

**Ладошкин Николай Алексеевич**

заместитель директора  
по научно-методической работе  
средней общеобразовательной школы “Искорка”,  
г. Белгород  
dom-hors@mail.ru

---

---

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА  
ШКОЛЬНИКОВ**

---

---

**Аннотация:**

*Данная статья посвящена обзору методологических подходов к изучению феномена интеллектуального потенциала школьников. Анализируемые подходы рассматриваются на 4 уровнях (философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом).*

**Ключевые слова:**

*интеллект, интеллектуальный потенциал, уровни методологии, антропологический подход, культурологический подход.*

---

---

**Ladoshkin Nikolay Alexeevich**

Vice-principal in Instructional  
Research Activities,  
Private comprehensive school “Iskorka”,  
Belgorod  
dom-hors@mail.ru

---

---

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL  
APPROACHES TO RESEARCH OF  
SCHOOLCHILDREN'S  
INTELLECTUAL POTENTIAL**

---

---

**Summary:**

*The article observes methodological approaches to schoolchildren's intellectual potential research. The approaches under consideration are studied in the context of: philosophy, general science, specific science, process.*

**Keywords:**

*intellect, intellectual potential, levels of methodology, anthropological approach, culture science approach.*

---

---

Интеллектуальный потенциал школьника как часть интеллекта человека является предметом изучения целого ряда научных дисциплин. В педагогическом исследовании интеллектуальный потенциал может рассматриваться на основе методологических подходов разных уровней – от философского до технологического.

На *философском уровне* методология исследования основывается на антропологическом и культурологическом подходах, на *уровне общей методологии* применимы системный, деятельностный и ресурсный подходы. *Конкретно-научный уровень* представлен герменевтическим и полисубъектным (диалогическим) подходами. *Технологический уровень* включает в себя комплекс теоретических и эмпирических методов, подчиненных методологическим функциям используемых подходов всех трех вышестоящих уровней методологии.

Принимая во внимание то, что терминологический аппарат общей педагогики содержит много общих с философией понятий (противоречие, условие, закономерность), а также то, что «существо основных педагогических понятий и терминов можно наиболее содержательно охарактеризовать только с учетом их исходного философского значения» [1, с. 29], в качестве первой группы подходов выступают подходы философского уровня – *антропологический и культурологический*.

Основанием для применения *антропологического* подхода в исследовании, связанном с интеллектом, является тот факт, что, несмотря на многочисленные исследования в области наличия схожих познавательных процессов у представителей животного мира, человек на сегодняшний день остается единственным доказанным обладателем сознания и мышления, которые под разными названиями и в разных комбинациях и составляют интеллект.

Антропологический подход вообще и в педагогике в частности имеет более чем полутора-вековую историю. В середине XIX в. в Западной Европе начинают формироваться зачатки «человекоцентрического» подхода, получившего развитие только в конце 1940-х гг. в Германии. Основными теоретическими работами, повлиявшими на становление антропологического подхода, являются “Pedagogische Menschenkunde” Г. Нолля (1928) и “Die Stellung des Menschen im Kosmos” М. Шеллера (1927).

Формирование ребенка, по Г. Ноллю, необходимо осуществлять с ориентацией на его способности (в том числе и интеллектуальные), возможности, задатки, пластичность. Появившись на свет, он уже по сути своей предрасположен к изменению собственных задатков в процессе воспитания и обучения. Именно Г. Ноль ввел антропологический подход в педагогику, не выделяя его в отдельную научную дисциплину.

По мнению М. Шеллера, человек представляет собой существо, превосходящее само себя и мир, а его сущность – в движении, в постоянном духовном преобразовании себя, в актах выхода за свои пределы, в самостроительстве и самовоспитании [2].

В отечественной педагогике идеи антропологической направленности впервые были озвучены Н.И. Пироговым. В его работах постоянно звучит рефрен о высшей ценности личности любого человека: «Личность одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом». В размышлениях о целях воспитания классик педагогической теории приходит к выводу о высшей значимости цели и смысла человеческого существования. В отсутствии понимания последних невозможно осознать цели педагогической деятельности и следовать им [3].

Интеллект человека, его интеллектуальный потенциал – характеристики личности, динамично изменяющиеся в течение жизни индивида, находящиеся в постоянном развитии. К.Д. Ушинский, также будучи приверженцем антропологического подхода в педагогике, определял сущность воспитания через два ключевых понятия – «развитие» и «организм». Понятие «развитие» представляется как базовое для определения сущности педагогического процесса. Идея развития выступает лейтмотивом всей теоретической парадигмы, через призму которой он рассматривает сущность и содержание воспитания [4, т. 2, с. 333–362].

Развитие человеческого организма также стало основой антропологической педагогики В.П. Вахтерова. По его мнению, каждый ребенок изначально внутренне стремится к развитию и росту. Поэтому и возникает одна из основополагающих установок педагогики гуманизма – ориентация на личность ребенка.

В соответствии с педагогической концепцией В.П. Вахтерова, человек является творческим, саморазвивающимся существом, поэтому основной целью воспитания является не превращение ребенка во взрослого, а изучение и создание благоприятной атмосферы для развития всех его здоровых стремлений. Педагог должен стремиться не к «размещению» учащегося в пределах известных ему норм и шаблонов, а к познанию наблюдаемых и скрытых способностей, потребностей и интересов ребенка [5].

Таким образом, благодаря использованию идей антропологического интеллектуальный потенциал учащегося изучается в развитии, опираясь на индивидуальные черты каждого ребенка, проявляемые в этом развитии.

Возможность рассмотрения культуры как коллективного интеллекта общества дает нам право обратиться к *культурологическому* подходу. Культура в общем смысле представляется многими как некая «надбиологическая» форма хранения и передачи информации. Культурный код человека, в отличие от его генетического кода, хранится в знаковых системах. Факты, гипотезы, умозаключения существуют и за пределами самого человека, приобретая самостоятельное, внеличностное воплощение. Они трансформируются в социальную информацию, носителем которой становится не индивид в отдельности, а культура общества в целом; так образуется специфически человеческий, но внегенетический алгоритм ее наследования – социальная наследственность [6].

Культурологический подход основывается на осознании культурного императива в педагогической теории и практике, взаимозависимости культуры и процесса воспитания: культура общества, этноса, нации, человечества в целом влияет на построение образовательных моделей, стили и направленности мышления учителей и учеников, интеллектуальное развитие обучающихся и воспитуемых; но, и наоборот, культура на всех ее уровнях и во всех воплощениях представляет собой, прежде всего, произведение человеческого разума, воспитанного в той или иной образовательной традиции и среде.

Появление гуманистической парадигмы воспитания, основанной на принципе культуросообразности (Ф.А.В. Дистервег) и представлении культуры как средства формирования личности ребенка (К.А. Гельвеций, Я.А. Каменский, Дж. Локк; К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой), было детерминировано культурологическим подходом в его классическом понимании.

Культурологический подход предполагает полную ротацию всех составляющих образовательного пространства к культуре и человеку – ее создателю, субъекту, который обладает способностью к культурному саморазвитию [7].

Воспитание учащихся на основе культурологического подхода представляет собой «целенаправленное восхождение ребенка к культуре современного ему общества», проникновение при поддержке учителя или воспитателя в культурный контекст реальности и приобретение способности существовать в обществе, сознательно проектируя собственную жизнь, «достойную звания Человек» [8, с. 8].

Личность, воспитываемая в русле культурологического подхода, в своем развитии проходит 3 основные стадии становления:

1) знакомство с нормами и правилами поведения и культурного взаимодействия с и внутри данного социума (репродуктивная);

2) присвоение культурных ценностей, поиск своего места в культурном пространстве (репродуктивно-творческая);

3) трансляция культуры – воплощение в жизни философско-нравственных установок, направленность полученных знаний, умений, освоенных компетенций на созидание нового в окружающей социальной реальности [9].

Опираясь на вышесказанное, можно утверждать, что с помощью культурологического подхода возможно рассмотрение формирования личности учащегося как человека культуры, характеризующегося нацеленностью на развитие его культуры и субъективности в познавательной деятельности.

На общеметодологическом уровне ориентирами являются *системный, деятельностный и ресурсный* подходы.

Применение *системного подхода* в исследовании интеллекта оправдано тем, что интеллектуальный потенциал школьника можно представить как определенное сочетание элементов, обладающее некоей структурой – то есть систему.

В русле системного подхода реальность рассматривается как сложная совокупность явлений. Основным содержанием познания становится не столько явления сами по себе, сколько их взаимодействие, баланс разнообразных сил, процессов, действующие тенденции, то есть сложный синтез знаний о совокупности явлений, не имеющих единого общего основания, единой системы законов.

Объективной основой применения системного подхода в науке является реальная системность окружающей действительности. Как известно, в природе не существует явлений, не обладающих количественными и качественными характеристиками. Соответственно, сложно представить явление, у которого отсутствуют системные свойства.

Системный подход в педагогике реализуется при условии, что непосредственно объект исследования является системой. Реализация системного подхода предусматривает:

1) изучение внутренней структуры объекта, отдельных его элементов и связей между ними;

2) выявление внутренних противоречий, которые свойственны объекту и которые определяют процесс его развития;

3) осуществление анализа связей объекта исследования с окружающим пространством и его компонентами;

4) рассмотрение объекта в рамках более широких систем, в которые данный объект входит как элемент;

5) исследование особенностей зарождения объекта как системы, современного его состояния и тенденций развития [10, с. 29].

Таким образом, применение системного подхода является необходимым для полного и детального рассмотрения феномена интеллектуального потенциала с подробным анализом структуры элементов, его составляющих.

Использование *деятельностного подхода* очевидно по причине того, что развитие интеллектуального потенциала школьников происходит в рамках того или иного вида деятельности (учебные занятия, внеурочная деятельность). Классиками отечественной психологии (Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым) была постулирована мысль о том, что субъект, его способности проявляются в деятельности. Деятельность (и педагогическая деятельность учителя, и познавательная деятельность учащегося) выступает основным способом преобразования и влияния на структуру и функции личности ребенка. Так, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется: он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить, что он есть: направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [11, с. 94].

Применение *ресурсного подхода* в исследовании основано на том, что категории «ресурс» и «потенциал» являются очень близкими по значению и применяются практически синонимично как в педагогике, так и во многих других социально-гуманитарных науках (психология, социология, экономика).

Несмотря на то, что многими исследователями в основе ресурсного подхода положен принцип соответствия задач наличествующим и необходимым ресурсам, без которых решение задач становится профанацией [12], до настоящего времени нет единого мнения об основных принципах ресурсного подхода в педагогической теории и практике. Однако можно выделить три принципиальных направления, в которых рассматриваются ресурсы в сфере образования и воспитания: индивидуально-психологические ресурсы личности учащегося (Н.Ф. Наумова,

В.Г. Зазыкин, Г.Г. Дилигенский, М.А. Холодная), ресурсные возможности педагогической деятельности преподавателя и ресурсное обеспечение образовательного процесса / образовательной среды (Т.М. Давыденко, Т.А. Цецорина).

Говоря о ресурсах личности учащегося, необходимо заметить, что понятия «ресурсы» и «потенциал» могут рассматриваться как тождественные с позиции возможности как потенциальной действительности: личностный потенциал как личностный ресурс (Н.А. Коваль), как система ресурсов личности, определяющая ее возможности (В.Н. Марков); творческий потенциал как особый ресурс человека (С.Ю. Степанов) и т.д. Следовательно, ресурсы выступают в роли потенциала как совокупности возможностей учащегося для его самореализации в деятельности. Одним из базовых ресурсов личности, по мнению М.А. Холодной, является интеллект [13].

На конкретно-научном уровне методология исследования интеллектуального потенциала школьника представлена *герменевтическим* и *полисубъектным (диалогическим)* подходами. Данные подходы применяются с целью конкретизации использования методологических подходов более высоких уровней, внесения в них дополнений и создание системы практической реализации деятельности по развитию интеллектуального потенциала школьников.

*Герменевтический подход*, по мнению Ф.Д. Шлейермахера, необходим исследователю, поскольку его (метода) цель – понять автора и его текст лучше, чем он сам понимал себя и свое творение, путем последовательного анализа выразительных средств [14]. Однако основные понятия герменевтики – понимание и интерпретация – применимы не только к анализу художественных произведений, но и к исследователю, автору, читателю, человеку вообще и всей человеческой реальности

Таким образом, герменевтический подход может претендовать на универсальность в любой области знаний по причине того, что феномен понимания пронизывает все межчеловеческие отношения, включая историю, политику, обмен мыслями и переживаниями, нравственность, поступки, эстетика вкуса. Тем не менее ориентация на герменевтическую парадигму в исследовании не абсолютизирует познавательные акты, а указывает на то, что важнейшие предпосылки естественных и особенно гуманитарных наук базируются на жизненных реалиях и связаны с опытом человеческих переживаний. Указание на значимость личностного опыта в качестве смыслового ядра и составляет главную ценность герменевтического подхода в гуманитарных изысканиях [15].

Интерпретация идей герменевтического круга и герменевтической дуги в рамках герменевтического подхода дает возможность уточнения сущности понятия, содержания и структуры интеллектуального потенциала учащегося, определения индивидуальных особенностей процесса его развития.

Вполне очевидно и применение *полисубъектного (диалогического)* подхода: образовательная парадигма современного общества тяготеет именно к отношениям вида «субъект – субъект», «личность – личность» (а не «субъект обучения – объект обучения» в рамках уходящей уже знаниецентрической модели образования). Соответственно, и развитие личности во всем ее многообразии (в том числе и интеллектуальное) происходит во время диалогического и полилогического взаимодействия учащегося с другими участниками образовательного пространства.

Методологическое обеспечение на *технологическом уровне* исследования включает в себя его методику как комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, подчиненных методологическим функциям используемых подходов всех трех вышестоящих уровней методологии и призванных с наибольшей достоверностью изучить и обосновать процесс развития интеллектуального потенциала школьника как сложное, многоуровневое педагогическое явление.

Методологические ориентиры исследования развития интеллектуального потенциала школьников, включающие в себя такие ключевые методологические подходы, как культурологический и антропологический (философский уровень), системный, деятельностный и ресурсный (общенаучный уровень), герменевтический и полисубъектный (конкретно-научный уровень), и комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования (технологический уровень), представляют собой «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство» [16, с. 610]. Причем: 1) целостность свойств всей совокупности не сводится к сумме свойств составляющих ее подходов, как и не выводятся из свойств подходов свойства совокупности в целом; 2) функционирование концептуального пространства методологического обеспечения обусловлено свойствами его методологических подходов; 3) они как элементы совокупности могут рассматриваться в качестве автономных совокупностей, а сама совокупность методологических подходов как система – в качестве подсистемы системы более высокого уровня, включающей и другие методологические подходы, реализация идей которых в исследовании не исключается;

4) методологическое обеспечение и среда его функционирования взаимосвязаны между собой и оказывают друг на друга взаимное влияние; 5) в контексте исследования процесса развития интеллектуального потенциала школьников во внеурочное время невозможно учесть все аспекты выявленной совокупности методологических ориентиров.

#### **Ссылки:**

1. Сластенин В.А. Некоторые проблемы педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал (научно-теоретическое издание). 2006. № 1. С. 25–35.
2. См.: Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988.
3. См.: Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1986.
4. Ушинский К.Д. Труд в его психологическом и воспитательном значении: собрание сочинений. М., Л., 1948.
5. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. М., 1987.
6. Колодин А. Культура как коллективный интеллект. URL: <http://religiocivilis.ru/component/content/article/1275-kultura-kak-kollektivnyi-intellekt.html?start=1> (дата обращения: 24.09. 2012).
7. Бондаревская Е.В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного обучения // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. Ростов-на-Дону, 1995. С. 5–22.
8. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1997.
9. См.: Бондаревская Е.В. Указ. соч.; Щуркова Н.Е. Указ. соч.; Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000.
10. Никулина Н.Н. Развитие идей системного подхода к процессу воспитания в отечественной педагогике (историко-педагогический контекст): дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2003.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
12. См.: Лизинский В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. М., 2006.
13. См.: Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002.
14. Менжулова Р.В. Обучение студентов пониманию текста гуманитарных наук на основе герменевтического подхода в личностно-ориентированном образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2002.
15. Там же.
16. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.

#### **References (transliterated):**

1. Slastenin V.A. Nekotorie problemy pedagogicheskikh issledovaniy // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (nauchno-teoreticheskoe izdanie). 2006. № 1. P. 25–35.
2. See: Kulikov V.B. Pedagogicheskaya antropologiya: istoki, napravleniya, problemy. Sverdlovsk, 1988.
3. See: Pirogov N.I. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 1986.
4. Ushinskiy K.D. Trud v ego psikhologicheskom i vospitatel'nom znachenii: sobranie sochineniy. M., L., 1948.
5. Vakhterov V.P. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 1987.
6. Kolodin A. Kul'tura kak kollektivniy intellekt. URL: <http://religiocivilis.ru/component/content/article/1275-kultura-kak-kollektivnyi-intellekt.html?start=1> (date of access: 24.09. 2012).
7. Bondarevskaya E.V. Nauchno-teoreticheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Lichnostno-orientirovanniy obrazovatel'niy protsess: sushchnost', sodержanie, tekhnologii. Rostov-na-Donu, 1995. P. 5–22.
8. Shchurkova N.E. Vospitanie: noviy vzglyad s pozitsii kul'tury. M., 1997.
9. See: Bondarevskaya E.V. Op. cit.; Shchurkova N.E. Op.cit.; Krylova N.B. Kul'turologiya obrazovaniya. M., 2000.
10. Nikulina N.N. Razvitiye idey sistemnogo podkhoda k protsessu vospitaniya v otechestvennoy pedagogike (istoriko-pedagogicheskiy kontekst): dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2003.
11. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii. SPb., 2007.
12. See: Lizinskiy V.M. Resursniy podkhod v upravlenii razvitiem shkoly. M., 2006.
13. See: Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. SPb., 2002.
14. Menzhulova R.V. Obuchenie studentov ponimaniyu teksta gumanitarnykh nauk na osnove germenevticheskogo podkhoda v lichnostno-orientirovannom obrazovatel'nom protsesse: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2002.
15. Ibid.
16. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M., 1983.