

## ПРИНЦИП АНТРОПОЛОГИЗМА В ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Макотрова Г.В.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГАОУВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, e-mail: makotrova@bsu.edu.ru

---

Превращение развития исследовательского потенциала школьников в обучении из стихийного явления в объект научного проектирования может быть осуществлено только на основе дидактической концепции. Ее реализация позволяет диагностировать проектируемые результаты, давать оценку возможных рисков, судить о готовности учителя к ее осуществлению, систематизировать, объяснять и прогнозировать эмпирический материал. Автором используется принцип антропологизма как методологический ориентир построения дидактических оснований развития исследовательского потенциала школьников. Согласно принципу антропологизма выделены идеи развития исследовательского потенциала школьников в обучении: целостности, культуротворчества, системогенеза. Их реализация предполагает сопровождение учителем процесса творческого саморазвития школьников в постижении себя, других, мира, в котором они движутся от общего целостного ко все более конкретному, точному, от культуроосвоения к культуротворчеству.

---

Ключевые слова: исследовательский потенциал школьника, принцип антропологизма, дидактическая концепция, целостность, культуротворчество, системогенез, творческое саморазвитие.

## THE PRINCIPLE OF ANTHROPOLOGISM IN THE DIDACTIC CONCEPTUALIZATION OF THE RESEARCH POTENTIAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Makotrova G.V.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Belgorod National Research University, Belgorod, e-mail: makotrova@bsu.edu.ru

---

The transformation of the development of the research potential of schoolchildren in teaching from a spontaneous phenomenon to the object of scientific planning can be carried out only on the basis of a didactic concept. Its implementation allows to diagnose the planning results, assess possible risks, judge about teacher's readiness, systematize, explain and predict the empirical material. The author uses the principle of anthropologism as a methodological reference point in order to construct some didactic bases for the development of the research potential of schoolchildren. According to the stated principle the ideas of integrity, cultural creativity and systemogenesis were formulated and highlighted within the article. Their implementation involves a teacher accompanying the process of creative self-development of schoolchildren in comprehending themselves, others, the world in which they advance from common holistic comprehension to increasingly concrete, exact understanding, from cultural acquisition to cultural creativity.

---

Keywords: student's research potential, principle of anthropologism, didactic concept, integrity, the cultural education, systemogenesis, creative self-development.

В условиях дешевых скоростных средств связи и сообщений, прозрачных границ и демократических форм участия граждан не только в управлении своими государствами, но и в решении общепланетарных проблем уже невозможно воссоздать определенную социокультурную реальность, обеспечить встраивание человека в определенную культуру. Поэтому в обучении особое внимание обращается на развитие исследовательских качеств личности. Использование понятия «исследовательский потенциал личности» позволяет рассматривать мотивы исследования, отдельные исследовательские умения, проявления исследовательской компетентности, исследовательской культуры обучаемых в различных временных срезах (на уровнях прошлого, настоящего и будущего), говорить о мере их

реализации, о существующем резерве, о механизмах их наращивания. Понятие «исследовательский потенциал личности» с позиций деятельностного подхода используется в методических исследованиях, в которых педагогами представляются факторы его развития при изучении физики и математики в школе (И.В. Клещева, Е.В. Протасова), в педагогических исследованиях в профессиональном образовании для построения диагностических процедур (Н.Н. Шестернева, В.Н. Пунчик, А.В. Торхова). В психологических исследованиях с позиций субъектно-деятельностного подхода раскрыто содержание понятия «исследовательский потенциал студента», создана на основе структурно-функциональной модели его оценка, представлено влияние когнитивных и личностных особенностей студентов на исследовательский потенциал и его реализацию (Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина, С.И. Розум, О.А. Чувгунова и др.); в контексте культурологического подхода выявлены психологические механизмы и условия развития научного потенциала студентов (Е.А. Болотова, Н.И. Исаева, И.А. Кучерявенко и др.).

Анализ официальных документов, литературных научных источников, обобщение педагогического опыта и результаты констатирующего эксперимента дали возможность нам сделать вывод о существовании следующих ведущих противоречий: между необходимостью в контексте происходящей модернизации содержания школьного образования опираться на требования нового образовательного стандарта, привнесения в содержание образования жизненного опыта школьников, современных достижений научной мысли и отсутствием научного обоснования реализации содержания образования в процессе развития исследовательского потенциала школьников в обучении; между необходимостью для ученых и педагогов разработки путей достижения культуротворческого статуса развития исследовательского потенциала школьников и отсутствием понимания дидактического механизма движения школьников в познании от культуросвоения к культуротворчеству; между гуманистической установкой системы школьного обучения на получение личностного содержания каждым учеником при реализации нового информационно-технологического уклада образовательного процесса и существующей степенью дидактического осмысления развития исследовательского потенциала школьников как творческого самодвижения в обучении. Выявленные объективные противоречия привели к формулированию проблемы исследования: каковы теоретические основания обучения, направленного на развитие стремления и готовности личности школьника познавать себя, других, быстро меняющийся окружающий мир, создавать новизну в стратегиях поведения и деятельности.

Учитывая тот факт, что современный этап развития научного знания наряду с гуманизацией и антропологизацией характеризуется интенсивным взаимодействием общественных и естественных наук, мы утвердились в ведущей идее построения

дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников – в использовании принципа антропологизма, который рассматривается как системно интегрированная методология гуманистической педагогики и саморазвития личности, как целостная система идей, позволяющих реализовать теоретическую и практическую деятельность в соответствии с ориентацией образования на развитие личности, сочетающей в себе свойства субъектности и индивидуальности [1]. Современный антропологизм (антропологический подход) в образовании преодолевает рассмотрение человека как части целого (природы, общества, культуры), его ядром является диалектическое единство образования как природосоответствующего социально-педагогического феномена и личности, которая учится и имеет возможности оказывать влияние на все составляющие педагогического процесса [2, 3].

В контексте принципа антропологизма важнейшей характеристикой обучения становится не освоение обучаемым культуры или процесс социализации, а прежде всего развитие самого человека [4, с. 6]. Получение школьником опыта познания себя, других, мира в логике человеческого измерения носит целостный характер. Такой же целостный характер имеет и педагогическая деятельность, в которой развивается личность педагога. Вслед за М.А. Даниловым, В.В. Сериковым в обучении как в целостной системе мы видим его внутреннюю логику, в соответствии с которой все его стороны и звенья находятся в сложном взаимодействии, а движение каждого из них подчинено закономерностям движения целого. Такое обучение приобретает внутреннюю силу самодвижения, если принятая учениками задача превращается в цепь внутренне связанных задач, отражающих стремление школьников к познанию неизвестного и использованию его в жизни [5, 6].

Известно, что теоретические позиции, представляющие принцип антропологизма, идею человекосообразности, метапредметное педагогическое знание, соответствуют личностно ориентированному типу обучения. Содержание такого обучения представлено не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового» (Т.М. Ковалева) [7, с. 74]. В нем наряду с когнитивным опытом присутствует некогнитивный опыт (творческий, компетентностный, личностный, представленный в стандарте в виде личностных результатов образования (по В.В. Серикову)) [8]. Организация познавательной деятельности школьников в личностно ориентированном процессе обучения предполагает не форму усвоения, а форму исследования. Обучение в форме исследования означает выделение школьником личностно значимого предмета познания в условиях его «балансирования на грани знания-незнания» (Е.Н. Селивёрстова), а затем использование им знания для выяснения неизвестного, осознание нового шага в личностном развитии [9, с. 129]. Применение принципа

антропологизма отражает наблюдающуюся в практике обучения и представленную в теории динамику развивающихся целей обучения [10]. В этой динамике виден переход от нацеленности обучения на развитие индивидуальных свойств к развитию опыта личностной позиции школьника, опыта созидательной деятельности. Исходя из того, что ученик в контексте принципа антропологизма выступает субъектом отношения в познании, приобретает, наряду с когнитивным, некогнитивный опыт, созданная нами дидактическая концепция предназначена для личностно ориентированного типа обучения.

Принцип антропологизма в дидактической концепции был реализован при использовании идей, выделенных в рамках антропологического подхода и в рамках связанных с ним культурологического и системно-деятельностного подходов. Идея целостности в рамках антропологического подхода позволила впервые осмыслить исследовательский потенциал школьника как дидактический феномен – как обусловленный задатками, способностями, опытом познания в обучении и жизнедеятельности динамичный личностный ресурс, представляющий интегративное единство его направленности на познание себя, других людей и мира, чувственно-наглядных образов и знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, способы познания окружающего мира и обеспечивающий в ходе решения исследовательских задач перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие. В составе его структурных компонентов были выделены тонусный блок, в котором определены мотивационно-смысловая и ценностно-когнитивная составляющие, и ресурсный (поведенческий) блок, включающий культурно-деятельностную и рефлексивно-деятельностную составляющие. В состав его функциональных компонентов включены научно-мировоззренческая, когнитивная, креативная, нравственная, регулятивная, коммуникативная, информационно-действенная составляющие.

Определение психофизиологических и психологических оснований развития исследовательского потенциала школьников при построении дидактической концепции показало: в развитии исследовательского потенциала школьников реализуется ряд параллельных процессов, в которых задействованы все три системы индивидуально-психологических характеристик личности (мотивационная, когнитивная, поведенческая), или соответственно три сферы психики: мотивационно-потребностная, познавательная, эмоционально-волевая. Они обеспечивают целостность и движение к более высоким иерархическим уровням развития исследовательского потенциала школьников. Идея целостности привела к пониманию взаимосвязи и взаимодействия выявленных нами внешних (психолого-дидактических) и внутренних (психологических) условий в виде

личностных качеств, обеспечивающих активность составляющим исследовательского потенциала школьника.

Осмысление связи динамики развития исследовательского потенциала личности с развитием ее холистического мышления позволило впервые выделить последовательность этапов развития исследовательского потенциала школьников в учебной ситуации в рамках дифференционно-интеграционного закона развития [11]. Их реализация предполагает ведение ученика от самого общего целостного не очень определенного ко все более определенному конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности, обеспечивает снятие разрыва между эмоциональностью и интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией в обучении.

Исходя из того, что образование человека с позиций культурологического подхода рассматривается в наши дни как развитие его способности к конструированию культуры, готовности открывать мир впервые, создавать собственные культурные произведения, что позволяет ему присваивать ценности и пребывать в органичной для себя культуре (С.И. Гессен, А.Я. Данилюк) [12; 13], как процесс развертывания индивидуальности параллельно с процессом приобретения социальной сущности, что отражает во многом синхронизацию общественного прогресса с динамикой собственной жизни (А.А. Майер) [14], нами была выделена идея культуротворчества. Ее использование позволило впервые для оценки развития исследовательского потенциала школьников выявить его критерии и показатели; отразить в динамике его развития иерархию типов культурных форм познания (культуроосвоение, культуропользование, культуроинтерпретаторство, культуротворчество), представить последовательность наращивания культуры познания школьниками в условиях нарастания меры сложности познавательной деятельности и проявляемой в ней меры творчества; осмыслить способы обеспечения содержательной преемственности между культурными смыслами и познавательным опытом; сконструировать способы организации межсубъектного взаимодействия; проектировать с помощью предметных модальностей содержательную линию развития исследовательского потенциала школьников.

Исходя из того, что в познавательной деятельности в форме исследования школьник выступает субъектом отношения в познании, раскрывает себя через способность к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, в которой он не только самоуправляет открытием нового, но и вырабатывает субъективно-избирательное отношение к полученному новому и к самому процессу познания [9], в рамках системно-деятельностного подхода была выделена идея системогенеза. В контексте этой идеи впервые исследовательский потенциал школьников был представлен в терминах универсальных учебных действий, которые являются характеристиками способностей, рассматриваемых в

качестве производных от задатков, а также в виде способов выполнения психических функций; предложены способы предельно точного дидактического проектирования деятельности школьников в учебных ситуациях, позволившие выявлять проблемы развития предметных и универсальных учебных действий в учебном процессе; осмыслена динамика развития исследовательского потенциала школьников как развертывание самопроцессов внутри их творческого саморазвития, отражающего меру сложности познавательной деятельности и меру проявленного ими культуротворчества; представлено педагогическое сопровождение творческого саморазвития школьника в его познании.

Дидактическая концептуализация позволила представить развитие исследовательского потенциала школьников как дидактический феномен – как процесс поступательного качественного и количественного преобразования интегральной характеристики их личностных ресурсов, необходимых и достаточных для реализации единства отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному, и умений создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности, для успешного освоения норм исследовательской деятельности на пути движения от культууроосвоения к культуротворчеству; для творческого саморазвития в ходе создания познавательных продуктов. В контексте ведущей идеи развитие исследовательского потенциала школьников в обучении означает сопровождение учителем процесса творческого саморазвития школьников в постижении ими в образовательном пространстве на разных уровнях сложности себя, других, мира, в котором они двигаются от общего целостного к все более конкретному, точному, от культууроосвоения к культуротворчеству.

Созданная дидактическая концепция развития исследовательского потенциала школьников рассматривается нами как полученная в контексте принципа антропологизма система теоретических положений, которые обеспечивают проектирование развития исследовательского потенциала школьников в соответствии с его психологическими и психофизиологическими основаниями, диагностирование его результатов, понимание требований к учителю и возможных рисков реализации концепции, позволяют систематизировать, объяснять и прогнозировать эмпирический материал, ориентировать на создание и применение дидактических средств, обеспечивающих получение школьником опыта открытия личностно значимого нового.

В ее структуру вошли: ведущая идея построения концепции, конкретизированная в замысле ее создания; понятийный каркас концепции, в котором выделены целевой, содержательный, процессуальный и критериальный блоки; описание проблемы развития исследовательского потенциала школьников в обучении; методологические принципы, позволяющие раскрыть логику и направление ее решения; теоретические положения,

представляющие в контексте принципа антропологизма решение проблемы (тенденции, закономерности, принципы, психолого-дидактические условия, модель учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников, обучающая технология) и его психофизиологическое и психологическое обоснование; организационно-педагогические условия реализации замысла; диагностическое обеспечение; требования к педагогу с позиций задач, решаемых теорией; риски реализации дидактической концепции; ориентиры для использования цифровых средств обучения.

Результаты реализации дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников в обучении подтвердили достоверность теоретических позиций, построенных в контексте принципа антропологизма, показали ее возможности обеспечивать утверждение человеческого в человеке – самодетерминацию и творческое саморазвитие учителя и учащихся, получение школьниками личностного опыта культурного совершенствования мира [15]. Несмотря на то что в различных дидактических моделях пути развития исследовательского потенциала школьника могут иметь разные траектории, мы, используя полученные теоретические позиции, по активности ряда выделенных его характеристик (проявлений мотивации к исследованию, технологической готовности, научного стиля мышления, творческой активности), по реализации тонусной и ресурсной (поведенческой) его части в прошлом и настоящем можем понять: каковы ценности и смыслы познания школьников, в какой мере проявляется их творчество в исследовании, с какими проблемами ученик сталкивался и с какими еще может столкнуться в будущем, каким должен быть его следующий шаг в его познавательной практике.

#### Выводы

1. Принцип антропологизма в дидактической концептуализации развития исследовательского потенциала школьников обеспечивает рассмотрение обучаемого как человека, представляющего собой единство биологического, психического, социального, понимание его развития как процесса построения внутреннего мира в образовательном пространстве, как творческого саморазвития в познании на основе осуществляемого им выбора, обусловленного присущими ему общечеловеческими ценностями; акцентирует наше внимание не только на развитии личности ученика, но и на развитии личности учителя, на целостности, взаимообусловленности компонентов процесса обучения; требует понимания психофизиологических и психологических механизмов реализуемых процессов.

2. Использование принципа антропологизма при построении дидактической концепции позволило впервые осмыслить развитие исследовательского потенциала школьников в рамках дидактики, расширить дидактическое знание о личностно ориентированном обучении; наметить новые пути развития исследовательского потенциала

школьников в обучении и реализовать их в условиях дидактического эксперимента. 3. Рассмотрение развития исследовательского потенциала школьников в контексте принципа антропологизма ведет к повышению уровня методологической культуры учителей и студентов.

### Список литературы

1. Фирсова А.Е. Индикаторы антропологического подхода в педагогической теории и образовательной практике // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9. – С. 873-876.
2. Юнусова Э.А-Г. Антропологизм как интегрированная методология гуманистической педагогики // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2015. – № 48 (3). – С. 260-266.
3. Аносов И.П. Педагогическая антропология: учебное пособие. – Киев: Твим интер, 2005. – 264 с.
4. Розин В.М. Философия субъективности. – М.: АПК и ППРО, 2011. – С. 6.
5. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.
6. Сериков В.В. К построению целостного образа педагогической реальности // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования*. – 2016. – № 1. – С. 201-205.
7. Ковалева Т.М. Современная педагогическая наука: проблема субъективности // *Образование и педагогическая наука в модернизации российского общества: сб. научных трудов междунар. науч.-теор. конференции (Москва, 22 октября 2012 г.): в 2-х т.* – М.: ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО, 2012. – Ч. I. - С. 71-76.
8. Сериков В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // *Образование и общество*. – 2017. – № 4 (105). – С. 16-21.
9. Селивёрстова Е.Н. Познавательная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС: от усвоения к исследованию // *Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования: материалы Восьмой междунар. заочной науч.-практ. конф., посвященной памяти И.Я. Лернера*. – Владимир: ВИТ-принт, 2014. – С. 122-136.
10. Селивёрстова Е.Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения в фокусе антропологического рассмотрения // *Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.)*. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – С. 248-250.
11. Чуприкова Н.И. Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон



развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития // Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма / сост. Н.И. Чуприкова. – М.: Языки славянских культур, 2009. - С. 7-16.

12. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.

13. Данилюк А.Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 3-8.

14. Майер А.А. На пути к системному представлению детства в научной картине мира // Вестник Вятского государственного университета. – 2008. – № 3 (3). – Т. 3. Педагогика и психология. – С. 44-48.

15. Макотрова Г.В. Творческое саморазвитие школьников при работе с текстом в информационно-коммуникационной образовательной среде // Образование и наука. – 2015. – № 8. – С. 112-125.