УДК 81
ББК Ш 100

Мария Николаевна Ахметова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: galia.akhmetova@gmail.com

Елена Юрьевна Хан,
аспирант, Забайкальский государственный университет
(Иркутск, Россия), e-mail: X664044@yandex.ru

Предметная линия образовательной области «Филология» как ассоциативное пространство проектирования метапредметных действий младших школьников

Статья поднимает новую концептуальную идею проектирования предпосылок предметной линии образовательной области «Филология». В качестве стратегической цели исследуется опыт вхождения в ассоциативное поле как системный. Обучаемые рассматриваются как соавторы и сотворцы. Метадействия в рамках предметной линии способствуют творческому мышлению. Метапредметные технологии «всеобщего характера» используются в работе с детьми разного возраста, инициативными, безынициативными, нормально развивающимися и «особыми детьми». В научный оборот введена изменённая трактовка понятия «ассоциативное пространство». Главным является «возможностное» поле функционально сходных явлений, образов, эстетических реакций живого человеческого действия. Основным результатом исследования является уточнение понятия «предметная линия». Она характеризуется этапностью развития на основе выявленных внутренних и внешних предпосылок как метапредметных действий.

Ключевые слова: предметная линия, ассоциативное пространство, метапредметные действия.

Mariya Nikolaevna Akhmetova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: galia.akhmetova@gmail.com

Elena Yur'evna Khan,
Postgraduate, Zabaikalsy State University
(Irkutsk, Russia), e-mail: X664044@yandex.ru

Subject Line in the Educational Area "Philology" as Associative Space of Designing Meta-Subject Actions of Junior Schoolchildren

The article discusses a new conceptual idea of designing the preconditions of the subject line in the educational area "Philology". As a strategic objective, experience of entering into an associative field as a system one is investigated. Learners are considered as co-authors and co-creators. Meta-actions within the subject line promote creative thinking. Meta-subject technologies of "general character" are used in work with children of different ages, with those who are initiative and not initiative, those normally developing and "special children". The changed treatment of the concept "associative space" is introduced into scientific circulation. The main thing is the "possibilistic" field of functionally similar phenomena, images, esthetic reactions of a live man's act. The main result of the research is specification of the concept "subject line". It is characterized by staging of development on the basis of the revealed internal and external preconditions as meta-subject actions.

Keywords: subject line, associative space, meta-subject actions.

Как показывает практика, благополучные классы начальной школы неожиданно становятся зачастую сложными на пятом году обучения. Предположительно считать, что нужны «всевозрастные» технологии, обращённые к разным категориям обучающихся младших школьников (инициативным, безынициативным, к «особым детям»), необходим именно метапредметный подход как система, описывающая предмет средствами и терминами других систем – гуманитарных, философских, других пред-

© М. Н. Ахметова, Е. Ю. Хан, 2013

метных систем. Значимой в этом процессе метапредметной деятельности является «развёртываюшаяся самость» в условиях моделирования предметной линии. Метадеятельность считают универсальным способом жизнедеятельности каждого субъекта. Принимаем позицию, что это знание о свойствах знаний (метазнаний). Метазнания добываются нестереотипными, новыми способами решения задач. Мы считаем эти положения важными для исследования проблемы проектирования предметной линии как ассоциативного пространства метадействий, способов и теоретического, и творческого мышления младших школьников в образовательной области «Филология».

В научный оборот нами вводится изменённая трактовка (эксплицирование) ассоциативного пространства как «возможностного» поля текстов, понятийных, предметных, функционально сходных явлений, объединённых общностью образов, где человек «особый живой текст». Это пространство общего переживания и одновременно самодвижения личности в условиях реализации «закона эмоциональной реальности, фантазии». Соединение, связь объектов и явлений как эстетической реакции «живого человеческого действия», культуры и жизненного опыта [6, с. 84]. Пространство художественного текста как языковое – «такая же объективная реальность, как и окружающее нас жизненное пространство. Обе эти открытые системы органично взаимодействуют друг с другом, и сложность их взаимодействия обусловлена во многом тем, что пространство текста – результат мысли человека, в то время как жизненное пространство таит неразрешимые загадки» [1, с. 226].

Предметная линия образовательной области «Филология» как ассоциативного пространства метадействий младших школьников позволяет системному философскому осмыслению жизни на уровне психологии обучающихся, освоению основ этики, прекрасного в жизни и искусстве. Как считает Т. Г. Браже, «гуманитарные знания <…> “сворачиваются” в обобщённые смысловые единицы, определяющие мировосприятие личности, её <…> понимание мира вокруг себя и себя в мире» [5, с. 521]. Рождается цепочка понятий: «Я – мой род – мой народ – человечество – Вселенная» [Там же].

Понятие «предметная линия» образовательной области «Филология» характеризуется этапностью развития на основе внутренних и внешних предпосылок как метадействий процесса движения объединённого коллективного творчества и самодвижения личности, её эстетической реакции в ассоциативном пространстве. Проектируемые предпосылки предметной линии предполагали особенности младшего подростка, острое осознание своего «Я» («Я»-человек»), развитие способности воспринимать себя, оценивать как субъекта в его связях с окружающим миром (утвердить своё «Я», проверить своё «Я»).

Предметная линия выстраивается содержательно на основе ведущих идей каждого этапа. Первый класс: идея прогнозирования ситуаций, стимулируемых вопросами «почему?», «как?», «отчего?», «зачем?» и др.; идея определения значимости практического опыта («зачем?», «почему?»), включение в игровое пространство метапредметности как первый опыт ассоциативного мышления. Стратегическая технология – образность восприятия, интенсивность и ассоциативность мышления, игровые действия с разными видами искусств, с картинами природы. Включение в игровое метапредметное пространство – первый опыт ассоциативного мышления школьников. Учитель, по словам Л. С. Выготского и А. А. Леонтьева, должен быть философом, видеть, «как его наука вписывается в большую науку, а её предмет – в мир». Нужен мировоззренческий (метапредметный подход) [6; 7].

Второй и третий классы: идея «опережающего» обучения, «живого» знания; идея сочетания реальности и виртуальности; идея осмысления «своего» и «другого» мира, вовлечённость, психическое состояние «заражения»; развитие ассоциативных реакций у «особых детей» как основное правило метапредметного подхода. С. Г. Бочаров советует: «проследите обычный факт и найдите в нём глубину». Другой совет детям: будьте художником. Начните с музыки: «это тот же язык, высказывающий то, что сознание ещё не одолело» [4, с. 625; 638].

Четвёртый класс: это уровень творческой активности (самостоятельный поиск, личностная активность). Основные идеи: гуманизация образования; применение ас-

социативной технологии в условиях дистанционного обучения «особых детей»; особенности игровых ситуаций в уроке как «зоны» применения технологии игры, ситуативных конструкций ассоциативного поля. Метаспособы становятся основными способами построения нестереотипных планов и программ, открытия новых способов решения задач в языковом пространстве урока. Идеи выстраиваются на принципах: действие, движение, развитие.

Этапы предметной линии образовательной области «Филология» проектируются с учётом внутренних и внешних предпосылок. Именно эти предпосылки являются основой всего построения содержательно-технологического ассоциативного пространства целостной области «Филология», системы метадействий младших школьников.

Внутренние предпосылки первого этапа: 1) обострённая чуткость к окружающему миру; воображение, переживание, «вчувствование» в жизнь Природы и Слова; 2) попытки младших школьников осознать смысловые отношения в игровом метапредметном пространстве; 3) новые отношения с разными учителями (Какие? Как установить?); 3) не соответствующие действительности отношения учителей к первокласснику как вполне самостоятельному человеку (Как реагировать детям? Как перестраивать собственные отношения?).

Внешние предпосылки: 1) начинается перестройка познавательных процессов ребёнка: появляются новые виды деятельности. Складываются новые межличностные отношения (первоклассник чувствует, что он уже не старший дошкольник, а снова «маленький»); 2) познавательные мотивы ситуативны, внимание неустойчиво (все ли предметы интересны?); 3) возникает проблема восприятия, поскольку у дошкольника оно отличается слитностью, неточностью, синкретизмом; 4) меняются и игровые ситуации: на первом плане теперь учебные задачи.

Внутренние предпосылки второго этапа: 1) у школьников появляется желание действовать самому, самостоятельно осмысливать ситуации, что ведёт к формированию креативного мышления, восхождения к себе, как говорят психологи; 2) отмечается соотношение ассоциаций с познавательным, культурным, духовным миропониманием человека как «Другого» в окружающей среде. Это уже новая позиция взросления. «Понимание проявляется созданием чувственного образа как привыкание к новой идее» (Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская) [12].

Внешние предпосылки: 1) особую значимость приобретают знаково-символические действия при моделировании схем-образов; 2) при анализе поступков, событий и отношений особую роль играет ценностно-смысловая ориентация; 3) устанавливается личностное мотивационно-потребностное отношение к учению, «Другому», группе.

Внтуренние предпосылки третьего этапа предметной линии: 1) началом творческих поисков становится креативность, игровое общение приобретает новое выражение: это поиск, исследование, групповые действия по решению проблемы; 2) особого внимания требует понимание и учёт внутреннего состояния («личного пространства», по Л. И. Новиковой). Возможны элементы внутреннего протеста и агрессивности как ложное чувство взросления. Необходимы поддержка, сопровождение, сотруднические отношения.

Внешние предпосылки: 1) новые виды деятельности, близкие к среднему звену обучения и требующие освоения (проектирование, моделирование и др.); 2) новые формы практического взаимодействия (вхождение в социум), окружающее пространство взрослого мира, способствующего формированию эмоциональной сферы, управлению своими чувствами, своей свободой (Какой опыт становится твоим? Как распоряжаться всё расширяющейся сферой знаний?). Наступает пора взросления (Каким видит себя школьник? К чему стремится? Что впереди?). Формируются стимулы – извне идущие воздействия, как утверждает В. Г. Одиноков, «которые могут становиться мотивами саморазвития» [11, с. 83–89].

Поэтапное моделирование целостной системы предметной линии в логическо-знаковом выражении представляет образовательную область «Филология» как ассоциативное пространство проектирования метадействий младших школьников. Н. С. Лейтес отмечает, что у детей начальной ступени совмещаются отчётливость суждений и одновременно, в некоторых отношениях, крайняя односторонность и нереальность высказываний, наивно-игровое отношение к окружающему. Это период

«вчитывания», «внутреннего принятия, повышенной впечатлительности» [10]. Итак, в познании игра активна, является способом приспособления маленького человека к пока ещё новому, малоизвестному миру. Но игровое обучение не всегда осознанно, поскольку игровая реальность – образование сложное, его цели не сразу осознаются. В силу этого особую ценность приобретают художественные, метапоэтические тексты. Метафора легко осмысливается младшими школьниками, производит сильное эмоциональное воздействие и способствует созданию новых смыслов, разрушая стереотипы сознания и рождая новое видение явления и реалии. Это первые ассоциативные реакции, первые движения к конструктивным видам деятельности. Таков первый опыт вхождения в ассоциативное поле как системный, противостоящий «сценарному» безассоциативному мышлению, предупреждающему излишества компьютерных программ в начальной школе.

Стратегия развития метапредметных действий направлена на создание эмоциональных познавательных конструкций, эстетической реализации любого действия, опору на воображение при микроисследовании («страницы книг должны оживать», а слова выражать настроение, звуки, краски). В своё время В. С. Соловьёв напутствовал маленького человека такими словами: «Живи жизнью целого, раздвинь все стороны границы своего маленького “Я”, принимай к сердцу дело других и дело всех <…> Кому же, как не нам, работать над продолжением дела <…> Человеческое “Я” может быть расширено только внутренней, сердечной взаимностью. Добрый смысл жизни <…> не может быть принят извне <…> как что-то готовое: он должен быть понят и усвоен самим Человеком, его верою, разумом и опытом. Это есть необходимое условие нравственно достойного бытия» [12, с. 5–20]. Таковы, по сути, требования реализации метапредметного подхода в построении системы зрительных опор. Как можно заметить, проблема развития метадействий имеет свои исторические корни.

В современной школьной практике она предполагает совершенно конкретные технологичные тактические решения: введение в урок «завтра» (через много уроков этот материал с помощью метазнания, то есть знания о способах получения знаний и их свойствах, уже настраивает младшего школьника на поиск: какой? Как к нему идти? Какие ассоциативные модели помогут?). Практикуется выход за пределы урока. Любое видение ситуации приветствуется. Так рождаются условия для становления масштабов, особых способов построения нестереотипных решений (метапредметных).

Различают горизонтальные среды (методологические и теоретические основы) и вертикальные, где имеют место нечёткость алгоритмов взаимодействия, экстраполяция подходов (ассоциативный взгляд на конкретизацию положений и проникновение из одной конкретной области в другую в игровом общении). Игра по-прежнему занимает важное место в жизни младшего школьника, выполняя необходимую, полезную функцию «со многими гранями смыслов» [14, с. 14]. Игра превращается в серьёзное. А серьёзное – в игру, как пишет Й. Хейзинга. Она необходима как культурная функция, удовлетворяет идеалы коммуникации. Это «некое духовное творение, ценность, передаётся далее как традиция» [там же, с. 27]. Территория игры – эстетическая. Именно игровые действия обеспечивают, в частности, плавный переход младшего школьника в подростковую среду. Этическое содержание игры в её напряжённости, вариативности, ритме, гармонии, где напряжение – шанс или возможность побороть в себе неуверенность. Сознание «иного бытия, взрослости, как считает Й. Хейзинга, делает игровое обучение «сквозным звеном», что, по нашему мнению, придаёт предметной линии единство и целостность. Её третий этап близок по технологическим тактическим решениям к средней школе. Особую значимость приобретает задача формирования творчески мыслящей личности. Обогащается её чувственный мир. Система исследовательских вопросов вовлекает младшего школьника в поле поиска.

Диалогические принципы нацеливают на обоснование объективности, стимулируют сравнение как метод сопоставительной технологии (иллюстрация дополняет образ, создаваемый на основе метапоэтического текста). Обучающийся в определённой мере становится соавтором, выражая в творчестве иллюстрирования своё отношение. Он не просто осмысливает худо-

жественное произведение, но переживает, «вживаясь» в него. На наш взгляд, главным в этой технологии является выработка метаспособа ассоциативного восприятия художественного текста, пейзажа в зарисовках поэта или писателя и собственных наблюдений и впечатлений. Используется целая сценарная программа (видеофильмы, телепрограммы, компьютерные программы, экскурсии, встречи, прогулки и т. д.). Всё это становится основой богатого по содержанию ассоциативного пространства. Коммуникативная деятельность, рождающая сопереживание, «эмоциональную отзывчивость», по выражению В. Г. Маранцмана, становится основой «чуда понимания», «чуда взаимопонимания», «причастности» к общему смыслу [8, с. 73]. Так формируется модель диалогического движения: а) исходная точка – данный текст; б) движение назад – прошлые контексты; в) движение вперёд – предвосхищение и начало будущего контекста [2, с. 105]. Система вопросов: найдите, выделите, определите, перечислите, сравните, сформулируйте, нарисуйте, составьте схему, проанализируйте и т. д. «Творческая идея, – говорит Андрей Белый, – становится для всех более ценной <…> Почему это так? Не потому ли, что вы спали глубоким сном, а вымысел разбудил вас к жизни?» [3, с. 153]. Проектирование метадействий младших школьников в ассоциативном пространстве, таким образом, является не просто важнейшей дефиницией игрового обучения, но эмоциональными связями субъектов с самими собой, с «другими», с миром, окружающим и детей, и взрослых. Стратегически важной является гармонизация отношений в образовательном пространстве.

Список литературы

1. Ахметова Г. Д. Языковое пространство современного русского романа // Русский язык и литература во времени и пространстве / под ред. А. А. Вербицкой, Лиминя Лю, Е. Е. Юрковой. Шанхай, 2011. Т. 4. 723 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
3. Белый Андрей. Символизм как миропонимание. М.: Республика, 1994. 528 с.
4. Бочаров С. Г. Филологические сюжеты. М.: Языки славянских культур, 2007. 698 с.
5. Браже Т. Г. Русская литература как общечеловеческое достояние: педагогические условия, способствующие личностному освоению читателями её духовных ценностей // Русский язык и литература во времени и пространстве / под ред. Вербицкой А. А., Лиминя Лю, Е. Е. Юрковой. Шанхай, 2011. Т. 4. 723 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
7. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 282 с.
10. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. завед. М.: Академия, 2001. 320 с.
11. Одиноков В. Г. Литературоведческие дисциплины в процессе культурно-образовательной подготовки студентов // Известия РАО. М., 2000. № 1. С. 83 – 89.
12. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Academia, 2000. 235 с.
13. Соловьёв В. С. Нравственный смысл жизни в его предварительном понятии // Собр. сочинений. СПб., 1990. Т. 7. 353 с.
14. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Изд-во АСТ, 2004. 539 с.

References

1. Ahmetova G. D. Jazykovoe prostranstvo sovremennogo russkogo romana // Russkij jazyk i literatura vo vremeni i prostranstve / pod red. A. A. Verbickoj, Liminja Lju, E. E. Jurkovoj. Shanhaj, 2011. T. 4. 723 s.
2. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1979. 423 s.
3. Belyj Andrej. Simvolizm kak miroponimanie. M.: Respublika, 1994. 528 s.
4. Bocharov S. G. Filologicheskie sjuzhety. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur, 2007. 698 s.
5. Brazhe T. G. Russkaja literatura kak obshhechelovecheskoe dostojanie: pedagogicheskie uslovija, sposobstvujushhie lichnostnomu osvoeniju chitateljami ejo duhovnyh cennostej // Russkij jazyk i literatura vo vremeni i prostranstve / pod red. Verbickoj A. A., Liminja Lju, E. E. Jurkovoj. Shanhaj, 2011. T. 4. 723 s.
6. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija. M.: Pedagogika, 1991. 480 s.
7. Vygotskij L. S. Psihologija iskusstva. M.: Pedagogika, 1987. 344 s.
8. Gadamer H.-G. Istina i metod. Osnovy filosofskoj germenevtiki. M.: Progress, 1988. 704 s.
9. Leont'ev A. A. Osnovy psiholingvistiki. M.: Smysl; SPb.: Lan', 2003. 282 s.
10. Lejtes N. S. Vozrastnaja odarjonnost' shkol'nikov: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. zaved. M.: Akademija, 2001. 320 s.
11. Odinokov V. G. Literaturovedcheskie discipliny v processe kul'turno-obrazovatel'noj podgotovki studentov // Izvestija RAO. M., 2000. № 1. S. 83–89.
12. Sen'ko Ju. V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovanija. M.: Academia, 2000. 235 s.
13. Solov'jov V. S. Nravstvennyj smysl zhizni v ego predvaritel'nom ponjatii // Sobr. sochinenij. SPb., 1990. T. 7. 353 s.
14. Hejzinga J. Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnja. M.: Izd-vo AST, 2004. 539 s.

Статья поступила в редакцию 15.11.2012