свет – это *мудрость*.

Мудрость. Что-то такое она видела. Бывает, когда у бабушки шалишь, что-то портишь, так виновато смотришь на нее, а от нее свет – такой мягкий и приятный. Ярче, чем от шариков лучистых, и такой теплый, приятный. И мама с папой, бывает, к ней приходят что-то спросить и она им часть этого света дарит, согревает их – совет даст, светом согреет и улыбается. Так вот она какая, мудрость то. ....

- Слушай. У каждого человека есть волшебные нити – они связывают вас друг с другом, где бы ни были, куда бы ни пошли. Из этих нитей и плетут мешочки любви – узелки привязанности, узоры уважения, бахрому улыбок. В таком мешочке и зарождается свет прощения и мудрости. Ну как-то так .....».

*(Из сказки «Рыжий, история I. Светлячки»,*

*студентки 4 курса гр. 12Фил(б)ЗФ(а) Юлии Б. )*

**Приложение Е**

***(справочное)***

**Фрагменты сочинений-эссе студентов о значимости обращения к категориям гуманитарной культуры в образовательном процессе вуза**

*Ирина У.* *(1 курс)*: Что может современный человек в 17 лет? Его бросают в «открытое море» и ждут пока поплывет...Зачастую четкая жизненная позиция у молодежи не сформирована и учебное заведение может ему в этом помочь. Есть люди читающие, мыслящие, а есть другие.... Именно им нужна эта помощь. Обсуждая на занятиях серьезные и важные проблемы, одногруппники могут подтолкнуть друг друга к правильным мыслям. У каждого еть свое видение мира, любви, добра и зла, блага и счастья. И разговор об этих вещах – хорошая форма преодолеть проблему человеческого эгоизма. Нужно уметь слушать, воспринимать Другого, анализировать, размышлять, чтобы понять себя и других.

*Ульяна П. (1 курс):* Обсуждать проблемы ответственности, добра, зла, понимания, любви, блага, безусловно, необходимо. Обсуждая, мы учимся *сопереживать* и *думать о других*, *слушать* и *понимать*... Обращение к анализу поступков героев литературных произведений помогает нам в этом. К примеру, у главного героя романа Пушкина «Евгений Онегин» есть для жизни все – богатство, образование, положение в обществе и возможность реализовать свои мечты. Но он скучает, его ничего не радует. Он не умеет ценить простые, но важные вещи - любовь, дружбу, искренность. Я думаю, именно поэтому он несчастлив. На месте главного героя мы можем представить себя и осознать, что у нас есть все для полноценной, счастливой жизни, но мы не ценим этого. ...В современном мире очень остро стоит проблема доброты. Люди все чаще поступают, руководствуясь эгоистическими побуждениями, равнодушие стало, чуть ли не нормой. Доброту в человеке нужно воспитывать с детства, это чувство должно быть неотъемлемой частью личности.

*Дарья Ч. (1 курс):* Общаясь на темы гуманитарной культуры на занятиях в университете, мы можем выразить свое мнение, послушать другого, понять, что за люди живут рядом с нами, почему они поступают так, а не иначе. *Преподаватель тоже нас слушает и может выразить свою точку зрения, подвести итог, сделать вывод...* Темы добра и зла, человеческих пороков и добродетели, любви и гармонии важны для нас, мы должны их понимать, чтобы больше задумываться о них....

*Майя Д. (1 курс):* Многие молодые люди сталкиваются с проблемами выбора жизненных ценностей и чаще всего решить и разобраться в них без посторонней помощи, поддержки и советов очень трудно. Иногда люди замыкаются в себе, не хотят говорить о своей проблеме, обсуждать ее с кем-либо и просить совета. И тогда *этим людям могут помочь занятия, на которых обсуждаются эти проблемы* и пути их решения. Неожиданно человек может открыться, поделиться своей проблемой и вместе с другими обсудит все и поймет, что делать дальше. Это будет большая помощь студентам в осознании и переоценке жизненных ценностей.

*Майя К. (2 курс):* ... Полагаю, что большинство современных молодых людей имеют ложные ценности, возможно, уже когда-либо навязанные им через СМИ, фильмы, сериалы и т.п. Поэтому обсуждение идеалов и идей гуманистической этики на занятиях в вузе очень актуально. Причем, современные СМИ не могу назвать подходящим примером и достоверным источником общечеловеческих ценностей. На мой взгляд, ситуация в сфере СМИ явственно дает понять о проведении пропаганды чего-либо, но можно ли назвать пропаганду учением? Является ли она правильной и не дает ли она ложных идеалов и неправильных мыслей? В этом основное отличие СМИ от художественной литературы, которая дает пищу для размышлений, помогает разбираться в жизненных ценностях, оставляя за читателем право, решать что-либо для себя.

*Примечание - Высказывания приведены без авторской редакции.*

**Приложение Ж**

***(справочное)***

**Мимические пиктограммы**

****

**Приложение И**

***(справочное)***

**Исследование уровня эмпатийных тенденций**

**(автор И.М. Юсупов)**

Предлагаемая ниже методика используется для исследования эмпатии (сопереживания), т.е. умения поставить себя на место другого человека и способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает другой человек так, если бы они были нашими собственными.

Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вживания в мир партнера по общению, и, прежде всего при обучении и воспитании.

Инструкция: «Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: если вы ответили "не знаю" – 0, "нет, никогда" – 1, "иногда" – 2, "часто" – 3, "почти всегда" – 4, и ответу "да, всегда" – 5. Отвечать нужно на все пункты».

Тест опросника:

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

2. Взрослых детей раздражает забота родителей.

3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудачах других людей.

4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю передачи о современной музыке.

5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.

6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.

8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.

9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.

10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11. Я равнодушен к критике в мой адрес.

12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.

14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.

15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.

16. Родители относятся к своим детям справедливо.

17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

18. Я не обращаю внимание на плохое настроение моих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.

20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.

21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлобленны.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно слушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своих хозяев.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь должна удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

**Классификатор теста**

От 82 до 90 баллов – очень высокий уровень эмпатийности.

От 63 до 81 балла – высокая эмпатийность.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности,

12–36 баллов – низкий уровень эмпатийности

11 баллов и менее – очень низкий уровень

**Приложение К**

***(справочное)*Фотоматериалы с постановки группы 12 Фил (б) ЗФ (а) «Ромео и Джульетта»,**

**2014 г.**

****

Рисунок К.1 - Сцена первой встречи Ромео и Джульетты

****

Рисунок К.2 - Противостояние Тибальта и Меркуцио

**Фотоматериалы выступления группы 12 Фил (б) ЗФ (а) с постановкой «Wilde train», 2015 г.**

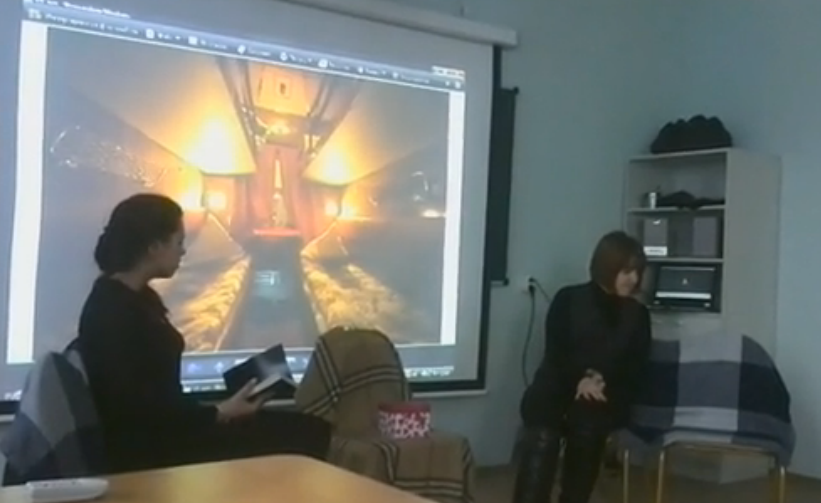
****

Рисунок К.3 - Алдженрнон и Сисили - сцена с предложением

****

Рисунок К.4 - Финальная сцена

**Фотоматериалы с выступления студенческого театра «Бутерброды», декабрь 2015 г.**

****

Рисунок К.5 - Скрудж и призрак настоящего на новогоднем вечере в доме его племянника

****

Рисунок К.6 - Финальная сцена в доме Крэтчета

**Приложение Л**

***(справочное)***

**Модифицированная диагностика интерактивных умений**

**студентов (по Н.А. Горловой)**

Методика Н.А. Горловой позволяет преподавателю оценить интерактивные умения студентов, выбирая один из предложенных вариантов.

Интерактивные умения:

1. Вступать в акт взаимодействия.

А) студент легко вступает во взаимодействие, как с преподавателем, так и с сокурсниками, владеет речевыми оборотами при установлении контакта;

Б) проявляется затрудненность в установлении контакта во взаимодействии, в использовании речевых оборотов;

В) студент не вступает во взаимодействие, проявляет скованность, замкнутость.

2. Поддерживать взаимодействие.

А) студент легко общается с преподавателем и сокурсниками, инициативен во взаимодействии, умеет высказывать свое мнение, умеет разрешать конфликты;

Б) студент предпочитает знакомое общество, подчиняется чужой инициативе;

В) студент включается в совместную деятельность по приглашению, но не умеет поддерживать отношения, часто конфликтует, преобладают «игры в одиночку».

3. Выбирать соответствующий тон во взаимодействии.

А) студент говорит доброжелательным спокойным тоном, отстаивая свое мнение;

Б) студент говорит спокойно, доброжелательно, но, отстаивая свою точку зрения, использует повышенный, несдержанный тон;

В) тон студента недоброжелательный, несдержанный, грубый, крикливый.

4.Выбирать соответствующий стиль взаимодействия.

А) студент ведет себя корректно: проявляет относительную сдержанность в мимике, жестах, позе, внимателен к речи собеседника;

Б) студент не всегда внимателен к речи собеседника (например, задавая вопрос, не выслушивает ответ), иногда проявляет несдержанность в мимике, жестах, позе;

В) студент ведет себя некорректно: проявляет несдержанность в мимике, жестах, позе, невнимателен к речи окружающих, мешает взаимодействию.

5. Учитывать опыт, интересы и потребности собеседника.

А) студент учитывает опыт, интересы и потребности собеседника, проявляет свой интерес к опыту и потребностям собеседника;

Б) студент не проявляет большого интереса к опыту и потребностям собеседника, но во взаимодействии их учитывает;

В) студент учитывает только свои потребности во взаимодействии, не проявляет интерес к опыту и потребностям собеседника.

6. Перестраиваться при изменении темы разговора.

А) студент легко перестраивается при изменении темы разговора, поддерживает разговор на любую тему;

Б) студенту нужно время, чтобы перестроиться на другую тему разговора, после чего он начинает общаться;

В) студент не может перестроиться на другую тему разговора, продолжает вести беседу на предыдущую тему, в то время как собеседники говорят уже о другом.

7. Воздерживаться от доминирования в беседе.

А) студент воздерживается от доминирования в беседе независимо от того, с кем общается;

Б) студент иногда доминирует в беседе (в определенной группе сверстников);

В) студент доминирует в беседе независимо от того, общается ли он со сверстниками или с взрослыми;

8. Не копировать ответы товарищей.

А) студент всегда выражает свою точку зрения, самостоятельно формирует и формулирует свою мысль;

Б) иногда студент выражает свою мысль самостоятельно, а иногда копирует ответы товарищей;

В) в большинстве случаев студент копирует ответы сокурсников, свои мысли выражает редко.

9. Задавать вопросы и отвечать на них.

А) студент задает уместные (соответствующие теме и ситуации общения) вопросы, понимая то, о чем он спрашивает, легко отвечает на вопросы; задавая вопросы, выслушивает ответ собеседника;

Б) вопросы, которые задает студент, не всегда соответствуют теме или ситуации взаимодействия; он редко испытывает затруднения при ответах на вопросы собеседника;

В) студент очень редко задает вопросы и не желает на них отвечать.

Уровни проявления интерактивных умений:

Наибольший показатель ответов А, Б или В свидетельствует о соответствующем уровне интерактивных умений.

«А» - недостаточный;

«Б» - функциональный;

«В» - высокий.

**Приложение М**

***(справочное)***

**Оценка уровня конфликтности личности** **(тест В.И. Андреева)**

Уважаемый коллега!

Предлагаем Вам описание различных психических состояний. Если Вам это состояние присуще достаточно часто, поставьте балл 2, если это состояние бывает, но изредка, поставьте балл 1; если же совсем не подходит – поставьте 0 баллов.

I

1. Не чувствую в себе уверенности.
2. Часто краснею из-за пустяков.
3. Мой сон беспокоен.
4. Легко впадаю в уныние.
5. Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
6. Меня пугают трудности.
7. Люблю копаться в своих недостатках.
8. Меня легко убедить.
9. Я мнительный.
10. Я с трудом переношу время ожидания.

II

1. Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.
2. Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
3. При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить  *себя*.
4. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
5. Я  *часто* отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
6. Я нередко чувствую себя беззащитным.
7. Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
8. Я чувствую растерянность перед трудностями.
9. В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы пожалели.
10. Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

III

1. Оставляю за собой последнее слово.
2. Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
3. Меня легко рассердить.
4. Люблю делать замечания другим.
5. Хочу быть авторитетом для других.
6. Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
7. Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
8. Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
9. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
10. Я мстителен.

IV

1. Мне трудно менять привычки.
2. Нелегко переключать внимание.
3. Очень настороженно отношусь ко всему новому.
4. Меня трудно переубедить.
5. Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.
6. Нелегко сближаюсь с людьми.
7. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
8. Нередко я проявляю упрямство.
9. Неохотно иду на риск.
10. Резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.