

Сценарный подход в педагогике

Из двух видов взаимосвязи сценарного подхода с проектным, существуют два равноправных представления о сценарии как таковом.

В первом случае сценирование представляет собой «определение стратегии действий в условиях борьбы-игры или игры-противоборства с несколькими разными участниками, имеющими собственные проекты развития ситуации, где взаимопонимание и взаимодействие определяются предложенной стратегией продвижения» [5, с. 6]. В таких условиях сценарий – это не что иное, как «конкретизация проекта с точки зрения его возможной реализации вплоть до проживания конкретной функции» [5, с. 7]. Мы связываем этот способ сценирования с реализацией задачно-целевой стратегии обучения, где в сценарии фактически излагается проект проведения урока, а ситуация учения связывается с пониманием и принятием учащимися предлагаемой учителем задачи («в условиях борьбы-игры или борьбы-противоборства»), разработкой и попытками реализации ученических проектов её решения.

Во втором случае сценирование предстаёт как «способ операционализации некоторой изложенной (ранее) масштабной стратегии действия» [5, с. 7]. Тогда сценарий оказывается связанным уже не с реализацией проекта, а «с выявлением ситуации действия, которая возникла после введения проекта (масштабной стратегии) в поле общественного обсуждения и анализа» [5, с. 7]. Такой способ сценирования адекватен проблемной стратегии учения-обучения. Здесь при организации поиска выходов из обозначенной проблемы учитель сначала «вбрасывает» свой проект, а затем действует в соответствии с заранее продуманными вариантами возможных результатов анализа и обсуждения учащимися предложенного проекта.

Собственно же сценарий (в форме текста, описания) представляет собой «прописывание системы действий в конкретной ситуации... и характеризуется тем, что позволяет быстро опознать развёртывающийся вариант ситуации и определить адекватный вариант действия (противодействия)» [3, с. 8].

Таким образом, *сценирование педагогического процесса связано с реализацией задачно-целевой или проблемной стратегии обучения*. При этом для традиционных дидактических систем вполне реалистично осуществление первой. Именно её внедрение в педагогическую практику профессор Ю. В. Громыко называет первым шагом в развитии образования.

В связи с этим можно утверждать, что ведущим средством педагогического сценирования является мыследеятельностная технология, включающая в свой состав помимо указанных стратегий обучения ещё и метапредметы («Знак», «Знания», «Задача», «Проблема» и др.). В целом же для неё характерны, во-первых, направленность на построение в рамках урока ситуации коллективной мыследеятельности; во-вторых, использование учебного предметного материала (знаний по учебным предметам) в качестве отражения культурно-исторической познавательной ситуации, своего рода культурной традиции, которую учащиеся должны мысленно воспроизвести (что составляет суть так называемой технологии переоткрытия открытий) и/или самоопределиваться к ней (что соответствует технологии проблематизации) [2]. Для того, чтобы воспользоваться хотя бы одной из составляющих ведущего средства педагогического сценирования, нужно подготовить ещё и дополнительные материалы.

В качестве первого дополнительного средства выступает **описание предметных действительностей**, т.е. картин мира, задаваемых тем или иным учебным предметом. Такие описания включают:

- структуру предметного знания (базовые категории и понятия, их взаимосвязи, законы и закономерности);
- специфику элементов знания как результата мышления и деятельности;
- особенности строения теории;
- характерные способы мышления и деятельности;
- методы исследования и их исторические примеры;
- оригинальные (авторские) тексты, позволяющие выделить способы мышления и деятельности и проследить их изменения в историческом процессе;
- специфика деятельности в соответствующей научной области;
- специфика знаковых средств (модели, схемы, символы, тексты, уровни знакового замещения);
- особенности их интерпретации и понимания, введения, употребления, формального движения в знаковом поле;
- проблемы и задачи, постановка и/или решение которых оказали влияние на становление научной области;
- особенности построения соответствующей практики [6].

Вторым дополнительным средством сценирования является **система диагностических материалов**. В её состав входят, во-первых, описания формируемых у учащихся способностей (их перечень, стадии развития, привязка к возрасту и предметному материалу и т.д.); во-вторых, диагностические методики; в-третьих, примеры диагностических заданий со схемами анализа их выполнения и проектирования следующего шага образовательного продвижения [6].

Переходя непосредственно к характеристике педагогического (дидактического) сценария, прежде всего следует отметить тот факт, что помимо указаний на последовательность рассмотрения тем и вопросов учебного курса (как в традиционном планировании), он должен содержать обращение к осуществляемым в классе процессам мыследеятельности (мышления, действия, коммуникации, понимания и рефлексии) и деятельности (исследованию, конструированию, проектированию, схематизации и т.д.).

Чтобы избежать дискредитации идеи дидактического сценирования (что в современной педагогической действительности происходит слишком часто), специально остановимся на **главных характеристиках, признаках педагогического (дидактического) сценария**.

1. Дидактический сценарий строится вокруг создания на уроке ситуации учения-обучения, которая в сценарном подходе рассматривается в качестве основной единицы работы педагога. Такая ситуация предполагает:

- отсутствие у учащихся средств решения предложенной учителем задачи (отсутствие образца решения, способа выхода из ситуации, теоретических знаний по учебному предмету);
- такую постановку задачи, чтобы учащиеся захотели её решить и стали пробовать разные способы;
- организацию коммуникативного взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом [6].

Предлагаемая педагогом (учителем, дидактом, методистом) задача должна предполагать (в качестве отсутствующих у учащихся теоретических средств решения) подлежащий освоению новый учебный материал — знания по разделу той или иной темы учебного предмета. Например, при изучении характеристик климатических зон по географии детям может быть предложено решить задачу, связанную с оказанием благотворительной помощи их ровесникам, потерпевшим от землетрясения на Гаити.

В ситуации учения-обучения становится очевидной разница в целях обучающего и учащегося (в истинном значении этого слова). Цель ситуации, учения — выявление учащимися недостающих для решения задач средств и их освоение. Цель ситуации обучения — определение и фиксация педагогических средств, обеспечивающих эффективное освоение содержания образования. Последовательность событий в ситуации учения-обучения подчиняется только общему замыслу и обобщённому представлению о реализуемой технологии, в частности описанным выше мыследеятельностной технологией, задачно-целевой и проблемной стратегиям обучения [6].

2. Дидактическому сценарию свойственна вариативность [2]. В отличие от плана и конспекта урока, он может и даже должен предусматривать различные варианты развития ситуации. Например, учащиеся могут не сразу понять предлагаемую задачу, значит необходимо иметь в запасе варианты её предъявления. Варианты самих задач нужны для случая их непринятия школьниками. В зависимости от состава участников ситуации (в частности, уровня подготовленности, способностей, мотивированности учащихся) могут варьироваться уровень сложности заданий, степень самостоятельности их выполнения, глубина освоения темы и др. [7]. Чаще всего на уроке учитель сталкивается с разнообразными ошибочными ответами школьников на поставленный вопрос. В данном случае должны быть предусмотрены и соответствующие варианты контрдействий педагога. При этом ввод в действие того или иного предусмотренного дидактическим сценарием варианта влечёт за собой изменение всей связанной с ним системы действий. Вместе с тем вариативность возможна только при наличии у педагога (и отражённого в структуре сценария) инварианта развития ситуации, работы с разными её участниками, решения поставленной задачи.

3. Дидактический сценарий отличает обязательное присутствие средств для распознавания педагогом вариантов, складывающихся на данном уроке, и прогнозирования последующей ситуации учения-обучения. В качестве таких средств выступают **диагностические задания**.

Диагностика направляется на оценку:

- уровня и предмета мотивации учащихся;
- характера их познавательной активности;
- подготовленности группы и отдельных школьников к освоению нового учебного материала;
- групповых и индивидуальных способностей к обучению, исследованию, проектированию, анализу, обобщению, концентрации и удержанию внимания, индивидуальному и коллективному решению аналитических задач, т.е. к освоению деятельностного (и мыследеятельностного) содержания образования.

В качестве **форм диагностики** могут быть использованы проблемные вопросы, перенос освоенных знаний на другой материал или предметную область, метафора, символизация, восстановление основного содержания, выявление оснований действий, схематизация [7].

4. Полифоничность целей, которые касаются освоения не только традиционно понимаемого содержания образования (знаний по учебному предмету — учебного материала), но и его деятельностного и мыследеятельностного прочтения (типов деятельности — исследования, конструирования, проектирования, и способов их осуществления — наблюдения, эксперимента, анализа, структурирования, символизации и др.), а также техник коммуникации, мышления, действия, понимания и рефлексии.

Таким образом, выделенные характеристики, а именно — создание ситуации учения-обучения, вариативность, наличие диагностических заданий и полифоничность целей, выделяют дидактический сценарий из других форм планирования и организации учебного процесса. Наличие отмеченных признаков позволяет зафиксировать сам факт осуществления процедуры педагогического сценарирования.

1. Постников, П. Г. Научно-методическое обеспечение образовательных стратегий и тактик / П. Г. Постников // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 38–44.
2. Алексеева, Л.Н. Деятельностный анализ педагогических технологий / Л.Н. Алексеева // Новые педагогические технологии. Серия «Экспериментально-инновационная деятельность в образовании». – М.: Школьная книга, 2008. – С. 3–10.
3. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика / Ю.В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
4. Устиловская, А.А. Обновление содержания образования как процесс / А.А. Устиловская // Новые педагогические технологии. Серия «Экспериментально-инновационная деятельность в образовании». – М.: Школьная книга, 2008. – С. 11–26.
5. Громько, Ю.В. Сценарная паноплия. Сценарий для России: русский путь / Ю.В. Громько. – М., 2004. – 400 с.
6. Устиловская, А.А. Организация и проведение конкурса / А.А. Устиловская // Новые педагогические технологии. Серия «Экспериментально-инновационная деятельность в образовании». – М.: Школьная книга, 2008. – С. 27–31.
7. Ковалёва, Н.Б. Предмет педагогической экспертизы конкурсных работ / Н.Б. Ковалёва // Новые педагогические технологии. Серия «Экспериментально-инновационная деятельность в образовании». – М.: Школьная книга, 2008. – С. 42–51.
8. Калинина, О.Б. Методическая экспертиза педагогических сценариев / О.Б. Калинина // Новые педагогические технологии. Серия «Экспериментально-инновационная деятельность в образовании». – М.: Школьная книга, 2008. – С. 32–41.

Источник: Масюкова, Н.А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н.А. Масюкова // Столичное образование. – 2010. – № 6. – С. 16–22..

✎ Задание 6.9. Перспективное задание. При изучении следующих курсов разработайте свои концепцию и технологию организации СОД обучающегося (относительно своей категории учащихся) и ее научно-методическое обеспечение.