

нентах текста, которые определяют качество воспроизведения. Однако подлинная культура восприятия текста включает не только рационально-логическое, но и эмоционально-чувственное отношение к нему.

Текст, который положен в основу обучения иностранному языку, «способен изменить модель мира в сознании получателя <...> Коммуникация – это вторжение в систему сознания реципиента, построение в его когнитивной системе определенной модели мира <...> Таким образом, текст может обрести социальную силу» [9, с. 105].

Обучая иноязычной текстовой деятельности, следует учитывать не только деятельность по восприятию текста на всех уровнях (зрительного восприятия материальной стороны текста, чтения и понимания как спонтанной деятельности, понимания как рефлексии, металингвистической деятельности), но и деятельность по интерпретации текстового материала. В этом случае можно говорить об эффективном обучении иностранному языку.

#### Литература

1. Бабайлова А.Э. Структурно-содержательные особенности текстов учебников иностранного языка. М. : Просвещение, 1984.
2. Беляева М.В. Текст как цель и как средство обучения иностранному языку // Иностр. яз. в школе. 2009. №7. С. 16–21.
3. Гальперин И.Р. О понятии «текст» // Вопр. языкознания. 1974. №6.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2004.
5. Голев Н.Д. Развитие письменно-речевых способностей детей на основе пропедевтической программы // Текст: проблемы и методы исследования. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2001. С. 142–150.
6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.
7. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М. : АСТ: Астрель, 2007.
8. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2002.
9. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. 2-е изд., доп. М. : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. М. : Высш. шк., 2005.

#### *Communicative and pragmatic characteristics of a teaching foreign language text*

*There is substantiated that in formation of the skills to work with a text, great attention should be paid to text work, when not only perception but also interpretation of the text should be taken into consideration. A text is constructed in accordance with some particular rules, sense and formal connection and differentiation of its units, as well as it is a systematizing sample of foreign language functioning and one of the basic educational units.*

Key words: *text, text work, communicative and pragmatic characteristics, text linguistics, linguistic didactic.*

**И.А. СОЛОВЦОВА**  
(Волгоград)

#### **ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ\***

*Охарактеризованы концептуальные положения разрабатываемой в рамках гуманитарно-целостного подхода теории духовного воспитания. Показана специфика данной теории, базирующейся на интеграции идей педагогической науки и венаучного (философского, религиозного) знания. Представлены методологические положения, необходимые для исследования феномена духовного воспитания, краткие описания ведущих направлений и перспектив.*

Ключевые слова: *духовное воспитание, гуманитарно-целостный подход, смыслопоисковая деятельность, воспитывающая ситуация, педагогическая герменевтика.*

Проблемы духовного воспитания, с одной стороны, имеют давние традиции исследования в отечественной педагогике (в первую

\* Статья написана по материалам НИР «Разработка методологии гуманитарно-целостного подхода в педагогическом исследовании» в рамках программы Министерства образования и науки РФ «Развитие научного потенциала высшей школы», финансируемой за счет средств федерального бюджета.

очередь, в православной педагогике), с другой – являются новыми для современной теории воспитания. В советский период развития отечественной педагогической науки (1920 – 1980-е гг.) проблемы воспитания рассматривались практически исключительно в соотношении с социальным и психофизическим уровнями бытия человека, поскольку духовная жизнь человека ассоциировалась в первую очередь с жизнью религиозной. Такой подход к исследованию проблем воспитания не позволял изучать вопросы, связанные с формированием ценностных отношений человека, организацией смыслопоисковой и смыслотворческой деятельности. Исключения составляют работы представителей отечественной педагогики, работавших в эмиграции. Наиболее значимыми в этом плане являются труды В.В. Зеньковского. Другое исключение – работы В.А. Сухомлинского, также обращавшегося в своих трудах и практической деятельности к проблемам духовного свойства. Целенаправленное изучение педагогами-исследователями проблем духовного воспитания началось в 1990-е гг. С этого времени в педагогических исследованиях духовный уровень бытия человека стал рассматриваться как имеющий ценностно-смысловую основу и обладающий качественной спецификой по сравнению с социальным и психофизическим уровнями (исследования В.А. Беляевой, Т.И. Власовой, Л.М. Лузиной, Н.Е. Щурковой).

В контексте Волгоградской научной школы сложилась традиция исследования проблем духовного воспитания с позиций интеграции научно-педагогического, философского и богословского знания. Такая интеграция стала возможной в результате применения гуманитарно-целостного подхода к исследованию проблем духовного воспитания.

Гуманитарно-целостный подход вносит принципиальные изменения в способы постижения человека, его взаимодействия с обществом, ценностями, культурой, подтверждая тезис о том, что не человек может быть понят через мир, а мир – через человека. Эти изменения означают, по мнению Л.М. Лузиной, «выход за рамки гносеологии и методологии, преимущественную замену познания (знания) пониманием, объяснения (обоснования) – описанием. Вместе с тем это будет означать возврат человека к единению с миром и в то же время – возвращение человека к самому себе». Характеризуя гуманитарность в педагогике, Л.М. Лузина отмечает, что благодаря ей «преодолевается ограниченность суще-

ствующих подходов на основе общенаучных понятий, посредством концентрации внимания на человеке как базовой ценности <...> но не на отдельных сторонах его сущности при абстрагировании от других» [4, с. 14]. В рамках гуманитарно-целостного подхода с максимальной полнотой учитываются выводы всего комплекса наук о человеке с целью выработки методологических положений теории и практики воспитания. Данный подход предполагает интеграцию научного и вненаучного знания (в том числе религиозного знания, имеющего своим основанием не только выводы богословских изысканий, но и опыт духовной жизни, представленный в святоотеческой и агиографической литературе). Этой особенностью гуманитарно-целостного подхода обусловлено обращение к концептуальным положениям и выводам православной педагогики. Таким образом, гуманитарно-целостный подход базируется на онтологии – теории человеческого бытия, основой которой является понимание бытия во всей его целостности, единстве его основ и многообразии проявлений. Такому пониманию сущности гуманитарного подхода соответствует понимание воспитания как «образа бытия» [1].

Разрабатываемая в рамках гуманитарно-целостного подхода теория духовного воспитания предполагает интеграцию идей православной и светской педагогики, философского и религиозно-православного знания и опирается на ряд концептуальных положений, позволяющих показать воспитание как гораздо более сложный процесс, нежели было представлено в традиционной и гуманистических парадигмах [2], а также выявить закономерности, с учетом которых должен моделироваться, проектироваться и реализовываться воспитательный процесс.

*Положение о качественном своеобразии духовного уровня бытия человека и о ценностно-смысловом характере феномена духовности.* Согласно представлениям христианской антропологии и выводам экзистенциальной психологии, духовность свойственна всем людям без исключения. При этом духовный уровень бытия человека рассматривается как отличающийся ярко выраженной спецификой по сравнению с двумя другими уровнями – психофизическим и социальным (В.А. Беляева, Б.С. Братусь, Т.И. Власова, И.А. Колесникова, Д.А. Леонтьев, Л.М. Лузина, В.И. Слободчиков). Духовный уровень человеческого бытия рассматривается как ценностно-смысловой, связанный с поиском

человеком смыслов своей жизни, формированием ценностных отношений к миру и с миром, к другим людям, самому себе (в православной педагогике основой таких отношений выступает отношение к Богу); социальный – как уровень бытия человека в обществе, обусловленный выполнением им разнообразных социальных ролей, функциональным взаимодействием с людьми и социальными институтами, освоением характерных для данного общества норм и форм поведения; психофизический – как основанный на индивидуальных физических, физиологических, психологических особенностях человека. Следовательно, использование в педагогике термина «бездуховность» для обозначения качественного состояния человека, когда он не ориентируется в своем становлении на ценности, является некорректным. Человек по природе своей духовен; его духовность может быть искажена, «затемнена», но не может быть уничтожена. Духовность представляет собой своего рода «ядро», истинно человеческую сущность, заложенную от рождения. Однако в каждом она содержится как своего рода возможность, заданность, которую человек реализует (или не реализует) на протяжении жизни. Такое понимание духовности открывает выход на понимание духовного воспитания как феномена, определяющего становление (динамизм) надситуативных (устойчивость) качеств человека и предполагает целенаправленное создание условий для «развертывания» человеческой духовности.

*Положение о двойственном характере духовности.* Одно из принципиальных положений православной педагогики заключается в том, что духовность двойственна, антиномична по своей природе. С точки зрения православного миропонимания, эта двойственность является отражением и проявлением антиномичности объективно существующего духовного мира, где постоянно происходит борьба между добром и злом. Однако сакральное обоснование этого положения не снижает его значимости для светской педагогики. Представление о двойственном характере духовности является отражением объективной двойственности мира и человека. Таким образом, духовное воспитание может быть понято лишь как феномен двойственный, противоречивый, в каждом проявлении которого есть свое «перевернутое отражение». Духовная жизнь человека имеет как светлую, так и темную сторону, что выражается в целом ряде антиномий («жизнь –

смерть», «смысл – бессмысленность», «добродетель – грех», «истина – ложь», «добро – зло», «красота – безобразия» и пр.). Мысль об антиномичном характере духовности является чрезвычайно важной для современной теории воспитания, где понятие «духовность» по традиции семантически окрашено положительно, в связи с чем недооценивается (а зачастую игнорируется) необходимость оказания специальной педагогической помощи воспитаннику в преодолении проявлений и причин «темной», негативной духовности.

*Положение о ситуационном характере духовного воспитания.* В основе практики духовного воспитания лежит деятельность педагога по созданию воспитывающих ситуаций, представляющих собой образы разнообразных проявлений бытия воспитанников. При этом под воспитывающей ситуацией понимается система условий, стимулирующих совместную смыслопоисковую (смыслотворческую) деятельность педагога и воспитанника. Принципиальным для современной теории воспитания является вывод о том, что в деятельности по духовному воспитанию необходимо использовать ситуации, не только вызывающие у ребенка положительные эмоции, но и такие, которые предполагают муки выбора, пробуждают совесть и сострадание и тем самым обращают ребенка к сфере ценностей и смыслов. Чем многообразнее проявления бытия, составляющие содержание воспитывающих ситуаций, тем больше у воспитанников возможностей для выбора собственного пути духовного становления. Поскольку духовное воспитание соотносится со смыслом жизни, ценностными ориентирами воспитанников, их бытийственным самоосуществлением, при определении и конструировании содержания духовного воспитания целесообразно исходить из конкретных проявлений бытия воспитанников (радость, вдохновение, труд, совесть, понимание, любовь, верность, горе, вера, страдание, страх и пр.). Чем богаче палитра проявлений бытия (событий), с которыми сталкивается и в которые оказывается включенным воспитанник, чем шире их диапазон (радость – скорбь, верность – измена, прекрасное – безобразное), тем богаче духовная жизнь ребенка, тем большие возможности открываются для выбора им собственного пути духовного становления (Н.М. Борытко, Н.Е. Щуркова). Необходимость такого разнообразия обусловлена антиномичностью и вариативностью духовного воспитания. В настоящее время в рамках тео-

рии духовного воспитания, разрабатываемой с позиций гуманитарно-целостного подхода, выделены следующие типы ситуаций: ситуации встречи с прекрасным, ситуации встречи с трагическим, ситуации встречи с необычным, ситуации выбора, ситуации противостояния негативному.

Не менее важными являются положения, имеющие методологический характер и позволяющие исследовать феномен духовного воспитания с учетом его качественного своеобразия. К ним следует отнести в первую очередь *положение о специфике методов исследования духовного воспитания*. Не игнорируя традиционных исследовательских методов, гуманитарно-целостный подход дополняет инструментарий ученого, изучающего проблемы духовного воспитания, герменевтическими методами, адекватными ценностно-смысловой природе исследуемого феномена. Включение в инструментарий педагога-исследователя герменевтических методов базируется на представлении феноменологии, философии экзистенциализма, религиозно-православной философии, философской герменевтики о том, что процесс познания регулируется не только принципами научной рациональности, но и иррациональными механизмами (интуиция, инсайт и т.п.). Для совершенствования теории духовного воспитания наиболее значимым является онтологическое направление педагогической герменевтики, полнее всего представленное в трудах Л.М. Лузиной. В рамках данного направления разрабатываются исследовательские методы, в основе которых лежат такие механизмы, как метафорический перенос, эмпатия, рефлексия, инсайт, воображение, «перенос-себя-на-место-Другого» и т.п.

Особую роль играет *положение о специфике категориального аппарата теории духовного воспитания*, позволяющего по-новому осуществлять научное исследование и по-новому презентовать его результаты. Для гуманитарно-целостного подхода характерны описательные определения, дающие возможность представить предмет исследования с большей полнотой и степенью целостности, нежели строгие дефиниции. В связи с этим разрабатываемая в рамках данного подхода теория духовного воспитания не предполагает дефиниций, а представляет результаты исследования в виде описательных определений, раскрывающих содержание ведущих понятий, либо в виде так называемых апофатических

(отрицательных) определений, позволяющих получить и представить знание о том, чем исследуемый объект не является и таким образом лучше понять его природу. Традиция апофатических определений сложилась в православном богословии; в настоящее время к ней обращаются исследователи, изучающие педагогические феномены с ценностно-смысловой природой. Так, Н.Е. Щуркова, выявляя педагогический смысл категории «нежность», определяет данную категорию через отрицание [5, с. 19]. Специфика категориального аппарата теории духовного воспитания состоит также в широком использовании символов и метафор. Л.М. Лузина рекомендует при исследовании явлений духовного, бытийного порядка обращаться не к традиционному научному языку терминов и определений, а к языку символов и метафор. Рассматривая символизацию языка педагогики как единственно возможный способ реализации ее гуманитарного потенциала, она утверждает: «Ассоциативность мышления, символизация языка педагогики, языка описания модели воспитания “смягчает” жесткость системы, определяет ее как вероятную, научную именно в гуманитарном (иноматематическом) смысле» [4, с. 60]. Символ, метафора, аллегория позволяют установить связи между различными явлениями независимо от того, каким термином эти явления обозначаются. Этим и определяется их высокий потенциал в плане понимания тех феноменов, которые связаны с духовным воспитанием. Н.Е. Щуркова подчеркивает, что «метафора издавна использовалась в интеллектуальном усилии научных работников как один из способов отыскания истины» (Там же, с. 5). Метафора и аллегория, будучи разновидностями нестройной аналогии, которая лежит в основе моделирования в педагогике, могут рассматриваться как эвристические методы познания.

Разработать охарактеризованную концепцию духовного воспитания позволили:

– идеи о триединстве человеческого бытия и определяющей роли его духовной основы (Е.П. Белозерцев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.Н. Лосский, В.В. Розанов, В.С. Соловьев и др.); христианской и философской антропологии о человеке как целостности, представляющей собой единство его телесной, душевной и духовной организации; положения экзистенциальной и христианской психологии о качественной специфике духовной сферы человека (Б.С. Братусь, В.В. Знаков, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков);

– положения феноменологии о смысловой жизни сознания (Э. Гуссерль, Л. Ландгребе, М. Мамардашвили, Э. Финк и др.); экзистенциализма – о человеке как единстве неизменной сущности и ее динамической самоактуализации (Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.); философской герменевтики – о способах постижения онтологических феноменов (Х.Д. Гадамер, Г. Дильтей, П. Рикёр, Ф. Шлейермахер и др.); философии культуры – о диалогическом характере сознания (М.М. Бахтин, В.С. Библер);

– концептуальные положения гуманитарной педагогики о ценностно-смысловых и культурологических основаниях воспитания (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Т.И. Власова, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Н.Е. Щуркова); идеи целостного подхода о системности, структурированности педагогических феноменов на каждой стадии их становления (В.С. Ильин и его научная школа) с учетом идей синергетики о неравновесном характере педагогических систем; идеи аксиологического подхода к пониманию педагогической действительности (М.С. Каган, В.А. Малахов, А.В. Кирьякова, Л.П. Разбегаева); положения педагогической герменевтики о смыслопоиске и смысловторчестве как основе духовной жизни человека (Е.Г. Белякова, Л.М. Лузина), а также положения теории межпарадигмальной рефлексии (И.А. Колесникова).

В рамках гуманитарно-целостного подхода в исследовании проблем духовного воспитания в настоящее время можно выделить следующие направления:

– исследование разных видов ситуаций духовного воспитания (С.Н. Никитенко – ситуации диалогического понимания, И.Н. Солдатова – ситуации встречи с прекрасным, О.С. Карпова – ценностно-смысловые проблемные ситуации);

– обоснование современных средств духовного воспитания (С.Н. Никитенко, И.Н. Солдатова, О.С. Карпова – воспитывающая ситуация как «образ бытия», Е.А. Сиротина – мультимедийные средства, Т.В. Берсенёва – игровые средства);

– изучение механизмов духовного воспитания и педагогически целесообразных способов их «запуска», главным образом, организация смыслопоисковой и смысловтворческой деятельности (И.Б. Мелентьева, Е.А. Сиротина);

– исследование проблем православной педагогики (Т.В. Берсенёва, Е.А. Сиротина, Д.Н. Супрун).

Исследования в рамках научной школы выполняются на трех уровнях: методологическом, теоретическом и методическом (технологическом). Методический аспект проводимых исследований открывает выход на взаимодействие с образовательными учреждениями. Разработанная И.Н. Солдатовой методика реализации «минут погружения в прекрасное» как организационной формы ситуаций встречи с прекрасным, обоснованная И.Б. Мелентьевой технология организации смысловтворческой деятельности старшеклассников в условиях блочно-модульного обучения широко внедряются в образовательных учреждениях Волгограда и Волгоградской области. Особо следует отметить деятельность МОУ Центра «Истоки» – ведущего учреждения в городе, осуществляющего методическое руководство педагогами, реализующего духовно-нравственное воспитание в образовательных учреждениях города.

Перспективы развития научной школы связаны с исследованием проблем духовного воспитания на методологическом уровне. Сюда можно отнести исследование категориального аппарата «педагогики духовности» как особого направления в современной теории воспитания (С.Н. Никитенко), обоснование герменевтических методов исследования, позволяющих на качественно новом уровне осуществлять изучение различных аспектов духовного воспитания как ценностно-смыслового феномена (Т.В. Берсенёва, О.С. Карпова, И.Б. Мелентьева, Е.А. Сиротина); разработку диагностического инструментария, с помощью которого осуществляется мониторинг процесса и результатов духовного воспитания в образовательных учреждениях разного типа и вида, в том числе диагностических шкал (О.С. Карпова, Е.А. Сиротина).

## Литература

1. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград : Перемена, 2000.
2. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2007.
3. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.
4. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000.

5. Шуркова Н.Е. Нежная педагогика. М.: Центр «Педагогический поиск», 2005.

***Issues of spiritual education: conceptual foundations and areas of research***

*There are characterized the conceptual points, which form the basis for the theory of spiritual education developed in the frames of humanist integral approach, shown the specificity of this theory based on the integration of ideas of pedagogy and non-scientific (philosophic, religious) knowledge.*

*There are suggested the methodological propositions necessary for investigation of the phenomenon of spiritual education, described the main directions and perspectives in investigation of the issues of spiritual education.*

Key words: *spiritual education, humanist integral approach, sense searching activity, educational situation, pedagogical hermeneutics.*

**Л.И. СТОЛЯРЧУК**  
(Волгоград)

**ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД  
К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ  
ОБРАЗОВАНИЮ В ВУЗЕ**

*Раскрываются проблемы гендерного подхода в педагогическом образовании в вузе, становления педагогической теории и практики.*

Ключевые слова: *гендер, гендерное образование.*

В России в последние годы педагогическое образование переживает период трансформации, нацеленной на приведение его качества в соответствие с требованиями, принятыми в странах Европейского Союза. В связи с модернизацией высшей школы, принятием новых образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВПО, 2010 г.) перед преподавателями российских вузов стоят задачи переосмысления содержания, новых требований к разработке пакета программ и организации всего процесса обучения студентов, ориентированных на подготовку бакалавров и магистров общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций.

Становление теории гендерного подхода рассматривается зарубежным и российским научным сообществом как один из важнейших элементов современной модернизации образования [1; 4], т.к. исследователи утверждают, что невозможно подготовить современного исследователя и преподавателя в области гуманитарного и социального знания, в том числе педагогического образования, без изучения гендерной теории, поскольку ее применение в научном познании уже давно стало профессиональной нормой в развитых странах, а изучение социокультурных феноменов без учета гендерного фактора, пронизывающего собой все социальные институты, культурные нормы и ценности, считается методологически неверным.

Противоречивым в этой связи выглядит анализ практических предпосылок исследования теории гендерного подхода в отечественном педагогическом образовании, свидетельствующем о том, что они незначительны: Конституция РФ (ст. 19 п.2, 12.12.1993 г.; 30.12.2008 г.), в соответствии с которой в современном российском обществе «гарантировано равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола»; Указания Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при Правительстве РФ «Об освещении гендерных вопросов в системе образования» (22.01.2003 г.); Министерство образования РФ (17.10.2003), опубликовавшее официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования, предусматривающие введение в образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров, преподавателей и учителей, специальные курсы по изучению основ гендерных знаний, гендерной политики, методов гендерного подхода в управлении образовательными процессами. Этим, к сожалению, ограничивается перечень официальных документов за последние десятилетия, несмотря на то, что в европейских странах (Германия, Франция) за последние двадцать лет создана обширная информационная база, которая продолжает пополняться и обновляться сведениями о конкретных гендерных проблемах и предложениями по их разрешению, а в Финляндии и Скандинавских странах гендерная проблематика находится в фокусе государственной политики и позитивно влияет на развитие теории гендерного подхода в образовании.