ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ

Федотова О. Д., Дубовер Д. А., Парастатова В. В.
Педагогические проекции инструментализма
в современной школе ФРГ

Статья посвящена проблеме конкретизации философии инструментализма в сфере образования. Анализируются педагогические проекции образовательных стратегий «learning by doing», «learning by going», «learning by feeling». Показывается их качественное своеобразие и отличие от исходной концепции инструменталистской педагогики. Устанавливаются формы реализации данных концепций в школьной практике ФРГ и обнаруживается дефицит в использовании данных конструктов, связанный с недостаточной разработанностью гносеологической проблематики в области дидактики.

Ключевые слова: инструментализм, образовательный проект, школа, Германия, педагогические проекции, образовательные стратегии.

Современная педагогическая мысль ФРГ уделяет значительное внимание проблеме формирования у детей и подростков навыков сотрудничества и умения работать в команде, соизмеряя при этом меру своих усилий с идущими извне требованиями. В этом заключается ее отличие от идеологических ориентаций немецкого инструментализма конца XIX – начала XX вв., обеспечивающего потребность успешности индивидуальной активности.

В настоящее время можно выделить три направления реализации идей педагогического инструментализма, согласно которым тело человека является своеобразным «инструментом» познания мира: «learning by doing» (обучение в процессе «делания»), «learning by going» (обучение в процессе передвижения), «learning by feeling» (обучение в процессе переживаний).

Концепция «learning by doing» реализуется в различных организационных формах. Решению актуальной задачи групповой консолидации обучающихся различных типологических групп подчинена разработка новых форм и содержания педагогической работы – так называемых «проектов», призванных сочетать приобретение и реконструкцию индивидуального опыта посредством применения инструментального метода познания.

Несмотря на достаточно долгую историю развития теории и практики работы по системе проектов, которая фрагментарно и весьма своеобразно была воспринята и советской школой, в педагогике ФРГ еще не выработано устоявшегося ее определения и единого подхода к реализации, признаваемого всеми теоретиками. Получили распространение два подхода к пониманию особенностей их формирующего

воздействия проектов, строящиеся на различиях в оценке специфики активности подрастающего человека, включенного в систему обучения по проектам.

Первый из них продолжает линию Г. Кершенштейнера, включая в содержание проектов компоненты ремесленно-технологической направленности и рецептурной измеримости усилий познающего (ремонт, изготовление кустарных изделий, спортивные тренировки и др.). Второй подход строится на идущей от Ф. Гансберга расширительной трактовке понятия «практика», включающей, с одной стороны, процесс «делания», т. е. спонтанного функционирования для установления связей между субъективно непознанными элементами духовного и материального мира, и, с другой – «действования» как активности, реализуемой в соответствии с культурно-историческими контекстами и наличной общественной и личной потребностью.

В современной практике школы ФРГ представлены оба подхода, однако большинством теоретиков признается преимущественная формирующая ценность последнего из них ввиду наличия большей возможности самостоятельного получения индивидуально значимых, а не приобретения препарированных дидактически сведений «из вторых рук» [4, 15 и др.]. В рамках данного нерецептурного подхода, который, как правило, реализуется в специально выделенные дни недели, с определенной долей условности их можно выделить три дидактических поля.

1. Школа как тема и сфера практической деятельности – проекты призваны показать, как значимость школы как социального института, так и производность ее эффективности от преобразовательной активности входящих в ее состав микромоделей – классов. Последние рассматриваются как сообщества, осуществляющие свою познавательную и практическую деятельность при содействии взрослых в качестве руководителей. Например, проект «Школьный сад», разработанный Е. Шторк [13] и предназначенный для учащихся начальной и основной школы, предусматривает, помимо рутинных мероприятий по уходу за растениями и животными, обучение составлению финансового плана и отчетности, анализ содержания профессиональных консультаций с садовником, ландшафтным архитектором, а также творческие задания по выполнению эскизов преобразования школьной территории и конструированию собственных клумб и грядок. В проектах такого рода смыкаются две ранее наметившиеся линии инструментализма – линия Ф. Гансберга на саморефлексию и определение своего личного и единичного места в совместном движении к цели и линия Б. Отто на привлечение к участию в формирующей акции детей и взрослых на равных правах. Объектом индивидуальной рефлексии участвующих в проектах должна стать идея улучшения всех аспектов школьной жизни, которое может быть достигнуто не при помощи единичных акций, а как следствие совместных усилий школьников, учителей и лиц, наделенных официальными полномочиями.

2. Место жительства – пространство для встреч и игр – проекты раскрывают сущность понятий коммуникации, мультикультурности, суб- и интеркультурализма, национальной и гражданской идентификации, а также показывают возможность

нахождения точек соприкосновения интересов прямого социального партнерства людей, принадлежащих к полярно противоположным слоям общества. Примером такого рода проектов являются проекты «Немецкие и турецкие дети изучают свой квартал» [2], «Нашу игровую площадку строим мы сами» [9]. Проекты, относящиеся к данной тематической группе, предусматривают долгосрочное взаимодействие с городскими властями и ознакомление с близлежащими культовыми сооружениями, а также изучение содержания детских игр и их правил, которые рассматриваются как продукты культурно-исторического развития этносов.

3. Экология как глобальная проблема – проекты нацеливают на ознакомление и осмысление линий взаимосвязи человека с окружающим миром. Представленная большим количеством разработок, данная тематика разрабатывается в русле общей идеи ответственности за свободно сделанный выбор. Подвести к мысли о целесообразности избрания адекватной природоохранным установкам линии поведения призвана система практических действий, инициированных педагогом. К таковым относятся, например, фильтрация воды, «опробывание» различных материалов из вторичного сырья для изготовления полезных поделок, применение экологически чистых удобрений при уходе за лично посаженными растениями, анализ выхлопных газов, планирование хода интервью по экологической тематике и др. Они рассматриваются как отправные пункты проявления дальнейшей познавательной инициативы, обеспечивающей формирование гражданской позиции школьника.

В целом в педагогике инструментализма, реализующей свои идеи в форме проектного обучения, имеет место тенденция более детальной проработки и методического обеспечения последовательности употребляемых детьми для познания действий, а не операций мышления или осмысления содержания понятий как орудия получения новых знаний как предпосылки успешной ориентации человека в мире. Подмечая данную тенденцию и критически оценивая содержание широкого спектра всевозможных проектов, Г. Бек остро ставит вопрос о том, что может оказаться более целесообразным – «обучать **в** проектах или **на** материалах проектов» в «рамках связанного с внешним миром эпохального проектного обучения» [1, с. 206]. Теоретик, строя систему своих рассуждений в соответствии с канонами инструментализма – от осознания проблемы через выдвижение гипотезы к ее верификации – высказывается за увеличение объема и совершенствование методики предварительного теоретического введения учебного материала, подлежащего дальнейшему осмыслению. Соответствующая возрастным особенностям и потребностям пропедевтическая работа, как справедливо полагает Г. Бек, помогает подвести учащихся начальной школы, которые являются объектом ее углубленного рассмотрения, к первоначальной самостоятельной выработке более общих, абстрактных понятий.

Г. Бек развивает свои дальнейшие тезисы в ключе инструменталистской концепции «обучения на протяжении всей жизни» и обосновывает важность подобного подхода тем, что он закладывает в школьниках потребность осмысливать

и переструктурировать базисные компоненты индивидуально постигнутых смыслом понятий, строя последующие рассуждения в соответствии с изменяющимися параметрами категорий как инструментов дальнейшего познания и создавая их ценность именно как факторов расширения личных горизонтов.

Оценивая подходы современных немецких педагогов к постановке проектного обучения, отметим, что проекты, представляющие несомненный интерес с содержательных и методических позиций, в определенной мере удовлетворяют потребности детей в практических действиях и социализирующем общении, позволяя в неявной форме направлять их познавательную и практическую активность в заданном извне направлении.

Тенденция противопоставить предметному преподаванию тематическое реализуется в постоянном поиске новых форм организации учебного процесса, интегративно вбирающих в себя формирующее влияние изменяющихся сегментов действительности и самопроизвольную активность обучающихся. Данная тенденция нашла отражение и в новом типе урока, получившего название «многоперспективное преподавание» («mehrperspektivischer Unterricht»), разработанный независимой исследовательской группой CIEL-Retlingen [12].

Гносеологическим основанием данной концепции является представление о том, что дети уже непосредственно «встроены» в повседневную действительность, и, принимая прямое участие в различных ее процессах, сами воздействуют на ее многообразные проявления. Однако активность участия («партиципация» – в терминологии разработчиков) еще не означает, что человек овладевает сутью различных проявлений бытия и может использовать их для решения своих ставшими актуальными проблем. Отсюда следует гипотеза о том, что формирующийся человек нуждается в целенаправленной помощи извне, которая на практике осуществляется косвенно: в форме демонстрации другими людьми способов действия, языковых упражнений и игр, следованию требованиям определенных ценностных ориентаций, выбора предпочтений. Деятельность взрослых сопровождает и интегрирует в окружающий мир каждое вновь приходящее в мир существо. Педагогическая поддержка становящегося человека может быть реализована в форме опережающего собственную активность ребенка «просвещающего обучения» («aufklärender Unterricht»), в ходе «которого становится возможным выяснить, какое влияние оказывает наложение полей на действующих в них, и как, соблюдая интересы других, можно преобразовать эту сферу деятельности» [3, с. 6].

Исходя из уже классического для инструментализма положения об использовании явлений и процессов окружающей действительности в качестве отправной точки развертывания содержания обучения, сторонники концепции многоперспективного преподавания избирают объектом изучения для школьников особенности функционирования социальных институтов и государственных учреждений, демократические процедуры и традиции проявления внутрисемейных отношений. Особенно рекомендуется изучение таких тем, как «Почта», «Телеграф»,

«День рождения», «Выборы», «Телевидение», «Детская комната», «Фабрика» [3]. Особенностью подхода к изучению данных сфер жизни является желание разработчиков, с одной стороны, представить наиболее типичные ситуации участия в их работе подрастающих граждан, выработать у них адекватные требованиям момента поведенческие реакции, и, с другой стороны, избежать при этом известной доли нарочитости и условности. Поле для решения данного противоречия теории ФРГ ищут в обращении к такой сфере активности, в которой у ребенка может быть образовано множество рядов идей, суждений и понятий, соответствующих комплексу представлений взрослых об образце. Таковой сферой называется урок, поставленный по логике сценического действия, но не являющийся чистым воспроизведением заданного сюжета: «Игра на сцене (урок) будет не имитировать действительность, а представить ее в интересующем аспекте» [3, с. 6].

Представляет интерес методическая проработка данного концептуально нового положения, которое отличается от ранее принятых в педагогической практике (в том числе и отечественной практике, согласно которой игра-драматизация «хорошего» сюжета приведет к образованию у играющих положительных представлений и привычек в силу упражняющей направленности игровой деятельности) тем, что элементы игры-драматизации не связываются с нравственным потенциалом подлежащего обыгрыванию содержания. Она заключается в предварительном «домашнем» ознакомлении обучающихся с особенностями функционирования той или иной сферы социальной жизни по специально разработанным дидактическим материалам. Ознакомительное изучение содержания будущей мизансцены, по мнению авторов, «содействует на стадии драматизации редукции сложности» [3, с. 60] и позволяет ребенку в спокойной обстановке представить себе в максимально концентрированном виде механизм и особенности социальных взаимосвязей тех действий, которые он будет разыгрывать во время сценического действия (урока). Сам процесс драматизации условно подразделяется на три типа редукции содержания (сциентический, связанный с опытом и переживанием, официально-политический, сценический), четыре уровня коммуникации (воспоминания, эмпирико-прагматический, логико-грамматический, критико-теоретический), четыре формы объективации содержания (презентация, объективация, интеракция, интеграция).

Данная концепция в настоящее время еще не получила достаточного практического воплощения, что помогло бы, по мнению Г. Бек, сделать предварительный вывод о ее формирующем эффекте [1]. Нам же представляется, что, отвлекшись от терминологической замысловатости и конструктивной усложненности теоретических построений, можно оценить данный подход как один из вариантов педагогического моделирования, в котором прототипом выступает определенный фрагмент реальности, а моделью – его сценическое воплощение, в данном случае, на уроке. Действия, которые производит учащийся на уроке, формально соответствуя формуле Дж. Дьюи «learning by doing», являются условно-отражательными, демонстрирующими уровень понимания реальных социальных

связей и условности социальных ролей. Обучающий эффект, видимо, вынесен за рамки урока-драматизации и заключается в формировании широкой сети ассоциативных связей, помогающих школьнику осознать степень своей подготовленности к принятию как сценической, так и жизненной роли. На этой основе могут быть созданы предпосылки более целесообразного решения конкретной задачи, осмыслены варианты трактовок предлагаемой роли, приняты решения о необходимости поиска дополнительных материалов для ее более успешного исполнения. В этом ключе концепция действительно «многоперспективна», поскольку содействует разворачиванию познавательной активности учащихся, хотя и ограничивает их ролевой репертуар.

Таким образом, в концептуальных рамках «learning by doing» развиваются весьма разноплановые теоретические образования и конструкции, смыкающиеся на идее использования широкой системы ассоциативных комплексов и связей при стимулировании личной активности. В них ненавязчиво проводится линия на использование формирующего воздействия активности как ценностного норматива.

В рамках современной инструменталистской педагогики ФРГ развивается как относительно новое направление, условно выраженное формулой «*learning by going*». Теоретическое оформление данного направления было подготовлено практикой проведения ознакомительных и обучающих путешествий и экскурсий, являвшихся распространенной формой организации школьного обучения и широко применявшихся в работе молодежных объединений и движений Германии. В традиционной практике работы немецкой школы экскурсии, поездки, путешествия и экспедиции рассматривались как своеобразные яркие иллюстрации к изучаемому или, что случалось реже, как источник получения дополнительного материала к нормативному содержанию учебного предмета. Предполагалось, что они позволяют создать более целостное впечатление о связи теоретических аспектов учебного курса с практикой решения определенных комплексов утилитарных задач.

Обращение к идее целенаправленного использования впечатлений, получаемых человеком в процессе перемещений, открывает, по мнению А. Нарштата [8], возможности для получения систематизированных новых знаний о процессах и явлениях, наблюдаемых и переживаемых во время поездок. Разделяя методологические установки инструментализма, педагог использует для обоснования своего подхода характерную для него последовательность исследовательских операций.

Первый шаг – определение несоответствий, вызывающих затруднения – А. Нарштат сводит к формулированию противоречий, существующих между наличной практикой использования поездок с ознакомительными целями и уровнем теоретического осмысления данных аспектов в педагогической науке ФРГ. Отмечая высокую степень их несоответствия, педагог выполняет второй исследовательский шаг – определяет рамки, отражающие данные противоречия в теории педагогической науки. Они характеризуются недостаточностью степени

проработки содержания и объема категорий «педагогика свободного времени», «педагогика путешествий» («Reisepädagogik»), «обучение во время путешествий» («Reiselernen»). Третий, операциональный шаг метода заключается в выдвижении гипотезы о том, что употребление недостаточно определенного понятия «педагогика путешествий» должно быть сокращено в пользу предлагаемой им новой категории «learning by going» – «обучение во время передвижений», в большей степени соответствующей практике увеличения поездок и переездов в связи с воссоединением ФРГ и ГДР [8, с. 332]. Содержание четвертого шага – критического вывода следствий – по Кенигу составляют его размышления о том, какими основаниями он руководствуется для обоснования своей гипотезы. Рассмотрение потенциального «заряда» новой категории проходит в трех плоскостях, как бы соответствующих внутренним потребностям человека к перемене мест: 1) поиск лучшей жизни (выражен в понятиях «надежда» и «будущее»); 2) попытка решения актуальных проблем («современность», «работа»); 3) изучение уже имеющегося («прошлое», «культура»). Последовательность рассмотрения данных ракурсов измерения действительности является в определенной мере свидетельством того, какие жизненные приоритеты выдвигаются автором на первый план. Осмысление педагогически значимой проблематики в категориях «поиск» и «попытка» отражают в целом общую направленность инструменталистского варианта прагматизма в его оценке путем формирования системы жизненных ценностей. Рассмотрение индивидуального активизма, «действования», а не абстрактных размышлений или созерцания созданных другими фрагментов культурного наследия признается ведущим средством ориентации и приспособления к изменяющимся реалиям мира.

Если А. Нарштат, намечая контуры своей концепции обучения, ориентируется на активность самого познающего человека, избирающего во время своих поездок из многообразия проявлений окружающего мира те его аспекты, которые представляются ему полезными и поучительными, то Г. Вегенер-Шпёринг развивает свой подход к данной проблеме с прямо противоположных позиций [14]. Она полагает, что все случайно появляющиеся во время поездок новые предметы, достопримечательности, мысли, информация, высказанная экскурсоводом, трудноуловимые проявления духовной жизни места пребывания должны явиться исходным импульсом для их дальнейшей проработки. Концепция данного педагога строится на в целом справедливой идее о том, что взрослые, а не только педагоги и родители, организующие поездку, должны быть подготовлены к тому, чтобы сделать любое заинтересовавшее ребенка проявление реальной жизни предметом углубленного рассмотрения. Данная позиция представляется, однако, не столь новой в той ее части, где речь идет о ситуативном проявлении детского любопытства и путей его удовлетворения. Она развивается в целом в духе установок Ж. Ж. Руссо, отличаясь лишь тем, что маршруты путешествий по окрестностям, описанные в «Эмиле», избираются совместно педагогом и воспитанником, в то время как современные экскурсионные поездки детей планируются взрослыми. Эти отличия все же не

являются настолько существенными, чтобы не отметить прямого параллелизма педагогических конструкций, полученных путем заимствования и переноса ранее высказанной идеи.

Вместе с тем педагог открывает и новые аспекты данной проблемы, еще не нашедшие освещения в инструменталистской педагогике. Они затрагивают вопросы познавательной активности взрослых во время путешествий. Для обозначения данного круга проблем автор вводит новый термин «Lernen im Urlaub» – «обучение во время отпуска» [14, с. 329], стремясь тем самым расширить содержание предмета педагогики. В содержание данного термина включается его важнейший компонент – так называемое «драматургическое действие» («dramaturgisches Handeln»). Используя термин Ю. Хабермаса, теоретик придает ему новый смысл, полагая, что сама мысль о путешествии побуждает взрослого человека стать драматургом и постановщиком своих практических действий по поиску адекватных собственным потребностям мест посещения, а также «встреч, стилизации своих действий» [15, с. 328]. Тем самым в весьма разнопланово трактуемое в рамках инструментализма понятие «опыт» вводится новый акцент. Сохраняя введенный Р. Авенариусом весьма специфический «элемент опыта», обозначенный им термином «мысленное» в форме чувства-фантазии, Г. Вегенер-Шпёринг дополняет его содержание таким новым слоем, как рефлексия, понимаемым как деятельность самопознания. Кроме того, в данной концепции имеет место весьма редкое сочетание установок инструменталистского вектора рассмотрения проблематики с установками экзистенциализма на признание определяющей роли различных случайностей. Оно воплощено в использовании понятия «встреча», которое в варианте, предложенном Г. Вегенер-Шпёринг, приобретает характер искания, напряжения.

Рассмотренные концепции, развивающиеся в рамках вектора «learning by going», не исчерпывают всего многообразия сложившихся в данном ключе построений, но дают общее представление о линиях становления современной инструменталистской педагогической проблематики. Их характерной чертой является использование методологического аппарата инструментализма в сочетании с активным употреблением содержания методологически значимых идей, извлеченных из арсенала иных научных школ и направлений. Такой подход приводит к появлению новых теоретических приращений, закрепленных в авторских терминах.

Новейшим направлением развития инструменталистской педагогической теории можно назвать ряд авторских концепций, условно объединяемых формулой «learning by feeling» или, в немецком варианте, «Erlebnispädagogik» – «педагогика переживаний». В педагогике ФРГ под «переживанием» (das Erleben) понимается «неразрывно представленная непосредственная, не отрелектированная самоданность (Sich-Selbstgegebenheit) объекта/мира в субъекте/я» [1, с. 286; 10]. Некоторые немецкие авторы полагают, что основоположником данной линии развития педагогической теории является Ж. Ж. Руссо, хотя подавляющее большинство теоретиков не только не упоминает его имени, но даже сознательно не интерпретирует его идеи. Наличие ссылок в работах, выполненных в ключе «педагогика переживаний»

показывает, что в значительно большей степени в работах современных теоретиков получают развитие мысли, высказанные в начале XX в. немецким педагогом К. Ханом (K. Hahn), в которых критически переосмысливается влияние цивилизации на становление человека.

По мнению К. Хана, цивилизация деформирует человека и физически, предоставляя разнообразные эрзацы в виде снижающих его функции приборов и механизмов, и морально, порождая неверие в собственные силы и лишая человека эмпатии ввиду ограничения его непосредственных социальных контактов. Педагог выдвигает в целом созвучные идеям Ж. Ж. Руссо тезисы о пересмотре подходов к определению цели педагогической деятельности, которой должна стать не передача нормативных установок, выработанных в обществе, а помощь в самовоспитании характера через пробуждение эмоционального отношения к миру и другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания.

Методические пути, намеченные К. Ханом, позволяют, по его мнению, осознать необходимость конфронтации с самим собой как рациональным и безликим продуктом цивилизации. К ним относятся: 1) физическая тренировка, усиливающая витальность, мобилизующая внутренние силы сопротивления; 2) служение ближнему; 3) осуществление проектов и экспедиций, позволяющих развивать самостоятельность, стремление к преодолению, креативность и др. Концепция К. Хана содержит ряд конкретных предложений по реализации данного подхода, в частности, через организацию школ неполного дня («Kurzschule»), задачей которых является получение эмоциональных переживаний, имеющих психотерапевтический эффект.

Идея модификации внутреннего состояния индивида через изменение его эмоционального отношения к окружающему, высказанная К. Ханом, получила развитие в современной теории педагогики ФРГ. В настоящее время имеет место уточнение трактовки содержания термина «переживание», амплитуда смысла которого колеблется от его понимания как «заклинания, позволяющего убедить человека в том, что он – актер, действующее лицо» [11, с. 222] до определения его как душевного события в жизни личности, решающего фактора в ее индивидуальной истории [7]. От того, как понимается соотношение познавательных и эмоциональных компонентов в жизнедеятельности становящегося человека, зависят варианты конкретизации теорий «педагогики переживания».

Некоторые из них исходят из того, что основу познания составляют чувства, испытываемые человеком в элементарной форме органических ощущений. Поэтому, к примеру, А. Паффрат [12] считает необходимым создать условия для того, чтобы ребенок младшего школьного возраста испытал специфическое переживание качества изучаемого объекта – погрузился по горло в землю, болотную грязь или песок, выразил в произвольном танце свои впечатления от ощущений наслаждения, полученных от купания в воде, содержащей много тины, и т. п. Расширение личного опыта ребенка в таком подходе сводится к непосредственному «опробыванию», а чувства, полученные в ходе данного исследовательского процесса, являются не порождением интеллектуальных переживаний, а прямым следствием

непосредственного воздействия внешних параметров неких наличных предметов, вызывающих эмоциональное состояние удовольствия или неудовольствия, но не проявляющих качественного своеобразия и смыслового содержания объекта изучения. Вместе с тем, видимо, подобный поход может оказаться полезным при формировании у детей младенческого возраста представлений о сенсорных эталонах – цвете, температуре, форме и др. Применительно же к указанному А. Паффратом возрастному контингенту (младшим школьникам) данные мероприятия все же запоздали, поскольку элементарные представления о сенсорных эталонах, полученные чувственным путем, и соответствующие перцептивные действия уже сформированы в режиме стихийного обучения в дошкольном детстве.

В рамках вектора «learning by feeling» сложился еще один интересный подход, получивший название интерактивных игр. Исходной посылкой развития данного рода концепций является верное в своей сути представление о том, что игровое действие способствует более острому переживанию сторон действительности, воспроизводимой в игре. Чувства, требования, нормативы той роли, которую берет на себя играющий, становятся подлинными чувствами, которые он действительно испытывает, благодаря чему приобретает уникальный опыт соотношения своих чувств с предметом, лицом, задачей или сферой деятельности, в которых (или благодаря наличию которых) эти чувства формируются, и управления ими, использованию их как инструмент дальнейшего познания. Особенностью интерактивных игр, нацеленных на решение проблем через совместную активность, является усиленное внимание к процессуальным сторонам взаимодействия играющих: в них «нет победителя и побежденного, нет давления конкуренции» [12, с. 225].

Объявляя педагогической задачей данного рода игр побуждения к нахождению путей, развитию стратегий, организаторы игровых действий сами придумывают их сюжет и условия, оставляя полем творчества ребенка только конкретизацию самого игрового действия и его последующий анализ. Так, игра «Слепой», смысл которой заключается во вхождении игроков, у которых завязаны глаза, в нарисованный на полу квадрат, держась вместе с другими детьми за общую веревку, обогащает, по мысли ее разработчиков, новыми впечатлениями о жизни человека, лишенного зрения, и на основе осмысления чувства беззащитности, зависимости вызывает эмпатию, рефлексия, на уровне чувства сострадания подводит играющего ребенка к вопросу о том, как же познают мир слепые дети, как могут быть активизированы органы чувств для освоения реальности и выживания. Веревка получает статус символа объединения, многозначной аллегории, смысл которой не утилитарен и считается каждым подсознательно. Разработаны игры с заданными правилами [5]: например, игра «Кислотный пруд», в которой надо совместными усилиями достать воображаемый предмет из пруда с кислотой, «Паучья сеть», задача которой заключается в преодолении ячеек сети разного размера, и другие, в которых игровая задача может быть решена только совместными усилиями играющих. Предлагаются также многочисленные сюжеты на основе социодраматизаций («Детский парламент», «Спонсор» и др.), имеющих имитационный и искусственный характер.

Оценивая интерактивное направление современного немецкого инструментализма, можно сделать вывод о том, что их остроумное содержание не соответствует мотивации детской творческой игры, толчок к развитию которой дает прямой контакт с внешним миром, а не задача, поставленная педагогом. Игра отражает непосредственно заинтересованное, опосредованное всеми человеческими взаимосвязями, и поэтому эмоционально переживаемое, отношение личности к окружающему. Оставляя ребенку простор только для поиска способа рационального оперирования, немецкие педагоги превращают интерактивные игры в дидактические, достигая при их помощи однозначно упражняющего эффекта.

Интересным новейшим направлением, развиваемым в рамках подхода «learning by feeling», является использование чувств, отражающих обобщенное отношение человека к действительности (юмора, комического, иронии, трагического и др.), как инструментов дальнейшего освоения мира. Данная линия находит отражение в многочисленных изданиях для детей – журналах, газетах, кино- и видеопродукции, учебниках и пособиях.

В учебных книгах, изданных для школьников, часто имеет место нестандартная подача материала, нацеленная на формирование оценочных суждений по поводу изложенного материала. На примере содержания учебника по немецкому языку [7] покажем типичные приемы формирования данных чувств. Наиболее часто встречаются материалы, помогающие при помощи чувства комического или юмора обнаружить в одном лице, предмете или поступке одновременно положительные и отрицательные свойства или несоответствия требованиям реальной ситуации. Они принимают следующие формы объективации: карикатуры, рисунки, содержащие сравнения следствий следования нормативу и его нарушения, задания, нацеливающие на анализ и описание данных рисунков, раскраски, предлагающие выразить цветом свое отношение к изображенному действию. Материалы, несущие заряд трагического, построены на демонстрации фактической взаимосвязи добра и зла: контрастных рисунках, текстах, истолковывающих на эмоциональном уровне содержание этических и эстетических категорий, содержащих предостережения от поступков, могущих иметь нежелательные последствия. Особую роль играют упражнения, побуждающие ребенка понять в действиях других людей, прежде всего, то, что уже укоренено в его личном эмоциональном опыте. Они ориентируют, прежде всего, на поиск аналогий трагических переживаний или событий, на повторное их переживание, переосмысление и переоценку с обобщенных позиций. На данной ступени переживания, эмоции и чувства как бы «ведут» познание, способствуют развитию интеллектуальной сферы через проникновение в нее органического аффективного компонента.

Таким образом, педагогические построения, получившие развитие в рамках трех вышеназванных концепций, представляют собой достаточно разнообразные конструкты, проработанные с разной степенью глубины и в неодинаковой мере воплощенные в практике. Охватывая различные сегменты реальности, они развиваются по принципу взаимодополнительности, однако, пытаясь обосновать

использование процессов «делания», «передвижения» и «чувствования» как эффективных механизмов, позволяющих человеку осваивать окружающую действительность, оставляют за гранями своего специального рассмотрения такой важнейший «инструмент» познания, как мышление, способность человека вырабатывать новые понятия и оперировать ими.

Литература

1. Beck G., Clausen G. Einführung in Probleme des Sachunterrichts. – Frankfurt/Main: Scriptor Verlag, 1984. – 294 S.
2. Cadenbach R. Deutsche und türkische Kinder erkunden ihren Stadtteil // Sachunterricht und Mathematik auf der Primarstufe. – 1988. – N 2. – S. 82–92.
3. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. – Stuttgart: CIEL, 1976. – 158 S.
4. Dunker A. «Handgreiflich» – «Ganzheitlich» – «Praktisch» // Neue Sammlung. – 1989. – N 1. – S. 59–75.
5. Herdeggen P. Mutti kocht – Papi verdient das Geld // Pädagogische Welt. – 1992. – N 3. – S. 138–141.
6. Müller-Bardorff H. ... weil ich es erleben will // Pädagogische Welt. – 1989. – N 7. – S. 305–309.
7. Muttersprache. 4. Jahrgangsstufe. – Donauwörth: Auer, 1971. – 144 S.
8. Nahrstat A. Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Difizite pädagogischer Tourismusforschung // Bilanz für die Zukunft. – Weinheim: Beltz, 1990. – S. 331–335.
9. Oppitz M. Notwendige Beziehungen. Abriss der strukturalen Anthropologie. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1975. – 430 S.
10. Pädagogisches Lexikon. – Gütersloh: Schmidt, 1970. – 2749 S.
11. Paffrath A. Erlebnispädagogik – ein Modell mit Zukunft // Pädagogische Rundschau. – 1996. – N 5. – S. 222–226.
12. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. – Stuttgart: Klett, 1976. – 72 S.
13. Storck E. Schulprojekt: Garten. // Die Grundschule. – 1985. – N 5. – S. 36–46.
14. Wegener-Spöhring G. Wer lernt nicht auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen // Bilanz für die Zukunft. – Weinheim: Beltz, 1990. – S. 327–330.
15. Wieviele Ecken hat unsere Schule? – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1979. – 354 S.