

УДК 37.02

Предметные, общепредметные и метапредметные понятия и компетенции в гуманитарном образовании

Доманский Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор,
Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова,
198035, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Двинская, 5/7;
e-mail: valerij_domanski@mail.ru

Николаенко Сергей Владимирович

Аспирант,
кафедра межкультурных коммуникаций,
Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова,
198035, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Двинская, 5/7;
e-mail: a.serij12@gmail.com

Аннотация

Ориентация на компетентностный подход является одной из основных особенностей современного образования. В данной статье рассматриваются три вида компетенций, которые мы выделяем в учебной деятельности: предметные, общепредметные и метапредметные. Применительно к гуманитарному образованию формирование метапредметных компетенций, кроме универсальных учебных действий, предполагает также владение универсальными понятиями, кодами, концептами. Формирование метапредметных компетенций предполагает путь восхождения от языкового уровня понимания ключевых слов – к общекультурному. При работе с понятиями продуктивно выделять три уровня, которые определяют продвижение обучающегося в его познавательной деятельности: содержательный, методологический, операционный. Также в статье показано, что при формировании компетенций продуктивным является использование технологии критического мышления, которое предполагает три стадии: вызова, осмысления ситуации, рефлексии.

Для цитирования в научных исследованиях

Доманский В.А., Николаенко С.В. Предметные, общепредметные и метапредметные понятия и компетенции в гуманитарном образовании // Педагогический журнал. 2016. № 2. С. 22-40.

Ключевые слова

Гуманитарное образование, компетентностный подход, предметные, общепредметные и ключевые компетенции, понятия, культурные коды и универсалии, технология критического мышления, познавательная деятельность.

Введение

Мы живем в цифровой век, когда любая информация может быть закодирована, упакована и свернута для хранения в электронном формате, а затем распакована и декодирована с целью ее использования. Поэтому особую важность приобретает вопрос об опорных, ключевых словах текста. С их помощью информация кодируется и упаковывается. Такими ключевыми словами являются базовые понятия, универсалии, концепты, заключающие в себе важнейшую информацию о мире и человеке. Именно посредством этих ключевых слов осуществляется переход от предметного уровня образования к метапредметному, иными словами, от овладения учащимися предметными компетенциями к метапредметным.

Ориентация на компетентностный подход является одной из основных особенностей современного образования, что нашло выражение в «Стратегии модернизации российского образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и в федеральных государственных стандартах. Среди нескольких известных определений понятия «компетентность» (А.М. Аронов, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, М.А. Чошанов) продуктивным для образовательных практик является определение А.В. Хуторского, который рассматривает *компетентность* как совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере. В свою очередь, под *компетенцией* он подразумевает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности обучаемых [Хуторской, Определение общепредметного содержания..., www]. В связи с этим результативность обучения по каждому учебному предмету можно зафиксировать при помощи определенного набора компетенций, которые являются измерителями общеобразовательной подготовки школьников, устанавливают набор системных характеристик для проектирования образовательных стандартов, учебной и методической литературы. Имеется прямая зависимость результатов обучения учащимися от владения ими необходимыми компетенциями.

Метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные компетенции были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и блоков знаний. Но, к сожалению, метапредметные компетенции во ФГОСах связаны лишь с владением учащимися универсальными учебными

ми действиями (УУД), умением самостоятельно учиться. Применительно к гуманитарному образованию формирование метапредметных компетенций предполагает также владение и оперирование универсальными понятиями, кодами, концептами, теориями, моделированием образов и картин мира, что лежит в основе системно-целостного представления обучаемых о мире и человеке.

Компетенции частные предметные, общепредметные и метапредметные

Иерархию компетенций, формируемых в процессе гуманитарного образования, можно представить следующим образом.

Частные предметные компетенции, то есть компетенции, имеющие конкретное значение и возможность формирования в рамках учебных предметов. Примеры: владение навыками вычленения элементов сюжета художественного текста (литература); владение навыками написания гласных *о* и *ё* после шипящих и *ц* (русский язык). В исторической науке частные предметные компетенции предполагают знание учащимися отдельных фактов истории. Для владения ими школьникам необходимо обладать рядом умений, например пользоваться картой, использовать хронологическую таблицу для объяснения исторических событий и явлений, знать основные вехи отечественной истории.

Частные предметные компетенции связаны с процессами и явлениями и соотносятся с категориями единичного и особенного.

Общие предметные компетенции предполагают владение ключевыми предметными понятиями и способами действий в рамках учебного предмета. Примеры: выполнять лингвостилевую анализ текста (русский язык); владение навыками анализа и интерпретации художественного текста (литература); объяснять причины и следствия наиболее значительных событий (реформы, революции, войны, образование новых государств и др.). Общие содержательные блоки и общие способы деятельности в рамках определенного предмета являются условием для осуществления интеграционных связей, построения интегрированных уроков.

Предметный уровень компетенций определяется владением предметными понятиями и научной терминологией, знанием фактов, уровнем использования предметных технологий обучения, методов и приемов.

Под *ключевыми или метапредметными компетенциями* подразумеваются компетенции, наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости. Их формирование осуществляется в рамках нескольких учебных предметов. Они относятся к общему (метапредметному) содержанию образования и, по сути, являются надпредметными компетенциями.

А.В. Хуторской дает свою типологию ключевых (метапредметных) компетенций [Хуторской, Технология проектирования..., www]. К ним он относит:

- ценностно-смысловые;
- общекультурные;

- учебно-познавательные;
- информационные и коммуникативные;
- социально-трудовые;
- компетенции личного самосовершенствования.

К сожалению, в его классификации мало прослеживается связь содержания образования со способами учебных действий. Вместе с тем метапредметные компетенции предполагают формирование универсальных понятий (абстрактно-всеобщих), являющихся «клеточкой» для конкретного понимания предмета и определяющих способы соединений понятий в структуры знания. Так происходит взаимопроникновение нескольких учебных предметов на основе близости методов или категориального аппарата. В данном случае формирование метапредметных компетенций, с учетом специфики гуманитарных предметов, предполагает путь восхождения от языкового уровня понимания ключевых слов (универсалий) – к общекультурному, когда эти слова становятся культурами, обозначающими «толщину» культуросферы личности.

В связи с этим можно выделить разные дефиниции метапредметных компетенций.

1. Компетенции, связанные с использованием концептов, универсалий.

В настоящее время существует множество определений концепта. Все они подтверждают, насколько сложен язык и мышление и их взаимосвязь. Поэтому с позиций каждой конкретной области знаний: лингвистики, психологии, истории, философии, культурологии, литературоведения – концепт приобретает свои существенные характеристики, что необходимо учитывать в процессе работы с ними. С точки зрения лингвистической науки одним из первых дал определение концепта – и, заметим, одно из самых ясных и точных – С.А. Аскольдов в работе «Концепт и слово». Он обозначил концепт как «мысленное образование», замещающее в сознании человека «неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов, 1997, 267].

Близким к этому определению является раскрытие семантики концепта в «Новейшем философском словаре», где он обозначается как «смысловая наполненность» понятия «в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения» [Грицанов, 2003, 503]. Иными словами, если понятие включает в себе однозначный смысл предметов и явлений, то концепт – множество оттенков этого смысла, его синонимические и факультативные значения. Лингвистические теории концепта являются исходными для понимания его сущности. Одни ученые (А.П. Бабушкин, Г.Г. Слышкин, С.Г. Воркачев) полагают, что концепт всегда имеет словесное выражение и обозначается словом. С.В. Кузлякин вообще отождествляет концепт и слово. В теориях этих исследователей слово, языковая номинация является средством доступа к концептуальному знанию. Оно выполняет роль включателя, активизируя концепт в сознании человека, «запуская» его в процесс мышления.

Ю.С. Степанов в соответствии с обозначенной теорией в структуре концепта выделяет три составляющих: основной признак, дополнительный признак и внутреннюю форму

[Степанов, 1997]. Основной признак составляет ядро концепта, а дополнительные признаки – его периферию.

Вместе с тем современные психолингвистические и нейролингвистические исследования показывают, что механизм мышления и механизм вербализации являются разными механизмами. Это можно доказать тем, что существуют концепты, которые могут быть вербализованы не только лексемами, но и широким кругом других языковых единиц или описаны словесно без прямого называния самого концепта (*притяжение земли, поклон родному дому*).

В процессе мыслительной деятельности концепт, подобно голограмме, поворачивается разными своими сторонами, актуализируя новые признаки, которые вполне могут не иметь языкового обозначения в родном языке человека. Кроме того, понимание этих признаков у разных людей может быть совершенно разным, что определено их особенностями психики, жизненным опытом, культурой. Поэтому такие психологические понятия, как, например, страх, ужас, удовольствие и т. д., для каждого человека могут иметь свое наполнение, причем настолько индивидуальное, что может быть даже не закреплено словесно в языковой практике. Здесь концепт предстает как индивидуальный «пучок» представлений, знаний, ассоциаций, переживаний «в ментальном мире человека» [Степанов, 1997, 4].

Приведем примеры концептов, которые связаны с познавательной-интерпретационной деятельностью на занятиях литературы и истории:

дом – родной дом, национальный дом, российский дом, планетарный дом; *власть* – верховная власть, государственная власть, исполнительная власть, политическая власть, публичная власть, власть денег, власть разума, власть традиций.

2. *Компетенции, связанные с использованием культурных кодов*: вертеризм, гамлетизм, наполеонизм, жоржизм, руссоизм, Габсбурги, «холодная война» и т. д.

В данном случае под кодами мы понимаем систему знаков, правил, по которым происходит шифровка и хранение информации, которая впоследствии дешифруется и интерпретируется. Культурные коды обеспечивают связь между знаком и значением, помогают перевести мир обозначений в мир смыслов, расшифровать смысл культурных явлений [Культурный код..., www].

3. *Компетенции, связанные с пониманием, интерпретированием и использованием обучающимися личностно-аксиологических понятий*, как то: подвиг, душа, вера, сострадание, милосердие и т. д.

4. *Компетенции, направленные на постижение художественных и исторических картин мира* (культурных эпох, художественных направлений, картин мира конкретных философов, историков и писателей).

Таким образом, *метапредметный уровень* компетенций связан с владением учащимися универсальными учебными действиями, умением самостоятельно учиться, использованием в учебной, познавательной и художественно-эстетической деятельности метакатегорий (универсалий) и нацелен на перспективу дальнейшего непрерывного образования и развития.

Следует заметить, что единой классификации и согласованного перечня ключевых компетенций не существует. Во многом это обусловлено культурно-образовательными традициями в определенном регионе или стране. Так, на симпозиуме Совета Европы, который проходил в Берне в 1996 г., его участники пытались сформулировать эти ключевые компетенции применительно к европейскому региону. Предложенная ими система компетенций предполагала тесную связь теории с жизнью, практическими действиями и результатами. Круг предлагаемых компетенций определялся следующими опорными словами, определяющими конкретные действия: *изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптировать*.

Уровни формирования понятий: содержательный, методологический, операционный

Гуманитарные науки отличаются от физико-математических (и в гораздо меньшей степени от естественных) зависимостью характеристик социального явления от контекста [Фридман, www]. На всякое изучаемое явление социальной жизни невозможно подействовать отдельной операцией, какие совершаются при эксперименте. В естественных науках в эксперименте всегда взаимодействуют элементы с уже заданными и измеряемыми характеристиками, тогда как социальная среда постоянно изменчива и предопределяет новые процессы и явления. Это означает, что в одно и то же время исследователь гуманитарных наук должен держать в памяти одновременно множество процессов, составляющих социальную структуру взаимодействия. Поэтому роль понятий в этих науках существенно другая. Если неточное определение понятия в физических и химических определениях компенсируется точным и количественным знанием процесса взаимодействия простейших элементов, то в гуманитарных науках, чтобы достичь точного понимания взаимодействия, необходимо знать систему социального взаимодействия, выраженную посредством понятий.

Эта зависимость истории от социального контекста служит источником для объяснения явления, обозначенного как «ирония истории». Например, если взглянуть на жандармскую политику Александра II и Александра III, то она была чрезвычайно эффективна. Срок существования подпольных организаций редко превышал 3 года, в Петербурге в 1890-е годы аресты осуществлялись каждый год. И это приводило к тому, что подпольные группы не успевали даже начать выпуск газеты. Но все меры, предпринимаемые правительством, со второй половины 1890-х годов переставали работать, хотя государственный аппарат функционировал не хуже, чем ранее. Его неспособность изменяться способствовала приближению революции при возникновении революционной массовой среды на заводах. При объяснении данного явления мы вынуждены использовать блок понятий, который объединяется ключевым, метапредметным понятием «*государственная политика*».

При работе с понятиями продуктивно выделять три уровня, которые определяют продвижение обучающегося в его познавательной деятельности.

Первоначальный уровень – уровень определения, на котором дается дефиниция термина. Дефиниция должна быть точной, отличать понятие от схожих терминов, выявлять значение термина либо через вид и родовое отличие, либо при помощи указания на генезис. Дефиниция усваивается без особых трудностей, потому что для ученика она еще ассоциируется с чувственным комплексом, с которым он привык связывать данное понятие. Например, достаточно распространенным публицистическим приемом является сравнение государства с отцом семейства, который по аналогии характеризуется как главный добытчик средств и защитник семейства. Эта аналогия основана на внешних признаках, которыми далеко не всегда обладает государство; но именно чувственная и эмоциональная основа для данного определения предопределяет распространение этой аналогии.

При определении данного понятия можно воспользоваться определением, данным В.В. Лазаревым: государство – «особая организация политической власти общества, располагающая специальным аппаратом принуждения, выражающая волю и интересы господствующего класса или всего народа» [Лазарев, 1994, 23].

Если произвести анализ данного определения, то оно включает ряд других понятий: «политика», «власть», «принуждение», «класс», «народ». Это означает, что дефиниция предполагает усвоение системы категорий, организованных между собой в структуру знания. Поэтому понятие как конкретная категория формируется лишь на втором уровне, на *уровне методологии*. На этом уровне при рассмотрении понятия обучающимся необходимо ответить на вопрос «Что это такое?» и сопутствующие ему вопросы: «Как это влияет на...?», «Каким закономерностям подчиняется?», «Когда и почему это явление или процесс возникли?» Так при рассмотрении понятий выявляются основные причинно-следственные связи и закономерности процесса или явления.

Наиболее трудоемким учебным процессом считается использование понятий для раскрытия и интерпретации сущности явлений. Если на методологическом уровне достигнуто приблизительное представление о конкретной структуре знания предмета, то понятие становится средством лишь тогда, когда мы его сознательно применяем для познания действительности, для решения практических задач [Выготский, 2008].

Разумеется, осуществляя данный вид деятельности, обучающийся может испытывать затруднения, и тогда необходимо вновь вернуться на методологический уровень, чтобы расширить содержание интерпретируемого понятия.

Проиллюстрируем вышесказанное на конкретных примерах. Так, известно, что первоначально под понятием «классы» имелись в виду социальные группы, различающиеся своим доходом и потреблением. Это обобщение факта неравенства социальных групп было сделано еще Жаном Мелье (1664-1729). Однако это еще неточное определение, которое нельзя применять в исторической науке, так как в этом случае классы феодалов и капиталистов были бы не различимы.

На уровне определения понятие «класс» можно интерпретировать, вслед за Ю.И. Семеновым, как «группы людей, которые, прежде всего, отличаются своим отношением к средствам производства, или, иными словами, местами, занимаемыми ими в подсистеме отношений по распределению средств производства» [Семенов, 1997, 202].

Затем работа с понятием осуществляется на методологическом уровне: 1) классы рассматриваются в отношении к средствам производства, 2) выявляются производственные отношения, 3) сущность производства.

Так, например, пролетариат будет определен как класс, от которого отчуждается его продукт труда. Своим положением он схож с крестьянином или рабом, но вместе с тем рабочий включен в иную экономику. Рыночная экономика в силу безграничного расширения при наличии ресурсов означает конкуренцию между собой различных предприятий с отсеиванием наиболее слабых конкурентов. Рабочий сам здесь предлагает свои услуги на рынке труда, чтобы добыть средства для существования, и его никто к этому не принуждает. Нанимаясь на работу, он оговаривает условия своего труда, тогда как в феодальном обществе ни о каком трудовом договоре речи не может быть.

На операционном уровне работы с понятием выясняются следующие вопросы: «Какие группы работников можно называть пролетариатом?», «Можно ли называть пролетариатом всех наемных рабочих?»

Эти вопросы выявят ряд противоречий. Например, гендиректоры и менеджеры фактически тоже являются наемными рабочими, но их никто бы не рискнул назвать пролетариатом. Другой вопрос: остались ли в современном обществе классы? По определению, данному выше, они могут исчезнуть, только если исчезнут социальные различия в отношении производства, но вместе с тем классовый вопрос не стоит сегодня на повестке дня, как он стоял одно-два столетия назад. Что произошло в таком случае со структурой производства?

Этот вопрос является достаточно дискуссионным. Ответы учащихся колеблются от теорий зависимого развития, предполагающих формирование «среднего класса» в центрах мировой экономики за счет неокOLONиальной политики, до теории нового общества, основанного на высокотехнологичном производстве.

Закономерен еще один вопрос: социологи полагают, что в условиях современного модернизированного капитализма с появлением «среднего класса» противоречия в обществе в незначительной степени имеют классовый характер. Если это так, то не свидетельство ли это постепенного исчезновения капитализма как общественного и экономического строя?

Очевидно, что эти вопросы не имеют однозначного решения, они могут вызвать дискуссию. Именно при решении вопросов такого рода можно выяснить, как учащиеся овладевают навыками интерпретации разного рода понятий и их использования при анализе исторических процессов и явлений.

Рассмотрим еще один пример работы с понятием «былина», которое по его специфике (характеристика жанра) можно отнести к общепредметным понятиям.

На уровне определения понятия производится характеристика былины как фольклорного жанра. При этом отмечается, что былина (быль, старина) – это героико-патриотические песни-сказания, повествующие о подвигах богатырей и важных событиях жизни людей Древней Руси. Поэтому основным сюжетом былины является какое-либо героическое событие либо примечательный эпизод русской истории.

На методологическом уровне важно выявить характер русских былин, их тесную связь с русским фольклором, земледельческой крестьянской культурой. Анализируя специфику русских былин, искусствовед М.А. Лифшиц приходит к различию русского и европейского эпоса: «Там [в Европе] эпос шел из рыцарского варианта, а у нас – из варианта крестьянского» [Лифшиц, 1995, 33].

Действительно, одним из характерных образов в русских былинах является образ пахаря-богатыря Микулы Селяниновича, простого крестьянина, но могучего человека, который противопоставляется закаленным в сражениях богатырям. Микула Селянинович олицетворяет собой миллионное русское крестьянство, труд которого обеспечивает жизнь всех слоев населения Руси. Как ни силен витязь Вольга Святославович, но он не смог соху из земли достать. Не смогла выдернуть соху Микулы Селяниновича и вся дружина Вольги Святославовича:

«Этая дружинушка хоробрая
Тридцать молодцев да без единого
А подъехали ко сошке кленовенькой,
Брали сошку за обжи, кружком вертят,
– Сошки от земельки поднять нельзя,
Не могут они сошки с земельки повыдернуть,
Из омешиков земельки повытряхнуть,
Бросити сошки за ракивов куст»
[Гильфердинг, 1938, 273].

Микула Селянинович одной рукой выдергивает соху из земли и перебрасывает ее через ракивов куст.

Одной из основных задач рассмотрения данного понятия на методическом уровне является выявление того, как оно объясняет сущность культурной традиции Руси, ее народный характер. Архаичность форм культурной жизни и отсутствие ярко выраженного личностного начала некоторые историки связывают с материальными и политическими отношениями, существовавшими в Древней Руси. Так, М.П. Погодин говорит об отсутствии классовой борьбы, которая существовала на Западе [Работяжев, Соловьев, 2013].

На операционном уровне учащиеся овладевают навыками использования изучаемого понятия для сопоставления произведений героического эпоса разных народов, а также анализа разных теорий генезиса былины как жанра: мифологической (О.Ф. Миллер, А.Н. Афанасьев): в былинах видят рассказы о стихийных явлениях, а в богатырях – олицетворение этих явлений и отождествление их с богами древних славян; исторической (Л.Н. Майков,

Н.Д. Квашнин-Самарин): былины рассматриваются как след исторических событий, сохранившихся в народной памяти; теория заимствований (Теодор Бенфей, В.В. Стасов, А.Н. Веселовский): указывает на литературное происхождение былин, при этом одни ученые (В.В. Стасов, В. Миллер) указывают на восточное влияние, другие (А.Н. Веселовский, И.П. Созонович) – на западное.

Технология формирования предметных, общепредметных, метапредметных компетенций

При формировании компетенций, чтобы активизировать деятельность учащихся, продуктивно использовать технологию критического мышления. Данная технология состоит из трех стадий: «вызов – осмысление – размышление» [Бутенко, Ходос, 2002].

На стадии вызова создается проблемная ситуация, которая показывает действительно существующее противоречие в исторических или культурных явлениях. Проблемную ситуацию можно также рассматривать как процесс формирования понятий.

Рассмотрим пример, который использует С.Н. Глазунов в процессе анализа событий истории, связанных с поступками молодого князя Владимира [Глазунов, 2010]. Глазунов, анализируя поведение князя Владимира (убийство им полоцкого князя Рогволода и двух его сыновей, а также насилие над его дочерью Рогнедой, ставшей одной из его жен), видит противоречия в интерпретации исторических фактов в том, что вопреки этим преступлениям князь Владимир остался в народной памяти «Красным Солнышком» и был канонизирован церковью.

Данное противоречие заставляет анализировать другие деяния князя Владимира, прежде всего связанные с объединением русских земель и принятием христианства.

В приведенном примере мы видим только лишь формальное противоречие между различными мнениями о Владимире, а не противоречие, которое действительно наблюдается в жизни.

На стадии осмысления происходит работа с новой информацией и ее систематизация. Систематизацию информации удобно производить при помощи составления «кластера».

Кластер представляет собой графический способ организации материала, позволяющий сделать наглядными познавательные процессы, происходящие при освоении того или иного материала. Выполняя логическую операцию дифференциации – отделение главных теорий и фактов от второстепенных, – кластеры в то же время способны показывать связи между отдельными понятиями, а также формировать длинные цепочки второстепенных фактов.

Рассмотрим, как происходит процесс формирования понятий на примере такого важнейшего события истории, как отмена крепостного права.

Как известно, Александр II не был горячим сторонником освобождения крестьян. 30 марта 1856 года в речи перед московским дворянством он произнес следующее: «Слухи

носятся, что я хочу дать свободу крестьянам; это несправедливо, – и Вы можете сказать это всем направо и налево... Но рано или поздно мы должны к этому прийти. Я думаю, что Вы одного мнения со мной; следовательно, гораздо лучше, чтобы это произошло свыше, нежели снизу» [Речь Александра II..., 1916, 393].

Еще один пример. В учрежденном Секретном комитете по крестьянскому делу стал председателем бывший шеф жандармов А.В. Орлов, известный своим консерватизмом. Он похвалялся, что скорее даст отрубить себе руку, нежели подпишет освобождение крестьян с землей. Напрашивается вопрос: из-за каких причин эти же люди, выступавшие против освобождения крестьян и убежденные в преимуществах старого дворянского общества, все же инициировали отмену крепостного права?

После постановки проблемы можно начать разбирать факты, связанные с событиями, предшествующими отмене крепостного права: 1) поражение в Крымской войне, 2) рост крестьянских выступлений (как известно, этот период часть историков называет первой революционной ситуацией), 3) начало разночинно-революционного этапа общественного движения, 4) подготовка реформы.

Результаты этого разбора заполняются в виде кластера.

Каждая из обозначенных тем выводит нас на формулировку предметных понятий, которые объясняют ключевое метапредметное понятие «*Реформа 1861 года или отмена крепостного права*».

Для формирования метапредметных компетенций разрабатывается цепочка учебных заданий, с помощью которых от вопроса о классовых особенностях крестьянства и помещиков переходим к выяснению ключевого понятия «класс».

Известно, что в период, который некоторые историки называют первой революционной ситуацией, движение крестьян не принимало форму централизованных восстаний, как прежде, в период восстания Пугачева. Чем это можно объяснить?

С другой стороны, среди крестьян сильной была вера в справедливого царя как их покровителя, а также распространялся слух, что настоящий документ о полном освобождении крестьян с землей скрывают. Связаны ли эти особенности крестьянского воззрения с их классовым положением?

Эти вопросы заставляют по-иному рассмотреть понятие «класс» и выявить его дефиниции.

Отметим на конкретном примере – «Кризисные явления в Киевской Руси» – некоторые особенности технологии критического мышления.

При объяснении отставания Руси от Европы часто ссылаются на монгольское иго. Однако упадок Киева начался ранее, еще в то время, когда как раз начался подъем городов Северо-Восточной Руси. К тому же другие страны, подвергшиеся, как и русские княжества, нашествию татаро-монголов, быстро восстанавливались. В Чехии в XIV веке даже произошел экономический подъем, который вызвал движение гуситов.

Какие можно дать объяснения этим явлениям?

Прежде всего, нужно разобраться, как возникали города и в силу каких причин их значение поднималось. Что такое город? Известно, что города Руси возникали на торговом пути «из варяг в греки». Понятие «торговый путь» в данном случае является основным. Значение торгового пути из варяг в греки связано также с торговым путем из Персии и Арабского Халифата по Волге к Новгороду. Киевская Русь оказывалась на пересечении торговых путей, что обуславливало подъем городов, ориентированных на международную торговлю. Из курса всеобщей истории ученики могут вспомнить, что утрата этого торгового пути связана с итальянской торговой экспансией и захватом крестоносцами Константинополя [Кагарлицкий, 2009]. Теперь товары из арабского мира перевозились средиземноморским путем, что приводило к неблагоприятной экономической ситуации для России.

На уровне определения ученики оперируют такими понятиями, как «город», «городское» население, «сельское» население, «торговый путь», «международное разделение труда».

При этом на уровне применения понятия можно коснуться вопроса об отличии средневековой торговли от ее более поздних капиталистических видов.

При постановке проблем и их решении кластерный прием обучения позволяет фиксировать результаты в виде центральных и периферийных тем, что уже способствует структурированию информации по ключевым проблемам. Это также позволяет улучшить результаты успеваемости вследствие оптимизации процесса запоминания [Халперн, 2000]. Представим пример кластера, который можно составить по теме «Торговые связи Руси в IX-XII веках» (рис. 1, 2).

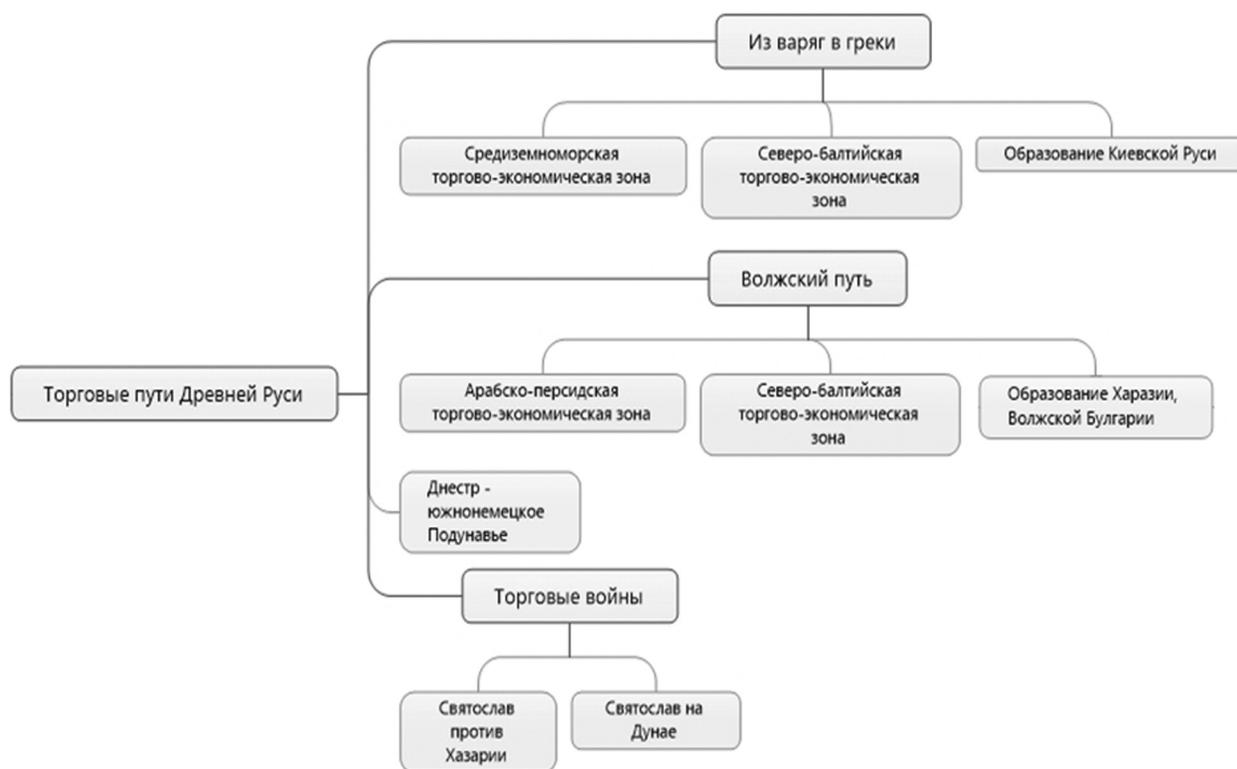


Рисунок 1. Торговые связи Руси в IX-XII веках



Рисунок 2. Торговые связи Руси в XIII веке

В процессе использования технологии критического мышления предметные и общепредметные компетенции служат для формирования метапредметной компетенции как более глубокой и содержательной познавательной стратегии.

Процесс познания начинается не с дефиниции понятия, сначала используют его «рабочую» формулировку, постепенно приближаясь от операционного уровня к методологическому. Выявление признаков понятия и его функционирования предшествует его определению. Таким образом, содержательный уровень оказывается конечным результатом, который достигается в ходе анализа конкретных явлений, что позволяет избежать вербального усвоения понятия.

Заключительная стадия технологии критического мышления – «рефлексия» – заключается в анализе познавательных операций. Эта стадия мышления предполагает выяснение понятий, связанных с интерпретацией исторического явления.

Например, при анализе торговых связей Руси и их влияния на экономическое развитие российского государства перед учащимися можно поставить вопрос о том, какая наблюда-

ется связь между расположением торговых связей и формированием способа производства, а также типа собственности.

На данной стадии эффективным может быть использование сравнительно-исторического метода, так как формирование государства ученики проходят не только в курсе отечественной истории, но и в курсе истории всемирной.

Выяснение процесса образования государства на одном из уроков (образование государства в Египте) позволит сократить время при объяснении этого же процесса на других уроках (образование государства в Греции) и выявить отличия и особенности процесса.

Эта задача, конечно, не решается в рамках одного урока и может послужить темой для исследовательского проекта учащегося.

Не менее важным способом обучения на данном этапе может быть теоретический метод К. Поппера, связанный с проверкой фальсификации выдвигаемых тезисов. Так, чтобы доказать, что упадок Древней Руси и городов вызван упадком торговых путей, нужно на эмпирическом материале опровергнуть три положения.

1. Города могли процветать при отсутствии торговых путей.
2. При наличии торговых путей не всегда образовывались процветающие города.
3. Развитие Древней Руси не зависит от процветания городов.

Доказательство несостоятельности выдвинутых тезисов заставляет нас снова обратиться к формулировке понятий и определению проблем, которые решаются специальными исследованиями.

Например, как формируются торговые пути? Какие торговые пути считать наиболее эффективными? Как можно охарактеризовать процветание государства: в росте масштаба городов, развитии технологий, развитии науки и культуры?

Этот этап урока завершает занятие и стимулирует дальнейший интерес учащихся к изучаемой теме.

Поэтапное восхождение к раскрытию сущности метапредметных понятий представляет собой воспроизведение в сокращенном виде процесса структуризации информации при помощи понятийного аппарата и использование теоретического аппарата при анализе и интерпретации историко-культурных явлений. При помощи использования технологии «критического мышления» в процессе постановки проблем и решения задач ученики овладевают метапредметными компетенциями, которые необходимы для соединения частных явлений в «узлы» знаний.

Выводы

1. Ориентация на компетентностный подход является одной из основных особенностей современного образования. К сожалению, метапредметные компетенции во ФГОСах связаны лишь с владением учащимися универсальными учебными действиями (УУД), умением само-

стоятельно учиться. Вместе с тем применительно к гуманитарному образованию формирование метапредметных компетенций предполагает также владение и оперирование универсальными понятиями, кодами, концептами, теориями, моделированием образов и картин мира, что лежит в основе системно-целостного представления обучаемых о мире и человеке.

2. Иерархию компетенций, формируемых в процессе гуманитарного образования, можно представить следующим образом: *частные предметные компетенции*, то есть компетенции, имеющие конкретное значение и возможность формирования в рамках учебных предметов; *общие предметные компетенции*, которые предполагают владение ключевыми предметными понятиями и способами действий в рамках определенного учебного предмета; *ключевые или метапредметные компетенции* – наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости компетенции, которые связаны с метапредметным уровнем образования.

3. Формирование метапредметных компетенций, с учетом специфики гуманитарных предметов, предполагает путь восхождения от языкового уровня понимания ключевых слов (универсалий) – к общекультурному. Метапредметный уровень компетенций связан с владением учащимися универсальными учебными действиями, умением самостоятельно учиться, использованием в учебной, познавательной и художественно-эстетической деятельности метакатегорий (универсалий), культурных кодов.

4. При работе с понятиями продуктивно выделять три уровня, которые определяют продвижение обучающегося в его познавательной деятельности. На первом уровне (определения) выясняется, «что значит это понятие?», на втором, методологическом, – «как связано это понятие со структурой знания?», на третьем, операционном, – «как применять данное понятие?».

5. При формировании компетенций, как показало исследование, продуктивным является использование технологии критического мышления. На первом этапе ее использования – стадии вызова – создается проблемная ситуация, которая показывает существующее противоречие в исторических и культурных явлениях. На второй стадии – стадии осмысления ситуации – происходит работа с новой информацией и ее систематизация. Она может осуществляться при помощи составления «кластера». Заключительная стадия использования технологии критического мышления – «рефлексия» – заключается в анализе познавательных операций. Эта стадия мышления предполагает выяснение сущности понятий, связанных с интерпретацией культурных и исторических явлений.

Библиография

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Нерознак В.П. (ред.) Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антропология. М.: Academia, 1997. С. 267-279.
2. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. М.: Мирос, 2002. 176 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2008. 350 с.
4. Гильфердинг А.Ф. Онежские былины, записанные А.Ф. Гильфердингом летом 1871 года. М.-Л.: Академия наук СССР, 1938. Т. 2. 711 с.
5. Глазунов С.Н. Метод анализа проблемных ситуаций как способ активизации мыслительной деятельности учащихся // Преподавание истории в школе. 2010. № 6. С. 52-55.
6. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. Минск: Книжный дом, 2003. 1280 с.
7. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: циклы русской истории. М.: Алгоритм; Эксмо, 2009. 576 с.
8. Культурный код – понятие, принципы, история. URL: <http://velikayakultura.ru/teoriya-kultury/kulturnyyiy-kod-ponyatie-printsipyi-istoriya>
9. Лазарев В.В. Общая теория права и государства. М.: Юрист, 1994. 360 с.
10. Лифшиц М.А. Очерки русской культуры. М.: Наследие; Фабула, 1995. 244 с.
11. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 № 393. URL: <http://zakonbase.ru/content/base/13553>
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 // Российская газета. 2010. 19 декабря.
13. Работяжев Н.В., Соловьев Э.Г. Российский консерватизм «эпохи перемен» // Свободная мысль. 2013. № 6. С. 97-110.
14. Речь Александра II, произнесенная им 30 марта 1856 г. перед московским губернским и уездными предводителями дворянства // Голос минувшего. 1916. № 5-6. С. 393.
15. Семенов Ю.И. Введение во всемирную историю. Вып. 1. Проблема и понятийный аппарат. Возникновение человеческого общества. М.: МФТИ, 1997. 202 с.
16. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.
17. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
18. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: Мир книги, 2001. 104 с.
19. Фридман В.С. Естественники и гуманитарии. URL: <http://wolf-kitses.livejournal.com/360449.html>
20. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 503 с.
21. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Эйдос. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
22. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

Subject, general subject and metasubject concepts and competences in humanitarian education

Valerii A. Domanskii

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of intercultural communication,
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping,
198035, 5/7 Dvinskaya st., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: valerii_domanski@mail.ru

Sergei V. Nikolaenko

Postgraduate,
Department of intercultural communication,
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping,
198035, 5/7 Dvinskaya st., St. Petersburg, Russian Federation;
e-mail: a.serij12@gmail.com

Abstract

The orientation to competency approach is one of basic features of modern education. Three types of competences: subject, general subject and metasubject are examined in this article. The authors give a full hierarchy of competences being formed during the process of humanitarian education. This hierarchy represents special subject competences, which have a definite meaning and a possibility to be formed while studying the discipline, and general subject competences, which are supposed to have key subject concepts and ways of actions in the frames of a particular discipline. Key competences or metasubject competences are more universal according to their character and grade of their application, which are connected with metasubject level of education.

As it applies to humanitarian education the forming of metasubject competences, except universal educational actions, also possesses universal concepts, codes and universal. Forming of metasubject competences is the way of ascent from the language level of keywords understanding – to general and cultural one. The article also gives information that during work with concepts productively to distinguish three levels that determine advancement of studying in his cognitive activity: substantive, methodological, operational. As the investigation shows the application of critical thinking technology has a lot of advantages at forming the subject, general subject and metasubject competences.

For citation

Domanskii V.A., Nikolaenko S.V. (2016) Predmetnye, obshchepredmetnye i metapredmetnye ponyatiya i kompetentsii v gumanitarnom obrazovanii [Subject, general subject and metasubject concepts and competences in humanitarian education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 2, pp. 22-40.

Keywords

Humanitarian education, competence approach, subject, general subject and key competences, concepts, cultural codes and universals, critical thinking technology, cognitive activity.

References

1. Askol'dov S.A. (1997) Kontsept i slovo [Concept and word]. In: Neroznak V.P. (ed.) *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antropologiya* [Russian verbalism. From theory of verbalism to the structure of the text. Anthropology]. Moscow: Academia Publ., pp. 267–279.
2. Butenko A.V., Hodos E.A. (2002) *Kriticheskoe myshlenie: metod, teoriya, praktika* [Critical thinking: method, theory, practice]. Moscow: Miros Publ.
3. *Sovet Evropy: Simpozium po teme "Klyuchevye kompetentsii dlya Evropy": dok. DECS / SC / Sec. (96) 43* [Council of Europe: a Symposium on "Key competences for Europe": doc. DECS / SC / Sec. (96) 43] (1996). Bern.
4. Fridman V.S. Estestvenniki i gumanitarii [Natural and social scientists]. *Elektronnyi zhurnal* [Electronic journal]. Available at: <http://wolf-kitses.livejournal.com/360449.html>. [Accessed 25/02/16].
5. Halpern D. (1996) *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. (Russ. ed.: Khalpern D. (2000) *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya*. St. Petersburg: Piter Publ.).
6. Gil'ferding A.F. (1938) *Onezhskie byliny, zapisannye A.F. Gil'ferdingom letom 1871 goda* [Onega epics recorded by A.F. Hilferding in summer 1871]. Vol. 2. Moscow–Leningrad: USSR Academy of Sciences.
7. Glazunov S.N. (2010) Metod analiza problemnykh situatsii kak sposob aktivizatsii myslitel'noi deyatel'nosti uchashchikhsya [Method of analysis of problem situations as a way to activate the mental activity of pupils]. *Prepodavanie istorii v shkole* [Teaching history at school], 6, pp. 52–55.
8. Gritsanov A.A. (2003) *Noveishii filosofskii slovar'* [The newest philosophical dictionary]. Minsk: Knizhnyi dom Publ.
9. Kagarlitskii B.Yu. (2009) *Periferiinaya imperiya: tsikly russkoi istorii* [Peripheral Empire: the cycles of Russian history]. Moscow: Algoritm, Eksmo Publ.
10. Khutorskoi A.V. Opredelenie obshchepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevykh kompetentsii kak kharakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov [Determination of overall subjective content and core competencies as a characteristic of the new approach to the design of educational standards.] *Eidos* [Eidos]. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [Accessed 25/02/16].
11. Khutorskoi A.V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsii [Design technology of key competences and subject competences]. *Eidos* [Eidos]. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/2012.htm> [Accessed 25/02/16].

12. *Kul'turnyi kod – ponyatie, printsipy, istoriya* [Culture Code – concept, principles, history]. Available at: <http://velikayakultura.ru/teoriya-kultury/kulturniy-kod-ponyatie-printsipy-istoriya> [Accessed 25/02/16].
13. Lazarev V.V. (1994) *Obshchaya teoriya prava i gosudarstva* [General theory of law and state]. Moscow: Yurist publ.
14. Lifshits M.A. (1995) *Ocherki russkoi kul'tury* [Essays on Russian culture]. Moscow: Nasledie, Fabula Publ.
15. Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897 [On the approval and enactment of the federal state educational standard for basic general education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1897 of December 17, 2010] (2010). *Rossiiskaya gazeta* [Russian gazette], 19th Dec.
16. *O Kontseptsii modernizatsii rossiiskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: prikaz Minobrazovaniya RF ot 11.02.2002 № 393* [On the Concept of modernization of Russian education for the period up to 2010: Order of the Ministry of Education No. 393 of February 11, 2002]. Available at: <http://zakonbase.ru/content/base/13553> [Accessed 18/04/2016].
17. Rabotyazhev N.V., Solov'ev E.G. (2013) Rossiiskii konservatizm "epokhi peremen" [Russian conservatism of "epoch of change"]. *Svobodnaya mysl'* [Free thought], 6, pp. 97–110.
18. Rech' Aleksandra II, proiznesennaya im 30 marta 1856 g. pered moskovskim gubernskim i uezdnyimi predvoditelyami dvoryanstva [Alexander II's speech, he delivered on March 30, 1856 in front of the Moscow provincial and district leaders of the nobility] (1916). *"Golos minuvshogo"* [The voice of the past], 5-6, p. 393.
19. Semenov Yu.I. (1997) *Vvedenie vo vsemirnyuyu istoriyu. Vyp. 1. Problema i ponyatiinyi apparat. Vozniknovenie chelovecheskogo obshchestva* [Introduction to the history of the world. Vol. 1. Issue and conceptual apparatus. The emergence of human society]. Moscow: MFTI Publ.
20. Stepanov Yu.S. (1997) *Konstanty. Slovar' russkoi kul'tury* [Constant. Dictionary Russian culture]. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury Publ.
21. *Strategiya modernizatsii sodержaniya obshchego obrazovaniya. Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshchego obrazovaniya* [The strategy of modernization of general education. Materials for the development of documents on the renewal of general education] (2001). Moscow: Mir knigi Publ.
22. Vygotskii L.S. (2008) *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow: Labirint Publ.