

Научная статья

УДК 37.017

doi 10.46741/sgjournal.2026.20.1.004

Гносеологические основания системы формирования профессиональных метапредметных компетенций учителя-гуманитария

РАИСА НИКОЛАЕВНА АФОНИНА

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, ARN1960@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена выявлению и обоснованию гносеологических оснований системы формирования профессиональных метапредметных компетенций у будущих учителей-гуманитариев. Цель исследования – раскрыть теоретико-методологический базис этого процесса на основе конвергенции культурно-деятельностного (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев) и герменевтического (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, М. М. Бахтин) подходов. Предметная область – профессиональная подготовка в рамках укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки» для программ бакалавриата по профилям «Русский язык и литература», «История и обществознание», «Иностранный язык». В работе профессиональные метапредметные компетенции определяются как интегративная способность педагога проектировать метапредметное образовательное пространство. Методологическую основу составили теоретическая реконструкция и сравнительный анализ. Доказано, что синтез указанных подходов раскрывает единый гносеологический механизм (интериоризация – смыслообразование – диалогическое понимание), формирующий теоретический фундамент для построения целостной педагогической системы. Практическая значимость раскрывается через предметные примеры проектирования учебных заданий для студентов-гуманитариев.

Ключевые слова: гносеологические основания; профессиональные метапредметные компетенции; учитель-гуманитарий; конвергенция подходов; культурно-деятельностная парадигма; герменевтика; интериоризация; смыслообразование; метапредметное образовательное пространство; подготовка педагогов.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Для цитирования: Афонина Р. Н. Гносеологические основания системы формирования профессиональных метапредметных компетенций учителя-гуманитария // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. 2026. № 1 (20). С. 29–35. doi 10.46741/sgjournal.2026.20.1.004.

Original article

Epistemological Foundations of the System to Form Professional Meta-Subject Competencies in a Humanities Teacher

RAISA N. AFONINA

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ARN1960@yandex.ru

© Афонина Р. Н., 2026

Abstract. The article is devoted to the identification and substantiation of epistemological foundations of the system for developing professional meta-subject competencies in future humanities teachers. It is aimed at revealing theoretical and methodological basis of this process based on the convergence of cultural activities (L.S. Vygotskii, P.Ya. Gal'perin, A.N. Leont'ev) and hermeneutic (W. Dilthey, H.-G. Gadamer, M.M. Bakhtin) approaches. The subject area is professional training within the framework of the enlarged group 44.00.00 "Education and Pedagogical Sciences" for the bachelor's degree programs in the profiles "Russian Language and Literature", "History and Social Science", "Foreign Language". In the work, professional meta-subject competencies are defined as the integrative ability of a teacher to design a meta-subject educational space. The methodological basis consists of theoretical reconstruction and comparative analysis. It is proven that the synthesis of these approaches reveals a unified epistemological mechanism (interiorization – meaning-making – dialogic understanding), forming the theoretical foundation for building a holistic pedagogical system. The practical significance is revealed through case studies of designing learning tasks for humanities students.

Key words: epistemological foundations, professional meta-subject competencies, humanities teacher, convergence of approaches, cultural-activity paradigm, hermeneutics, interiorization, meaning-making, meta-subject educational space, teacher training.

5.8.7. Methodology and technology of professional education.

For citation: Afonina R.N. Epistemological foundations of the system to form professional meta-subject competencies in a humanities teacher. *All-Russian Research and Practice Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 2026, no. 1 (20), pp. 29–35. doi 10.46741/sjournal.2026.20.1.004.

Современное высшее педагогическое образование претерпевает трансформации, обусловленные переходом к компетентностной образовательной парадигме. Такой переход требует переосмысления теоретических основ профессионального образования учителя. Особую актуальность эта проблема приобретает в подготовке учителя гуманитарного направления, где традиционные подходы к формированию компетенций демонстрируют свою ограниченную эффективность. Это обусловлено спецификой гуманитарного знания, требующего развития способностей к интерпретации, критическому анализу и смысловорчеству [1]. Разрешение данного противоречия детерминирует поиск теоретических оснований, учитывающих метапредметный характер современного знания.

Метапредметность как принцип организации познавательной деятельности предполагает выход за рамки отдельных дисциплин и ориентацию на универсальные способы работы со знанием. В рамках настоящего исследования профессиональные метапредметные компетенции учителя понимаются как способность проектировать и реализовывать метапредметное образовательное пространство – специально организованную среду, в которой происходит освоение учащимися фундаментальных объектов и способов мышления [2].

Актуальность формирования профессиональных метапредметных компетенций у будущих педагогов-гуманитариев задает необходимость определения гносеологического базиса, обеспечивающего механизмы преобразования культурных образцов в личностные инструменты профессионального мышления. Формирование профессиональных метапредметных компетенций у будущих учителей-гуманитариев представляет собой сложный, многоуровневый процесс, требующий философско-методологического осмысления. В основе этого процесса лежит фундаментальный вопрос теории познания о том, каким образом внешний, социальный опыт трансформируется во внутренние структуры созна-

ния, становясь инструментом мышления и деятельности. Поиск ответа закономерно обращает нас к культурно-исторической теории Л. С. Выготского, в рамках которой сознание индивида понимается как продукт присвоения культурно заданных средств и способов деятельности.

Согласно теории Л. С. Выготского [3] высшие психические функции первоначально возникают как формы социального взаимодействия и лишь затем интериоризируются, становясь индивидуальными способностями. Принцип интериоризации раскрывает психологический механизм преобразования внешних, социально заданных способов деятельности во внутренние, индивидуальные инструменты мышления. Для студента-гуманитария это означает не просто усвоение информации, а присвоение культурных образцов работы со смыслами, их преобразование в собственные интеллектуальные стратегии и профессиональные установки. Этот процесс лежит в основе формирования способности будущего учителя проектировать метапредметное образовательное пространство. Методы критического анализа, стратегии интерпретации текстов, техники ведения дискуссии составляют инструментальную основу его профессиональной деятельности. Студенту предстоит освоить обобщенные схемы, модели и стратегии работы со знанием, переведя их из состояния «знания – информации» в состояние «знания – действия».

Концепция «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского определяет организационные принципы образовательного процесса в вузе, актуализируя ситуации сотрудничества, где преподаватель выступает организатором деятельности по освоению культурных средств мышления. Для студентов гуманитарных направлений это особенно значимо, поскольку именно в диалогическом взаимодействии происходит становление профессионального мышления. Например, в рамках семинара по методике преподавания литературы такая работа может представлять собой совместное моделирование иерархической системы вопросов для анализа поэтического текста, от выявления формальных признаков к интерпретации их роли, реконструкции смыслов и включению произведения в культурно-исторический контекст. Для будущего историка аналогичной ситуацией станет совместная разработка алгоритма верификации исторического источника, где преподаватель сначала демонстрирует действие, а затем поддерживает студентов в его самостоятельном выполнении на новом материале.

Культурно-историческая теория объясняет источник и направление развития, однако остается открытым вопрос о конкретном механизме этой трансформации. Наиболее полный и операционализируемый ответ на него предоставляет теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [4]. Данная теория позволяет представить процесс становления компетенций как управляемое, поэтапное преобразование действия от его внешней, материализованной формы к свернутой и автоматизированной внутренней форме. Начальным и ключевым звеном этого процесса является создание полноценной ориентировочной основы действия, которая применительно к формированию профессиональных компетенций может быть представлена в виде рефлексивной модели деятельности.

В практическом обучении это реализуется через создание предметно-специфичных ориентировочных основ действия. Так, для студентов-филологов базовой основой деятельности может выступать алгоритм литературоведческого анализа текста, включающий этапы выявления ключевых тем, проблем, позиции автора, анализа средств выразительности и их роли. Для студентов-историков – схема внешней и внутренней критики исторического источника, включающей в себя установление подлинности, датировка, выявление авторства, анализ цели создания, реконструкция контекста. Освоение этих моделей на этапе материализованного действия посредством работы с опорными конспектами, алгоритмами и шаблонами позволяет в дальнейшем интериоризировать обобщенный способ мышления, применимый к новому предметному содержанию в школе.

Для будущего учителя-гуманитария этап внешней речи приобретает особое значение как механизм трансформации учебных действий в профессиональные компетенции. Вербализация способов деятельности обеспечивает их осознанное присвоение, экстернизацию внутренних схем, концептуализацию практического опыта и рефлексивное осмысление. Такой подход обеспечивает глубинное усвоение профессиональных метапредметных компетенций, поскольку их вербальное оформление сопровождается выявлением смысловых связей между различными способами деятельности, осознанием границ применимости каждого метода, формированием индивидуального стиля профессионального мышления.

Данный подход раскрывает психологические механизмы, объясняющие переход от внешне заданных требований к их личностному принятию через систему процессов смыслообразования. Как считал А. Н. Леонтьев, «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [5, с. 48]. Трехуровневая структура деятельности «деятельность – действие – операция» позволяет проектировать образовательный процесс как систему профессионально значимых задач. Для студентов профессиональные метапредметные компетенции обретают личностный смысл только тогда, когда они становятся средством решения актуальных профессиональных проблем. Следовательно, процесс формирования компетенций должен быть погружен в специально сконструированную образовательную среду с проблемными ситуациями гуманитарной педагогической практики.

Для гуманитарного образования, где ценностно-смысловой аспект является определяющим, особую значимость приобретает деятельностный подход А. Н. Леонтьева [6, с. 82]. Он, акцентируя роль мотивационно-смысловой сферы, раскрывает психологические механизмы преобразования внешних требований профессиональной деятельности в устойчивые личностные образования. Центральным звеном этого процесса выступает трансформация структуры профессиональной деятельности, обеспечивающая переход от формального выполнения действий к их смысловой наполненности. Предложенный А. Н. Леонтьевым механизм преобразования операционального состава деятельности раскрывает динамику становления компетенций от первоначального освоения к творческому применению. Как констатирует В. А. Лекторский, эта теория коррелирует с пониманием творческой природы человека, дающей возможность выхода за пределы любой наличной ситуации [7, с. 69]. Данная теоретическая модель выступает основанием для проектирования образовательных ситуаций, в которых происходит переход от внешней детерминации к внутренней регуляции, создавая предпосылки для формирования устойчивой мотивации к непрерывному профессиональному совершенствованию.

В профессиональной подготовке будущего учителя-гуманитария ключевое значение имеет учет специфики объекта познания в гуманитарной сфере. Гуманитарное познание, по В. Дильтею [8], есть познание, основанное на понимании и интерпретации. В герменевтической традиции познание рассматривается как диалогическое понимание; оно всегда ситуативно, исторически обусловлено и интерпретативно. Х.-Г. Гадамер [9] справедливо утверждает, что первоначальное понимание невозможно без вовлеченности субъекта, без исторического сознания, без диалога с текстом, ситуацией или опытом. В герменевтике понимание рассматривается как процесс совместного создания смысла в диалоге. Это гносеологическая деятельность, в которой знание не передается, а раскрывается и порождается в диалоге.

Принцип герменевтического круга находит свое практическое воплощение в построении ориентировочной основы действий для работы с текстами и смыслами, где движение от целого к частям и обратно становится последовательностью учебных действий. Аналогичным образом диалогизм М. М. Бахтина [10] как гносеологический принцип реализуется на этапе внешней речи, когда происходят вербализация и обсуждение способов действия

в учебном диалоге, обеспечивающие взаимодействие разных точек зрения на способ решения профессиональной задачи. В этом проявляется субъектность педагога, его способность быть не просто носителем знаний, а проводником смысла. Осознание ценности данных принципов и следование им, как отмечает В. О. Богданова, «создает настроенность на рефлексивную открытость чужому опыту, которая необходима для естественного течения диалога между субъектами образования» [11, с. 124].

Эти принципы являются методологическим ядром для разработки конкретных педагогических техник. Так, будущий учитель литературы, осваивая логику герменевтического круга, проектирует урок, где целостное понимание эпического произведения выстраивается через циклическое движение: от общего впечатления – к анализу ключевого эпизода или символа – и вновь к переосмыслению общего замысла с учетом новых смысловых находок. Учитель истории, применяя принципы диалогизма, может организовать дебаты или ролевую игру «Суд истории», где оценка события рождается в полифоническом столкновении различных дискурсивных позиций. Для будущего преподавателя культурологии герменевтический подход становится основой для создания студенческих проектов, в рамках которых феномен городской среды (например, стрит-арт) интерпретируется как сложный семиотический «текст» культуры в историческом, социальном и визуальном контекстах.

Герменевтическая интерпретация метапредметных компетенций раскрывает их как способность к пониманию в условиях неопределенности, рефлексии собственного познавательного опыта. Современные исследователи А. Н. Нюдюрмагомедов и М. Х. Рабаданов [12] рассматривают герменевтический подход как способ подведения обучающихся к собственным мыслям и смыслам, самостоятельному получению знания.

Теоретическая модель, основанная на конвергенции рассмотренных подходов, находит непосредственное воплощение в проектировании учебных заданий. Целью таких заданий является трансформация теоретического знания в инструмент решения профессиональных задач. Для будущих учителей русского языка и литературы в рамках методического курса может быть предложено разработать метапредметный урок-исследование, связывающий ключевую проблему произведения с историческим контекстом и философскими идеями эпохи. Для будущих учителей истории на практике заданием может стать создание комплекта разноуровневых заданий к историческому документу – от извлечения информации до формулировки дискуссионных тем, связывающих событие с современностью. Для будущих учителей иностранного языка – проектирование и проведение урока-проекта на языке по страноведческой теме, что требует интеграции языковых навыков, работы с аутентичными источниками и организации групповой работы. Для магистрантов-культурологов ключевым заданием может быть разработка элективного курса по актуальным проблемам культуры, активизирующая компетенции системного анализа и синтеза, а также трансляции специализированного знания в доступную форму. Связь теоретических оснований с практикой преподавания является необходимым условием и критерием сформированности профессиональных метапредметных компетенций у будущего педагога.

Таким образом, формирование профессиональных метапредметных компетенций у будущих учителей-гуманитариев представляет собой сложный познавательный процесс, который может быть организован на основе конвергенции культурно-исторической теории, теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий, деятельностного подхода, а также герменевтики и диалогизма. Синтез этих подходов раскрывает гносеологический механизм превращения культурных образцов и способов понимания в инструменты профессионального мышления учителя-гуманитария, что составляет основу его способности к созданию метапредметного образовательного пространства.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Афонина Р. Н. Профессиональные метапредметные компетенции учителя как элемент планируемого результата обучения студентов педагогического вуза // *Перспективы науки*. 2023. № 4. С. 262–264.
2. Афонина Р. Н. Профессиональные метапредметные компетенции будущего учителя как выражение постнеклассической научной рациональности в педагогическом образовании // *Школа будущего*. 2025. № 5. С. 6–21.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1999. 536 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966. 165 с.
5. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: эволюция понятия // *Культурно-историческая психология*, 2024. № 20 (3). С. 45–57.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
7. Лекторский В. А. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2023. Т. 46, № 2. С. 67–83.
8. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы. М., 2001. 531 с.
9. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. 704 с.
10. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963. 363 с.
11. Богданова В. О. Методологические основы применения герменевтического подхода в преподавании гуманитарных дисциплин. Часть 1. Основные принципы герменевтики // *Социум и власть*. 2021. № 4 (90). С. 120–127.
12. Нюдюрмагомедов А. Н., Рабаданов М. Х. Технологии реализации герменевтического подхода к учебному процессу в вузе // *Открытое образование*. 2025. № 29 (5). С. 47–54.

REFERENCES

1. Afonina R.N. Professional meta-subject competencies of a teacher as an element of the planned learning outcome for students of a pedagogical university. *Perspektivy nauki = Perspectives of Science*, 2023, no. 4, pp. 262–264. (In Russ.).
2. Afonina R.N. Professional meta-subject competencies of a future teacher as an expression of post-non-classical scientific rationality in teacher education. *Shkola budushchego = School of the Future*, 2025, no. 5, pp. 6–21. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, 1999. 536 p.
4. Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya myshleniya i uchenie o poehtapnom formirovaniy umstvennykh deystvii* [Psychology of thinking and doctrine of the step-by-step formation of mental actions]. Moscow, 1966. 165 p.
5. Zaretskii V.K. Zone of proximal development: evolution of the concept. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024, no. 20 (3), pp. 45–57. (In Russ.).
6. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, 1975. 304 p.
7. Lektorskii V.A. Psychological theory of activity by A.N. Leontiev and current cognitive studies. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Lomonosov Psychology Journal*, 2023, vol. 46, no. 2, pp. 67–83. (In Russ.).
8. Dil'tei V. *Germeventika i teoriya literatury* [Hermeneutics and theory of literature]. Moscow, 2001. 531 p.
9. Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoi germeventiki* [Truth and method: fundamentals of philosophical hermeneutics]. Moscow, 1988. 704 p.
10. Bakhtin M.M. *Problemy poehtiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow, 1963. 363 p.
11. Bogdanova V.O. Methodological foundations for applying the hermeneutical approach in teaching the humanities. Part 1. Basic principles of hermeneutics. *Sotsium i vlast' = Society and Power*, 2021, no. 4 (90), pp. 120–127. (In Russ.).
12. Nyudyurmagomedov A.N., Rabadanov M.Kh. Technologies for implementing a hermeneutic approach to the educational process at a university. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*, 2025, no. 29 (5), pp. 47–54. (In Russ.).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

РАИСА НИКОЛАЕВНА АФОНИНА – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Россия, ARN1960@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RAISA N. AFONINA – Candidate of Sciences (Agriculture), Associate Professor, associate professor at the Department of Philosophy and Cultural Studies of the Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ARN1960@yandex.ru

Статья поступила 01.11.2025