

Сценарный подход в педагогическом взаимодействии

Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко

Основа образовательного процесса — взаимодействие педагога с учащимися, организуемое в целях воспитания и обучения. Зачастую такое взаимодействие является стихийным: педагог полагается на профессиональную интуицию, опыт и даже на сиюминутные эмоции. Как правило, при этом учитывается только одна сторона педагогического взаимодействия — учитель и выпадает из поля зрения вторая сторона — учащиеся, в связи с чем взаимодействие подменяется воздействием. Каким же образом можно этого избежать? Одним из таких путей может выступать сценарный подход.

Как форма использования сценариев при описании и преобразовании действительности [1] сценарный подход широко используется в экономике с целью ситуационного анализа и прогнозирования развития социально-экономических систем (выделяется несколько возможных стратегий, в соответствии с которыми строится система экономико-математических моделей). В информатике такой подход представляет собой специальную систему оптимизации программного обеспечения, позволяющую предварительно его проверять перед выпуском в массовый тираж. В последнее время говорят и о сценарном подходе к управлению развитием образования [2], организации исследований в педагогической психологии [3], о рефлексивно-сценарной педагогике («выведение через сценарии учащихся на постановку образовательных целей и задач и систематическую рефлексию мыслительных средств достижения данных целей и решения задач» [4]).

Можно ли использовать сценарный подход при построении педагогического взаимодействия? Думаем, что да, ведь педагогическое взаимодействие всегда сценарно выстроено: в нём можно выделить определённую логику развития, схемы взаимодействия, ролевые позиции участников и др. И всё же в педагогической практике наиболее распространён программно-целевой подход, когда определяются конкретные цели и составляется поэтапная программа их достижения. Такой подход задаёт жёсткие рамки взаимодействия и не позволяет учитывать изменяющиеся условия. Кроме того, программа исходит от учителя, в ней могут не учитываться особенности учащихся. Сценарный подход предполагает *использовать сценарии при анализе и построении педагогического взаимодействия*. Такой подход *позволяет обеспечить технологичность и вариативность педагогического взаимодействия и учесть реальные условия его построения*. Кроме того, сценарный подход *даёт возможность преодолеть механистичность, стереотипность в педагогическом взаимодействии*, когда учитель, следуя традиционным схемам, не учитывает изменяющиеся условия. Сценарий — один из наиболее действенных способов ослабления традиционности мышления [5]. Стереотипно мыслящий учитель одинаково реагирует на одни и те же действия учащихся, не учитывая конкретных условий. Используя сценарный подход, он любое действие ученика рассматривает в контексте сценария. При этом один и тот же поступок разных учеников может рассматриваться в контексте разных сценариев. Соответственно, меры педагогического воздействия также будут вариативны. Ещё одно преимущество сценарного подхода в том, что он *позволяет учителю осуществлять не прямые педагогические воздействия, не навязывать ученикам определённую линию поведения, а соотносить свои действия с их особенностями, что способствует большей эффективности педагогического взаимодействия*: «Мы проектируем не чью-то чужую деятельность в деталях, этап за этапом, а создаём благоприятные условия для её разворачивания, своего рода сцену, на которой можно ставить спектакли. При этом сцена обустраивается таким образом, что играть на ней безвкусный спектакль с бездарными актёрами невозможно» [2].

Между тем возникает вопрос: не упрощает ли сценарный подход педагогическое взаи-

модействие, сводя его к ограниченному набору педагогических сценариев, навязывая «нужное сценарному подходу восприятие действительности» [6]? Конечно, в любом аспекте педагогического взаимодействия можно выделить типичные сценарии как учащихся, так и педагога. И педагог соотносит поведение учащегося с типовым сценарием, что и позволяет технологизировать педагогическое взаимодействие. Однако в каждом отдельном случае типовой сценарий наполняется конкретными особенностями ученика и учителя (смыслы, ценности, установки и т.д.) и педагогического взаимодействия.

Что же представляют собой *педагогические сценарии*? Они включают четыре структурных составляющих. Первая — *побудительная*: причины, факторы, обуславливающие выбор участником педагогического процесса того или иного сценария. Вторая — *ментальная*, раскрывающая смыслы, ценности, нормы, установки, которые регулируют поведение участников педагогического взаимодействия. Третья — *процессуальная*, определяющая особенности педагогического взаимодействия, последовательность его развития (цели, содержание, схемы и сюжеты взаимодействия, ролевые позиции). Четвёртая — *результативная* — влияние сценария на результаты педагогического взаимодействия, на различные аспекты жизнедеятельности воспитанников.

При реализации сценарного подхода в педагогическом взаимодействии мы прежде всего имеем дело со сценариями, которые генерируют учащиеся. В зависимости от аспектов воспитательной работы это могут быть сценарии учебной деятельности, межличностных взаимоотношений (со сверстниками, с учителем) и др. Задача учителя — определить сценарии, которые реализуют школьники, и выстроить параллельно свои, отвечающие его педагогическим намерениям.

В части конструирования педагогического процесса и управления межличностными отношениями нужно ставить вопрос в более широком контексте: о синхронизации, сопряжении типового набора «ученических» сценариев и соотносимого с этой совокупностью набора сценариев педагогического управления. Для решения поставленной проблемы необходимо рассмотреть две группы сценариев: *те, что реализуются школьниками*, и *сценарии педагогического воздействия*. Начнём с первой группы. Обозначим сценарии этой группы буквой Р. В зависимости от продуктивности (соответствия желаемому педагогическому результату, педагогической норме) такие сценарии можно разделить на четыре группы: *непродуктивные* (P_0), *низкопродуктивные* ($P_{\text{низ}}$), *со средней продуктивностью* ($P_{\text{ср}}$), *высокопродуктивные* ($P_{\text{выс}}$). В каждом аспекте педагогического взаимодействия можно выделить типовые наборы сценариев различной продуктивности. Основой для их выделения могут служить характеристики этого аспекта взаимодействия.

Параллельно ряду ученических сценариев выстраивается ряд сценариев педагогического воздействия. Поскольку это уровень педагогического проектирования и управления, предполагающий педагогическую диагностику, рефлексию, прогностику, стимулирование и другие педагогические функции, то мы имеем дело с *метасценарием*, т.е. сценарием, внутри которого заложен другой сценарий — ученический. Обозначим его буквой «М». В зависимости от педагогических целей метасценарии можно дифференцировать на *контрсценарии* ($M_{\text{контр}}$), направленные к тому, чтобы нейтрализовать имеющийся сценарий и выдвинуть контрсценарий; *коррекционные сценарии* ($M_{\text{корр}}$), ориентированные на педагогическую коррекцию имеющегося сценария; *развивающие сценарии* ($M_{\text{разв}}$), связанные с развитием имеющегося сценария, актуализацией его позитивных аспектов, *закрепляющие сценарии* ($M_{\text{закр}}$), направленные к тому, чтобы закрепить имеющийся сценарий.

В педагогическом процессе сценарии, генерируемые воспитанниками, и сценарии педагогического воздействия «встречаются» друг с другом. Как они могут взаимодействовать? Р.М. Нижегородцев выделяет три типа взаимодействия сценариев управления динамическими системами: наложение, иерархию, конфликт [1]. Эти типы применимы и к взаимодействию сценариев участников педагогического процесса. *Наложение* возникает в том случае, когда цели участников педагогического процесса различны, но не противоречат друг другу. Например, ученик заинтересован в том, чтобы получить высокую отметку, а учитель — что-

бы повысить качество знаний ученика. *Иерархия* возникает в том случае, когда педагог и учащиеся преследуют различные цели, находящиеся в иерархической зависимости: достижение целей ученика автоматически происходит при достижении целей учителя и наоборот. Например, ученик хочет самоутвердиться в классном коллективе, а учитель заинтересован в том, чтобы развить его лидерские качества. Если цели участников педагогического процесса противоречат друг другу (например, ученик хочет решить задачу своим способом, а учитель добивается от него решения задачи по образцу), можно говорить о *конфликте* сценариев. Этот тип взаимодействия возникает, когда взрослый не соотносит свои ценности, смыслы, цели с ценностями, смыслами, целями учащегося: игнорирует их или же просто не подозревает о них (имеет «пустоты» в восприятии учащегося [7]). При этом есть возможность перевести конфликт в состояние *бесконфликтного наложения управляющих воздействий* (учитель навязывает ученику свои цели). Именно этот вариант чаще всего и наблюдается в педагогической практике, но он нежелателен, так как превращает ученика в пассивный объект воздействий учителя. Оптимальный вариант разрешения конфликта сценариев — найти «точки сопряжения» (каких-либо ценностей, смыслов, целей ученика, через реализацию которых возможно достижение цели педагога). В описанном случае конфликтного взаимодействия такой «точкой сопряжения» может служить стремление школьника заслужить одобрение учителя: можно предложить ученику решить задачу двумя способами (и своим, и по образцу).

Выделим *алгоритм сценарного подхода к построению педагогического взаимодействия*:

- определить «сценарное поле» — тот аспект педагогического взаимодействия, к которому будет применяться сценарный подход (учебная деятельность, коррекция межличностных отношений, развитие определённых качеств личности, воспитание норм поведения, формирование коллектива и др.);
- диагностировать сценарий, генерируемый учащимся, определить его основную характеристику, продуктивность и соотнести его с типовым сценарием;
- выбрать сценарий педагогического воздействия;
- синхронизировать эти сценарии и построить сценарий педагогического взаимодействия.

В каждом аспекте педагогического взаимодействия можно выделить определённый набор типовых сценариев учащихся. Обратимся к *межличностным взаимоотношениям педагога с учащимися*. Основными характеристиками P_0 сценариев здесь будут:

— *конфронтация* — ученик выступает против предпринимаемых по отношению к нему действий, он сознательно идёт на конфликт, чтобы показать своё недовольство, не выполняет требований педагога, нарушает нормы поведения;

— *игнорирование* — ученик отказывается от контактов с педагогом, игнорирует его требования, действует по принципу «мне всё по барабану».

Характеристики низкопродуктивных сценариев ($P_{низ}$):

— *псевдосотрудничество* — чтобы заслужить «особое» к себе отношение, лёгким путём приобрести хорошие оценки, ученик «доносит» учителю обо всех проступках одноклассников, выполняет любые его поручения (даже такие, как сходить в магазин за продуктами для учителя во время урока), лицемерит;

— *привлечение внимания неадекватными способами* — ученик нарушает дисциплину, чтобы привлечь внимание педагога.

Характеристики сценариев $P_{ср}$:

— *подчинение* — ученик выполняет все требования педагога, но только под влиянием внешних стимулов (боится наказания родителей, чтобы получить хорошую оценку и др.), делает всё по образцу учителя, не проявляя собственной инициативы; даже если у него есть своё мнение, он придерживается в ответах точки зрения старшего;

— *привлечение внимания адекватными способами* — например, ученик задаёт сложные вопросы, постоянно поднимает руку, старается выделиться при ответах и др.

Высокопродуктивными сценариями взаимодействия с учителем ($P_{выс}$) будут следующие:

— *сотрудничество* — ученик активно взаимодействует с учителем, требования выпол-

няет только в тех случаях, когда осознаёт их необходимость для продуктивного сотрудничества, старается помочь учителю;

— *соперничество* — ученик стремится превзойти учителя, он не ограничивается выполнением его требований, а сознательно повышает планку требований.

Приведём несколько ситуаций из школьной жизни, иллюстрирующих сценарный подход в межличностном взаимодействии педагога с учащимися.

«Володя, ученик 6-го класса, не проявлял никакого интереса к географии. Учительница применяла к нему всевозможные меры воздействия, но отношение его к предмету оставалось прежним. Был он неусидчив: минуты не мог просидеть спокойно, сосредоточившись на чём-то одном; ни к чему у него не было устойчивого интереса. На замечания учительницы во время урока Володя без стеснения говорил: «Не люблю я географию, скучная она», — и продолжал заниматься посторонним делом» [8. С. 94–95].

Ученик генерирует непродуктивный сценарий P_0 (назовём его «*Учиться скучно*»), основная характеристика которого — *игнорирование*. Володя выбрал его по причине неразвитости учебных умений, отсутствия взаимопонимания с учителем (побудительная составляющая сценария). Ментальная составляющая сценария представлена тем, что у Володи преобладают ценности «удобной», лёгкой жизни, получения удовольствия от интересной деятельности, установок «Делай то, что хочется», «Мне всё по барабану». Процессуальную составляющую сценария можно определить как отстранение от учебной деятельности, игнорирование требований учителя. Такой сценарий снижает учебную активность, нивелирует мотивы учебной деятельности, формирует пассивную жизненную позицию, боязнь трудностей (результативная составляющая). В этой ситуации необходим корректирующий сценарий педагогического воздействия $M_{\text{корр}}$ «*Сделай скучное занятие интересным*»:

«Педагог тщательно изучила характер и поведение нерадивого ученика, сходила к нему домой. Из беседы с родителями учительница узнала, что у мальчика есть свои увлечения. Первое — собака. Часами он мог заниматься со своей собакой, дрессировать её. А второе — столярное дело. Бабушка жаловалась, что Володя «перепортил» немало досок: всё время мастерил что-то. После этого учительница провела в классе беседу о дикой собаке динго, о её родине Австралии, а затем перевела речь на служебных собак, на то, как их дрессируют, и рассказала ученикам, как учит свою собаку Володя. И неусидчивый Володя на этой беседе как будто прирос к парте: глаза его впервые открыто и прямо смотрели на учительницу, и первый раз она увидела в них выражение интереса к своему рассказу. А когда учительница рассказывала о Володе и его любимом деле, он, всегда бойкий и дерзкий, залился краской и очень смутился. Но вскоре успокоился и с большим удовольствием стал отвечать на вопросы ребят о том, как он дрессирует собаку, кто его научил этому, что она умеет делать и т.д. По поручению учительницы Володя охотно сделал из дерева много различных пособий. На уроках она давала ему дополнительную нагрузку — составить план по рассказу урока, выписать из него трудные слова, подобрать иллюстрации и т.д. Володя стал неузнаваем. Он перестал скучать на уроках, прекратил неумные шутки и проделки, а к концу четверти заявил: «Оказывается, география не такая уж скучная!» [8. С. 95]

Модель педагогического взаимодействия в данном случае выглядит так: $P_{\text{низ}} \rightarrow M_{\text{корр}}$. Здесь возможна *иерархия* сценариев: достижение целей Володи (получение удовольствия от интересной деятельности и признания сверстников) возможно посредством реализации цели педагога (использовать интересы Володи на уроках географии). В основе сценария педагогического воздействия здесь также ценность получения удовольствия, но педагог создаёт такие условия её реализации, которые активизируют учебную деятельность мальчика на уроках географии. Если в этой ситуации учитель будет генерировать ценности, противоположные Володиным, например, ценность преодоления трудностей (создавать дополнительные трудности, с помощью страха заставлять делать то, что мальчик не хочет), сценарии ученика и педагога вступят в нежелательное конфликтное взаимодействие.

Приведём ещё одну иллюстрацию.

К учителю-словеснику пришёл из начальной школы 5 «Г» класс. С первых же уроков учительницу

заинтересовал Антон. В анкете он написал, что начал читать с 4 лет и его любимое чтение — словари. Первые три недели Антон вёл себя примерно. Но затем с ним произошла перемена: он неожиданно начал нарушать дисциплину. Как-то он проболел целую неделю, пока изучали приставки «пре» и «при». Когда пришёл, писали проверочный диктант, очень сложный. Антон писал его... под столом. И единственный из класса получил «пять». Во время объяснения новой темы учительница заметила, что Антон не слушает. Оказалось — читает книгу Е.А. Блаватской «Древние и современные легенды». Такой выбор весьма необычен для его возраста. Когда проверяли технику чтения, Антон отказался читать по предлагаемой учителем книге и попросил проверить его по научно-популярному журналу.

Ученик реализует низкопродуктивный сценарий, основная характеристика которого — *привлечь внимание неадекватными способами*. Антон выбрал его, так как испытывал потребность в повышенном внимании, чувствуя недостаточное внимание к нему со стороны учителя (побудительная составляющая). Основные ценности Антона — признание и самореализация, установка «быть не таким, как все». Он стремится показать учителю, что может всё делать лучше других («они пишут за столами, а я напишу лучше их даже под столом»), но избирает для этого неадекватные способы, связанные с нарушением поведенческих норм. Такой сценарий, с одной стороны, повышает мотивацию учения, но с другой — осложняет взаимодействие с учителем, поддержание дисциплины. В этом случае необходим корректирующий сценарий $M_{корр}$ «Внимание плюс удовольствие» — учитель показывает Антону: чтобы заслужить внимание учителя, надо не только выделиться, но и постараться доставить ему удовольствие. Модель педагогического взаимодействия здесь такая же, как и в предыдущем примере, — $P_{низ} \rightarrow M_{корр}$. Тип взаимодействия сценариев — *иерархия*: достижение цели Антона (привлечь внимание учителя) возможно посредством реализации цели педагога (оказать внимание Антону в случае соблюдения поведенческих норм). Учитель создаёт ситуации, в которых Антон может привлечь внимание, самореализоваться, не нарушая при этом поведенческих норм.

Объявив оценки за написанный диктант, учительница похвалила Антона: «Смотрите, он даже под столом умудрился на «пять» написать! В следующий раз, если за столом будет писать, на «шесть» напишет». Затем педагог постоянно побуждала Антона к самореализации адекватными способами. В школе объявили конкурс на лучшую инсценировку произведения А.С. Пушкина. С 5 «Г» решили инсценировать «Сказку о мёртвой царевне и семи богатырях». Учительница попросила Антона сыграть одну из ведущих ролей — королевича Елисея. Он прекрасно справился с ней. Перед выступлением Антон даже постригся, хотя принципиально носил длинные волосы. На одном из уроков проходили правописание частицы «не» с глаголами. Нужно было сочинить 4 предложения на употребление изученного правила. Антон сразу спросил: «А в стихах можно?» «Конечно!» Так Анна Ильинична узнала, что Антон прекрасно пишет стихи. Теперь, задавая на дом сочинения, она всегда говорила: «Можно в стихах». Перед 8 Марта готовили стенгазету. Учительница попросила Антона сочинить поэтические поздравления для учителей, что он с удовольствием выполнил.

Если бы в описанной ситуации Анна Ильинична наказывала Антона за нарушение поведения, она бы реализовала закрепляющий сценарий: Антон хотел получать внимание педагога неадекватными способами — он бы его получал, и таким образом закреплялась бы непродуктивная модель поведения.

Обратимся ещё к одной иллюстрации — из «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко:

«...Через три дня после начала занятий Екатерина Григорьевна привела Марусю ко мне, закрыла двери, усадила дрожащую от злобы ученицу и сказала:

— Антон Семёнович! Вот Маруся. Решайте сейчас, что с ней делать. Как раз мельнику нужна прислуга. Маруся думает, что из неё только прислуга может выйти. Давайте отпустим её к мельнику. А есть и другой исход: я ручаюсь, что к следующей осени я приготовлю её на рабфак, у неё большие способности.

— Конечно, на рабфак, — сказал я.

Маруся сидела на стуле и ненавидящим взглядом следила за спокойным лицом Екатерины Григорьевны.

— Но я не могу допустить, чтобы она оскорбляла меня во время занятий. Я тоже трудящийся человек и меня нельзя оскорблять. Если она ещё один раз скажет слово «чёрт» или назовёт идиоткой, я заниматься с нею не буду.

Я понимаю ход Екатерины Григорьевны; но уже все ходы были перепробованы с Марусей... Я посмотрел устало на Марусю и сказал без всякой фальши:

— Ничего не выйдет. И чёрт будет, и дура. И идиотка. Маруся не уважает людей, и это скоро не пройдёт...

— Я уважаю людей, — перебила меня Маруся.

— Нет, ты никого не уважаешь. Но что же делать? Она наша воспитанница. Я считаю так, Екатерина Григорьевна: вы взрослый, умный, опытный человек, а Маруся девочка с плохим характером. Давайте не будем на неё обижаться. Дадим ей право: пусть она называет вас идиоткой и даже сволочью, — ведь и такое бывало, — а вы не обижайтесь — это пройдёт. Согласны?

Екатерина Григорьевна, улыбаясь, посмотрела на Марусю и сказала просто:

— Хорошо. Это верно. Улыбася.

Марусины чёрные очи глянули в упор на меня и заблестели слезами обиды; она вдруг закрыла лицо косынкой и с плачем выбежала из комнаты.

Через неделю я спросил Екатерину Григорьевну:

— Как Маруся?

— Ничего. Молчит и на вас очень сердита.

А на другой день поздно вечером пришёл ко мне Силантий с Марусей и сказал:

— Насилу, это, привёл к тебе, как говорится. Маруся, видишь, очень на тебя обижается, Антон Семёнович. Поговори здесь, это, с нею.

Он скромно отошёл в сторону. Маруся опустила лицо.

— Ничего мне говорить не нужно. Если меня считают сумасшедшей, что ж, пусть считают.

— За что ты на меня обижаешься?

— Не считайте меня сумасшедшей.

— Я тебя и не считаю.

— А зачем вы сказали Екатерине Григорьевне?

— Да, это я ошибся. Я думал, что ты будешь её ругать всякими словами.

Маруся улыбнулась:

— А я ж не ругаю.

— А, ты не ругаешь? Значит, я ошибся. Мне почему-то показалось.

Прекрасное лицо Маруси засветилось осторожной, недоверчивой радостью:

— Вот так вы всегда: нападаете на человека...» [9. С. 255–257]

Ученица генерирует непродуктивный сценарий P_0 (назовём его «*Что хочу, то и делаю*»), основная характеристика которого — *конфронтация*. Такой сценарий выбран по причине негативного отношения Екатерины Григорьевны к ученице, низкого уровня саморегуляции поведения у Маруси. Ментальная составляющая сценария представлена наличием у Маруси ценностей свободы поведения, собственного мнения, независимости и в то же время ценности хорошего мнения о себе («я уважаю людей», «не считайте меня сумасшедшей»), признания. Основная установка, которой подчиняется поведение Маруси, — «Делай, что хочешь». Она вызывающе ведёт себя по отношению к учителю, ибо это позволяет ей завоевать «уважение» некоторых одноклассников, самоутвердиться (процессуальная составляющая сценария). Такое поведение исключает возможность позитивного межличностного взаимодействия с учителем, создаёт трудноразрешимый конфликт, у Маруси формируются негативные качества (неуважение к учителю, агрессивность). В этом случае необходим контрсценарий «*Свобода — это ответственность*» — педагог показывает, что достижение ценностей свободы поведения и признания возможно только в случае ответственности за своё поведение. Модель педагогического взаимодействия — $P_0 \rightarrow M_{\text{контр}}$. В приведённой ситуации Екатерина Григорьевна допускает ошибку: она решает, что основная ценность для ученицы — социальное положение, и именно её кладёт в основу педагогического воздействия (или на рабфак — или в прислугу). Но для Маруси главные другие ценности, поэтому воздействие «не срабатывает», возникает «конфликт сценариев» именно вследствие конфликта ценностей педагога и ученицы. Кроме того, Екатерина Григорьевна вместо контрсценария выдвигает закрепляющий сценарий: «свободное» поведение Маруси привлекает внимание одноклассников, реакция учительницы поддерживает это внимание и закрепляет неадекватную модель поведения. А.С. Макаренко выбирает верный сценарий педагогического воздействия. В основу его он кладёт те же ценности, что и у Маруси, — свободу поведения и признание. Он даёт девочке право свободно вести себя, нарушать нормы, но даёт ей понять, что при этом она теряет признание

педагогов и сверстников. Он создаёт ситуацию, в которой прежняя модель поведения Маруси не даёт ей возможности реализовать ценность получить признание. В этом случае сценарии ученицы и педагога взаимодействуют по типу «наложение»: цель педагога (сформировать у Маруси ответственность за свои поступки) и цель ученицы (получить признание) разные, но они не противоречат друг другу.

Обратимся к другому аспекту педагогического взаимодействия — **формированию межличностных взаимоотношений со сверстниками**. Р₀ сценариями здесь будут:

— *вызов* — ученик бросает вызов коллективу, поступает вразрез с мнением коллектива;
— *обособление* — ученик игнорирует сверстников, не хочет вступать в позитивные контакты. Здесь возможны два варианта сценарного развития. В первом ученик игнорирует сверстников, что препятствует налаживанию взаимоотношений. Во втором он хочет взаимодействовать со сверстниками, но они его игнорируют, и, не найдя способов контакта, он постепенно обособляется.

Низкопродуктивные сценарии (Р_{низ}):

— *диктат* — ученик требует от сверстников подчинения, выполнения любых своих желаний;

— *подчинение* — подчёркнутое следование коллективным стандартам в одежде, поведении, образе жизни, безоговорочное принятие коллективных установок и ценностей (в том числе негативных), подчинение любым требованиям коллектива, отсутствие самостоятельности, заискивание перед сверстниками.

Сценарии со средней продуктивностью (Р_{ср.}):

— *взаимная выгода* — школьник вступает в межличностные отношения только с теми, от кого что-либо может приобрести (списать, получить привлекательную вещь и т.д.);

— *соперничество* — межличностные отношения складываются на основе конкурентной борьбы; школьник любыми путями старается выделиться в коллективе, стать лидером; если это не получается адекватными способами, он использует неадекватные (вызывающе ведёт себя, проявляет агрессивность и др.).

Высокопродуктивные сценарии (Р_{выс.}):

— *сотрудничество* — цель взаимоотношений со сверстниками — совместная деятельность, развлечения, взаимопомощь;

— *взаимопонимание* — ученик вступает в содержательное общение со сверстниками: стремится понять их внутренний мир, поделиться своими переживаниями.

Обратимся к педагогической практике:

«Саша пришёл в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: его ровный характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему. Но прошёл месяц-другой, и Саша всё чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания. Но вот однажды на уроке физики после захватывающего ответа Саши о философском значении теории относительности учительница предложила ему подготовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил её, время подготовки к выпускным экзаменам — на вес золота, и, возможно, это предложение нарушало его планы. Но, желая смягчить отказ, Саша предложил:

— Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности, а им — он кивнул (и достаточно вежливо) в сторону класса — это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...» [10. С. 239]

Ученик реализует Р₀ сценарий, основная характеристика которого — *обособление* (назовём его «*Одноклассники недостойны общаться со мной*»). Причиной выбора послужили Сашины завышенная самооценка, высокомерие, а также непринятие его одноклассниками. Основные ценности Саши — собственный успех, превосходство над сверстниками, установка «Я умнее всех». Процессуальную составляющую сценария можно определить как обособление, высокомерное отношение к одноклассникам, игнорирование контактов с ними. Такой сценарий формирует эгоизм, приводит к трудностям в установлении контактов. В этом случае необходим контрсценарий педагогического воздействия М_{контр} «*Почувствуй превосходство*

сверстника»: учитель создаёт ситуации, когда добиться успеха возможно при взаимодействии со сверстниками (учительница предлагает Саше организовать общество знатоков физики и проводить заседания каждые две недели, делая интересные доклады), а также ситуации, в которых Саша чувствует превосходство сверстников (для доклада нужны схемы, таблицы. Саша рисует посредственно, поэтому он вынужден обратиться за помощью к однокласснику и почувствовать его превосходство).

Модель взаимодействия сценариев $P_0 \rightarrow M_{\text{контр}}$, тип взаимодействия — *иерархия*: цель Саши (почувствовать своё превосходство над одноклассниками) реализуется посредством достижения цели педагога (вовлечь Сашу в позитивное взаимодействие с одноклассниками).

Приведём ещё одну иллюстрацию:

«В коллектив 7-го класса пришёл новый ученик Стасик. Встретили его неплохо. Неделя прошла без каких-либо осложнений. В понедельник к новичку подошёл Толя и попросил у него тетрадь, чтобы списать задание по алгебре. Стасик, пожав плечами, сказал, что в школе, где он раньше учился, таких ребят, которые любят жить за чужой счёт, не уважали. Толя, изумлённо присвистнув, отошёл и стал что-то говорить ребятам, изредка бросая в сторону Стасика насмешливые, неодобрительные взгляды.

На уроке истории учительница, поставив троем отвечающим две тройки и двойку, вызвала Стасика. Его прекрасная литературная речь, хорошее знание материала произвели на учительницу большое впечатление.

— Вот как надо отвечать, — сказала она и поставила в дневник Стасику пятёрку.

На перемене к Стасику подошли двое ребят, сели верхом на парту и спросили в упор:

— Стараешься?! В отличники лезешь? Смотри не надорвись!

Стасик опешил. Потом возмущённо спросил:

— Разве это плохо?

— А мы не любим выскочек! — последовал многозначительный ответ, и ребята вышли из класса. После уроков на крыльце школы кто-то набросил Стасику на голову пальто, и со всех сторон на него посыпались удары...» [8. С. 120]

В этой ситуации имеет место P_0 сценарий (назовём его «У меня своё мнение»), основная характеристика которого — *вызов*. Стасик выбрал его по причине неадекватных норм поведения и установок коллектива, нежелания юноши подчиняться этим нормам. Ментальная составляющая сценария представлена ценностями собственного мнения, независимости, справедливости. Несмотря на угрозы коллектива, Стасик реализует ту линию поведения, которую считает приемлемой, он пытается сохранить свою индивидуальность. В то же время он не хочет идти на контакт со сверстниками, игнорирует их. Такой сценарий негативно влияет на межличностные взаимоотношения: развивается конфликт. В случае закрепления такой сценарий перерастёт либо в $P_{\text{низ}}$ «подчинение», либо в P_0 «обособление», т.е. межличностные взаимоотношения не будут продуктивными. Поэтому здесь необходим контрсценарий педагогического воздействия $M_{\text{контр}}$. «Убеди коллектив в правильности твоего мнения». Причём такое воздействие должно быть направлено как на Стасика, так и на классный коллектив. Стасика необходимо, опираясь на имеющуюся у него ценность справедливости, вовлекать в ситуации оказания помощи одноклассникам: например, организовать работу в малых группах и назначить его консультантом в одной из них. По отношению к коллективу, опираясь на его ценности сплочённости, коллективных норм и установок, нужно попытаться сформировать актив, генерирующий адекватные установки. В таком случае модель педагогического взаимодействия будет выглядеть следующим образом $P_0 \rightarrow M_{\text{контр}}$. Тип взаимодействия сценариев — *наложение*: цель ученика (реализация собственной модели поведения, достижение справедливости) не противоречит цели учителя (вовлечь Стасика в позитивное взаимодействие со сверстниками).

Мы остановились на двух довольно обширных аспектах педагогического взаимодействия (формирования межличностных взаимоотношений учащихся с педагогом и со сверстниками). В любом другом аспекте также можно выделить типовые сценарии различной продуктивности.

Характеристиками P_0 сценариев *формирования классного коллектива* будет *противодействие учителю*, $P_{\text{низ}}$ — *групповое обособление* (в коллективе выделяются малые групп-

ки, которые автономизируются и не вступают в продуктивное взаимодействие), P_{cp} — подчинение, $P_{выс}$ — самоуправление.

Характеристиками P_0 сценариев **формирования честности как личностного качества** будут лицемерие, обман в корыстных целях, $P_{низ}$ — ложь в благих целях, P_{cp} — фантазирование, $P_{выс}$ — честность.

Характеристикой P_0 сценариев **формирования дисциплины** будет нерегулируемое поведение, $P_{низ}$ — нарушение поведенческих норм с целью привлечения внимания, P_{cp} — соблюдение поведенческих норм под воздействием внешних стимулов, $P_{выс}$ — осознанное соблюдение поведенческих норм.

Учитель может выделить свой набор типовых сценариев или же расширить предложенный. Главное — понять преимущества сценарного подхода и всегда исходить из сценария ученика, а не из собственного субъективного видения ситуации.

Литература

1. Нижегородцев Р.М. Взаимодействие сценариев управления динамическими системами: наложение, иерархия, конфликт //liber. rsuh. ru.
2. Реморенко И. Сценарий или программа? //Первое сентября. 2002. № 37. С. 3.
3. Самоукина Н.В. Сценарная организация исследования в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 67–74.
4. Московское образование: инновации и эксперименты //Сайт «Пушкинский институт» / pushinst. mmk-mission. ru.
5. Бутакова М.М. Сценарный подход к прогнозированию развития города //edu. secna. ru.
6. Ушаков В. Разорванное сознание //www. ushakov.org.
7. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): Уч. пособие. М.: НПО «МОДЭК», 2001.
8. Куриленко Т.М. Задачи и упражнения по педагогике. Изд. 2-е, перераб. и доп. Мн.: Вышэйшая школа, 1978.
9. Макаренко А.С. Педагогическая поэма //Сочинения в 7 т. Т. 1. М., 1957. С. 255–257.
10. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000.