

УДК 378

Категориальное ядро сценарного подхода к построению образовательных программ ДПО

Юрий Станиславович Тюнников

Сочинский государственный университет, Россия
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: tunn@yandex.ru

Аннотация. Сценарный подход к построению содержания дополнительного профессионального образования представляет собой новое направление в педагогическом проектировании. В статье посредством понятийно-терминологического анализа решается задача по определению содержания и взаимосвязи понятий, составляющих категориальное ядро концепции сценарного подхода к проектированию образовательной программы ДПО.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; сценарный подход к построению программы; категориальное ядро сценарного подхода.

Введение. В настоящее время поиск резервов повышения качества дополнительного профессионального образования (ДПО) актуализирует проблемы совершенствования методологии педагогического проектирования, разработки продуктивных технологий создания образовательных программ. Целью настоящей статьи является определение содержания и взаимосвязи ключевых понятий, образующих категориальный базис сценарного подхода к построению программ ДПО.

Прежде всего следует констатировать, что из-за отсутствия достаточно хорошо проработанной понятийно-терминологической системы формирование сценарного подхода в значительной мере сдерживается.

В предыдущих статьях [1, 2, 3] было показано, что сценарный подход как методология проектирования образовательных программ ДПО оперирует понятийной системой, включающей понятия сценария, сюжета, события, ситуации, барьера. Приведенные понятия образуют иерархический ряд, то есть каждое последующее понятие в содержательном отношении поглощается предыдущим понятием.

Материалы и методы. В теоретической логике выделяются основные методы образования понятий: анализ, сравнение, синтез, абстрагирование и обобщение, которые можно рассматривать в качестве этапов общей логической операции.

Анализ понятий начинается с выделения основных признаков понятия и осуществляется в рамках сценарной спецификации образовательной программы ДПО. Сравнение понятий, определение их сходства и различия выполняется в работе на материале дефиниций, подставленных в различных научных разработках. Процедуры синтеза, абстрагирования и обобщения завершают логическую операцию рассмотрения понятий и направлены на их дефиницию.

Предварительное выделение признаков понятий и их сравнение позволяет объединить анализируемые понятия в две взаимосвязанные группы. В первую группу включим понятия сценария и сюжета. Они достаточно близки друг другу по смыслу, и зачастую их рассматривают как понятийную пару. Во вторую группу войдут понятия, имеющие прямое отношение к содержанию понятия барьера. Это понятия события, ситуации, действия и понятие самого барьера.

Обсуждение и результаты. Логическую операцию рассмотрения содержания понятий начнем со сценария и сюжета.

Следует, прежде всего, обратить внимание на универсальный характер понятий сценария и сюжета, их широкую применимость для описания различных по своей природе объектов и процессов – социальных, психологических, технических, экологических и др. В сочетании с понятиями самоорганизации, саморазвития и самореализации они создают важные концептуальные предпосылки для анализа систем «работник – производство», «работник – социокультурная среда», «работник – образовательная среда», а значит – для

построения образовательных программ ДПО в отраслевой и региональной специфике, организации образовательных процессов разной целевой направленности.

С понятием **сценария** вполне оправданно связать некоторые гипотезы онтологического обоснования антропологического развития, социального действия, педагогической деятельности и др. Необходимо в этой связи заметить, что жизнь людей вообще, несмотря на ее вариативность, экзистенциальность и непредсказуемость, определенным образом сценирована во времени и пространстве. Иными словами, наша жизнь со всеми ее сложными перипетиями плохо или хорошо, но всегда сценарно организована, а значит, разворачивается в различных сюжетных пространствах под знаком различных социальных ролей, сюжетных схем, программ, регламентов. Конечно, можно было бы сказать более осторожно, отметив, что это относится ни ко всем и не всегда, к большей или меньшей части нашей жизни, не всегда явно выражено. Однако при внимательном рассмотрении все же становится понятным, что сценарии буквально пронизывают социальную ткань человеческого бытия, присущи социальной природе человека и фактически повсеместны. Сценарии могут быть актуальными и малозначимыми, четко осознанными и не очень, авторскими и соавторскими, стратегическими и тактическими, системными и фрагментарными, удачными и провальными, с жесткой и гибкой сюжетикой, но они всегда есть и присутствуют во всех заметных движениях нашей жизни. Более того, многообразные процессы социализации по существу можно трактовать как развернутую трансляцию социального опыта в вариативном наборе типичных сюжетов, осуществляемую в стратегии и под воздействием типовых сценариев.

Сценарии достаточно наглядно представлены во всех сферах профессиональной деятельности современного работника. Здесь обнаруживаются фактически все составляющие сценария – целевые ориентиры, композиция основных событий, роли в наборе функций и действий участников событий, способы реализации приоритетов, условия, накладывающие ограничения на реализацию сюжетов и др. Особенно важно отметить, что работник вообще обретает свою квалификационную идентичность в пространстве характерных профессиональных сценариев – менеджер нефтегазовой отрасли в пространстве сценариев «нефтянки», специалист социально-культурного сервиса в пространстве сценариев турбизнеса, педагог в пространстве сценариев образовательного процесса и т.д., в соответствии со своей функционально-ролевой спецификой и отраслевой принадлежностью. Сценарии такого рода в полном объеме разворачиваются тогда, когда человек профессионально уже самоопределился, активно позиционирует свое профессиональное «Я», интегрирован в профессиональное пространство согласно требованиям нормативного регламента.

Приведем несколько определений сценария. В литературоведении под сценарием (итал. *scenariò*, от лат. *scaena* – сцена) понимается сюжетная схема, по которой создается спектакль в театре импровизации. Сценарий представляет собой краткое изложение содержания пьесы (без диалогов и монологов). В нем определены главные моменты действия, указаны выходы персонажей на сцену, обозначены вставные номера и др. [4].

И.М. Туманов в книге «Режиссура массового праздника и театрализованного концерта» определяет сценарий как организационный план [5, с. 16].

Д.М. Генкин и А.Г. Соломоник придерживаются мнения, что «сценарий – это подробная литературно-текстовая разработка содержания театрализованного массового мероприятия, в котором в строгой последовательности излагаются отдельные элементы действия, раскрывается тема, показаны авторские переходы от одной части к другой, приводится примерное направление всех публицистических выступлений» [6, с. 62]. В приведенном определении есть одно отличие. В нем говорится не о кратком изложении проводимого мероприятия или его организационном плане, что, строго говоря, не одно и то же, а достаточно полной, подробной разработке всего содержания. Возникает вопрос: не подменяем ли мы в этом случае сценарий исчерпывающей программной разработкой?

В когнитивной психологии сценарий завязан на событиях и определяется как их темпорально и каузально структурированная репрезентация. Сценарий в этом случае задает соответствующую последовательность действий в определенном контексте [7].

Сценарий в прогнозировании – преимущественно качественное описание возможных вариантов развития исследуемого объекта при различных сочетаниях определенных (заранее выделенных) условий [8]. В этой связи Д.М. Гвишиани и В.А. Лисичкин

подчеркивают: «Сценарий особенно удобен для одновременного исследования многих аспектов проблемы. Используя относительно широкий сценарий, аналитик может более или менее систематически исследовать события и точки разветвления тенденций» [9, с. 84].

В системном программировании сценарий описывает поведение системы через описания взаимодействий некоторых объектов [10].

Сценарий в дизайне – логическая и обязательная операция развития и реализации полной дизайн-программы. В свернутом виде он уже содержится в концепции программы. А в самостоятельной, развернутой форме определяет виды и характер конкретных способов и средств ее реализации, регулирует их взаимосвязь и положение во времени и пространстве [11, с. 205]. И далее: «Дизайнерский сценарий – это та «ожившая схема», по которой проектируются элементы комплексного объекта как системы предметной оснастки процессов в среде и предполагаются действия по их освоению, пользованию» [Там же]. По поводу приведенного определения сделаем одно замечание. Вполне очевидно, что сценарий в той или иной форме представлен и реализуется в проектных процедурах и разработках. Однако вряд ли оправдано приписывать ему процедурные характеристики, отождествлять с «логическими и обязательными операциями развития и реализации» каких бы то ни было программ.

Приведенные определения позволяют сделать некоторые обобщения.

Смысловая структура понятия сценария построена в различных дефинициях на близких по своему смыслу словах: «сюжетная схема» «краткое изложение», «организационный план», «подробная литературно-текстовая разработка», «структурированная репрезентация», «качественное описание возможных вариантов развития», «описание поведения», «ожившая схема», которые указывают на «главные моменты действия», «последовательности отдельных элементов действия», «события и соответствующие им последовательности действий в определенном контексте», «развитие объекта при различных сочетаниях условий», «поведение системы и взаимодействия некоторых объектов», «виды и характер конкретных способов и средств реализации программы, их взаимосвязь и положение во времени и пространстве» и т.д. Вместе с тем, если попытаться выделить ключевое слово, на котором центрированы приведенные определения, то им окажется «схема». Действительно, практически любые структурированные описания, изложения, разработки, репрезентации можно рассматривать как систему характеристик, выстроенных относительно некоторой схемы. Можно ли в этой связи сделать вывод, что сценарий – это схема, содержащая описание того или иного объекта?

Для ответа на поставленный вопрос обратимся к понятию схемы. Наше мышление всегда пользуется схематизациями как различного рода ориентирами и регулятивами. Схематизация подчиняет проектную или иную разработку определенной логике, показывает объект в разрезе наиболее значимых для нашего мышления и деятельности опорных точек. Обычно схема представляет собой инвариантный конструкт какого-то класса объектов. Для того чтобы схема сохраняла идентичность объекта, ее необходимо наполнить конкретным содержанием (целевыми установками, показателями, параметрами, алгоритмами, внешними и внутренними взаимосвязями и т.п.). Очевидно, это требует дополнительных усилий, в результате которых схема становится сценарием. До этого момента схема – это всего лишь голая конструкция, содержащая номинации («именные ячейки») структурных единиц объекта, их связей и отношений. Сказанное позволяет заключить следующее. Схема (как бы ее не называли – сюжетной, организационной, управленческой, технологической и проч.) и сценарий – разные по объему понятия. Схема, безусловно, является важным средством репрезентации сценария, но всего содержания понятия сценария не исчерпывает.

Следует также уточнить, о какой все же схеме может идти речь при сценарном подходе, что представляет собой схема по своей главной функции.

Прежде всего необходимо отметить, что сценарии отличаются по целевому назначению и содержанию.

По целевому назначению сценарии могут быть исследовательскими (например, при принятии прогностических решений), проектными (при создании спектакля, разработке образовательной программы и др.), организационными (например, при реализации на практике спланированных мероприятий, в частности массовых театрализованных

представлений), практико-технологическими и др. Можно, к примеру, при организации и проведении какого-либо мероприятия говорить о разработке организационного сценария.

По своему содержанию сценарии могут быть экономическими (сценарии экономического кризиса, тенденций развития отраслевой экономики, маркетинга, развития социально-экономических систем и др.), научно-техническими (сценарии научно-технического прогресса, инновационного развития энергетики и др.), градостроительными (сценарии динамики развития мегаполисов, моногородов и др.), техногенными (сценарии техногенных катастроф, минимизации возможных последствий применения радиоактивных источников и др.), экологическими (сценарии экологической безопасности, природных катастроф и др.), антропоморфные (широкий класс сценариев, центральной фигурой которых является человек) и др. Попутно заметим, что к антропоморфным сценариям следует отнести все сценарии образовательного процесса и педагогического проектирования.

Несмотря на содержательные отличия сценария и те нагрузки, которые ложатся на него при решении тех или иных задач, он по своей главной функции остается проектной схемой. В одном случае это будет проектная схема, демонстрирующая в некотором наборе структурированных характеристик поведение системы, в другом – инновационную или исследовательскую деятельность, в третьем – организацию и проведение масштабного мероприятия, в четвертом – разработку и реализацию на практике образовательной программы и т.д.

Однако уточнения по поводу содержания понятия сценария на этом не заканчиваются. Следующий вопрос, на котором стоит остановиться, относится уже к сценарию образовательной программы и касается особенностей ее проектной схемы. Данный вопрос далеко не случаен. Он продиктован тем обстоятельством, что проектную схему как исходный образ создаваемых конструкций можно разрабатывать и использовать в разной методологии, в том числе и вне концептуальных рамок сценарного подхода. В процедурах построения образовательных программ вообще следует различать два принципиальных момента – создание проектной схемы и заполнение проектной схемы конкретным содержанием (дидактическими ориентирами, учебным материалом, технологическими и организационными регламентами, педагогическим инструментарием и т.д.).

Проектная схема – это архитектура программы, иначе говоря, опорный каркас для определения в заданной логике всех сторон реального образовательного процесса. Образовательная программа может быть описана в различных проектных схемах и измерениях. Если рассматривать программу с позиций сценарного подхода, связав ее с некоторой комбинацией образовательных событий и показателями для них изменениями состояния обучаемых, то на передней план выйдут логико-семантическая, дидактико-коммуникативная, инструментально-технологическая и организационно-управленческая структуры, зафиксированные в определенной проектной схеме.

Схемы, применяемые в сценарной разработке образовательных программ, должны быть **концептуальными** (то есть отвечать некоторой стратегии и сценарному замыслу в части согласования всех компонентов образовательного процесса), **сюжетно-событийными** (фиксировать состав и композицию событий), **регламентными** (задавать пространство событий, предписывать взаимосвязи всех структур образовательного процесса). Такую схему по ее главной, предписывающей функции следует определить как **препозиционную**. Это позволит при анализе различных образовательных программ отличать данную проектную схему от других схем.

Сценарий непосредственно взаимосвязан с сюжетом. Эта взаимосвязь реализуется посредством самостоятельного элемента сценария, каковым является сценарный замысел. Так, исследователи обращают внимание на то, что сюжет отражает первоначальную идею, заложенную в сценарии [12].

На наш взгляд, это принципиальный момент, который необходимо учитывать в проектном описании сценария образовательной программы. В образовательной программе такая первоначальная идея указывает, прежде всего, на сценарный замысел, который отражает, с одной стороны, отношение квалификационного дефицита к сюжету, а с другой – отношение сюжета к целевой направленности всего образовательного процесса. В отношении к целевой направленности сценарный замысел отвечает на вопрос: какие

именно образовательные события необходимо закладывать в программу для достижения генеральной цели ДПО?

С учетом выделенных признаков и особенностей сценария можно предложить следующую дефиницию.

Сценарий образовательной программы – это система характеристик, раскрывающая в логике сценарно-проектной схемы главные моменты образовательного процесса, включая его целевую направленность, содержание, сюжетную композицию (взаимосвязь и пространственно-временные согласования образовательных событий), конкретные способы и средства реализации, возможные варианты развития при заданных условиях.

Образовательная программа, построенная на конструктивных элементах сценария, открывает перспективу для более продуманной организации образовательного процесса. В идеале сценарий регламентирует построение программы ДПО с позиции наиболее значимых, ключевых моментов активной саморегуляции обучаемым профессиональной готовности и восстановления своей квалификации.

В ходе образовательного процесса обучаемый в соответствии с поставленными задачами позиционирует свою профессиональную готовность (в показателях исходного и нормативного состояния) относительно квалификационного дефицита. Очевидно, при выполнении этих условий следует ожидать соответствующие образовательные эффекты. В сценарном подходе для фиксации, анализа и дидактических условий преодоления квалификационного дефицита необходимо использовать понятие **сюжета**.

Приведем наиболее распространенные определения. Сюжет – это план или очертение излагаемых событий (в романе или драме) [13, с. 136]; своего рода базовая схема произведения, в которую входит последовательность происходящих в произведении действий и совокупность существующих в нем отношений персонажей [14]; ход событий в литературном произведении, пространственно-временная динамика изображаемого [15].

В приведенных определениях сюжет отождествляется с некоторой «базовой схемой», «планом, очертанием», «ходом событий». Очевидно, здесь допускается та же ошибка, что и при определении понятии сценария.

Посредством сюжета устанавливается сквозное действие, причинная связь событий. Как отмечает Е.Н. Лазарев, «он (*сюжет* – Ю.Т.) дает возможность установить и показать причинно-следственные связи происходящих событий и построить характер действия таким образом, что его составные элементы становятся внутренне и внешне взаимосвязанными» [11].

Ю.М. Лотман дает непротиворечивую и наиболее полную характеристику сущности сюжета. По его мнению, «выделение событий – дискретных единиц сюжета – и наделение их определенным смыслом, с одной стороны, а также определенной временной, причинно-следственной или какой-либо иной упорядоченностью, с другой, составляют сущность сюжета» [16, с. 40]. В данном определении, как правильно отмечает Е. Джонсон, отражены три семиотических аспекта сюжета: выделение события – прагматика; наделение его смыслом – семантика; любого рода упорядоченность – синтактика [17].

К сказанному необходимо добавить, что прагматика, семантика и синтактика подчинены определенному сценарному замыслу. Следует, однако, уточнить, в чем собственно состоит прагматика сюжета. Наряду с определением состава, содержания и характера событий, прагматика предполагает еще определение их «места действия», пространства реализации. Синтактика как любого рода упорядоченность вполне определенно предполагает пространственно-временную координацию событий. Однако прагматика и синтактика должны давать, соответственно, спецификацию сюжетного пространства и ролевое распределение участников событий в этом пространстве. Это, безусловно, важные характеристики сюжета, особенно с точки зрения проектных решений и процедур. Семиотика сюжета, таким образом, предстает в следующих аспектах:

(1) **состав событий** (какие события происходят в профессиональной деятельности, что именно изменяет уровень профессиональной готовности специалиста);

(2) **коллизия событий** (в чем смысл событий). Смысл событий в главном и основном репрезентируют три вещи – барьеры, действия над барьерами и ситуации, с ними связанные. Все они так или иначе имеют отношение к различного рода затруднениям,

несоответствиям, разрывам рациональности, возникающим в практике профессиональной деятельности;

(3) **конфигурация событий** (какова последовательность и взаимосвязь событий);

(4) **участники событий** (кто и с каких ролевых позиций участвует в событиях);

(5) **пространство событий** (где разворачиваются события, в каком сюжетно-ролевом пространстве).

Другими словами, сюжет, во-первых, дает представление о тех событиях, которые влияют на структурные изменения профессиональной готовности специалиста. Тем самым сюжет указывает на то главное, что происходит в сфере профессиональной деятельности и самой профессиональной деятельности. Например, системная ориентировка работника в изменившихся условиях, репрезентация концептуальных позиций относительно новых ситуаций профессиональной деятельности, реструктурирование ранее сформированных понятий под заданную функцию, интеграция профессиональных представлений в новую систему профессиональных задач, самопроектирование функционально-ролевой структуры профессиональной деятельности, корректирование опыта профессиональной коммуникации за счет новых элементов и т.д.

Во-вторых, очерчивает пространственно-временные рамки реализации событий профессиональной деятельности.

В-третьих, предполагает наличие четко заданных ролей участников событий и их распределение в сюжетном пространстве.

В-четвертых, указывает на качественный и количественный состав образовательных событий, которые необходимо отразить в содержании программы.

Перейдем ко второй группе сценарных понятий, включающей понятия события, ситуации, барьера, действия. Это основные конструктивные элементы сюжета образовательной программы.

Начнем с понятия **барьера**, поскольку с ним взаимосвязаны другие понятия данной группы.

Барьер означает препятствие, преграду. Однако обратное утверждение является верным только в том случае, если препятствие определенным образом влияет на человека, вызывает состояния затруднения, поисковой мотивации, мобилизации интеллектуальных, духовных или физических сил. Правильно будет сказать, что барьер это не проблема, а те трудности, которые возникают по поводу проблемы или же которые предшествуют проблеме и порождают ее.

Под воздействием барьеров могут находиться различные виды деятельности, включая профессиональную и учебно-познавательную. В зависимости от вида деятельности и вызываемого состояния барьеры приобретают различный характер – познавательный, поведенческий, коммуникативный, практико-технологический и др. Продуманная реализация в образовательном процессе системы барьеров, учитывающей особенности профессиональной деятельности и учебно-познавательную готовность обучаемых, как правило, вызывает у них положительную мотивацию, сопровождается процессами саморегуляции, саморазвития и самореализации.

Исследователи выделяют наиболее распространенные познавательно-психологические барьеры: привычка вычислять, нарочитое осложнение, подмена разнородного, замыкание, подразумевание, технологический стиль мышления, алогичное мышление, свертка мышления и др. [18; 19], предлагают классификации коммуникативных барьеров [20], барьеров обучения иностранному языку [21; 22; 23].

В педагогических работах можно найти немало примеров применения барьеров при организации проблемного обучения [24], подготовке компьютерных обучающих программ [25], учебных материалов для кейс-технологий при дистанционном обучении [26], разработке продуктивных образовательных технологий [27], в том числе с использованием элементов ТРИЗ.

Как уже отмечалось, центральным элементом сюжета образовательной программы является образовательное (дидактическое) **событие**. Такое событие сопряжено с учебной деятельностью, целенаправленным поиском, анализом и усвоением учебной информации ради достижения определенного образовательного результата.

Согласно М.К. Мамардашвили, событийность, «событийная логика» есть динамическая характеристика антропологического развития, своеобразная «топология пути» [28, с. 6–18]. Исследователи отмечают, что «событие является экзистенциальной и одновременно категориальной формой проживания и мышледействия [29, с. 505–526], представляет различные формы мыслимости, воображения и проживания [30].

Исследуя события в качестве базовой формы ментальных репрезентаций, психологи отмечают, что «именно репрезентация события является основной разновидностью ментальных репрезентаций и ключом к пониманию мышления и ребенка, и взрослого» [31; 32; 33, с. 4]. По этому поводу К. Нельсон пишет: «Иногда под событием понимают просто изменение. Для нас же событие сопряжено с целенаправленной деятельностью людей, их оперированием объектами, их взаимодействиями ради достижения некоторого результата. Поскольку события производны от целей, они обычно получают условные названия (ярлыки) и мыслятся в некоторых рамках» [33, с. 12]. И далее: «Традиционно исследования когнитивного развития фокусируются на знании об объектах и отношений между ними. Для нас же объекты и отношения являются компонентами событий – более общих целостных структур, имеющих динамическую природу и развивающихся во времени. Обе эти характеристики – структурная целостность и изменения структурных отношений во времени – чрезвычайно важны для изучения репрезентаций событий детьми и в целом для общей теории когнитивного изменения» [Там же, с. 4].

Образовательные события возникают в том случае, когда в процессе обучения целенаправленно ставятся барьеры, последовательное преодоление которых приводит обучаемых к новым состояниям, приобретению новых качеств, новых уровней готовности. Именно такие образовательные события активизируют механизмы саморегуляции и приобретают для обучаемых личностный смысл.

Нужно отметить, что не все события связаны с барьерами и имеют значимый образовательный статус. Не случайно А.А. Попов и И.Д. Проскуровская говорят об «истинном» образовательном событии, которое они интерпретируют как акт самоопределения, свидетельствующий о продуктивности процесса мышледеятельности. «“Истинное” образовательное событие демонстрирует основной тезис Шопенгауэра о “мире как воле и представлении”, а удержание в поле образовательной задачи в пределе может быть проинтерпретировано как поступок самоопределения, поскольку он подтверждает наличие разворачиваемой реальности в процессах мышледеятельности» [34].

Образовательные события, разворачиваемые в сюжетной логике, – это не только результат некоторого процесса обучения, но и сам процесс. Представленные в траекториях развития личности (в частности, как траектории качественных сдвигов в структуре личности, профессиональной готовности специалиста), они стягивают весь процесс обучения в структуру содержательно емких единиц. Отнесенность событий к вполне определенным, «труднопроходимым» местам программы позволяет концентрировать усилия именно на этих наиболее значимых в дидактическом отношении участках, что придает всему образовательному процессу форму «регулируемого рельефа». Такое изменение позиции и масштаба структурного осмысления образовательного процесса усиливает аргументацию в пользу выбора той или иной стратегии обучения, того или иного типа сюжета, вариантов технологической поддержки учебно-познавательной деятельности.

Сюжет программы связан не только с образовательными событиями, но и с характерными для них учебными **ситуациями**. Восприятие и понимание каких бы то ни было событий вообще происходит в контексте конкретных ситуаций. Как правило, учебная ситуация представляет собой дидактический аналог реальных практико-познавательных и теоретико-познавательных взаимодействий специалиста с различными объектами в сфере производства. Такие ситуации позволяют управлять познавательной деятельностью, изменяя функции, ролевые позиции, состояния обучаемых посредством варьирования практических контекстов и актуализации различного рода барьеров профессионального и личностного развития.

Чаще всего применяемые в практике дополнительного профессионального образования учебные ситуации связаны с анализом, интерпретацией, разработкой, имитационным выполнением ключевых моментов профессиональной деятельности, находящейся под воздействием барьеров. В соответствии с поставленными задачами учебные ситуации воспроизводят определенные обстоятельства или же причины,

обуславливающие их возникновение; некоторые комплексы действий, направленные на решение профессиональных задач; особенности отношений, возникающие в связи с поисковой деятельностью; фрагменты многоаспектной отраслевой среды; совокупность факторов, с учетом которых происходит преобразование исходной ситуации и др.

Необходимость включения такого рода ситуаций в образовательную программу профессиональной подготовки отмечают многие исследователи [35; 36; 37 и др.]. Н.В. Тихомирова, в частности, отмечает: «В отличие от иллюстративного (нарративного) кейса проектный должен содержать такой объем информации в описании, чтобы его было достаточно для начала работы, но она должна быть не полной и стимулировать на поиск дополнительных данных в дополнительных источниках (информационных ресурсах), плохо структурированной, что соответствует реальной практической (рабочей) ситуации» [38, с. 80].

Учебные ситуации определяют субъектов действий, их ролевые позиции и диспозиции, а также сами **действия**, сопряженные с достижением целей в определенных обстоятельствах. Образовательное (дидактическое) значение производимого действия определяют все те же барьеры (коммуникативные, познавательные, практико-технологические и иные), которые целенаправленно ставятся, актуализируются и преодолеваются в процессе обучения. Вместе с тем необходимо понимать, что реальные образовательные эффекты создают в обучении все же не сами барьеры, а лишь действия по их преодолению.

Действия, сопряженные с барьерами, отличаются от других действий, прежде всего по своему предмету, иначе говоря, целевой направленности. Здесь мы имеем дело с действиями, производимыми непосредственно над самим барьером, или же с действиями, производимыми над объектом с учетом возникшего барьера. В первом случае барьер находится в центре целенаправленных действий. При этом основное внимание сосредотачивается не только на барьере, но и на самом мыслительном процессе, на тех операциях, которые совершаются над барьером: выделение и идентификация барьеров, обнаружение разрывов между знанием и незнанием, между знанием и заблуждением, анализ причин неудач, минимизация препятствий и др. В дидактическом отношении такую группу действий отличает развернутая рефлексия по поводу тех или иных барьеров. Во втором случае – в центре внимания находится уже проблема познавательного, коммуникативного и иного взаимодействия с объектом. Действия с барьерами здесь носят соподчиненный характер и вплетены в общий контекст решения проблемы. Для этой группы действий характерна свернутая рефлексия по поводу возникающих барьеров.

Поскольку всякое действие есть способ реализации знаний, то объединение действия и барьера в рамках программы ДПО должно происходить на базе двух сопряженных систем знаний. В одной системе фиксируются представления о барьере (включая знания о барьере как таковом; знания о природе барьеров в характерной специфике предметной деятельности), а во второй – представления о способах по их преобразованию в инвариантном виде и с учетом возможных особенностей (особенностей субъекта деятельности, особенностей условий субъектно-объектных взаимодействий и др.).

Пример структурного синтеза барьера и действия можно обнаружить в работе известного философа Б.М. Кедрова «О творчестве в науке и технике». Определяя познавательно-психологическую схему творческой деятельности, Б.М. Кедров выделяет подсказку-трамплин, проводит интересные примеры ее поиска и построения [18, с. 100–102]. Следует по этому поводу заметить, что подсказка-трамплин – это как раз и есть один из структурных элементов интересующего нас действия, а работа с подсказкой-трамплином – наглядная иллюстрация действия, нацеленного на устранение конкретного препятствия на пути решения той или иной проблемы.

Выводы. Изложенное позволяет сделать несколько обобщающих выводов:

- сценарий и сюжет по-разному упорядочивают образовательный процесс. Сценарий делает это в масштабе программы, охватывает его как систему, придавая единство и цельность. Масштаб сюжета несколько иной. Прежде всего он фиксирует квалификационный дефицит специалиста. Поэтому основной его предмет – это профессиональная готовность в зоне квалификационного дефицита, а единицы, которыми он оперирует, – события, ситуации, барьеры и действия над ними. Сюжет регламентирует

процесс развертывания познавательной деятельности, устанавливая соподчиненность его компонентов друг другу с позиции реального содержания квалификационного дефицита;

- сценарий образовательной программы – это системное описание образовательного процесса, стержнем которого является сюжет или совокупность сюжетов. Сюжет включает в себя в характерной для нее прагматике, семантике и синтактике номинации («ярлыки») и ценностно-смысловые установки событий профессиональной деятельности, их дискретные единицы, композиционные и пространственно-временные характеристики;

- в процедурах проектирования и типизации сценарий определяет общую конструкцию образовательной программы. Сюжет непосредственно связан с понятием события, ситуации, барьера и действия, определяет содержательную и композиционную доминанту образовательной программы, находится в центре проектной рефлексии при согласовании целей, содержания и средств учебной деятельности на протяжении всего процесса обучения;

- сценарий и сюжет в представленной трактовке являются важными показателями качества организации образовательного процесса, поскольку позволяют оценивать его продуктивность в логике «**События – Ситуации – Барьеры**», иначе говоря, в логике постановки и прохождения событий, актуализирующих типовые ситуации преодоления системы профессионально и личностно значимых барьеров;

- обращение к понятиям сценария, сюжета, события, ситуации, барьера и действия (над барьером) дает возможность устанавливать сходство и различие образовательных программ по критериям (основаниям) структурной организации образовательного процесса – логико-семантическим, дидактико-коммуникативным, пространственно-сюжетным, технико-технологическим и организационно-управленческим.

Примечания:

1. Тюнников Ю.С. Базовые конструкты содержания дополнительного профессионального образования: методологические вопросы // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2010. № 2. С. 7–15.

2. Тюнников Ю.С. Сценарное моделирование программы дополнительного профессионального образования // Известия Сочинского государственного университета 2012. № 3. С. 166–173.

3. Тюнников Ю.С., Крылова В.В., Тюнникова С.М. Сценарий как категория педагогического проектирования // Теория и практика обеспечения качественного образовательного процесса в современных условиях: Мат. 4-й межрегион. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. В.В. Крыловой. Сочи: СГУ, 2012. С. 52–57.

4. Сценарий. Большая Российская энциклопедия [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru>

5. Туманов И.М. Режиссура массового праздника и театрализованного концерта. М.: Просвещение, 1976.

6. Генкин Д.М., А.Г. Соломоник А.Г. Художественная пропаганда в клубе. И.: Сов. Россия, 1977.

7. Когнитивная психология. От теории “схемы” к теории “сценария” [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://ethnopsychology.narod.ru/study/cognitivpsych/scenario.htm>.

8. Лопатников Л.И. Сценарий. Экономико-математический словарь [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru>.

9. Гвишиани Д.М., Лисичкин В.А. Прогностика: Монография. М.: Знание, 1968.

10. Волков А. Использование ролей в сценариях взаимодействия [Электронный ресурс] /Режим доступа: http://citforum.ru/SE/project/role_use.

11. Лазарев Е.Н. Дизайн машин. Л.: Машиностроение, Ленингр. отд-ние, 1988.

12. Сюжет как идея кино-видеорекламы: [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://StudioBaraban.ru/syuzhet-kak-ideya-kino-video-proizve>.

13. Хорнби А.С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа: Специальное издание для СССР. Т.ПМ-Z. М.: «Русский язык», 1982.

14. Сюжет. Википедия [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Сюжет>.

15. Большой Энциклопедический словарь (БЭС)[Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://www.slovopedia.com/2/209/265662.html>.

16. Лотман Ю.М. Статьи по типологии культуры. Вып. 2. Тарту, 1973.
17. Джонсон Е. Сюжет и фабула [Электронный ресурс] /Режим доступа:http://englishschool12.ru/publ/interesno_kazhdomu/interesno_kazhdomu/sjuzhet_i_fabula/57-1-0-5132.
18. Кедров Б. О творчестве в науке и технике: (научно-популярные очерки для молодежи). М.: Мол. гвардия, 1987.
19. Пилипенко А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1997.
20. Арефьев Р.С. Формирование готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2004.
21. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых. Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ростов-н/Д., 2004.
22. Рунов Д. Причины языкового барьера [Электронный ресурс] /Режим доступа:<http://do.runovschool.ru/public/barier/02.php>.
23. Зимняя И.А. Педагогическая технология. Ростов-н/Д: Изд-во Феникс, 1997.
24. Тюнников Ю.С. Производственно-технические ситуации в учебном процессе: Метод. рекомендации. М.: Высш. шк., 1987.
25. Лоцилов А.Н. Автоматизация общематематической подготовки будущего учителя математики и информатики с опорой на учебно-познавательные барьеры. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2004.
26. Мараховская Н.В. Психолого-педагогические средства преодоления познавательных барьеров в дистанционном обучении. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002.
27. Черненко Н.В. Проектирование учебно-познавательной деятельности младших школьников с использованием учебно-познавательных барьеров. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2000.
28. Мамардашвили М.К. Возможный человек // Человек в зеркале наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.
29. Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002.
30. Попов А.А., Проскуровская И.Д. «Схема» и «символ»: На пути к не-дискурсивной концепции мышления [Электронный ресурс] /Режим доступа//<http://www.fondgp.ru/lib/mmk/21>.
31. Андреева Е.А., Брушлинский А.В., Корж Н.Н. и др. Ментальная репрезентация: динамика и структура. Москва: Институт психологии РАН, 1998.
32. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. М.: Институт языкознания; Тамбов: Тамбовский гос. университет им. Г.Р. Державина. 2007. № 4.
33. Nelson K. (ed.) Event knowledge Structure and function in development Hillsdale, New Jersey – L.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986, С.49 <http://ethnopsyhology.narod.ru/libr/N-eng/Nelson-event.htm>.
34. Попов А., Проскуровская И. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения [Электронный ресурс] /Режим доступа //[Http://www.Intelros.Ru/Intelros/Reiting/Reyting_09/Material_](http://www.Intelros.Ru/Intelros/Reiting/Reyting_09/Material_).
35. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
36. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (ч. 2) [Электронный ресурс] /Режим доступа: //<http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html>.
37. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний // Под ред. Ю.К. Корнилова. Ярославль: ЯрГУ, 1997.
38. Тихомирова Н.В. Изменение системы управления университетом в период его трансформации: Научное издание. М.: Изд. центр ЕАОИ, 2008.

UDC 378

**Categorial Core of Scenario Approach towards CPE
Instructional Programs Design**

Yurii S. Tyunnikov

Sochi State University, Russia
26a, Sovetskaya street, Sochi city, 354000
Dr. (Pedagogy), Professor
E-mail: tunn@yandex.ru

Abstract. Scenario approach towards Continuing Professional Education is the new trend in instructional design. The article, basing on conceptual-terminological analysis solves the problem of defining the content and correlation of concepts, forming categorial core of scenario approach towards CPE instructional program design.

Keywords: Continuing Professional Education; scenario approach towards program design; categorial core of scenario approach.