

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-6-18

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гелясина Е. В.

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск, Беларусь
elena_popkova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

Статья поступила в редакцию 23.06.2025
Одобрена после рецензирования 09.07.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. Новые требования, предъявляемые к качеству среднего общего образования, актуализировали проблему совершенствования его содержания. Для её решения потребовалось переосмыслить существующие представления о сущности содержания образования, его структуре, основаниях отбора и конструирования, а также сформулировать и апробировать новые теоретические идеи, позволяющие разработать содержание образования, адекватное вызовам времени. В статье описана концепция отбора и структурирования метапредметного содержания среднего общего образования, представлены сущностные характеристики и структура этого содержания. Методологическую основу исследования составляет антропологический подход, в русле идей которого определены сущностные характеристики содержания метапредметного образования. Апробация модели метапредметного содержания образования осуществлялась на семнадцати инновационных площадках Министерства образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: методология, методологический подход, воспитательная система вуза, воспитательные программы вузов.

Для цитирования: Гелясина Е.В. Концептуальные основания метапредметного содержания среднего общего образования // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.6–18. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-6-18>

Original article

CONCEPTUAL BASIS FOR THE META-DISCIPLINARY CONTENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

E. Gelyasina

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

elena_popkova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

The article was submitted on 23.06.2025

Approved after review on 09.07.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. New requirements for the quality of secondary general education have made the problem of improving its content relevant. To solve it, it was necessary to rethink the existing ideas about the essence of the content of education, its structure, the grounds for selection and design, as well as to formulate and test new theoretical ideas that allow developing the content of education adequate to the challenges of the time. The article describes the concept of selection and structuring of the meta-subject content of secondary general education, presents the essential characteristics and structure of this content. The methodological basis of the study is the anthropological approach, in line with the ideas of which the essential characteristics of the content of meta-subject education are defined. The model of meta-subject content of education was tested at seventeen innovative sites of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.

Keywords: education content, structure of education content, meta-subjectivity, meta-subject competence, meta-subject content of education content.

For citation: Gelyasina, E. V. (2025). Conceptual basis for the meta-disciplinary content of general secondary education. In: *Man and Education*, (84), 6–18 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-6-18>

Введение

Отбор и структурирование содержания образования принадлежат к числу научно-теоретических проблем, которые, как указывает В. С. Леднёв, «имеют столь же почтенный возраст, как и само образование» [1, с. 3]. При этом следует заметить, что все предлагаемые исследователями варианты решения данной проблемы имеют конкретно-исторический характер. В современных реалиях, характеризующихся высокой социальной динамикой, многомерностью и «сверхмногообразием» (М. С. Гусельцева [2]), широкомасштабной цифровизацией всех сфер общественного производства, усилением роли науки и её функционированием как движущей силы инноваций, появлением надотраслевых конвергентных технологий, объективно происходит усложнение решаемых специ-

алистами задач. При этом значительное место среди них начинают занимать слабоструктурированные задачи, которые, по замечанию Г. А. Саймона, не отличаются чёткостью постановки цели и не содержат описания всех условий, которые следует учесть в ходе решения [3]. В этой связи субъекту, решающему задачи, необходимо самостоятельно сформулировать и репрезентативно описать желаемый результат, разработать алгоритм процесса его получения, подобрать необходимое технологическое обеспечение и оценить общую ресурсоемкость.

Слабоструктурированные задачи, как отмечает В. С. Диев, отличаются большой размерностью и вариативностью [4]. Ключевая роль в формировании готовности будущих специалистов к решению такого рода задач принадлежит системе про-

фессионального образования. По нашему мнению, этот процесс будет успешным только при условии осуществления пропедевтической подготовки обучающихся в системе среднего общего образования. Однако её эффективность будет недостаточно высокой в условиях реализации традиционного (преимущественно предметно-ориентированного) содержания образования, поэтому необходимо теоретическое осмысление феномена метапредметного содержания среднего общего образования и подходов к его конструированию.

Сказанное выше обуславливает цель исследования: разработать концептуальные основания, с опорой на которые возможен отбор и структурирование метапредметного содержания среднего общего образования.

Сформулированная цель предполагает необходимость решения следующих задач:

1) выявить существенные характеристики метапредметного содержания среднего общего образования;

2) вычленив и обосновать структурные компоненты метапредметного содержания образования.

Методы исследования и степень разработанности проблемы

Выбор исследовательских методов и специфика их применения определяют в рамках антропологического подхода, который является ключевым в проводимом исследовании. В русле идей антропологического подхода (А.Н. Семёнова [5], А.Е. Фирсова [6]) образование рассматривается как процесс, ориентированный на формирование человеческого качества в человеке. Возможность образования требует создания педагогических условий, обеспечивающих осмысленное и включённое участие человека (обучающегося) в созидании самого себя в условиях событийного сообщества. Педагогическая деятельность при этом рассматривается как мотивирующая, поддерживающая, запускающая механизмы обращения к личностному опыту обучающихся.

Механизмом образования, трактуемого с позиций антропологического подхода, выступает трансцендирование. Действие названного механизма обусловлено особым способом существования человека. Этот способ коренным образом отличается от тех способов, какими существуют все иные «вещи мира». М.К. Мамардашвили отмечает: «... ничто человеческое не может само собой пребывать» [7, с. 26]. Человек существует только «на волне своего усилия». В другой своей работе М.К. Мамардашвили утверждает, что только благодаря участию и собственному усилию возможен человек, ибо в его распоряжении нет готовой природной способности, которая «срабатывает автоматически» [8]. Человек становящийся (образующийся) должен взрастить в себе самом силы, позволяющие созидать себя, он должен неустанно переживать и преодолевать границы себя прежнего (А. Гелен [9]).

Примат антропологического подхода в исследовании даёт основание для признания активно-деятельностной роли субъекта познания и детерминирует методологические установки, характерные для эпистемологического конструктивизма. Эти установки обуславливают взгляд на объект исследования как на продукт конструктивно-творческой активности познающего сознания. При этом объект мыслится не как изначально существующая данность, а как создаваемая исследователем и преобразуемая по его замыслу действительность.

Анализ теоретических идей, отражающих различные воззрения на природу содержания образования и подходы к его отбору, осуществляется с позиций феноменолого-герменевтического подхода. Методологически исходным положением для него выступает теория М.П. Котюровой, которая базируется на представлении об универсальной смысловой структуре научного текста, обуславливаемой эпистемической ситуацией [10]. Последняя отражает особенности авторского видения изучаемого фрагмента активной реальности, нормы, ценностные

установки, избранную методологию и логику исследования.

Методологическим фундаментом, позволяющим разработать пути решения поставленных в исследовании задач, выступают работы отечественных учёных, отражающие теоретические идеи, задающие понимание сущности феномена содержания со-образования, его структуры, источников формирования, принципов отбора и конструирования. В истории отечественной педагогической мысли названные идеи оформлялись с опорой на различные теоретические основания. М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский создали теорию содержания образования в русле идей scientистски-знаниевого подхода [11]. Это обусловило понимание содержания образования как системы знаний основ наук, которая подлежит усвоению обучающимися. Практика формирования содержания образования базировалась на совокупности принципов, обеспечивающих: а) единство его формальной и материальной сторон; б) соответствие уровню социально-экономического развития общества; в) взаимосвязь учебных предметов; г) политехнизм при изучении научных основ производства; д) учёт возрастных особенностей и опыта учащихся; е) взаимосвязь всех компонентов содержания, осваиваемых школьниками как на уроках, так и в ходе факультативов, внеклассных занятий по учебным предметам, экскурсий, общественно-полезного труда; ж) органическое включение элементов национальной культуры и краеведческого материала.

Структурирование содержания образования велось в направлении, обеспечивающем соответствие номинала самостоятельных учебных предметов (дисциплин) отраслевому делению наук. При этом содержание учебных предметов не было «слепком» с основ соответствующей науки. Состав каждого учебного предмета был представлен как система содержательных единиц: 1) научных фактов, понятий, теорий; 2) сведений из истории развития ключевых отраслей фундаментальной науки; 3) мировоззренческих идей и ме-

тодов научного познания; 4) научных основ производства; 5) учебного материала, содействующего формированию практических умений прикладного характера, идейно-политических убеждений, нравственно-этических и эстетических чувств.

Второй блок концептуальных идей был представлен положениями теории политехнического содержания образования. Её разработка велась О.С. Аранской, П.Р. Атутовым, Н.И. Бабкиным, С.Я. Батышевым, В.А. Поляковым, П.И. Ставским, В.С. Стояновым, С.Г. Шаповаленко, Д.А. Эпштейном. В рамках данной теории содержание образования рассматривалось как ведущий фактор эффективной подготовки подрастающего поколения к труду через освоение научных основ современного производства. Политехническим признавалось содержание образования, направленное на формирование обобщённых знаний, позволяющих эффективно осуществлять различные виды деятельности в системе «наука – производство».

П.Р. Атутов выдвинул и обосновал идею функциональной природы политехнических знаний [12]. Согласно этой идее в содержание образования должны быть включены естественно-научные, гуманитарные и технические знания, которые приобретают политехнический характер благодаря функционированию в сфере труда. Политехническая направленность содержания образования при этом обеспечивалась за счёт включения компонентов, отражающих социальный, экономический, экологический и эргономический аспекты деятельности труженика. Важная роль в политехническом содержании образования была отведена алгоритмам созидательной деятельности и способам решения научно-технических творческих задач. По мнению разработчиков описываемой выше теории, политехническое содержание образования обуславливало формирование функциональной грамотности обучающихся и закладывало основы их будущей профессиональной мобильности (В.С. Стоянов [13]).

В 70-80-х годах прошлого столетия сотрудниками лаборатории дидактики НИИ теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР была проведена широкомасштабная исследовательская работа. Её результатом явилась культурологическая концепция содержания среднего общего образования. Как утверждает И.М. Осмоловская, творческий коллектив, интеллектуальное ядро которого составляли М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и В.В. Краевский, совершил научный прорыв в дидактике [14]. Определяя сущность феномена «содержание образования», они исходили из того, что образование представляет собой процесс вхождения человека в мир культуры через освоение обучающимися в ходе специально организованного педагогического процесса накопленного человечеством опыта. Такое понимание образования позволило разработчикам культурологической концепции выявить атрибуты его содержания: социальную сущность, педагогическую принадлежность и системно-деятельностный способ рассмотрения.

В отличие от трактовки образования как усвоения адаптированных основ наук, в культурологической концепции приоритетом выступило личностное становление ученика, которое происходит в процессе освоения им культурного опыта, аккумулированного в содержании образования. По мнению авторов рассматриваемой концепции, личностно-развивающую функцию содержание образования выполняет при условии наличия в нём четырёх компонентов: а) знаний об окружающем мире (природном, социальном, техническом) и способах его преобразования человеком; б) опыта эффективного использования известных способов деятельности; в) опыта созидательно-творческой деятельности; г) эмоционально-ценностного опыта.

В этот же период В.С. Леднёвым была разработана концепция инвариантно-личностной организации содержания образования. Отправной точкой размышлений учёного явились результаты проведённого им содержательного анализа цели общего

образования, которая на стратегическом уровне определялась через всестороннее гармоничное развитие личности. Такое понимание цели стало основанием для вывода о необходимости решения научной проблемы отбора содержания образования с опорой на современную концепцию человека. Особой проекцией человека, обеспечивающей его целостное видение во всей совокупности уникальных свойств и характеристик, которая даёт возможность представить его как объект и субъект общественных отношений, является личность. Именно в личности, – как указывает В.С. Леднёв, – отдельные стороны целостного человека не исчезают, а напротив, выступают в специфическом проявлении.

Анализ различных теорий структуры личности, разработанных отечественными психологами к моменту создания рассматриваемой концепции содержания образования, позволил В.С. Леднёву определить три основания («основных разрезов» [1, с. 40]), с опорой на которые им были определены компоненты содержания образования. В качестве первого основания был избран опыт личности. Типологические личностные свойства выступили вторым основанием, а психические процессы и система управления «Я» – третьим.

В.С. Леднёв определяет содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, усвоение которых способно обеспечить гармоничное всестороннее развитие личности в объёме, необходимом для её активного участия в жизни общества. В инвариантно-личностной концепции содержание образования представлено в двух проекциях: субъектно-личностной и объектно-личностной. Первая проекция предполагает понимание и структурирование содержания образования с точки зрения базовых качеств личности, которые являются универсальными по отношению к предмету деятельности. Вне зависимости от своей специфики всякая деятельность имеет познавательную, коммуникативную, ценностно-ориентационную, операционально-инструменталь-

ную, эстетическую и физическую стороны. Объектно-личностная проекция обусловлена сложностью и одновременно дифференцированностью окружающей человека реальности. Конкретизация данной проекции осуществляется с учётом ключевых сфер практической деятельности человека и дисциплинарного устройства науки. Как показали исследования В.С. Леднёва, освоение этих сфер общественной практики через систематическое изучение основ наук создаёт условия для всестороннего развития личности и позволяет подготовить растущего человека к самостоятельной трудовой деятельности.

Следующим шагом в развитии теории содержания образования явилась бинарная концепция Л.М. Перминовой, которая предприняла попытку интеграции инвариантных компонентов содержания образования, рассмотренных в культурологической концепции с базисными видами деятельности, выделенными В.С. Леднёвым (познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической, физической) [14]. Полученное путём интеграции содержание образования, по мысли автора, позволяет расширить педагогический функционал, заложенный в каждом учебном предмете.

И.М. Осмоловская и И.В. Шалыгина, высоко оценивая вклад культурологической концепции в развитие теории педагогики, указывают, что далеко не все изложенные в ней концептуальные положения воплотились на практике [15]. Причину этого они усматривают в неразработанности самого высокого (теоретического) уровня содержания образования. Работы, ориентированные на выявление сущности и способов формирования допредметного содержания образования, велись последователями В.В. Краевского в двух направлениях, каждое из которых имело свою логику.

А.В. Хуторской обогащает культурологическую концепцию новым элементом «метапредметное содержание», подчёркивая его специфичность и принципиальное отличие от содержания традиционных учебных предметов. Суть этих отличий

обусловлена «выходом» содержания метапредметов за привычные границы, в которых существуют все учебные предметы. Идея метапредметности воплощается через включение в содержание традиционных учебных дисциплин новых «предметно оформленных образовательных структур» (метапредметов) [16, с. 214]. Смысловое ядро последних составляют фундаментальные образовательные объекты. Эти новые структуры наделяются статусом «метапредметной темы» или «метапредметного раздела». Основой для выделения метапредметных тем (разделов) выступают обнаруженные в ходе познания «первосмыслы, стягивающие всё к единым общим основаниям» [17]. Метапредметное содержание образования, как следует из анализа работ А.В. Хуторского, представлено не только в виде отдельных тем, но и как самостоятельные учебные курсы, список которых автор оставляет открытым. Системное описание получили содержание метапредметов: «Числа», «Мироведение», «Знание», «Проблема», «Слово», «Естествознание», «Культура», «Рефлексия».

В работах И.М. Осмоловской оформляется второе направление развития культурологической концепции содержания образования. Проведённые исследования позволяют ей сделать вывод о необходимости сохранить ведущую роль культурологического подхода при определении сущности и структуры содержания образования. Однако разработку допредметного содержания она считает целесообразным осуществлять с позиций личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Это позволяет представить допредметное содержание через совокупность ключевых компетенций, которые обеспечивают готовность человека к решению жизненно важных задач. В число ключевых компетенций И.М. Осмоловская включает:

- 1) общекультурную (компонентами которой вступают учебно-познавательная и информационная компетенции);
- 2) социально-трудовую (предопределяющую способность к продуктивному со-

циальному взаимодействию и кооперации в ходе трудовой деятельности);

3) коммуникативную;

4) компетенцию в сфере личностного самопознания и самоопределения.

Сопоставительный анализ концепций содержания образования, оформившихся в отечественной педагогической теории, позволяет сделать выводы о том, что: 1) все они базируются на идее социально-культурной обусловленности содержания образования и релевантности его структуры структуре личностного опыта. Эта идея является ключевой как для культурологической концепции, созданной М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, В.В. Краевским и их последователями (А.В. Хуторским и И.М. Осмоловской), так и для инвариантно-деятельностной концепции, разработанной В.С. Леднёвым, а также для бинарной концепции, предложенной Л.М. Перминовой; 2) при конструировании содержания образования исходят из его иерархической организации, выделяя предметный и метапредметный уровни.

Результаты исследования разработки структуры метапредметного содержания среднего общего образования

В образовательных стандартах, действующих в Беларуси и России, определены три группы образовательных результатов: предметные, метапредметные, личностные. Ключевым для их формирования определён компетентностный подход. В этой связи сущность и структура образовательных результатов представлены в логике данного подхода. Вполне очевидно, что методологические ориентиры, определяемые компетентностным подходом, должны детерминировать конструирование содержания образования, обеспечивающего формирование вышеназванных результатов. Как показывает проведённый анализ, вопрос разработки предметного уровня содержания образования довольно успешно решался отечественными исследователями. Обобщённые результаты многолетних исследований, проведённых в

данном направлении, были изложены в работах Л.Я. Зориной [18], И.Я. Лернера [19], В.С. Леднёва [1], а также коллективной монографии под редакцией И.Д. Зверева и М.П. Кашина [20]. Концептуальные подходы к разработке содержания образования, обеспечивающего формирование личностных компетенций, представлены в работах В.В. Серикова [21] и представителей его научной школы. Содержание образования, обеспечивающее формирование метапредметной компетентности (как указывалось в аналитической части данной статьи), также было предметом отдельных педагогических исследований. Однако, несмотря на это, работа по созданию теоретических основ отбора метапредметного содержания ещё далека от своего завершения.

Методологической основой разработанной нами концепции метапредметного содержания образования выступает антропологический подход. В русле его идей мы определяем сущность образования и метапредметной компетентности. Последняя нами рассматривается не только как образовательный результат, но и как условие (инструментальная основа) реализации образованием своей антропологической миссии. Мы разделяем точку зрения своего учителя – профессора А.В. Торховой, согласно которой антропологической константой образовательного процесса являются внутриличностные механизмы саморазвития обучающегося, а сам этот процесс должен быть направлен на становление субъектности через обогащение личностного опыта [22]. Исходя из этого, сущность метапредметной компетентности целесообразно рассматривать в узком – инструментальном и широком – антропологическом контуре. Первый смысловой контекст позволяет определить метапредметную компетентность как интегративную способность, которая позволяет личности успешно осуществлять учебно-познавательную и практико-преобразующую деятельность, приобретать новые знания, умения, навыки, эффективно использовать и расширять имеющийся опыт. При этом рассматриваемая компетентность являет-

ся фактором интеграции опыта личности, придания ему системных качеств. По отношению к предметной компетентности метапредметная компетентность выполняет методологическую и регуляторную функции. Это обеспечивает готовность личности, владеющей метапредметной компетентностью, обучаться в течение всей жизни, самостоятельно решать проблемы, действовать в динамично меняющейся ситуации. Метапредметная компетентность, рассматриваемая как антропологический феномен, выступает инструментальной основой субъектных качеств, детерминирующих совершенно особых, присущих исключительно человеку, способ отношения к миру и самому себе. Эти качества, как отмечает Л.И. Анциферова [23], позволяют человеку быть первопричиной и иницирующим началом деятельности. С опорой на них выстраиваются человекомерные отношения. В диссертационном исследовании Н.Э Волковой [24] убедительно доказано, что именно эти способности детерминируют жизнестойкость личности – её готовность адаптироваться к изменениям, контролировать происходящее в жизни, отвечать за целеполагание и обретение смыслов. Кроме того, метапредметная компетентность обладает трансцендирующим потенциалом. Она фундирует способность человека к преодолению себя прежнего, к трудной «внутренней работе» (С.Л. Рубинштейн [25]), «второму рождению» себя (М.К. Мамардашвили [8]). Благодаря наличию метапредметной компетентности человек способен выступать реальным «действующим лицом», творцом своей жизни, несущим ответственность за принятые решения и совершённые поступки.

Функциональный диапазон метапредметной компетентности обуславливает специфику компонентного состава содержания образования, обеспечивающего её формирование. Разработка модели содержания и её апробация осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы (2021 – 2024 годы) на семнадцати инновационных площадках Министерства об-

разования Республики Беларусь (Приказ Министра образования от 11.08.2021 № 589). Обработка и обобщение полученных эмпирических данных указывает на целесообразность включения в состав содержания образования, ориентированного на формирование метапредметной компетентности, следующих компонентов:

- 1) учебно-управленческого,
- 2) универсально-логического,
- 3) информационного,
- 4) коммуникативного,
- 5) исследовательского,
- 6) теоретико-онтологического,
- 7) инструментально-эпистемического,
- 8) технико-технологического,
- 9) рефлексивного.

Освоение содержания образования, включённого в **учебно-управленческий** компонент, обеспечивает формирование у обучающихся опыта планирования и организации собственной учебно-познавательной деятельности. Частными проявлениями этого опыта являются умения определить смысл и цели предстоящей деятельности, сформулировать задачи, выявить возможные способы их решения и необходимые для этого ресурсы, осуществить планирование работы, распределить рабочее время, организовать деятельность по достижению поставленной цели, оценить полученный результат, описать факторы, которые на него повлияли. Следует заметить, что в образовательном процессе необходимо обеспечить условия для обобщения обучающимися приобретаемого учебно-управленческого опыта и создать возможности для его переноса в иные виды деятельности.

Второй компонент метапредметного содержания образования, **универсально-логический**, ориентирован на формирование у обучающихся способности «сильно и правильно» мыслить через освоение ряда универсально-логических умений (осуществлять сравнение, анализ, синтез, классификацию, выделять существенные признаки, дифференцировать общее и единичное, строить доказательство, аргументировать, делать обобще-

ния, формулировать выводы и пр.). Опыт, сформированный в ходе освоения универсально-логического компонента метапредметного содержания образования, функционирует не только на прагматическом уровне, позволяя человеку эффективно познавать окружающий его мир и технически безупречно выстраивать рассуждения. Этот опыт обладает антропологическим потенциалом, поскольку обеспечивает «усиление мысли» (М.К. Мамардашвили [5]) – то, что рождает присущие человеку состояния. С возможности удерживать мысль, как утверждает М.К. Мамардашвили, начинается эстетика мышления, дающая начало морали и собственно человеческому способу существования.

Третий компонент – *инструментально-эпистемический*. В нём отражён выработанный в культуре опыт разрешения разнообразных познавательных ситуаций и целесообразного использования универсальных инструментов получения достоверного знания. В данный компонент включены такие составляющие (содержательные организованности), как: вопрос, задача, проблема, схема, модель. Образовательный процесс, направленный на освоение опыта работы с вопросом, предполагает формирование у обучающихся понимания того, что представляет собой вопрос с логико-гносеологической точки зрения, какие требования к нему предъявляются, какие бывают виды вопросов, каково функциональное назначение каждого из них, как сформулировать корректный вопрос, каковы критерии грамотного ответа на него, при каких условиях вопрос становится эффективным инструментом познания и коммуникации. Благодаря содержанию, направленному на освоение опыта работы с задачей, у обучающихся вырабатываются умения анализировать предложенную задачу, чётко дифференцировать сформулированные в ней требования и условия, определять и реализовать оптимальные способы решения, оценивать правильность полученного результата. При этом обучающиеся овладевают не толь-

ко способами решения, но и приобретают способность к постановке новых задач.

При освоении третьей составляющей описываемого компонента обучающиеся расширяют свои представления о проблеме как специфической форме существования научного знания и как об эпистемическом инструменте. В частности, они приобретают знания об отличительных характеристиках, структуре, степени сложности проблемы. У обучающихся формируются умения, благодаря которым они оказываются способны сформулировать проблему, выявить предпосылочное знание, необходимое для её решения, построить и проверить гипотезу, описать и дать интерпретацию полученным результатам, сделать на их основе выводы, оценить степень решения проблемы. Четвёртая составляющая содержания направлена на формирование у обучающихся опыта создания и использования моделей в учебно-познавательной деятельности. Главным критерием, указывающим на наличие этого опыта, выступает владение приёмами моделирования, которые базируются на понимании обучающимися, что такое модель, какие бывают виды моделей, в чём заключается их эвристический потенциал. Благодаря включению в инструментально-эпистемический компонент содержания образования составляющей «Схема», представляется возможным сформировать у обучающихся знания о схеме как средстве, применяемом для структурирования информации, её визуализации и компрессии, а также в процессе управления мышлением. Освоив вышеназванный компонент, обучающиеся приобретают умения самостоятельно создавать, «читать» и эффективно использовать различные схемы. Пятым инструментом, который включён в состав инструментально-эпистемического компонента метапредметного содержания образования, является модель. При его освоении у обучающихся формируются знания о модели как о методе получения нового знания и как о способе его формализованного представления. Наряду с этим рассматриваются различные виды моделей, их назначение,

особенности создания и использования в учебно-познавательной деятельности.

Теоретико-онтологический компонент метапредметного содержания образования ориентирован на формирование у обучающихся опыта эффективного использования усвоенного научного знания в качестве инструмента решения различного рода задач и средства мышления. Природа, структура и формы существования научного знания детерминируют специфику осваиваемого обучающимися социально-культурного опыта. Его основными составляющими являются: опыт работы с научным фактом, научным понятием, научным законом (закономерностью), научной теорией (концепцией), научным методом.

Коммуникативный компонент содержания позволяет сформировать у обучающихся умение использовать коммуникацию как средство совершенствования различных компетенций, в том числе фундаментальных опыт совместной работы над учебными проблемами и продуктивного сотрудничества в решении практических задач. Данный компонент содержания образования способствует формированию опыта всестороннего и эффективного применения образовательного потенциала коммуникации.

В **информационном** компоненте метапредметного содержания образования аккумулирован социально-культурный опыт успешного использования различных видов информации для решения всевозможных задач, возникающих как в познавательной, так и практической деятельности человека.

Исследовательский компонент метапредметного содержания образования имеет два модуля: внешний и внутренний. В первом из них представлен опыт исследовательской деятельности, направленной на познание окружающего мира. Во втором – обобщён опыт исследовательской деятельности, связанной с познанием человеком самого себя. Наличие данного опыта обуславливает возможность формирования в сознании человека представ-

лений о себе и как о носителе определённого опыта (знаний, умений, компетенций, способностей, переживаний, ценностей), и как о субъекте учебно-познавательной деятельности, который осознаёт её цели и смыслы, имеет представление о способах и средствах, обладает определённым стилем познания, выработал индивидуально приемлемые стратегии решения проблем и ликвидации знаниявого дефицита.

Технико-технологический компонент метапредметного содержания образования содействует формированию у обучающихся опыта действовать целеориентированно, технологично, эффективно, безопасно, культуросообразно. Данный компонент даёт возможность в процессе образования создать условия, позволяющие обучающимся освоить деятельность, связанную с использованием новых технологий для решения широкого спектра задач современной практики, а также овладеть техниками эффективного управления собственным познанием, самообразованием, самореализацией. Характеризуемый компонент содержания образования представлен в единстве двух составляющих: деятельностной и личностной. Первая из них создаёт содержательную основу формирования компетенций, позволяющих обучающемуся технологично осуществлять любую деятельность (операционально формулировать цель и планировать этапы её достижения, определять оптимальное ресурсообеспечение каждого шага, устанавливать критерии и показатели оценки полученных результатов). Вторая представлена интегративным комплексом, содержательное наполнение которого отражает опыт использования когнитивных, эпистемических, рефлексивных и коммуникативных техник, а также техник само- и метапознания, самообразования, саморазвития, самореализации.

Рефлексивный компонент по отношению ко всем выше перечисленным компонентам метапредметного содержания образования выполняет роль системообразующего. Он функционирует как своеобразная «антропная точка сборки».

Опыт, который приобретает личность, осваивающая рефлексивный компонент содержания образования, детерминирует эффективность её работы над собой, возможность преодолевать границы имеющегося знания, саморазвиваться, занимать определённую позицию, быть подлинным субъектом учебно-познавательной деятельности и в более широкой перспективе – автором своего жизненного пути.

Выводы

Отечественная педагогическая мысль подготовила методологический фундамент, необходимый для дальнейшего развития теоретических основ содержания общего среднего образования. Ведущая концептуальная идея состояла в понимании содержания образования как педагогически адаптированного социально-культурного опыта, подлежащего усвоению отдельной личностью. Отмечалось, что эти виды опыта по своей структуре должны соответствовать друг другу. При отборе содержания образования исходили из понимания иерархической организации социально-культурного опыта и необходимости рассматривать его предметный и метапредметный уровни.

Проведённые нами исследования показали целесообразность понимания сущности и структуры содержания образования с позиций антропологического подхода. В русле идей последнего, образование мыслится гораздо шире, чем процесс, обеспе-

чивающий усвоение личностью определённого социально-культурного опыта. С антропологических позиций образование представляет собой особый способ бытия, обеспечивающий рождение человеческого в человеке. Это рождение сопряжено с обретением человеком в процессе образования способности к трансцендированию. Названная способность является антропологической константой человека образующегося, так как позволяет ему непрерывно обогащать имеющийся и вырабатывать новый опыт, преодолевать свою ограниченность средствами образования, подниматься над ситуацией, проявлять авторство и только ему свойственные творческие качества. Инструментально-педагогической основой этой способности является метапредметная компетентность. Для формирования метапредметной компетентности требуется особого рода содержание образования, релевантное её структуре. Опираясь на идею релевантности, считаем возможным определить составляющие метапредметного содержания образования и представить его как систему, включающую учебно-управленческий, универсально-логический, информационный, коммуникативный, исследовательский, теоретико-онтологический, инструментально-эпистемический, технико-технологический и рефлексивный компоненты, каждый из которых обладает своей уникальной функциональной спецификой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Леднёв В. С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. М.: Педагогика, 1980. 264 с.
2. Гусельцева М. С. Сверхразнообразие как вызов прежним парадигмам // Образовательная политика. 2025. № 20(1), С.104–115.
3. Simon, H. A. The Structure of Ill Structured Problems // Artificial Intelligence. 1973. № 4. С. 181–201.
4. Диев В. С. Неопределённость как атрибут и фактор принятия решений // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2010. Т. 8. Вып. 1. С. 3–8.
5. Семёнова А.Н. Антропологический аспект образования // Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы. М.: Корпоративный университет развития образования, 2024. С. 143–150.
6. Фирсова А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике. Волгоград: Сфера, 2023. 146 с.
7. Мамардашвили М. К. Вильнюсские лекции по социальной философии: опыт физической метафизики. СПб. : Азбука, 2012. 317 с.

8. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. СПб.: Азбука, 2018. 432 с.
9. Гелен А. О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 152–201.
10. Котюрова М. П. Смысловая структура русского научного текста и её экстралингвистические основания (функционально-стилевой аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. Свердловск, 1989. 32 с.
11. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М. : Знание, 1981. 96 с.
12. Атутов П.Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы. Избр. труды в 2 т. ; под ред. Г.Н. Никольской. М. : Кумир, 2001. Т. 1. 360 с.
13. Стоянов В. С. Политехническая подготовка старшеклассников как основа их профессиональной мобильности : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1992. 20 с.
14. Перминова Л.М. О пятом элементе состава содержания образования, ведущей функции учебного предмета и интеграции в процессе обучения // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 131–140.
15. Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2. С. 120–127.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
17. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека: сетевой журн. 2012. № 1. URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-115-Khutorskoou.pdf> (дата обращения: 10.03.2025).
18. Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель. М.: Знание, 1989. 80 с.
19. Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок. М. : Знание, 1988. 80 с.
20. Совершенствование содержания образования в школе / Под ред. И. Д. Зверева, М. П. Кашина. М.: Педагогика, 1985. 272 с.
21. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии. М. : Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. 292 с.
22. Торхова А.В. Антропологические аспекты педагогического образования // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага універсітэта. Сер. 1. Педагогіка, псіхалогія, філалогія. 2014. № 1. С. 24–28.
23. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
24. Волкова, Н. Э. Понятийные способности как фактор интеллектуальной продуктивности и жизнестойкости: дис. ... канд. псих. наук: 5.3.1. М., 2024. 223 с.
25. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

REFERENCES

1. Lednev, V.S. (1980). *Content of general secondary education: Problem of the structure*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
2. Guseltseva, M. S. (2025). Superdiversity as a challenge to old paradigms. In: *Educational Policy*, 20(1), 104–115. (In Russ.)
3. Simon, H.A. (1973). The Structure of Ill Structured Problems. In: *Artificial Intelligence*, 4, 181-201. (In Russ.)
4. Diev, V. S. (2010). Uncertainty as being an attribute and factor for decision-making. In: *Bulletin of Novosibirsk state university*, ser.: Philosophy.. 8, i(1), 3–8. (In Russ.)
5. Semenova, A.N. (2024). Anthropological aspect of education. In: *Theory and practice of education in the focus of research on the history of pedagogy: achievements, problems, prospects*. Moscow: Corporate university for educational development. (In Russ.)
6. Firsova, A. E. (2023). *The application of the anthropological approach in modern native pedagogical theory and innovative educational practice*. Volgograd : Sphere. (In Russ.)
7. Mamardashvili, M. K. (2012). Vilnius lectures in the social philosophy : experiences of the physical metaphysics. SPb. : Azbuka. (In Russ.)
8. Mamardashvili, M. K. (2018). Conversations about thinking. St. Petersburg : Azbuka.
9. Gelen, A. (1988) *About the systematics of anthropology. The problem of person in western philosophy*. Moscow : Progress. (In Russ.)
10. Kotyrova, M. P. (1989). *The semantic structure of the russian scientific text and its extralinguistic basis (functional-stylistic aspect)* [dissertation]. Sverdlovsk (In Russ.)

11. Skatkin, M.N.& Krajewski, V.V. (1981). *Content of general secondary education. Problems and perspectives*. Moscow: Znaniye. (In Russ.)
12. Atutov, P.R. (2001). *Pedagogy of the development of students for work: content and process base*. Moscow: Kumir. (In Russ.)
13. Stoyanov, V.S. (1992). *Polytechnic training for high school students as the basis of their professional mobility*. Abstract of Ph. D. thesis, APS NRI work training end professional orientation. (In Russ.)
14. Perminova, L.M. (2021). Fifth element of educational content, about crucial function of the academic discipline and integration in education. In: *Values and meanings*, 1 (71), 131–140. (In Russ.)
15. Osmolovskaja, I. M. (2006). Cultural approach of content formation for education. In: *Education and science*, 2, 120–127. (In Russ.)
16. Khutorskoy, A. V. (2001). *Modern didactics : guide for the student*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
17. Khutorskoy, A. V. (2012). Meta-subject content of education from the perspective of relevance to human. In: *Bulletin of the Institute for Human Education*, 1. Available at: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-115-Khutorskoy.pdf> (Accessed: 10.03.2025). (In Russ.)
18. Zorina, L. Y. (1989). *Program – textbook – teacher*. Moscow: Znanie. (In Russ.)
19. Lerner, I. Y. (1988). *Academic discipline, topic, lesson*. Moscow: Znanie. (In Russ.)
20. Zverev, I. D. and Kashin M. P. (1985). *Improving educational content at school*. M. : Pedagogica. (In Russ.)
21. Serikov, V. V. (2018). *Pedagogical reality and pedagogical knowledge. Methodological reflection experience*. Moscow: Editorial and publishing house of the Russian New university. (In Russ.)
22. Torhova, A. V. (2014). Anthropological aspects of teacher education. In: *Bulletin of the Belarusian state pedagogical university, Ser. 1: Pedagogy, psychology, philology*, 1, 24–28. (In Russ.)
23. Antsiferova, L. I. (2006). *Personality development and problems of gerontology*. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.)
24. Volkova, N. E. (2024). Conceptual abilities as a factor of intellectual productivity and resilience. Ph.D. thesis, Institute of Psychology of the Russian academy of sciences (In Russ.)
25. Rubinstein, S. L. (2003). *Being and consciousness. Man and the world*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск, Беларусь

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Elena V. Gelyasina – Cand. Sci. (Education), Associate Prof. of the Department of pedagogy and educational management, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus