

УДК 378.091.39(082)
ББК 74.58я43
М54

Серия основана в 2003 году

Редакционная коллегия:

Н. Д. Корчалова (отв. ред.), Д. И. Губаревич, И. Е. Осипчик

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович*;
кандидат педагогических наук, доцент *В. В. Чет*

Метод case-study : сб. науч.-метод. статей. Вып. 8 / редкол. :
М54 Н. Д. Корчалова (отв. ред.), Д. И. Губаревич, И. Е. Осипчик; под
общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2011. – 155 с. – (Со-
временные технологии университетского образования).

ISBN 978-985-518-457-8.

В сборнике содержатся статьи белорусских и зарубежных авторов, посвященные описанию одного из востребованных методов обучения в высшей школе – case-study, а также рефлексии педагогического опыта его применения. Включена библиотека кейсов, предназначенная для обучения специалистов педагогического и гуманитарного профилей.

Адресуется преподавателям высшей школы, методистам, работникам системы повышения квалификации и специалистам в области высшего образования, аспирантам, магистрантам и студентам университета.

УДК 378.091.39(082)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-518-457-8

© БГУ, 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая вниманию читателя книга представляет собой очередное, восьмое, издание в серии «Современные технологии университетского образования», основанной Центром проблем развития образования Белгосуниверситета в 2003 году. Ранее уже вышли в свет: «Работа с текстом» (2003), «Метод проектов» (2003), «Как управлять изменениями в образовании: техники принятия решений и стратегии развития персонала» (2004), «Оценивание: образовательные возможности» (2006), «Стратегии академического чтения и письма» (2007), «Метод проектов в университетском образовании» (дополненное и переработанное, 2008), «Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя» (2008).

Замысел этой серии обусловлен рядом тенденций, характерных для высшего образования в нашей республике на протяжении последних десятилетий. Они связаны как с изменениями, произошедшими начиная с последней четверти XX в. в исторических, культурных, политических и социальных обстоятельствах, создающих свой всегда специфический и весьма определенный базис для присущих тому или иному сообществу образовательных практик, так и с собственно педагогическим переосмыслением и самоопределением преподавателей и менеджеров высшей школы.

Во-первых, становление Беларуси как независимого государства и изменение устоявшихся практик политической, экономической, культурной жизни поставили задачи не только по их собственному переустройству, но и по переустройству других сфер общественной жизнедеятельности, в первую очередь тех, которые обеспечивают социальное производство/воспроизводство. Среди последних ведущее место традиционно занимает образование. Деятелям и организаторам образования было необходимо создать (сформулировать) совокупность новых идей, идеологем, найти новые педагогические решения, которые отвечали бы новым установившимся условиям и способствовали

бы интеграции всех сфер жизни белорусского общества. В целом данное положение дел может быть обозначено как задача становления национальной школы образования.

Во-вторых, мы наблюдаем существенные изменения в динамике сфер современного материального и нематериального производства, имеющие наднациональный и надгосударственный характер. Они касаются не только и не столько темпов роста производственной деятельности, сколько скорости качественных ее трансформаций, вследствие чего изменяются требования к профессионализму, ядром которого становится способность к опережающей самотрансформации и самопереопределению. Изменившиеся требования к профессионализму, смена его содержания и принципов построения, в свою очередь, адресуются образованию, в частности его высшему сектору, с тем чтобы выпускники высших учебных учреждений, являющиеся своеобразным продуктом работы образовательной системы, соответствовали указанным требованиям. Как для Беларуси, так и для других стран удовлетворение запросов современного рынка труда является проблемой, не имеющей аналогов в предшествующей истории функционирования системы образования, что обусловило необходимость разработки инновационных педагогических технологий, методов и средств организации процесса профессиональной подготовки специалистов.

Как первое, так и второе обстоятельство является вызовом педагогической позиции преподавателя вуза в целом и ее методической составляющей в частности, ведь речь идет не о простой адаптации традиционного педагогического арсенала к изменившимся условиям, а о создании принципиально иных стратегий и способов развития педагогического профессионализма.

Модернизация педагогического профессионализма, его содержания и практик производства является многокомпонентной задачей, решение которой требует реализации целого комплекса мероприятий. Мы полагаем, что их определение должно строиться с учетом двух принципиальных моментов: появление собственной традиции педагогики высшей школы и адаптация современного зарубежного педагогического опыта к целям и условиям образовательного процесса в белорусских вузах. Как мы указывали выше, многие вопросы, стоящие перед белорус-

ским высшим образованием, характерны и для образовательных систем других стран, где уже имеется опыт, в том числе весьма продуктивный, по их разрешению. Кроме того, внедрение найденных педагогических решений как своего рода практическая их ревизия поставило перед дидактами высшей школы ряд новых вопросов и проблем, следствием чего должно стать развитие актуального педагогического/методического знания. В этом контексте белорусским преподавателям необходимо оценить образовательный потенциал имеющихся методических средств, согласовать их со специфическими особенностями практики образования в белорусских вузах, трансформировать их в соответствии с этими особенностями, а также разработать собственный педагогический/методический инструментарий.

Возвращаясь к теме замысла серии «Современные технологии университетского образования», мы можем сказать, что он состоит в поддержке методической работы преподавателей высшей школы путем ознакомления с созданными на данный момент педагогическими стратегиями и конкретными методическими разработками зарубежных авторов, а также с педагогическими решениями актуальных для нашего высшего образования вопросов, найденными белорусскими преподавателями. В целом данная серия направлена на создание «площадки» для публичной дискуссии вокруг важных для белорусских педагогов вопросов и проблем, возможности презентации и рефлексии педагогической деятельности, возможности обмена педагогическим опытом.

Предметом обсуждения настоящего выпуска нами был предложен кейс-метод в обучении. Его выбор случаен и не случаен одновременно. Не случаен он в том, что при отборе референтного серии педагогического содержания (в качестве которого ранее выступали как конкретные методы, например, метод проектов (выпуски 2, 6), так и отдельные формы работы, могущие воплощаться в различных методах, например, работа с текстом (выпуск 1)) мы руководствовались критериями его практико-ориентированности и актуального использования отечественными и зарубежными преподавателями в учебном процессе в высшей школе. Случаен он в том, что у организаторов данной серии не было предшествующего опыта работы посредством кейс-метода, но было желание освоить новый метод обучения и в

диалоге с коллегами (пусть и виртуальном) попытаться осуществить рефлексию опыта его применения. Наше внимание привлек кейс-метод, так как за ним виделся потенциал в решении нескольких учебных задач: освоения навыков применения теоретических знаний к реальным профессиональным ситуациям, интеграции знаний, полученных как в одной предметной области, так и в разных предметных областях, развития аналитических способностей обучающихся и др.

Поскольку в последнее время появилось и появляется все больше и больше работ, посвященных кейс-методу в обучении, мы не ставили задачи исключительно ознакомить читателей посредством данной публикации с его основами, хотя сам выпуск открывается рефератом статьи одного из признанных в Европе знатоков данного метода Иоланды Ван Стаппен, в котором проводится в общих чертах описание метода. К нашим потенциальным авторам мы обратились с предложением совершить несколько типов работы с данным методом, а именно: а) рефлексию опыта использования кейс-метода с указанием его достоинств, недостатков и ограничений по применению в высшей школе; б) описание конкретной ситуации реализации метода в образовательном процессе; в) методику работы с кейсом в студенческой аудитории; г) описание активности студентов и ее динамики в процессе работы над учебным кейсом и обеспечивающей ее продуктивность педагогической деятельности преподавателя. Этих же ориентиров мы придерживались при отборе текстов к переводу зарубежных авторов.

В окончательном варианте книги перечисленные виды работ представлены неравномерно, некоторые из них и вовсе не поддались (а, возможно, оказались неинтересными и несущественными авторам) реализации. В частности, описание активности студентов при работе с кейсом фактически отсутствует в содержании статей, что может быть связано, на наш взгляд, с многовариантностью и «эмпирическим разбросом» конкретного аудиторного опыта, определяющими, с одной стороны, сложность их фиксации в тексте, с другой стороны, чувство «бесполезности» подобной работы, так как последующий аудиторный опыт существенным образом будет отличаться от описанного, что не позволит использовать последний как основу для организации актуального педагогического действия. Кроме того, для нашей педагогической культуры характерна практика написания научно-

методических текстов, в основу которых необходимо поместить обобщение (теоретическое или эмпирическое) педагогического опыта и мышления, что вступает в противоречие с практикой письма, подразумевающей отказ от обобщений, «заслоняющих» непосредственную действительность, и пристальное внимание к деталям происходящего, к деталям мгновенным, «летучим», преходящим. Данной констатацией мы не хотели бы обесценить работу, проделанную участниками настоящего издания, она важна и интересна присущей ей продуктивностью, скорее, мы попытались обозначить контекст, в котором разворачивается эта текстуально-рефлексивная работа.

В процессе формирования выпуска при знакомстве с другими изданиями, а также с представленными к публикации в нем текстами и обсуждаемой в них проблематикой стал очевидным один из фактов, касающихся внедрения кейс-метода в учебный процесс белорусских вузов, который повлиял на композицию издания. Наиболее точно этот факт указан в тексте Т. В. Купчиной: «Преподаватель может ... воспользоваться кейсами, составленными другими преподавателями, чаще всего зарубежными, специалистами в области консультирования. [Однако. – *Н. К.*] ... кейсы, предложенные зарубежными специалистами, не всегда отражают реальные проблемы, с которыми сталкивается белорусский бизнес. В результате снижается мотивация студентов к работе, поиску информации и к обсуждению» (см. данное издание). Иными словами, в области методического обеспечения применения кейс-метода не решен вопрос создания самих кейсов (конкретных ситуаций), характерных для белорусских реалий в той или иной области деятельности. Учитывая этот факт, мы полагаем, что задачей современных публикаций о кейс-методе должно стать формирование базы кейсов по разным дисциплинам, обеспечивающей более экономичное и продуктивное осуществление преподавателями их педагогической деятельности. В связи с этим мы включили в настоящее издание небольшую библиотеку кейсов, касающихся ситуаций обучения в высшей школе, которые могут быть использованы как при подготовке преподавателей высшей школы, так и при подготовке специалистов в области социально-гуманитарных дисциплин. Большинство предложенных ситуаций написано студентами отделения социологии ФФСН Белгосуниверситета, изучавшими курс «Педагогика и психология в вузе» в 2009/10 учебном году. Сами же ситуации, по словам их авторов, представляют собой часто встре-

чающиеся случаи взаимодействия участников процесса обучения в вузе. Мы надеемся, что такого рода работа, т. е. работа по составлению конкретных ситуаций, будет востребована педагогами, а также продолжена другими авторами.

Представляя выпуск, посвященный кейс-методу в обучении, мы хотели бы отметить одно важное для нас обстоятельство. Помимо дефицита кейсов, аутентичных белорусской действительности, в имеющейся русско- и белорусскоязычной литературе представлено крайне мало публикаций, посвященных опыту использования или методике применения кейс-метода при подготовке специалистов естественнонаучного профиля. Восполнить, хотя бы частично, этот пробел в настоящем издании также не удалось: не были присланы такого рода тексты, что может означать, в том числе, невысокую востребованность данного метода в естественнонаучных учебных курсах, кроме того, нам не удалось найти в иноязычных изданиях материалы, которые могли бы быть предложены в переводе белорусским преподавателям. Однако поиск такого рода методического инструментария мы считаем для себя перспективной задачей по обеспечению учебного процесса в белорусских вузах.

Благодарим всех принявших участие в подготовке данного издания авторов, студентов отделения социологии ЦПРО БГУ, давших согласие на публикацию своих материалов, а также сотрудников Центра проблем развития образования за методическую и организационную поддержку.

Н. Д. Корчалова

*И. Ван Станпен*¹

КЕЙС-МЕТОД² (Реферат)

Кейс-метод, ставший известным благодаря Гарвардскому университету, использует проблемы, взятые из реальной жизни, и применим в различных областях: истории, биологии, химии, науках о коммуникации, медицине, праве, административных науках и т. д. Он позволяет вовлекать учащихся в решение конкретных проблем: «... в частности, для тренировки их диагностического чутья, для обучения правильной постановке проблемы, несмотря на множество критериев, полагаемых важными и необходимыми, для поиска того решения, которое бы максимально соответствовало решаемой проблеме, для научения проводить эти решения в жизнь, выбирая соответствующие средства и планируя действия» [1].

Характеристики кейс-метода. Метод состоит из трех этапов: прежде всего анализа, проводимого учащимся индивидуально для диагностики ситуации; затем обсуждения в микрогруппе для сравнения своей диагностики, формулирования и переструктурирования проблемы для ее решения; затем общего обсуждения, целью которого является столкновение тезисов и обсуждение преимуществ и недостатков предложенных микрогруппами решений для получения максимально эффективного решения.

Используя этот метод, преподаватель должен быть одновременно тем человеком, который дает определенные знания, и тем, кто может инициировать и поддержать дискуссию. Он должен:

- выбрать кейс в зависимости от преследуемых им целей: подготовить необходимую теоретическую документацию, решив, в какой форме она будет подана учащимся (устное представление, конспект, письменные источники, поиск литературы самими учащимися и т. д.);
- подготовить кейс: изучить его и найти как можно больше возможных решений; изучить вероятные решения, чтобы не быть застигнутым врасплох;

¹ *Иоланда Ван Станпен* — преподаватель техник управления офисом в колледже Joliette-De Lanaudière в 1989 г.

² *Stappen, Y. La méthode des cas // Pédagogie collégiale. Vol. 3. № 2. P. 16–18.*

- анимировать кейс: позволить участникам говорить открыто, не навязывать что-либо, ведя дискуссию, не направлять дискуссию к своему решению; «подталкивать» дискуссию, если в этом есть необходимость, играть роль обычного члена группы, имеющего те же права, что и другие; направлять дискуссию в русло обсуждаемой темы, если участники уходят от предмета обсуждения (метод является эффективным только при осуществлении контроля), формулировать вопросы, которые открывают путь к решению, расставлять акценты в дискуссии, резюмировать дебаты в определенные моменты (по ситуации);

- обеспечить сопровождение кейса: сделать синтез дискуссии устно или письменно, потребовать от микрогрупп резюме дискуссий, а также их решения, донести эту информацию до членов всех микрогрупп.

Для учащихся кейс создает конкретную реально существующую проблему, требующую диагностики или решения. Изучение ситуации предполагает выполнение учащимися следующих четырех основных операций:

- анализ кейса (поиск фактов и выстраивание отношений между ними, поиск необходимой для понимания кейса информации);

- диагностика (интерпретация обнаруженных отношений между различными данными проблемы, мнение по поводу сложившейся ситуации, изучение решений);

- принятие решения (выбор лучшего решения);

- концептуализация (вывод из изученного кейса операциональных, практических принципов и правил, которым нужно следовать и которые можно применять в подобных случаях).

В кейс-методе важными являются действие, то есть процесс анализа и затем принятия решения, и связь между процессом анализа и недостижимостью единственного правильного решения. В действительности две микрогруппы могут прийти к различным, но при этом вполне применимым и эффективным решениям.

Педагогическая ценность кейс-метода. Кейс-метод может быть рассмотрен как ценное дополнение к изложению основного материала. Лекционное изложение содержит информацию, знания, концепции («теоретические курсы»). Учащийся играет в этом пассивную роль и испытывает трудности в выстраивании отношений между теорией и практикой. Лекционное изложение не может передать опыт. Учащийся утрачивает мотивацию, потому что он в данный момент не видит, к чему ведет обучение. Многочисленные исследования показывают, что этот метод не развивает способности анализа, синтеза и формирования суждения, не

способствует смене установок. Кейс-метод, напротив, решая конкретные проблемы, позволяет учащимся накапливать опыт и развивать умения высшего уровня, кроме того, он повышает мотивацию учащегося.

Приобретение опыта. Никто не может отдать или передать свой опыт другим: «мудрость не может быть рассказана» [2, р. 6], однако большинство наших понятий происходят из опыта других. Посредством кейс-метода учащиеся участвуют в процедуре, которая, будучи приближенной к реальному опыту, требует от них большей включенности в учебный процесс. Они учатся находить и отбирать информацию не только в самом кейсе, но и из других источников, учатся сами и учат этому друг друга. Происходит интеграция знаний, и осуществляются два типа переноса:

- 1) применение найденной в учебниках или в других источниках информации теории к описанной в кейсе ситуации, что позволяет установить связь между теорией и практикой;
- 2) применение изучаемого в аудитории материала готовит к ситуациям реальной работы. Учащиеся могли бы быстрее осуществить такие переносы, побывав на ярмарке вакансий.

Развитие умений. Кейс-метод позволяет развивать:

- умение коммуницировать, защищать свою позицию перед группой устно (дискуссия, устная коммуникация) или письменно (отчет об анализе кейса и аргументы в пользу принятого решения); в последнем случае можно говорить также и о развитии компетентности в письменном жанре;
- умение принимать решения и быть в них уверенным;
- умение решать проблемы, это позволяет развивать способности анализа, синтеза, формирования суждения (способности высшего уровня по таксономии Блума), кейс-метод развивает когнитивные умения учащегося, когда он изучает кейс индивидуально;
- межличностные умения: работа в группе благоприятствует развитию межличностных умений. Каждый учится четко и лаконично выражать и защищать свое мнение, принимать критику, слушать и принимать чужое мнение, оценивать собственное мнение, сравнивать свое мнение с мнениями других и модифицировать его при необходимости. Столкновение с позициями других учащихся позволяет производить оценочные суждения в специфическом контексте. Это может благотворно влиять на моральное и этическое развитие молодых людей. Роль фактов и оценок релятивизируется в процессе принятия решения. Кейс как ролевая игра хорошо отвечает данной цели.

Усиление мотивации. Мотивация учащихся увеличивается, так как в аудитории становится меньше рутины (изучение различных проблем,

дискуссии в микрогруппах, общее обсуждение). Учащиеся видят возможные отношения между теорией и практикой, они знают, что смогут воспользоваться этим на рынке труда. Им легче «впитывать» информацию, потому что эта информация связана с реально пережитой ситуацией и отличается от просто прочитанной на лекции. Кроме того, учащиеся будут охотно предлагать решения, поскольку эти решения не предполагают ответственности и ни к чему их не обязывают. Взрослый, который возвращается к учебе, легче воспринимает информацию, предоставляемую кейсом, чем каким-либо иным методом, при этом его мотивация также усиливается.

Внутренние ограничения кейс-метода. Кейс-метод имеет некоторые ограничения. Итак, даже если он позволяет осуществлять связь с реальностью, то кейс неэквивалентен самой реальности. Информация фильтруется автором кейса: передача восприятия кейса не может быть совершенной, потому что присутствует вмешательство третьего лица. Кейс, презентующий частную ситуацию, имеющий свой контекст, часто ограничен жанром проблемы и неполнотой представленных перспектив. Это может повлиять на понимание проблемы. Зависит ли эффективность метода от того, насколько он представляет материал в его совокупности? В отличие от лекционного изложения здесь невозможно осуществить абсолютный контроль содержания. Кроме того, процесс постановки проблемы и поиска путей для ее решения занимает гораздо больше времени, чем ведение конспекта под диктовку. Более того, этот метод требует хорошей подготовки со стороны преподавателя и учащихся, которые должны провести много времени в аудитории. По мнению ряда авторов, необходимо от 10 до 15 последовательно проведенных занятий, каждое по 2–3 часа, чтобы метод стал эффективным. Образовательная ценность кейс-метода, как и любого другого метода активного обучения, вначале очень слаба, но к 10–15-му занятию значительно возрастает.

Изучение педагогической ценности метода. Известны многочисленные исследования кейс-метода, некоторые из них проводились в течение 20 лет. Дейл Бекман [3] собрал и сравнил результаты этих исследований по 5 аспектам: 1) получение информации; 2) запоминание информации; 3) влияние на установки и поведение; 4) способности анализа, синтеза, интеграции информации; 5) предпочтение этого метода студентами. Сравнение всегда проводилось по отношению к лекционному изложению.

Между кейс-методом и методом лекционного изложения практически нет никакой разницы в получении информации или она весьма незначительна. Но информация сохраняется значительно дольше, если на заняти-

ях использовался кейс-метод или любой другой метод на основе дискуссии. Кейс-метод и дискуссия являются предпочтительными для развития способностей анализа, синтеза, формирования суждения и устойчивого изменения установок и поведения. Как показывают исследования, учащиеся предпочитают кейс-метод. «...Студенты ясно высказали предпочтение кейс-методу, и преподаватели это очень быстро заметили. Эта студенческая установка была решающим фактором для ускорения использования кейс-метода в аудитории» [3, р. 497].

Педагогическая ценность кейс-метода доказана. Кейс-метод во многом выигрывает в сравнении с методом лекционного изложения, а в том, что касается передачи информации, он ему не уступает. Метод недостаточно используется не в силу педагогических причин, а скорее, потому, что он требует небольшого количества студентов в группе, помещений, оборудованных соответствующим образом, специальной подготовки со стороны преподавателя.

Для решения проблемы, касающейся внедрения кейс-метода в учебный процесс, необходимо обучать этому методу преподавателей (массово, на базе PERFORMA или другими средствами), разрабатывать кейсы для разного уровня обучения, обеспечивая необходимыми ресурсами.

Пер. с фр. В. А. Герасимовой

Литература

1. *Guy, S. Dictionnaire méthodologique du marketing / S. Guy // Collection ADETEM marketing demain. Les Éditions d'Organisation. Paris, 1985.*
2. *Gragg, Ch. I. Because Wisdom Can't be Told / Ch. I. Gragg // HBS Case Services, Harvard Business School. Boston, 1984.*
3. *Beckman, M. D. Evaluating the Case Method / M. D. Beckman // Educational Forum, 34, 4, mai 1972.*

Рекомендуемая литература

Andrews, Kenneth, R. The Role of the Instructor in the Case Method, Harvard Business School Case Services. Boston, 8 p.

Brien, Robert, Ph. D., et Dorval, Esther, B. Sc. Ed. Le choix des méthodes d'enseignement, guide pratique, Québec, 1984. P. 124–127.

Christensen, C., Roland with Abby J. Hansen. Teaching and the Case Method. Harvard Business School. Boston. 290 p.

Collège d'enseignement général et professionnel Montmorency. Guide méthodologique de la planification des cours, nov. 1974. P. 16.

Corey, Raymond E. Case Method Teaching, Harvard Business School Case Services, Harvard Business School. Boston. 18 p.

Erskine, James A., Leenders, Michiel R., Mauffette-Leenders, Louise. Teaching with Cases. Research and Publications Division, School of Business Administration. The University of Western Ontario, London, 1981, 305 p.

McAadoo, Joe (Drury College) et Nelson, Paul (University of Missouri). «Teaching Speech Communication via the Case Method», in Today's Speech. Vol. 23. № 3, summer 1975. P. 29–32.

Merry, Robert W. Preparation to teach a case, HBS Case Services, Harvard Business School. Boston, 4 p.

Mucchielli, Roger et Olmstead, Joseph. La Méthode des cas de Harvard. Université de Montréal. 15 p.

Tournier, Michèle. Typologie des formules pédagogiques, Recherche effectuée au collège de Maisonneuve, Direction générale de l'enseignement collégial, mai 1978.

T. Абдессемед

К ВОЗРОЖДЕНИЮ КЕЙС-МЕТОДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В МЕНЕДЖМЕНТЕ¹

(Реферат)

Введение

Впервые введенное во Франции в рамках центра совершенствования предпринимательства (centre de perfectionnement aux affaires (CPA)) преподавание менеджмента с помощью кейс-метода преобладало в большинстве наших институтов по преимуществу как средство, позволяющее обучающимся соединять их теоретические знания с проблематикой принятия решений в реальном мире. Этот педагогический метод, привнесённый из практик изучения права, был ясно структурирован в Гарварде, включая соответствующим образом кодифицированные правила работы с ним и правила его внедрения (Charap, 1976) [1], хотя его европейское или французское отклонения понимались как варианты, но не нарушающие общего смысла. Со всей очевидностью этот подход – не единственный механизм, существующий для обеспечения такого взаимодействия и та-

¹ *Abdessemed, T.* Pour un renouveau de la méthode des cas dans la formation supérieure au management. [Electronic resource] Mode of access: https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/sites/abdessemed/acces_anonyme/home/recent%20publications/05-TA-F-article-methode-cas-CCMP_2.pdf. Date of access: 10.12.2008.

кого осмысления; доказательства, посещения предприятий, внедрение в организацию, осуществление сбора информации, ее изучения или исследования и др. позволяют в равной степени облегчить подобное интеллектуальное упражнение на взаимодействие теории и практики. Тем не менее в методологическом плане обучение с помощью кейсов остается – и это одно из его основных достоинств – превосходной методологической тренировкой в принятии управленческого решения. Однако педагогический опыт показывает, что этот подход, если и остается привлекательным и априори эффективным в теоретическом плане, и действительно сделан общедоступным, остается затруднительным для внедрения в педагогическую ситуацию, будучи чрезвычайно сложным как для освоения преподавателем, каковы бы ни были вовлеченные в образование группы слушателей, так и для схватывания самими обучающимися. Действительно, в основном образовании по профессии трудности часто возникают оттого, что недостаток опыта у студентов снижает качество занятий имитационным моделированием и не дает обучающимся ощутить важность дискуссии и способность перевода результатов дискуссии в «подсудное знание», согласно ценному выражению Аржири (Argyris, 1995) [2]. В переподготовке профессиональных кадров главные трудности связаны с более существенным риском того, что изменения обратятся в серию описаний или забавных историй, в обоснование незначительного интереса к совокупности изучаемых теоретических текстов, которые позволяют продуктивно задавать вопросы к практикам, выходя за их пределы.

Цель данной статьи состоит в точном определении кейс-метода, в указании его основополагающих достоинств, а также в установлении условий и мер предосторожностей, которыми необходимо руководствоваться при его использовании. Первоначально мы обратимся к целесообразности подхода как такового с точки зрения специфичности обучения менеджменту. Далее мы докажем необходимость подготовки обучающихся с помощью кейс-метода. В заключение мы посоветуем несколько путей, позволяющих справиться с неотъемлемыми ограничениями подхода как такового, описанных в литературе.

В действительности настоящая статья не обсуждает выводы, следующие из строго контролируемого педагогического экспериментирования с точки зрения исследовательской технологии наук об образовании. Тем не менее анализ, отстаиваемый в данной статье, является плодом размышлений, следующих из обширной преподавательской деятельности, проводимой с группами обучающихся разных категорий (группами, обучающимися в «высшей школе») различных учреждений, на постэкспериментальных курсах повышения квалификации в различных институтах, курсах повышения квалификации без присвоения диплома или курсах повышения

квалификации на уровне исполнительского MBA как во Франции, так и за рубежом), что дало нам возможность провести сравнение различных «педагогических ситуаций» и проверить на разнообразной публике преподаваемые курсы и результаты, представленные в данной статье, в том числе в плане методологии применения изучения случаев (*études de cas*) в системе последовательного преподавания стратегического менеджмента.

Особенности обучения менеджменту «с присвоением диплома»

Управленческие науки с очевидностью являются прикладными дисциплинами¹, университетский статус которых сегодня более не оспаривается, хотя признание научным сообществом и обществом в целом необходимости развития в этом поле профессорских сословий и программ исследования не было столь проторенной дорогой. Несмотря на построение по схеме исследовательских парадигм и методологий, вопрос практики остается центральным в обучении профессии менеджера и в достоверности основных понятий менеджмента, как если бы он располагался в скорее качественной сфере, чем количественном поле, включающей в себя разнообразные подходы в науках об управлении. Всякое знание, построенное с помощью этих подходов, необходимо при формировании способностей будущих менеджеров. Эти последние являются, разумеется, практиками, но действующими, проясняя свои поступки через прочтение мира и проблем, и на них будет возлагаться умение мобилизовать при необходимости самые разнообразные знания согласно сути проблематики, лицом к которой они оказываются².

1. Основные характеристики. Требования обучения менеджменту: умения действовать. Для полной оценки роли кейс-метода в преподавании менеджмента обратимся сначала к его характеристикам, одновремен-

¹ Как об этом упоминает Фредерик Вашо (Frédéric Wacheaux, 1996) [3], в первом анализе науки об управлении определялись как науки о деятельности. Знания имеют отношение к действию в организации (и для нее), «населенной людьми». Эти исследователи управления отличаются благодаря своей способности точно излагать теоретические проблемы в сопоставлении с практическими проблемами... Специфичность теории в сопоставлении с практическими проблемами не придает научного характера знаниям об организации.

² В университетской типологии науки об управлении относятся к классу социальных наук, хотя они охватывают сферы весьма разнообразных знаний, более или менее близких к социальным наукам: финансы, маркетинг, стратегию, управление человеческими ресурсами, бухгалтерию и контроль управления, логистику...

но размышляя о статусе дисциплины. Большинство авторов уже в течение нескольких лет признают, что если прикладной характер наук об управлении ни в чем не препятствует научности подхода, который содействует выработке знаний, остается лишь установить, что науки об управлении полезны для умений действовать. Соглашаясь с данным утверждением, одновременно надлежит принять на себя и соизмерить влияние этого свойства на структурирование дисциплины, ее программ исследования и порядок преподавания, не пытаясь копировать стереотипные приемы, пригодные, например, для инженерных научных и технических дисциплин.

Этот вопрос – «можно ли обучать практике?» – со всей очевидностью поставлен Дебье и Буйёр (Debié et Bouyeure, 1994) [4], выражая довольно привычным способом тот факт, что если трудно отграничить полностью теоретические подходы, т. е. имеющие отношение только к упражнению мышления («то, что существует только как слово»), то столь же верно и то, что трудно «определить в опыте уровень – сколь бы простым он ни был, – где сталкиваются с чистой практикой, отделенной от всякой теории». Авторы придерживаются того различия, что «теория воплощает в языке и системе символов то, что пережито в опыте, позволяя тем самым достичь суда мышления, которое анализирует, различает и выносит суждение». Таким образом, науки об управлении предстают как практические науки, имеющие отношение к человеческой активности, но могущие схватить ее лишь с опорой на схематичные гипотезы, неизбежно упрощающие «настоящую» реальность. Преподавание практики становится с этого момента методологической подготовкой для создания интерпретационных рамок реального мира и развития образцов локальной валидности, предоставляя возможность управлять ситуациями в строго установленных пределах. Разумеется, в этом видении один из основных педагогических замыслов состоит в возможности вести обучающихся к моделированию ими самими неожиданных ситуаций, новых по своему формату сложности, к рассуждению, основанному на объяснительных схемах, позволяющих им переводить их опыт в абстрактные понятия. Суммируя, приведем в качестве обобщения высказывания других авторов: «Мы видим, что практика может и должна преподаваться в диалектической рамке и в рамке взаимопереходов теории и практики... Так называемый конфликт теории и практики разрешается за счет признания их взаимной несводимости, свойства их взаимодополняемости».

Цель данной статьи состоит не в обсуждении научного характера дисциплин по управлению, ведь уже со времен Аристотеля было повсеместно установлено, что существование практических дисциплин никоим образом не дисквалифицирует научный подход. С другой стороны, ясно, что науки об управлении являются весьма специфичными: как и во всякой

гуманитарной науке, предмет наблюдения взаимодействует с наблюдателем, который сам является частью поля наблюдения. В таких дисциплинах, как физические науки, наблюдение и описание закона не обладает влиянием над наблюдаемым феноменом, в дисциплинах по менеджменту это не так. Вот как это красноречиво показывает Сумантра Госал (Sumantra Ghosal)¹: «В отличие от теорий физических наук теории социальных наук являются самореализующимися. Теория о субатомных частицах никак не влияет на поведение этих частиц. Но теория, перенесенная на управление, если она в достаточной мере распространена, меняет поведение руководителей предприятия».

Это различие является наиболее важным в измерении того, где оно индуцирует обучение, в котором, по существу, взаимопереходы между подходом в теоретизировании и внедрением в деятельность с необходимостью непрерывны.

В обобщенном виде рис. 1 представляет особенность позиционирования наук об управлении в более общей картине познания, естественных наук и наук о человеке. Для обучающегося вопрос сводится к следующе-

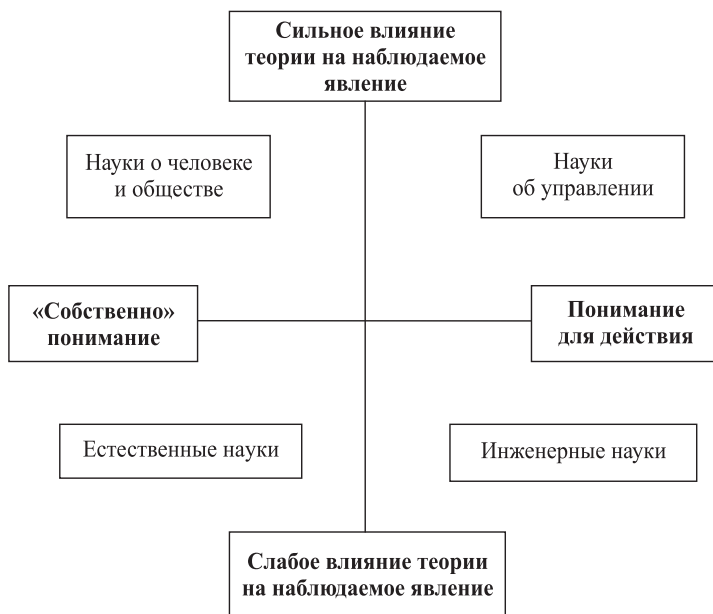


Рис. 1. Специфика наук об управлении

¹ Школы управления должны реформироваться // Financial Times, 2004. Январь.

му динамическому положению: какими составляющими я могу подпитывать свое мышление ввиду сложности их понимания, но имеющими влияние на окружающую меня реальность в смысле предпочтительности для организации (учреждения)? За пределами интеллектуальной удовлетворенности схватывания явления возвращает на землю задача верности теории и ее совершенствования. С чем связана в менеджменте целесообразность формирования у активных участников способности к повторению размышлений, то есть к практикованию обучения через исследование, – вопрос, к которому мы вернемся в дальнейшем.

Согласно размышлениям Переза (Perez, 2004) [5], если придерживаться мнения, что сходно с принципами гидромеханики в их приложении к авиамоделированию принципы организации также приложимы к управлению производственной единицей, то существует опасность совершения ошибки именно в отношении парадигмы перехода от теоретизирования к практике. «Шок парадигм проистекает от того, что науки об управлении трактуют как инженерные науки, только несколько своеобразные», – уточняет автор.

Согласно теоретической модели Тевено и Фаверо (Thévenot et Favereau, 1991), с очевидностью показавшими, что не существует работающей рациональности в организациях, но есть множество задействованных объяснительных регистров, некий специфичный подход к наукам об управлении тем более необходим, что проблематика, с которой сталкивается лицом к лицу менеджер, зависит от многообразных рациональностей, действий внутри организаций, будучи обусловленной множеством правил обоснования. В этом смысле подготовка к жизни в организации также включает множество работающих регистров, так как выработка решений подчиняется связям, которые далеки от единства и только «заслуживают оправдания и нерациональны».

2. Компетенции менеджера. Многочисленные разработки выявляют комплексность способностей, намечаемых в обучении менеджеров. Экспертами по обучению менеджменту подчеркивается как жизненно необходимое всегда неизбежное превышение технических знаний. Фьол и Косс (Fiol et Causse, 1985 [7]) и Фьол (Fiol, 1994a [8], 1994b [9]) уже установили факт, что обучение менеджменту, по существу, нацелено как на приобретение знаний, так и на развитие практических умений и даже на интеграцию знания бытия (*savoir-être*), то есть профессионального положения, намечающего таким образом необходимость построения плана обучения, основанного на практическом экспериментировании. Совершенно очевидно, что средства, приводимые в действие каждым менеджером в ситуации, заимствуются из этих разнообразных регистров, и, по опреде-

лению Тайлера (Tyler, 1950) [10], задачи обучения многоприцельны. Фактом является то, что от менеджера ожидают достижений в развитии тактик, уместных в многообразных отношениях, которые он будет культивировать в специфичных профессиональных контекстах.

Если под этим углом зрения вновь обратиться к работам Блума (Bloom, 1969) [11], цитируемым Фьолом, Гареттом, Кева и Буазо (Fiol, Garette, Cuevas et Boisot, 1988) [12], согласно представлению о когнитивной сфере, как заключающей в себе знания (техники) и способности (процессы приведения в действие этих знаний), надлежит повысить значимость тактик как интегративной части обучения. Этот аспект равно подчеркнут Минцбергом (Mintzberg, 1994) [13], который ставит во главу развиваемого подхода межличностные или межкультурные способности, или позже Юно (Hunot, 2000) [14], который, составляя список различных компетенций менеджера, говорит о «компетенциях третьего измерения» для объединения поведенческих аспектов способностей, которые обучающиеся должны освоить. В частности, способности к задействованию сотрудников и коллег сегодня вынесены в профессиональной литературе на передний план¹.

В том, что касается нас, а именно в связи с особенностями дисциплин по управлению, упоминаемыми нами ранее, решающими являются мета-знания, представляющие собой методологические знания. Продолжая представленное выше, мы добавим положение, что способность к непрерывной постановке вопросов о знаниях (методологические компетенции, присущие знанию как таковому) требует действительного задействования, которое не приходит само собой, так как оно предполагает укоренение в мыслительных категориях индивида схем умозаключений и взаимопереходов между теорией и практикой, которые могут быть созданы только в течение интенсивного академического периода обучения. Начиная с первых разработок по когнитивной психологии, и особенно с работ Пиаже (1954) [15], мы знаем, что знание представляет собой упражнение по конструированию, а не простую трансляцию. Но в том, что касается обучения менеджменту, то немного, что может быть распространено на педагогический проект, относится к структурированию возможного знания, связанного со специфичными контекстами и социальной тканью, представляющему собой прежде всего умственное упражнение, которое, тем не менее, должно основываться на динамике разнообразного обучения тому, что мы обычно практикуем. Преподавание по отношению к группам непрерывного обучения позволяет схватить все трудности развития у этого

¹ Более чем когда бы то ни было менеджер должен быть лидером // *Entreprises et Carrières*. 2004. № 724. 6–12 июля. Менеджмент, вопрос лидерства // Bernard Ramanantsoa. *Les Echos, l'Art du Management*. 2004. 16 сент.

типа слушателей методологических способностей, тогда как эта перспектива у них самих отсутствует. Вот как это объясняет Фьол (1994): «... управленческий состав хочет получить в образовании не только базовые знания. Теперь они ищут помощи в структурировании знаний, которыми уже обладают, но которые ощущаются ими как разрозненные... Наконец самое главное, они находятся в поисках идей, подходов, методов, что даст им возможность объединить в целое новые знания или умения в их повседневной практике управления». Эта идея созвучна видению компетенции, развитому Юно (2000), который описывает компетенцию как процесс, предварительно отставив, что всякая активность производит компетенцию и знание. «Компетенция не есть состояние, это процесс. Роль основного образования по профессии состоит в сцеплении этого процесса, в продвижении его как можно дальше по отношению к ожиданиям предприятия».

Продолжая далее это размышление, эту импликацию, легко прийти к заключению о значимости обучения посредством исследования для закрепления методологических способностей, выносимых на передний план в данной статье. Шесни и Лоран (Chesney et Laurent, 1994) [16] очень ясно объясняют, чем обучение с помощью исследования подходит к внешним условиям и своеобразным проблемам менеджмента для нахождения новых решений возникающих проблем. Построение и улучшение интерпретационных рамок реальности весьма валидное (основанное на доказательном подходе), то есть «приклеенное к факту», действительно небесполезно для менеджера, для его возможности выстроить одновременно точные и пронизательные представления о своем окружении и организации, которой ему необходимо руководить (Laufer, 1994) [17], и вырабатывать новые решения. Позже Муанжон с соавторами (Moingeon et al., 2003) [18] делают попытку наглядно показать вклад исследования в формирование управленцев в непрерывном обучении, настаивая на развитии способностей к обучению через открытие альтернативных модусов мышления, конкурирующих с применяемыми практиками.

В конечном счете в такой дисциплине, как науки об управлении, методологические знания должны быть сердцевинной любого подхода к обучению менеджменту, поскольку они позволяют, с одной стороны, излагать технические знания, умения и образ действия, с другой стороны, позволяют изображать сложные ситуации и обращаться к различным регистрам в ходе непрерывного повторения.

Менеджер должен уметь создавать сложные рамки интерпретации реального мира, хотя их объяснительная возможность всегда частична. Кейс-метод является упражнением, которое по преимуществу должно позволять это задействование во всей сложности, которую оно предполагает, потому

что, как это называет Аржири, «теории действия, нацеленные на производство действенного знания, являются одновременно описательными, нормативными и предписывающими».

Целесообразность, богатство и достижения кейс-метода

1. Связь кейс-метода с проблематикой обучения менеджменту. Очевидно, кейс не единственный метод, позволяющий взаимодействовать теории и практике, он не создает единственно возможное положение для «вхождения производства в учебную аудиторию», чтобы вновь обозначить перспективу Гарела и Годелье (Garel et Godelie, 2004) [19] и конкретизировать порядок жизни предприятия в ситуациях принятия решения. Во всяком случае для студентов основным является углубление в него, следуя фильмам управления. «В управлении без непрерывного обращения к реальному миру предприятия учебная дисциплина рискует быть всего лишь рассуждением, основанным на авторитете говорящего, но не на содержании и его методе», – уточняет с полным основанием Посель (Peaucelle, 2004) [20] в размышлении о статусе примера в преподавании управления

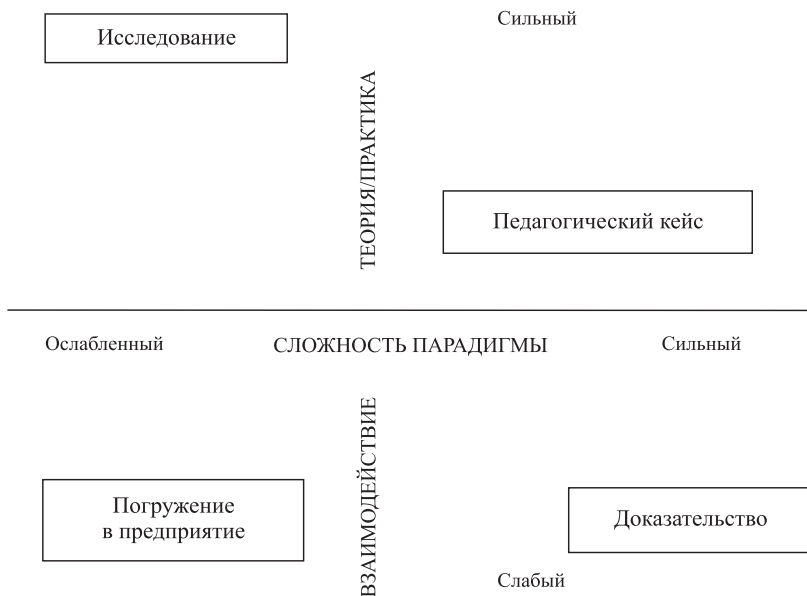


Рис. 2. Различные формы педагогических действий

и необходимости обоснования и его множественности в понимании концептов менеджмента. Совершенно очевидно, переход к более прогрессивному научному измерению делает необходимым комплексный подход в изучении кейса, позволяющий выводить теоретическую систему, одновременно удовлетворяющую критериям внутренней валидности и требованию на всеобщность, основанную на качественных и количественных подходах или даже способную их соединить (Yin, 1994 [21]; Weick, 1989 [22]; Langley, 1999 [23]; Curchod, 2003 [24]).

Не удаляясь от этой особой формы обучения исследованием и изощренности в процессе теоретизирования (Marchesnay, 1991 [25]; Thiétart, 1999 [26]), применение кейс-метода для задействования в принятии решения должно сочетаться с упражнением по разработке рамок анализа, важным для тех, кто принимает решение, благодаря чему они упрочат свои способности к обучению и усовершенствуют смысл и связи между собственными ключевыми деятельностными переменными, которым они отдают предпочтение.

Педагогический кейс как раз является по преимуществу инструментом, с необходимостью позволяющим посредством упрощения реальных ситуаций стимулировать обучение согласно приемам взаимодействия теории/практики, которые будут полезны обучающемуся на протяжении его профессиональной жизни. Эти приемы имеют непосредственное отношение к аспектам, проистекающим из методологических компетенций менеджера:

- способность поставить обоснованный вопрос и трансформировать его в формализованное, организованное и относящееся к делу вопрошание: разрозненные сигналы трудностей или симптомы не создают автоматически проблематику, которая требует усилия по перегруппировке и изображению в перспективе многочисленных вариантов и разнообразных регистров, как и по обнаружению дилемм менеджмента. Таким образом, в обучении необходима способность постановки проблем, которые сами собой не даны в организации в надлежащих терминах. В этом отношении следует признать, что способность к постановке проблем и помещение в коллективную или организационную повестку дня вопрошаний является центральной компетентностью менеджера! В этой связи обоснованный характер вопроса недостаточен для его помещения в коллективную повестку дня, вопреки привычному взгляду участников;

- мастерское владение индукцией является существенным в обеспечении закрепления у будущего участника в принятии решения действий/наблюдений за более широкой и эволюционирующей рамкой понимания, этот систематический постоянный рефлекс связывания изолированных фактов в более широкую систему весьма значим, так как именно

он должен обеспечить развитие поля зрения, ориентированного к заботам о деятельности. В принципе, мы думаем, что понятие опыта неотделимо от данного действия вопрошания о реальном, без которого не могут быть созданы приемы перемещения от одного примера к другому. Между тем они основополагающи в последующей способности индивида обнаруживать одновременно соотносимые и сходные элементы, на которые он опирается, и в то же время отличные или специфичные элементы новых встречаемых проблем управления, которые указывают на существенное обеднение применяемых до сих пор знаний и схем;

- не быть пленником единственной схемы интерпретации, когда ключевые элементы изменились или несходны, – это один из пунктов, по которым подход к обучению посредством кейсов может быть адекватным;

- ознакомление со сложными умозаключениями, открытое, однако, явлениям причинности, могущим быть неоднозначными и многообразными, предметам дискуссий и интерпретаций во времени и даже тому, что подход к обучению с помощью кейсов основывается на упрощении реальных ситуаций, относящихся к некоторому вопросу, окончательно не сформулированному, область построения которого ограничена;

- ранжирование по значению вариаций в сложной системе: вопреки тому, что на передний план чаще всего неизбежно выдвигается всестороннее понимание управленческой реальности, в котором нуждается лицо, принимающее решение, необходимо осуществить ранжирование внутренних и внешних, пусть и частных, элементов поля его деятельности для установления приемлемого порядка действий, защитимого и регулируемого на протяжении времени;

- предложенные выходы/решения изменяют сам предмет изучения, что, к сожалению, не всегда осознается управленцами, но что является основополагающим в том смысле, что решения подлинно развиваются и приобретают смысл с течением времени;

- наконец, мы считаем, что кейс-метод, если он корректно применяется, содействует совершенствованию, изобретательности и воображению, так как построение рамок интерпретации реальности позволяет предвидеть новые пространства в области решений, видений и сфер возможного.

Иные формы педагогической организации процесса обучения не дают столь однозначно таких же богатых возможностей и такой же интенсивности обучения по всем данным аспектам.

2. Ограничения и трудности кейс-метода. Маззукато (Mazzucato, 1966) [27] со всей очевидностью показывает параллель между кейс-методом и действием по производству знаний в целом, хотя и отмечая недостаток,

состоящий в числе кейсов, действительно изученных в подходе, эксплицирующем общие правила на основе широкого наблюдения. Автор в равной степени напоминает о педагогическом преимуществе активного обучения, в котором обучающийся выводит заключение на основе помещенных в перспективу результатов наблюдений. «Можно вполне обоснованно утверждать, что одним из преимуществ кейс-метода является то, что человек, получивший некоторое знание и свободно пришедший к определенным выводам по данной теме в результате самостоятельного исследования, гораздо более уверен в своих выводах, нежели если бы он получил их из авторитетного внешнего источника».

Второе существенное ограничение, указанное данным автором, состоит в том, что серия действий принципиально избирательна, как и решение по окончании кейса, с одной стороны, и с другой – что кейсы слишком часто являются искусственно придуманными, а не реальными конкретными ситуациями, что снижает качество подхода. Пусть то, что кейсы являются преувеличенными и изображают до некоторой степени учебные случаи, не мешает нам точно определить некоторые понятия и выводы, напротив, чаще всего этот преувеличенный и упрощенный характер используется для содействия структурированию ключевых элементов дискуссии, не утонув в потоке деталей. Кроме того, это ограничение остается существенным в логике вовлечения в искусство постановки проблем способом, открытым для выхода из беспорядочной реальности, освобождающим от пережитого, что не должно подчиняться единственному способу мышления.

В конечном счете, как это отмечает Бергер (Berger, 1983) [28], отвечая Аржири (Argyris, 1980) [29], даже для группы, состоящей из действующих управленческих кадров, кейс-метод может служить источником обучения, если он будет правильно применен, позволяя разложить поставленную проблему («управленческую дилемму») на составные части. Помимо точечного обучения, допускаемого методом для закрепления структурированных знаний и способов рассуждений, нужно подчеркнуть, что его основной результат заключается в вовлечении в методологическое размышление, в двойное действие построения надлежащих аналитических рамок и их валидации с помощью целесообразной обработки информации. Мы полагаем, что категории рассудочной деятельности, столь развитые в разнообразных сложных и запутанных регистрах, находят проявление у будущего менеджера в способности продумывать пути развития и изыскивать резервы для маневра, иными словами – для замысливания, вынашивания и воплощения проектов предприятия.

Мы утверждаем, что кейс-метод является основным инструментом, позволяющим кристаллизовать компетентность, на которой литература,

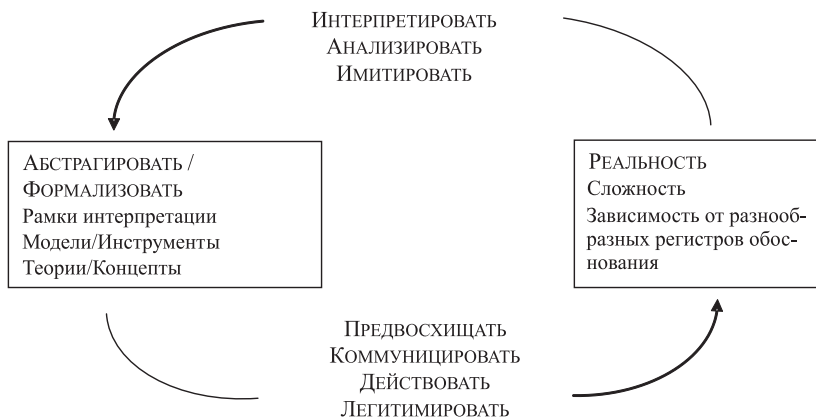


Рис. 3. Динамика изучения кейса

рассматриваемая в данной статье, столь серьезно настаивает. «Умение учиться», благоприятствующее стратегической логике (Bécharde, 2004 [30]; Bergu, 2004 [31]), настаивает на педагогических препятствиях при внедрении в работу кейс-метода, а также, в стимулировании участия в углубленной подготовке, в наблюдении за тем, чтобы участники не формировали видение изучаемых кейсов как рецептов, совершенно готовых к внедрению в реальную жизнь. Перед лицом таких рисков сверхлегкости и нормативности деятельность по укреплению подхода еще более насущна в том, чтобы создать подлинное методологическое вовлечение в постановку удачных вопросов и мобилизацию корпуса требуемых знаний.

3. Основные характеристики кейса. Представленный анализ демонстрирует то преимущество, которое может быть извлечено из изучения кейса как символического подхода менеджера, но также ясно указывает, в каких условиях подобная динамика обучения реально может происходить.

Не вдаваясь в детали разработки педагогического кейса или условий его использования, рассматриваемых некоторыми авторами (Fiol, 1988 [32]; Mucchielli, 1992 [32]), еще раз назовем ключевые элементы в применении кейс-метода в обучении.

- Достоверность кейса: хотя некоторые данные или элементы контекста могут быть изменены или упрощены, суть случая должна быть представлена с помощью реальных ситуаций управления, лицом к которым оказываются менеджеры.

- Существование ситуации, показательной для понимания или для действия, иными словами, выводимая проблема не должна быть ни очевидной, ни банальной, но должна ставить вопросы, не имеющие на данный момент ответов, или вопросы, для которых новаторские ответы уже

придуманы. Этот пункт важен, так как из него проистекает жизненность кейса на всем протяжении его представления.

- Формализация проблемы – это не данность, но беспорядочная реальность: если кейс может преднамеренно карикатурно представить неотложность ситуации, проблема не должна быть отчетливо поставлена, это один из вкладов менеджера. Даже когда переоценивается правомерность решений, релевантность поставленной проблемы все же является решающей.

- Дискуссия является неотъемлемой частью обучения в течение последовательной анимации кейсов, так как центральной является способность к построению и разделению разработки аналитических рамок.

- Цели обучения имеют точное определение, так же, как и кейс, должен быть пригодным для открытой дискуссии.

- Априорное структурирование автором предварительно закодированной ситуации и ходы рассуждений широко исследованы, но должна быть отработана инсценировка, чтобы провести участников через эти различные ходы. Тем не менее надлежит позаботиться о том, чтобы сценарий не слишком быстро застывал и не перестал развиваться в противном случае искусственно можно стать пленником его осмысления.

Кроме общих пунктов совершенно очевидно существует весьма весомое разнообразие педагогических кейсов в зависимости от предмета и занимаемой педагогической позиции. Фьол (Fiol, 1994) выдвигает следующую типологию педагогических задач, вычленяющую кейс-приложение, кейс-иллюстрацию, кейс-решение, кейс по анализу, диагностический кейс и идентификационный кейс. Помимо этого, согласно сферам приложения, кейсы могут быть сфокусированными (дисциплинарной логикой), несфокусированными или, наконец, синтезированными.

Наконец, в обобщенном педагогическом самонаблюдении важно поддерживать разнообразие, естественность, но также и взаимосвязанность кейсов, пущенных в ход с целью методологической тренировки, выстроенные, по возможности, на основе широкого апробирования ситуаций и положений.

К повышению чувствительности обучающихся к кейс-методу

Среди работ, рассматривающих специфичность обучения взрослых, наиболее успешными были работы Ноулса (Knowles, 1970) [34], автора, отстаивающего «андрагогику», утверждающего тот факт, что касательно взрослого приема содействия обучению могут быть лишь частными. Один из основных результатов этого направления исследования в науках об образовании продемонстрировал в том числе, что взрослые для запуска процесса обучения нуждаются в понимании назначения последнего. Эти осо-

бенности более детально были указаны Белье (Bellier, 2002) [35]. Что касается кейс-метода, мы полагаем, что этот принцип означивания должен быть обязательно применен, чтобы придать участникам способность полностью вписаться в подход (обучения. – *Прим. пер.*). Действительно, чтобы сделать подход применимым, необходимо сделать его понятным для участников и проводить подлинное образование кейс-методом на всем цикле обучения. Решающее значение для того, чтобы с необходимостью стать способной к преобразованию в новое знание, имеет внедрение новой и организационной системы обучения от начала и до конца цикла образования для обучающихся, которых уже коснулись методы предшествующего обучения (Bourgeois et Nizet, 1997) [36]. В то же время Белье настаивает на принципе метакогниции, который, как нам представляется, имеет существенное значение для придания полномасштабности кейс-методу. Представляется, что осознание обучения должно быть тщательно отработано, взрослый, нуждающийся в понимании так развернутого действия, будет заботиться о содействии его действительному освоению. «С теоретической точки зрения метакогниция отсылает к работам по аккомодации. Это действительно когнитивная работа, которая приводит индивида к признанию того, что структура его знаний эволюционировала <...> Метакогниция в равной степени имеет связь с децентрацией, позволяя обучающемуся увидеть себя по-другому, посмотреть со стороны визави на собственные приемы обучения».

Здесь мы предлагаем некоторые возможные элементы презентации метода обучающимся и пояснения некоторых ключевых принципов анимации.

1. Как сделать кейс-метод понятным обучающимся. Ознакомим обучающихся с кейс-методом и его полноценным применением, так как имплицитная система координат, к которой отсылает кейс-метод, несамодостаточна, и нужно лучше объяснить надлежащий способ действия для участников, если требуется, чтобы могла эффективно разворачиваться сложная педагогическая динамика, приводимая в действие. Со своей стороны, мы опробовали систематическую технику презентации способа анализа кейсов в преподавании стратегического менеджмента начиная с занятия по упорядочиванию педагогического модуля. Каждая анимация кейса описывается в этом способе с целью обеспечения продвижения вперед участников в их учении и анализе.

Наибольшее значение для обучающихся имеет полноценное объяснение различия между кейсом и анализом кейса. В основном образовании по профессии студенты очень часто смешивают тематику и проблематику и не отдают себе отчета в том, что изучение кейса – это не перефразирование, в худшем случае, и не организованное и доступное неспециалистам синтезированное изложение самого кейса, в лучшем случае.

В переподготовке профессиональных кадров очень часто участники полагают, что обмен опытом и есть изучение кейса, тогда как это не просто обмен случаями из жизни, в надежде, что непринужденное обращение с проблемой автоматически приведет к обучению других.

В обоих случаях необходимо привлечь внимание участников к различию между кейсом, как он им дан, и ожидаемым анализом, а также понятно объяснить условия перехода от кейса к его изучению. Изложение кейса – это интересный и выразительный рассказ о менеджменте, заслуживающий изучения, поскольку по меньшей мере поднимает относящийся к делу вопрос, требующий понимания или решения. Этот нарратив построен на базе информации и многочисленных фактов, представленных линейным или тематическим способом (цифры, события, случаи из жизни, интервью...) без какого-либо аналитического предубеждения, что не так уж просто осуществить. Кейс – это сгусток реальности, описание фактов, которое неисчерпаемо, но включающий нужную информацию, которая должна быть доступной. Принцип лимитированной необходимой информации в обращении с кейсом важен для содействия умозаключениям и препятствования их размыванию в поиске дополнительной информации. Во вторую очередь, участники достигают успеха в различении того, что отделяет содержание кейса от его анализа, который ни в коем случае не является обобщенным кратким изложением, даже при очень хорошем его качестве. Этот анализ предполагает два момента: формулирование проблематики (но не тематики) и ее обработки, которая приведет к ключевым результатам. Как мы ранее отмечали, изложение проблематики представляет собой трудное для исполнения упражнение, требующее многочисленных разборов кейса, с одной стороны, фиксации наиболее значимых данных – с другой, и, наконец, многочисленных последовательных формулировок. Проблематика суть помещение в артикулированную перспективу явлений или фактов по типу «в некотором отношении новый активный участник, обладатель новой технологии, серьезно модифицирует конкурентную игру или, в устаревших понятиях, производит ту или иную организационную модель», но не подход по типу «есть некоторая проблема, и ее необходимо разрешить». В развиваемых нами в последние годы педагогических конструкциях мы изобретали небольшие систематические упражнения по работе над формулированием проблематики, основанной именно на публикациях в менеджерской прессе, с целью неукоснительно приобщать участников к этому вводному методологическому курсу.

Что касается переработки проблематики, мы рекомендуем участникам, в случае, если она однажды была установлена и обсуждена (что требует уже углубленного знания о кейсе), рассмотреть ее как истинное доказательство в форме связанных вопросов, позволяющее построить органи-

зованное и поступательное решение. В кейсе к тому же возможно структурировать рефлексию участников, поставив недвусмысленно вопросы, но в разворачивающейся во времени по мере действия последовательности; можно также посоветовать поместить обучающихся в ситуацию автономии в формулировании проблематики и после в отклонении системы вопросов, которая из нее следует.

Для ответа на каждый так поставленный вопрос участников приглашают исследовать причинность, изыскать объяснительные переменные и сформулировать гипотезы, соединя эмпирические переменные, обнаруженные в содержании кейса. В такой проработке материалы для чтения, концепты, инструменты (одним словом – теоретические ссылки) являются немаловажными составными частями для построения плана анализа или ее подкрепления. В этот момент вступает в дело повторное действие, отличающее исследователя, для построения валидного плана анализа. Каждый ответ не устанавливается в качестве указа, но должен со всей очевидностью стать предметом усилия по аргументации, доказательству и валидации на основе данных, фигурирующих в содержании кейса. В основном обучении по профессии, как и при переподготовке профессиональных кадров, это требование должно быть неуклонным, дабы избежать совер-

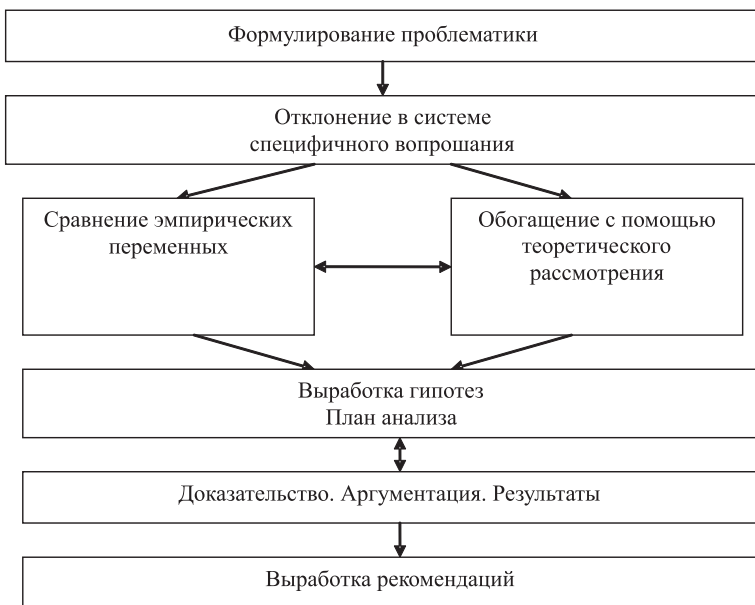


Рис. 4. Различные этапы изучения кейса

шенно законченных формулировок, которые характерны для большого числа изучения кейсов.

Наконец, построенный таким образом план анализа должен позволить прийти к формулировке рекомендаций. Нередко у участников в основном обучении по профессии можно видеть сначала ответы на случайные вопросы о рекомендациях, даже прежде чем они начинают выстраивать проблематику! Этот этап, касающийся результатов, к которым придет изучение, важен для направления возможных действий к намеченному.

2. Принципы педагогической анимации. Вполне очевидно, что аниматор кейса является гарантом продвижения дискуссий вперед и подпитывает это продвижение вкладами скорее теоретического порядка. В равной степени он является гарантом соблюдения методологии и ее овладения участниками. В частности, его инструкции по работе группы и по подготовке должны быть особенно ясными. Работа группы, в противоположность предварительно представляемому видению студентов, состоит не в дроблении вопросов или подвопросов, а в исследовании и определении сообща составных частей плана анализа. Распределена может быть только формализация совместной работы, но ни в коем случае не подготовка вопросов, которая обуславливает множественность взглядов членов группы до определения общей позиции. Что касается подготовки к работе, она включает в себе многочисленные перечитки кейса, все более и более направленные и проницательные по мере разворачивания методологии. Вдобавок обработка информации, и особенно распознавание наиболее значимых данных, должна осуществляться в отношении содержания проблематики и организации рефлексии.

Мы рекомендуем аниматору по ходу дела отмечать достигнутые результаты, чтобы создать основу для последующих умозаключений об уже достигнутых в анализе элементах. Эти моменты обобщения важны для закрепления присвоенных знаний и хода размышлений, и желательно, чтобы участники формулировали и переформулировали своими собственными словами окончательные выводы. Выявление значимых выводов по кейсу в конце анимации чрезвычайно важно, хотя этим моментом часто пренебрегают за неимением времени: в этом отношении можно было бы представить, что один или более докладчиков будут назначены в начале занятия и им будут поручены промежуточные и финальные обобщения. Наконец, важно в конце кейса напомнить о сокращенном характере анализа, параметрах иного порядка, могущих вмешаться в неожиданно возникшие ситуации или решения, эффективно принятые в изученном предприятии. Этот подход действительно позволяет выйти за пределы ограниченной по определению сферы, в которой была поставлена проблема,

чтобы дать возможность предположить конкурирующие или различающиеся видения проблемы, которые могут обладать смыслом.

В случае использования письменных работ часто бывает полезным попросить участников написать сопроводительную записку максимум на страницу, обобщив наиболее значимые пункты проблематики, выстроенного плана анализа и достигнутые результаты. Это систематическое упражнение по менеджерскому обобщению позволяет им верифицировать реальность и защищаемый характер их вклада с учетом сжатого характера аргументации.

Многие годы практики более определенно выраженного подхода обучения и работы с кейсами, которые мы постепенно оттачивали, позволили нам отметить следующие показательные улучшения:

- мобилизацию участников вокруг действенного наглядного, а не только декларативного замысла;
- растущие результаты обучения при использовании кейс-метода;
- значительный эффект творчества в разработке решений и рамки восприятия реальности;
- прибывающую способность развития собственных способов постановки вопросов, в том числе об образовании.

Наконец, чтобы упрочить стадию присвоения, будет совершенно уместно заново включить в работу участников кейс, который уже обсужден ими, чтобы принудить сформулировать собственными словами, как и в чем их план анализа, более отточенный и более результативный, может быть основанием для принятия решения.

Усиление педагогических возможностей кейс-метода

Помимо демонстрации этой взыскательной и передовой версии метода, рассмотрим перспективы его усиления и скорейшего извлечения из него пользы для наук об управлении и, таким образом, ответа традиционной критике, противопоставляемой ему. Ясно, что с трудом можно критиковать в редуccionном характере подход, который в своем построении является упрощающим. Тем не менее возможно привести несколько корректирующих приемов, извлекающих с помощью этого метода второстепенные эффекты. Чтобы придать мощностное звучание методу, если он проводится без предосторожностей и непедагогично, как и при всяком преподавании, мы предлагаем три основных пути его укрепления: извлекаем далее теоретическое измерение в нашем кейсе (1), вводим в него прочное поведенческое из-

мерение (2) и, наконец, по нарастающей вводим усложняющие элементы в кейсы, которые мы выстраиваем (3).

(1) Прежде всего, если мы хотим, чтобы участники были лучше вооружены и руководствовались повторяющимися способами мышления, надлежит распознать в концептах, разработанных в менеджменте, объяснительную способность, существенную для предоставления возможности действующим лицам выстроить план анализа, решетки интерпретации и, наконец, надлежащие системы координат. Приходится констатировать, что наши кейсы нечасто оказываются достаточно изученными в вопросе теоретических подходов и упускают возможности достижений в этом отношении, довольствуясь обобщенными знаниями и, таким образом, малоприменимыми к построению модели реальности. Однако не нужно колебаться в предоставлении участникам различных теоретических материалов, побуждающих к определению, в чем эти материалы могут быть полезны в разрешении ситуаций, с которыми они сталкиваются. Также не нужно отказываться от сложных и многосоставных умозаключений, так как они развивают у участников способы постановки вопросов вплоть до их автоматизма и приемы бдительности, которые столь важны будущему управляющему. В этом отношении необходимы результаты исследований, направленных как на поведение управленцев и организаций, так и на понимание рынков.

(2) Если для тех, кто рискует взять на себя ту или иную рациональность, недостаток пережитого является основным ограничением способности различения поставленных проблем и гандикапа для того, чтобы покинуть позицию наблюдателя ради другой ответственной позиции, ничто нам не мешает осведомить наших обучающихся о проблематике производства и о динамике принятия решения. Таким образом, придание поведенческого измерения представляется необходимым путем обновления кейс-метода. Постановка действенных ситуаций для отработки компонентов лидерства – это вещь, которую мы умеем практиковать в наших школах менеджмента, но, к сожалению, мы проводим ее, как если бы измерение, связанное с сопровождением действия, было в реальности отделено от занятия размышлением, на котором оно зиждется. Однако, начиная с Эллисона (Allison, 1971) [37], мы хорошо знаем, что индивиды и подорганизации, которые поддерживают представления, не нейтральны как к рождению, так и к разрешению проблем организаций. Построение педагогических кейсов, в которых обучающиеся на базе основного кейса занимают позиции коллективной диагностики со специфическими ролями, например, такими как защита стратегического плана перед советом администрации, совещанием комитета управления и т. д., позволяет одновременно отработать сущность и форму и показать их взаимные влияния и соединения. Также подобные построения должны приводить к обнаруже-

нию выходов и многообразному анализу, которые конкурировали бы на арене принятия решений. Возможность скрупулезного разбора вместе с участниками динамики создания решений столь же полезна их восприятию реальной жизни. Для участников, которые часто имеют опыт, множественность возможных выходов является важным элементом для того, чтобы однозначным и критичным образом определить единственный выход из поставленной проблемы, что мы уже ранее описывали в этой статье. Наконец, изобретение кейсов как многоэтапных действий позволило бы лучше отработать поведенческое измерение.

(3) Введение в возрастающую сложность суть представление, что в ходе применения метода надлежит развивать у участников способы сохранения дистанции, особенно на завершающем этапе анализа, который должен приподнимать завесу над всеми равно признанными вещами, способными быть источниками ухудшения превалирующего анализа, проведенного в кейсе, и ставящими его под вопрос. Каждый кейс должен в его педагогическом изложении подсказывать пути разнообразного анализа, различные углы атаки, которые были умышленно замаскированы, которые могут быть различены лишь с помощью наших аналитических планов, но в реальности неотделимы. Однако слишком часто мы ловко скрываем конец наших анимаций, не производя явным образом надлежащее отстранение по отношению к парадигмам, в которых были разработаны решения. Это упражнение важно как тренировка способности квази-одновременно обнаруживать на одном и том же предмете различные уровни восприятия и действия, обеспечив в типичный рабочий день менеджера действительное оперирование множественными измерениями, как это отчетливо показал Минцберг (Mintzberg, 1994) [38]. Эта интеллектуальная гимнастика необходима, чтобы привлекаемые менеджером подходы и его решения были действительно новаторскими и нестереотипными, были продуманы как способы коллективного построения, а не как способы коммнатных размышлений. Упражнение в комплексности также проистекает из того, что вопросы могут иметь двусмысленные ответы, а явления причинности не всегда ясны, что, тем не менее, направляет это упражнение сначала на действие и концентрацию внимания на наблюдаемые явления, колебания и отклонения. Наконец, категории восприятия мира, которые часто унаследованы индивидами и заключаются в смещении на второй план вопросов применения и деятельности относительно стратегической рефлексии, с необходимостью должны быть деконструированы, так как они представляют собой гандикап в способности воображения, смены и приведения мало-помалу в движение организационных решений и рынка. В этом смысле известное уточнение стратегии/структуры, проанализированное Чендлером (Chandler, 1972) [39], – это повторяющийся процесс, а не отношение в единственном смысле.

Заключение

«Наличие исчерпывающего знания о реальности – это не сама реальность, это источник близорукости и паралича для действия. Путешественник, который располагал бы картой в масштабе “один к одному”, полностью соответствующей реальности, был бы весьма плохо вооружен, чтобы направлять себя и передвигаться» – такова формула, с которой в течение нескольких лет я имею обыкновение начинать преподавание стратегического менеджмента. Применение контролируемого упрощения, разумеется, является редукцией, но и источником понимания руководства к управлению, особенно когда оно повторяется и позволяет поддерживать открытым поле возможностей.

Эта статья показывает, в чем кейс-метод, сохраняющий сложность в осуществлении конструирования, контроля и анимации, представляет очень много преимуществ и весьма выраженное соответствие системе координат методологических компетенций, которые должны характеризовать менеджера. Наиболее значимый результат метода состоит в возможности развития способности постановки вопросов к практике и ее обогащению с помощью подходящих действий выстраивания перспективы и исследования рамок восприятия реального.

В результате этого исследования мы пришли к заключениям о том, что в создании надлежащих рычагов для этого метода необходимо сделать понятным все, что в нем используется, с определенностью восстанавливая логику экспериментирования, лежащую в сердце процесса. Надлежит уметь его адаптировать к различным группам слушателей и по различным темам, затрагивая как вопросы внешней диагностики, обобщенного видения организации, так и сопровождения процесса, чередуя различные типы кейсов согласно типологии Фьола. Также надлежит включить его в различные дисциплины и в более широкий контекст установок, обеспечивая взаимодействие между теорией и практикой. Наконец, мы придерживались представления, что необходимо больше ориентировать его на исследования, проводимые в Школах менеджмента, в том числе перемещение в преподавание должно стать более широким и влиятельным, чего нет на данный момент, как это высказано в недавней статье Эрика Корнуэла (Eric Cornuel) [40].

Разумеется, такая программа обязывала бы учреждения к огромным педагогическим усилиям как в отношении инвестирования, так и качества педагогической анимации, но это послужило бы рычагом к упрочению образования, предназначенного к служению на протяжении всей жизни; иными словами, в котором способность нащупывать и позиционировать собственное знание и собственные пределы, а также способность рас-

полагать себя по отношению к другим являются существенными переменными поступательного развития менеджеров. Впрочем, эти вопросы очень широко подняты Крозье и Тильетт (Crozier et Tilliette, 1995) [41], которые выносят на передний план бессилие элит в самопреобразовании, и Аржири, который размещает процессы изменения между способностями к обучению организаций и их способностью к управлению. Сделать ставку на гибкость категорий мышления индивидов в самом начале обучения не означает заключить плохое пари в благоприятствовании как коллективному обучению, так и стратегической мобильности организаций¹ (Edmonson et Moigeon, 1996 [42]).

Пер. с фр. Н. Д. Корчаловой

Литература

1. Charan, R. Classroom Techniques in Teaching by Case Method / R. Charan // The Academy of Management Review, July 1976. Vol. 1. № 3. P. 116–123.
2. Argyris, C. Savoir pour Agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel / C. Argyris. Dunod, 1995.
3. Wacheux, F. Méthodes qualitatives et Recherche en Gestion / F. Wacheux // Economica, 1996.
4. Debie, F. Le rapprochement Entreprise-Ecole : écueils et dérives: in l'Ecole des Managers de demain, par les professeurs du groupe HEC / F. Debie, J-L. Bouyeure // Economica, 1994. P. 53–75
5. Perez, R. Le choc des paradigmes en sciences de gestion, in G. Garel, Godelier E. / R. Perez // Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation, Hermes-Lavoisier, 2004.
6. Thevenot, L. Règles, coordination et apprentissage, relecture de trois théories institutionnalistes de l'entreprise / L. Thevenot, O. Favereau // Communication au 4 ième colloque de l'Association Charles Gide pour l'Etude de la pensée économique. Marseille. 1991. 19–20 septembre.
7. Fiol, M. La formation-action, un exemple de mise en oeuvre / M. Fiol, P. Jolivet, G. Causse // Enseignement et Gestion, nouvelle série № 36. Hiver, 1985.
8. Fiol, M. Curseur et extenseur: deux métaphores pour le management / M. Fiol // Biennale de l'Education et de la Formation. Paris-La Sorbonne. 1994.
9. Fiol, M. Typologie des cas / M. Fiol // Document HEC. Paris, 1994.
10. Tyler, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction / R. Tyler. Chicago University Press, 1950.
11. Bloom, B. S. Taxonomie des Objectifs Pédagogiques, Le Domaine Cognitif (Tome 1) / B. S. Bloom // Les presses de l'Université du Québec, Montréal, 1969.

¹ Интересно отметить, что К. Аржири, известный профессор Гарвардского университета, принят одновременно на факультет администрирования предприятий и факультет наук об образовании.

12. *Fiol, M.* AFM – un modèle de formation au Management / M. Fiol, B. Garrette, F. Cuevas, M. Boisot // Groupe HEC, 1988.
13. *Mintzberg, H.* L'avenir de la gestion vu par Henri Mintzberg / H. Mintzberg // *Revue Française de Gestion*. 1994. Octobre.
14. *Hunot, F.* Former les nouveaux managers, problem-based learning / F. Hunot // Editions Liaisons, 2000.
15. *Piager, J.* The construction of reality on the child / J. Piager. Basic Books. New York, 1954.
16. *Chesney, M.* La formation par la recherche // M. Chesney, G. Laurent // *l'Ecole des Managers de demain*, par les professeurs du groupe HEC, Economica, 1994. P. 323–330.
17. *Lauffer, R.* Mutation de la société et enseignement de la gestion : entre science, technique et pratique / R. Lauffer // *l'Ecole des Managers de demain*, par les professeurs du groupe HEC. Economica, 1994. P. 281–308.
18. *Moingeon, B.* Peut-on former les dirigeants? L'apport de la recherche / B. Moingeon // *l'Harmattan*, 2003.
19. *Garel, G.* Introduction générale / G. Garel, E. Godelier // *Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation*, (coord.), Hermes-Lavoisier, 2004.
20. *Peaucelle, J-L.* Le statut de l'exemple dans l'enseignement de la gestion / J-L. Peaucelle // Garel et Godelier. *Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation*, Hermes-Lavoisier, 2004.
21. *Yin, R.-K.* Case-study Research: Design and Methods / R.-K. Yin. Sage, 1994.
22. *Weick, K-E.* Theory Construction as Disciplined Imagination / K-E. Weick // *Academy of Management Review*, 1989. Vol. 14. № 4. P. 516–531.
23. *Langley, A.* Strategies for Theorizing Process Data / A. Langley // *Academy of Management Review*, 1999. Vol 24. № 4. P. 691–710.
24. *Curchod, C.* La méthode comparative en sciences de gestion: vers une approche quali-quantitative de la réalité managériale / C. Curchod // *FCS Revue Finance Contrôle Stratégie*, 2003. Vol 6. № 2. P. 155–177.
25. *Marchesney, M.* De la théorisation en sciences de gestion / M. Marchesney // *Economies et Sociétés – Sciences de Gestion*, avril 1991. Vol 17. № 4. P. 195–209.
26. *Thietart, R.-A.* Méthodes de recherche en management / R.-A. Thietart. Dunod, 1999.
27. *Mazzucato, U.-G.* The Case Method : Some Practical Considerations on Its Implication / U.-G. Mazzucato // *The Academy of Management Journal*, juillet 1966. Vol 9. № 4. P. 349–353.
28. *Berger, M.-A.* In Defense of the Case Method: A Reply to Argyris / M.-A. Berger // *The Academy of Management Review*, avril 1983. Vol. 8. № 2. P. 329–333.
29. *Argyris, C.* Some Limitations of the Case Method : Experiences in a Management Development Program / C. Argyris // *The Academy of Management Review*, avril 1980. Vol. 5. № 2. P. 291–298.
30. *Bechard, J.-P.* Quand apprendre devient stratégique : de l'université à l'entreprise / J.-P. Bechard // *Revue Internationale – Ecole des Hautes Etudes Commerciales-Montréal*. Vol. 29. № 1, mars 2004.
31. *Berry, M.* Surmonter les milles périls de l'enseignement de la gestion / M. Berry // Garel et Godelier. *Enseigner le management, méthodes, institutions, mondialisation*, (coord.), Hermes-Lavoisier, 2004.
32. *Fiol, M.* L'élaboration de Cas de gestion / M. Fiol // Document HEC, 1988.

33. *Mucchielli, R.* La méthode des cas / R. Mucchielli // ESF Editeur, Issy les Moulineaux, 1992.
34. *Knowles, M.-S.* The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy versus Andragogy / M.-S. Knowles // The Adult Education Company, New York, Cambridge, 1970.
35. *Bellier, S.* Ingénierie en formation d'adultes / S. Bellier. Editions Liaisons, 2002.
36. *Bourgeois, E.* Apprentissage et formation des adultes / E. Bourgeois, J. Nizet. PUF, 1997.
37. *Allison, G. T.* The Essence of Decision / G. T. Allison. Little Brown, 1971.
38. *Mintzberg, H.* Rounding out the Manager's Job / H. Mintzberg // Sloan Management Review, fall (1994).
39. *Chandler, A.* Stratégies et structures de l'entreprise / A. Chandler // Editions d'organisation, 1972.
40. *Cornuel, E.* A quoi peuvent bien servir les Ecoles de management / E. Cornuel // Le Monde, 21 janvier 2003.
41. *Crozier, M.* La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer / M. Crozier, B. Tilliette // InterEditions, 1995.
42. *Edmondson, A., Moingeon, B.* When to Learn How and When to Learn Why: Appropriate Organizational Learning Process as a Source of Competitive Advantage / A. Edmondson, B. Moingeon // B. Moingeon et A. Edmondson (eds). Organizational Learning and Competitive Advantage, Sage. 1996. P. 17–37.

Н. Ю. Макаева

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Применение кейс-метода в преподавании бизнес-дисциплин позволяет превратить абстрактные знания в инструмент управленца и проверить применимость теорий на практике, принести реальный мир в аудиторию, отработать навыки управления бизнесом посредством обучения решению сложных, слабоформализуемых и неструктурированных проблем.

Одно из преимуществ кейс-метода – это то, что он предоставляет возможность организовать дискуссию в аудитории, где каждая из сторон может аргументированно защищать свое решение. Это развивает умение выступать перед аудиторией, что так необходимо управленцам. Этот метод является эффективным инструментом общения как между преподавателем и студентами, так и между студентами внутри группы. Усвоение полученных таким образом знаний носит более продолжительный характер, чем тех, что получены в ходе обычной лекции.

Кейс-метод широко применяется в программе МВА (магистратура по специальности «Бизнес-администрирование») Института бизнеса и менеджмента технологий БГУ. Как правило, в обучении используются кейсы, разработанные преподавателями западных бизнес-школ, безусловно, на примере и материале западных компаний. Однако наших студентов не удовлетворяет реальность, которая соотносится с западными компаниями, но не согласуется с белорусской действительностью. Это дает им ощущение, что рассматриваемые в классе теории не могут быть применены в Беларуси. Автором были написаны несколько белорусских кейсов для курса «Стратегический менеджмент». В данной статье проблемы преподавания кейсов в аудитории будут рассмотрены на кейсе «Компьютерные вести: проблемы роста».

Подготовка к преподаванию кейса

Перед выбором кейса преподаватель должен определить, какие образовательные цели он ставит и какие результаты ожидает после завершения работы над кейсом. Если цель – передача знаний, то кейс-метод совершенно неэффективен для ее достижения. Он эффективен для развития навыков понимания, сортировки, анализа, синтеза и оценки информации при формировании альтернатив решения, их оценки и принятии наилучшего решения по действиям в данной ситуации. Кейс-метод – это своеобразная умственная гимнастика.

Некоторые кейсы содержат методические заметки по преподаванию кейса, которые отражают целевую группу и учебные цели кейса. Однако преподаватель может сначала сам определить, какие понятия, теории и методы из курса он хочет закрепить, используя кейс, и подобрать соответствующий им кейс.

Например, кейс «Компьютерные вести: проблемы роста» позволяет понять и проанализировать следующие зависимости:

- влияние внешних факторов на выбор стратегии компании;
- важность соотнесения внешних и внутренних факторов при формулировании стратегии (SWOT);
- необходимость изменения организационной структуры компании при изменении стратегии.

Каждое занятие для преподавателя – это новый взгляд на проблему и новая возможность изучить ее и помочь изучить другим, независимо от того, сколько раз преподаватель использовал данный кейс. Преподаватель никогда не знает, как пойдет дискуссия, насколько эффективно пройдет обсуждение и к какому результату придет группа.

27–29 января 2009 г. автор присутствовала на семинаре по методике преподавания кейсов, проходившем в Рижской бизнес-школе, который вел Джо Понс, профессор по маркетингу бизнес-школ IESE (Испания), IEDC-Bled (Словения), Isead/Cedep (Франция), преподающий бизнес-кейсы около 20 лет. Джо Понс сравнивает дискуссию по кейсу с ведением экскурсии через девственную природу (девственную для каждого из участников, но не для преподавателя). Подготовка такого путешествия занимает много времени, поэтому необходимо предусмотреть все непредвиденные обстоятельства и возможные способы работы с ними. Джо не советует слишком доверять своему умению импровизировать в классе, хотя это важнейшее умение. Подготовка нового кейса может занимать 15–20 часов, кроме того, работа с кейсом предполагает обязательные анализ и ревизию после каждого занятия.

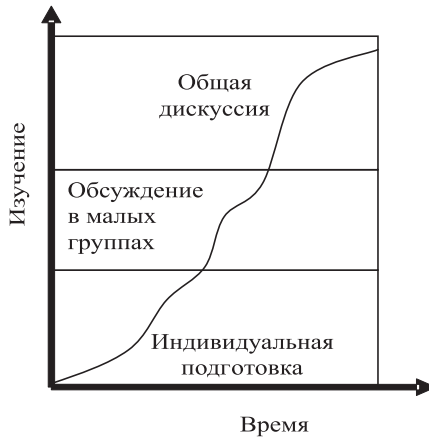
В ходе подготовки преподаватель должен сформулировать вопросы студентам и ответы на них, которые помогут оценить, достигнуты ли поставленные цели занятия и как справились студенты. Преподаватель может также подготовить презентацию своего решения кейса, которая после обсуждения решений студентов может подвести итог занятия.

Стратегия использования кейса

Успех работы с кейсом зависит в том числе и от того, насколько верно преподаватель определяет стратегию использования кейса в аудитории. Каждый преподаватель имеет свой стиль, манеру преподавания и поэтому решает сам, каким образом использовать кейс: от прочтения прямо в классе и обсуждения вариантов решения проблемы до подготовки письменных ответов индивидуально и обсуждения по группам в аудитории.

Хотелось бы остановиться на процессе изучения/познания с помощью кейс-метода. Профессор Джо Понс выделяет три стадии процесса изучения/познания с помощью кейс-метода: индивидуальная подготовка, обсуждение в малых группах, общая дискуссия (рисунок).

Индивидуальная подготовка – это первый шаг и основа для всего последующего изучения. Ответственность преподавателя состоит в том, чтобы замотивировать студентов на успешную и глубокую подготовку. От нас зависит, как использовать кейсы в рамках курса, чтобы у студентов было достаточно времени на подготовку. Чем лучше индивидуальная предварительная подготовка, тем легче пройдет работа на следующих стадиях. При работе с кейсом в аудитории студентов первой ступени высшего образования желательно дать инструкцию для подготовки. Обязательно надо указать на необходимость первоначально тщательно прочитать кейс. Да-



Три стадии процесса изучения с помощью кейсов

лее – на какие обстоятельства обратить особое внимание, какой метод использовать для анализа, сузить рамки для предполагаемых альтернатив, также возможна постановка дополнительных вопросов для анализа. Можно использовать эту подготовку как часть оценки за кейс, если студенты готовят ответы письменно.

Важно, чтобы студентами был представлен всесторонний и тщательный анализ кейса. Качественная работа по решению кейсов зачастую требует поиска дополнительной информации. Преподаватель может заранее указать студентам на источники информации или же просто сообщить, что он ожидает от них более глубокого анализа с использованием данных, не указанных в кейсе.

Если кейс включает количественные данные (например, результаты финансовой деятельности компании или тренды развития рынка), то от студентов ожидается предоставление расчетов, доказывающих достоверность сделанных ими выводов (например, расчет основных коэффициентов эффективности финансовой деятельности компании, расчет прогнозных показателей). Это позволяет оценить умение практически применять полученные знания.

Например, в рассматриваемом кейсе студентам предлагается приобрести газету «Компьютерные вести», чтобы проанализировать характеристики продукта. Используя открытые источники информации, дать обзор развития печатных СМИ в Беларуси, и в частности, специализированных

компьютерных СМИ, проанализировать влияние интернета на снижение интереса к печатным СМИ.

Результатом домашней работы студентов над анализом внешних и внутренних факторов, влияющих на газету «Компьютерные вести», должны стать PEST-анализ, анализ по пятифакторной модели Портера и таблица SWOT-анализа.

Обсуждение в малых группах обеспечивает живую связь между индивидуальной подготовкой и дискуссией в аудитории. Профессор Понс выделяет несколько преимуществ использования групповых дискуссий как для студентов, так и для качества последующей общей дискуссии:

- обучение других – ибо нет лучшего способа изучить самому, обучая других;

- поощрение индивидуальной подготовки – давление со стороны членов группы может быть более сильным мотиватором, чем указание преподавателя;

- участие в дискуссии – из-за нехватки времени невозможно каждому высказаться во время общего обсуждения, а в малой группе каждый имеет возможность выразить свою точку зрения;

- развитие коммуникативных навыков – через разделение своих идей с другими и обнаружение новых подходов, предложенных коллегами;

- стимулирование эффективной командной работы;

- создание самоуверенности каждого участника перед началом общей дискуссии – студент чувствует себя увереннее после того, как «прокатал» свои идеи на группе.

Время обсуждения кейса в группах – 20–30 минут.

Общая дискуссия. Ее подробное описание приводится ниже, в разделе «Организация дискуссии в аудитории». Здесь же заострим внимание на общих основаниях проведения дискуссии.

Например, для преподавания кейса «Компьютерные вести: проблемы роста» использовалась следующая схема процесса изучения:

1. Кейс должен был быть прочитан студентами заранее.
2. Дискуссия на занятии начиналась с обсуждения влияния интернета на снижение интереса к печатным изданиям вообще и СМИ, в частности, – 10 минут.
3. Затем студенты по группам готовили ответы на вопросы и мини-презентацию выбранной стратегии и путей ее реализации – 20 минут.
4. Обсуждение результатов – 30 минут.
5. Заключение – 5 минут.

Организация дискуссии в аудитории

Один из самых важных моментов кейс-метода – это общая дискуссия. Для открытия дискуссии можно использовать вопрос, который напрямую не связан с данным кейсом и который не ожидают студенты. Например, как Вы можете сравнить данную ситуацию с рассмотренной ранее в кейсе «Х»? Поиск новых путей открытия дискуссии позволяет не воспринимать занятие как рутину и подогревает интерес студентов.

Интересен прием, когда в начале обсуждения проводится голосование. Это подходит для кейсов, где однозначно ставится вопрос: что делать/не делать в описанной ситуации? Результаты записываются на доску (например, 10 против 15), и начинается дискуссия, выявление проблемы, способов решения, преимущества и недостатки каждого решения. В ходе дискуссии студенты могут поменять свое решение и перейти из одной группы в другую, что и отмечается на доске. Так, профессор Джо Понс в один из дней семинара провел обсуждение кейса (который преподаватели получили заранее и должны были прочитать и проанализировать), как в аудитории студентов МВА. Вначале мы проголосовали, и Джо записал результаты. В ходе дискуссии Джо все время старался зародить сомнения у группы, которая на самом деле сделала правильный выбор, некоторые члены группы даже поменяли свое первоначальное решение. Зачем это было сделано? Обе группы должны были отстаивать свою точку зрения, углубляясь в детали и находя подтверждения либо опровержения своей позиции. Интересно, что некоторые причины, анализ которых привел всех к правильному решению, мною не рассматривались вообще, хотя я изначально и выбрала правильное решение.

Поскольку кейс-метод нацелен на ведение дискуссии, диалога, вопросы являются ключевым инструментом для эффективного обсуждения и приведения участников к открытию новых решений. Роланд С. Кристенсен (Roland C. Christensen) из Гарвардской школы бизнеса разработал следующую типологию вопросов:

- *Открытые вопросы:* Что Вы думаете об этой компании?
- *Диагностические вопросы:* Что эти цифры Вам говорят? Почему эта компания теряет деньги?
- *Вызывающие вопросы:* Почему Вы так думаете? Что является основой Вашего решения?
- *Вопросы, нацеленные на действие:* Как мы это можем сделать? С кем бы Вы говорили завтра, чтобы внедрить Ваш план?
- *Предсказывающие вопросы:* Как отреагируют конкуренты, если мы последуем Вашему совету?
- *Гипотетические вопросы:* Что может случиться, если мы снизим цену?

В ходе подготовки к использованию кейса «Компьютерные вести: проблемы роста» автором были разработаны ключевые вопросы, на которые студенты должны ответить в ходе дискуссии в аудитории:

1. Какие внешние факторы влияют на развитие газеты «Компьютерные вести»?

2. Какие выводы можно сделать на основании анализа финансовых показателей газеты за последние 3 года?

3. Каковы конкурентные преимущества газеты «Компьютерные вести» и как их сделать устойчивыми?

4. Каковы Ваши предложения по изменению стратегии и какие основные шаги по ее реализации должны быть сделаны?

Однако эти вопросы задавались не напрямую, а посредством наводящих вопросов с вовлечением студентов в дискуссию. Например: Каково влияние интернета на снижение интереса к печатным СМИ? Заменит ли интернет полностью печатные СМИ? Кто основной покупатель газеты? Изменились ли предпочтения читателей «КВ» с распространением интернета? Каковы симптомы ухудшения ситуации? Каковы основные причины снижения продаж «КВ»? Таким образом, преподаватель подводит студентов к определению проблемы данного кейса и возможным решениям.

С точки зрения Джо Понса, развитие компетенций в постановке вопросов является ключевым для преподавателя, использующего кейс-метод, и он советует:

- избегать вопросов о фактах в кейсе – это только демотивирует хороших студентов (все должны были тщательно изучить кейс, а следовательно, и фактическую информацию, дома) и тратит время. Факты не обсуждаются, а анализируются, и предлагаются действия;

- переадресовывать вопросы студентов другим студентам – роль преподавателя не давать ответы, а побуждать к поиску их;

- когда бы мы ни задавали вопрос, который считаем ключевым для развития дискуссии, сделайте паузу перед тем, как попросить студента ответить. Таким образом мы подчеркиваем важность вопроса;

- кратко резюмировать по ходу дискуссии – в ходе дискуссии может возникнуть много идей, и полезно выделить те, которые наиболее существенны для поиска решения;

- переформулировать то, что говорят студенты, так как они более внимательно слушают преподавателя, нежели своего коллегу;

- использовать перекрестный допрос и роль адвоката дьявола, только если чувствуете, что создали доверительную атмосферу в аудитории.

Важный момент в организации дискуссии – это дисциплина. От того, как вы будете придерживаться установленных правил, зависят успех и удовлетворенность студентов от участия в занятии. Правила каждый выработывает сам, но вот несколько основных моментов, на которые стоит обратить внимание:

- начало и окончание занятия (всегда вовремя);
- реакция на опоздание студентов (например, сразу задать вопрос опоздавшему, больше вовлекать в дискуссию, в общем, показать, что опоздание имеет свою цену);
- работа со студентами, которые не подготовились (обязательно указать на это, не разрешить участвовать в данной дискуссии, не оценивать участие в дискуссии);
- концентрация выступлений студентов только на том, что касается предмета выступления, не позволять голословные высказывания (остановить, попросить перейти к теме дискуссии).

При использовании кейса первый раз автором не были подведены итоги дискуссии, так как не хватило времени. Я вернулась к этому обсуждению на следующем занятии, и это было неправильно: студенты, конечно же, не тратили время дома на доработку и поиск новых решений, забыли детали кейса, и пришлось тратить время на их напоминание. Поэтому важно при подготовке плана преподавания и ведении дискуссии выделить 5–10 минут для подведения итогов – последнее слово в дискуссии должно остаться за преподавателем. Студенты ждут решения преподавателя, единственного правильного ответа, которого зачастую не существует. Но подведение итогов не означает, что преподаватель даст ответ на вопрос: «Что должна делать компания?» Важно объяснить, почему был выбран именно этот кейс для данного занятия (соответствие пройденной теме, проверка методики и т. д.), пройтись по основным выводам дискуссии и связать их с предыдущими кейсами. Обратить внимание на тех студентов, которые активно участвовали в обсуждении и привнесли новые идеи и решения.

Преподаватель должен также определить для себя, как работать с вопросом: «Что случилось на самом деле?» Студентов очень интересует решение, выбранное самой компанией. Если преподаватель имеет такую информацию, то можно с ней ознакомить студентов. Однако если решение компании в корне отличается от найденного в группе, это не означает «провал» дискуссии. При правильной организации дискуссии группа может прийти к совместным, зачастую инновационным, решениям кейса, и неизвестно, какие бы результаты получила компания, внедрив решение

студентов. Бизнес – это неточная наука. Нет одного абсолютно верного решения той или иной проблемы, и существует вероятность, что лучший ответ еще не найден даже преподавателем.

Оценивание работы студентов

Оценивание – важный элемент кейс-метода, который часто вызывает недовольство со стороны студентов. Конечно, оценка носит субъективный характер, но важно, чтобы она никогда не была случайной. Поэтому вначале нужно определить критерии оценивания, соотношение в оценке индивидуальной и групповой работы.

Концентрация выступлений студентов только на том, что касается предмета выступления, вызывает серьезное сопротивление в группе. Зачастую студенты в высказываниях полагаются на свой жизненный опыт и здравый смысл, играют красивыми терминами («конкурентное преимущество», «ключевые компетенции», «4 П»), но ничего не говорят по существу данной ситуации. Когда прерываешь такое выступление и просишь говорить конкретнее, аргументируя фактами, многие студенты считают, что преподаватель к ним относится неадекватно. Поэтому важно объяснить четко, что вы рассматриваете как позитивный «вклад» в дискуссию. Оцениваем не количество сказанных слов во время дискуссии, а их качество.

При оценивании кейса «Компьютерные вести: проблемы роста» 30 % от общей оценки отводилось индивидуальной домашней письменной работе, 30 % – презентации решения группы и 40 % – участию в общей дискуссии. Последняя часть наиболее сложная для преподавателя, особенно если в классе более 20 человек. Удобно, когда у вас есть список студентов с фотографиями. Совет: оценивайте в течение 5–10 минут сразу после дискуссии, когда еще свежа память о дискуссии.

Кейс-метод направлен на отработку навыков анализа и оценки информации для принятия управленческих решений в условиях ограничения времени и недостатка информации. Качество же преподавания кейсов также зависит от навыков преподавателя, которые напрямую связаны со временем, затраченным на подготовку, и количеством проведенных дискуссий. Лучший способ улучшить свою методику преподавания кейсов – это постоянная практика использования кейсов и критический анализ своих действий и полученных результатов.

Т. В. Купчинова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Проблема повышения качества образования является одной из самых обсуждаемых. К сожалению, образование сегодня не в полной мере удовлетворяет требованиям времени. Упрек, который часто можно услышать со стороны работодателей, состоит в том, что молодые специалисты не могут соединить полученные теоретические знания с реальной действительностью. В особенности это касается сферы управления и, соответственно, преподавания дисциплин данного цикла. Еще в 2001 г. в докладе Всемирного банка был сделан акцент на необходимость формирования общества, основанного на знаниях. «В этой новой парадигме самое главное место отводится аналитическим навыкам, т. е. способности искать и находить информацию, облекать вопросы в четкую форму, формулировать проверяемые гипотезы, выстраивать данные в определенном порядке и оценивать их, решать задачи. Новые способности, которые ценятся работодателями в условиях экономики, основанной на знаниях, касаются устного и письменного общения, командной работы, взаимного обучения в коллективе, творческого подхода, умения предвидеть, находчивости, умения адаптироваться к переменам» [1, с. 29–30].

Тезис о том, что использование современных образовательных технологий, в частности метода конкретных ситуаций, способствует формированию необходимых компетенций менеджера, часто можно встретить в статьях, книгах, посвященных данной проблематике. Метод case-study (обучение методом ситуаций или прецедентов) появился в школе права Гарвардского университета в 1870 г., а его внедрение началось в Гарвардской школе бизнеса в 1920 г. Собственно определение метода появилось в 1954 г. в издании, посвященном описанию его использования в бизнес-образовании. В основе метода лежит обсуждение и детальное исследование реальной ситуации, обеспечивающее соединение теории с практикой. Это значит, что успех использования кейсов в учебном процессе и подготовке специалистов во многом зависит от степени открытости и готовности бизнеса к обсуждению возникающих проблем, что выражалось бы в степени доступности тех или иных материалов, относящихся к деятельности существующих белорусских предприятий. Однако приходится констатировать, что практика организационного консультирования в нашей стране развита недостаточно, а степень закрытости коммерческих и госу-

дарственных структур высока. В таких условиях преподаватели не имеют возможности предложить студентам для анализа реальные данные, касающиеся функционирования белорусских предприятий в актуальных условиях хозяйствования, и вынуждены опираться на вторичные данные или кейсы, разработанные зарубежными и российскими исследователями.

Трактовки понятия «конкретная ситуация», которые можно обнаружить в литературе, не имеют существенных различий. Так, например, Л. Барнс и К. Кристенсен под конкретной ситуацией понимают ситуацию, с которой столкнулся руководитель или группа руководителей в процессе работы. Она представляется в повествовательной форме, содержит данные, необходимые для анализа, выработки альтернативных решений и их выполнения с учетом сложности и неоднозначности реального мира [2]. А. П. Панфилова и Л. А. Громова под конкретной ситуацией понимают реальное событие, происходящее под влиянием некоторых факторов, частично известных и частично неизвестных, на примере которых формируется коллективный познавательный процесс анализа и принятия решения обучающимися [3, с. 24]. В учебнике по ситуационному анализу кейс рассматривается как «некоторое состояние социальной реальности, в которое попадают действующие лица» [4, с. 32]. Авторами (Ю. П. Сурмин, А. И. Сидоренко) конкретизируется понятие «состояние» как необходимость удовлетворения потребности, необходимость выбора, преодоление кризиса, разрешение конфликта, наличие противоборствующих сторон, внедрение инноваций. Так, например, если в основе кейса лежит ситуация кризиса, то характерными ее особенностями будет дефицит времени, недостаточность информации, отсутствие готовых антикризисных стратегий. Утверждается, что «погружение» обучаемых в контекст позволяет улучшить понимание проблемы, в которую гипотетически может попасть организация.

В современном образовании компетентностный подход, являющийся наиболее приоритетным, определяет систему требований к организации образовательного процесса, направленных на усиление его практикоориентированности, повышение роли самостоятельной работы студентов по разрешению задач и ситуаций, моделирующих социально-профессиональные проблемы, формирование у выпускников способности действовать в изменяющихся жизненных условиях [5, с. 7]. В этой связи одной из важных целей, которую ставит перед собой преподаватель управленческих дисциплин, является развитие способностей и формирование навыков и компетенций менеджера, что предполагает:

- во-первых, развитие аналитических способностей (выделение существенных связей, установление и структурирование отношений между

элементами, идентификация проблемной ситуации, определение параметров нормативных моделей и т. д.);

- во-вторых, развитие коммуникативных способностей и формирование коммуникативной культуры (способность к общению с людьми, выбор стиля коммуникации, культура ведения переговоров);

- в-третьих, развитие организаторских способностей (формирование рабочей группы, распределение ролей, координация деятельности);

- в-четвертых, формирование навыков работы с методами принятия решений;

- в-пятых, формирование навыков работы с информацией;

- в-шестых, формирование навыков работы в команде.

Использование кейс-метода в учебном процессе можно рассматривать и как средство повышения активности студентов на семинарских и практических занятиях, позволяющее включить в процесс обсуждения и анализа ситуации всю группу.

Как правило, кейс содержит два основных блока: саму ситуацию и вопросы (либо практическое задание, которое необходимо выполнить, опираясь на представленную информацию). При выборе кейса следует обратить внимание на некоторые требования:

- соответствие кейса целям учебного занятия;

- иллюстрирование типичных (нетипичных) ситуаций в бизнесе;

- приоритетность ситуациям, характерным для отечественного бизнеса;

- наличие проблемы в описанной ситуации;

- содержание достаточного количества информации для генерации возможных вариантов решения проблемы (необходимо в том случае, если работа с кейсом осуществляется в аудитории и отсутствует возможность дополнительного поиска информации);

- провоцирование дискуссии.

Характеристика кейсов

1. Объем кейса: от 1 до 20 страниц, а в некоторых случаях и больше.

2. Содержание кейса: описание одного случая или серии событий, которые имели место в организации на протяжении длительного периода; кейсы могут быть сюжетные и бессюжетные (неструктурированная информация в виде таблиц, схем, статистических данных).

3. Источник информации: реальные факты, ситуации, которые имели место в какой-либо организации, либо смоделированные преподавателем; вторичные источники (информация, представленная в СМИ).



Рис. 1. Расширенный формат организации занятия

4. Вопросы должны быть четко сформулированы, соответствовать учебным целям.

Небольшие кейсы используются в ходе лекционного занятия с целью закрепления материала. Более содержательные и объемные кейсы рекомендуется обсуждать на семинарских занятиях. Так, практика показывает, что применение в учебном процессе больших по объему кейсов оправдано в том случае, если аудитория имела возможность ознакомиться с ними до начала занятия. В противном случае студенты слишком много времени тратят на изучение кейса, что приводит к рассеиванию их внимания, нехватке времени на организацию дискуссии и подведение итогов работы. Итак, в зависимости от сложности и глубины обсуждаемой проблемы возможно использование двух форматов: расширенного и упрощенного.

Расширенный формат проведения занятия (рис. 1) требует высокой степени самостоятельности и ответственности, организованности со сто-



Рис. 2. Упрощенный формат организации занятия

роны студентов. Современные библиотечные информационные системы обеспечивают доступ к фондам и информационным ресурсам многих библиотек мира, кинотекам, которыми, к сожалению, студенты не всегда пользуются. Помимо поиска информации студенты должны найти время для предварительного обсуждения кейса. Цель аудиторного занятия сводится к итоговому обсуждению ситуации в группе, представлению и оцениванию итогов работы. Неподготовленность студентов, низкий уровень их мотивации может привести к поверхностному обсуждению кейса.

Еще раз обратим внимание на возможность использования метода конкретных ситуаций и в ходе лекционного занятия. В проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо открыть. В этой связи задача преподавателя состоит в создании проблемной ситуации и побуждении студентов к ее разрешению. Новый материал представляется в виде проблемной задачи, в которой есть противоречия, требующие обнаружения и разрешения.

В этом случае целесообразно использовать упрощенную схему работы с кейс-методом (рис. 2).

Можно выделить несколько этапов в работе с конкретной ситуацией:

- внимательно прочесть конкретную ситуацию;
- определить центральную проблему;
- определить цели организации;
- идентифицировать ограничения при решении проблемы;
- идентифицировать все релевантные альтернативы решения проблемы;
- выбрать наиболее оптимальную альтернативу;
- разработать план выполнения решения.

Несмотря на то что использование в учебном процессе метода конкретных ситуаций способствует формированию у студентов организационных, аналитических умений и навыков, мы не можем не сказать о некоторых связанных с ним ограничениях.

Первое ограничение состоит в поиске информации для написания кейса. Ранее мы определили минимум три источника, к которым можно прибегнуть при разработке кейса: история, фрагмент жизни реальной компании, о которой можно узнать в ходе интервью с представителями бизнеса; информация, представленная в СМИ; описание вымышленной ситуации. Преподаватель может самостоятельно разработать кейс или воспользоваться кейсами, составленными другими преподавателями, чаще всего зарубежными, специалистами в области консультирования. В большинстве случаев выбирается второй вариант, так как он во многом позволяет сэкономить преподавателю время на подготовку. Это преимущество сочетается одновременно и с недостатком: кейсы, предложенные зарубежными специалистами, не всегда отражают реальные проблемы, с которыми сталкивается белорусский бизнес. В итоге снижается мотивация студентов к работе, поиску информации и к обсуждению. Это вторая проблема, которую мы вынуждены констатировать.

Третья проблема связана с неадекватным восприятием студентами данного метода, их несерьезным отношением к подготовке. Аудитория воспринимает занятие как игру, и время, отведенное для группового обсуждения, отдельные студенты используют в личных целях: просмотр модного журнала, переписывание конспекта и т. д. В результате в группе из семи человек работает три-четыре студента. В этой связи, прежде чем использовать такой метод, стоит оценить возможности и готовность самой аудитории к работе с ним.

Четвертая проблема состоит в выборе процедуры оценивания работы студентов. Представляется, что особое внимание следует уделить разработке соответствующих критериев. Например, вклад в групповую работу можно оценить по следующим критериям: выдвижение идей, сбор данных,

анализ данных и аргументированность, лидерство и руководство, помощь участникам группы, подготовка и представление презентации. Стоит отметить, что прибегать к оцениванию следует в тех случаях, когда речь идет о выборе формы текущего контроля и метод конкретных ситуаций используется в целях проверки степени усвоения учебного материала.

Использование метода конкретных ситуаций может ограничиваться недостаточным уровнем готовности самого преподавателя. Важным, на наш взгляд, является умение направлять обсуждение, а не управлять им. Преподаватель не исключается из процесса обсуждения. Он должен уметь вовремя задать нужный вопрос, акцентировать внимание студентов на наиболее значимых элементах ситуации, уметь связывать отдельные выступления и обобщать полученные результаты.

Метод конкретных ситуаций, как и любой другой метод активного обучения, может способствовать повышению мотивации к обучению, развитию необходимых компетенций. Вместе с тем нельзя забывать о национальных различиях, существующих в системах подготовки управленческих кадров. Очевидно, что метод конкретных ситуаций не является универсальным и не решит всех проблем, с которыми сегодня мы сталкиваемся. Однако если метод конкретных ситуаций органично включен в учебный процесс, он является дополнением к традиционным формам обучения, мы не можем отрицать его функциональных возможностей.

Литература

1. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. М. : Весь мир, 2003. 232 с.
2. Барнс, Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л. Б. Барнс, К. Р. Кристенсен, Э. Дж. Хансен. М. : Гардарики, 2000. 990 с.
3. Панфилова, А. П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / А. П. Панфилова [и др.]. СПб. : Питер, 2004. 240 с.
4. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. проф. Ю. П. Сурина. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
5. Образовательный стандарт «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин» (утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 01.09.2006, № 89).

Г. Гамо

КЕЙС-СТАДИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЯМ АРГУМЕНТАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ¹

(Реферат)

Любое размышление об обучении управлению не может обойти стороной вопросы содержания (какие «компетенции» необходимо приобрести?) и педагогического метода (каким образом этим компетенциям можно научить?). Этот текст обсуждает обучение стратегиям аргументации при помощи метода кейс-стади, ограниченное содержанием и используемым педагогическим средством. Однако необходимо сначала обосновать, почему обучение учащихся управлению стратегиям аргументации является важным. Более того, использование метода кейс-стади в рамках этого обучения не является само собой разумеющимся: необходимо уточнить условия его применения. В заключение в тексте будет предложено несколько основных направлений проведения кейс-стади и оценивания работы участников.

Важность обучения стратегиям аргументации при обучении управлению. Насколько нам известно, единственным защитником обучения аргументативным практикам² в обучении менеджменту является Дери (Déry, 1992, 113): «Если мы признаем, что большая часть времени управленцев проходит в конструировании аргументации своей точки зрения или действий, то важно, чтобы школы управления прекратили строить курсы управления на основе связи решения проблемы и процесса обработки информации и отдали предпочтение курсам аргументации». Его защита в основном строится на суровой критике книги Минцберга (Mintzberg, 1973), посвященной работе руководящих работников. Дери использует

¹ *Gamo, G.* La methode des cas en management comme mode d'apprentissage de strategies argumentatives [Electronic resource]. Mode of access: http://www.strategie-aims.com/events/prices/2/theses/1/thesis_assets/1/download/. Date of access: 10.12.2008.

² Первое время мы будем использовать термин «аргументативные практики», под которыми мы понимаем ряд практик, «использующих дискурсивные техники, позволяющие ставить под сомнение или усиливать согласие слушателей с презентуемыми тезисами вплоть до их принятия» (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992). Когда актер интеллектуально усваивает эти практики и целенаправленно их использует, можно говорить об аргументативных стратегиях. Далее мы проясним это понятие. Однако это различие недействительно в теориях аргументации.

концепцию, предложенную Минцбергом, для того, чтобы показать ограниченность теоретических конструкций, основанных на понимании актора в организации как «машин по переработке информации». Но было бы одинаково глупо просто заменить одну теоретическую конструкцию на другую – в данном случае актор был бы «машиной для производства аргументации», – что представляло бы особый характер существования актора и в конечном итоге было бы опасно для нашего понимания организационного действия.

Произведя обзор литературы, мы делаем попытку сконструировать приблизительное оперативное представление об аргументативных практиках руководящих работников¹ в организационном контексте. Подобное действие, но в совершенно другом контексте, уже было совершено Аристотелем в первом томе Риторики, где он выделил три рода риторики в зависимости от типа аудитории, которой адресована речь². Можно было бы попытаться построить типологию аргументативных практик руководящих работников в зависимости от аудитории, к которой они обращаются: внешним по отношению к организации людям (банковским служащим, членам административного совета или любой другой «властной» структуре³), начальникам, коллегам и подчиненным. С этой точки зрения результаты исследования Кипниса, Шмидта и Вилкинсона (Kipnis, Schmidt, Wilkinson, 1980) стратегий влияния, используемых руководящими работниками, дают повод для размышлений. Если аргументативные практики (рациональное убеждение, если использовать терминологию авторов) являются наиболее часто используемыми стратегиями внутриорганизационного влияния⁴, то акторам выгодно их использовать для влияния на коллег и начальников. Эти практики приводили бы к своеобразной замене недостатка иерархических отношений, свойственного некоторым отношениям, поддерживаемым начальниками. Более того, они представляли бы собой гибкую стратегию влияния, годную для достижения многочисленных це-

¹ Здесь мы ограничимся лишь аргументативными практиками руководящих работников, выдвинув гипотезу, что обучение управлению (кратковременное и более длительное) стремится к формированию руководящих работников.

² Речь совещательная – речь собраний, где принимаются демократические решения. Речь судебная – речь перед судом. Наконец, речь эпидиктическая – речь, восхваляющая или, что более редко, обвиняющая человека или идею в обстоятельствах, отличных от политических или юридических.

³ Мы используем здесь перевод английского «stakeholders», предложенный многочисленными французскими авторами, «держатель акций», акционер. Это понятие было введено Фриманом (Freeman).

⁴ Временно абстрагируемся от потенциального отклонения (эффект социальной желательности), вызванного выбором в качестве методологии исследования опросника для описания такого рода феномена.

лей (как деловых, так и личных) и менее вовлекающую в «личные» отношения с «жертвами», чем другие стратегии влияния, такие как угроза, давление, санкции, обмен и др., которым может быть оказано сопротивление и даже приняты ответные действия (Чалдини, 1998). Исследование Кипниса, Шмидта и Вилкинсона является предварительным и нуждается в дополнительных эмпирических подтверждениях, однако другие теоретические модели позволяют описать иные измерения аргументативных практик.

Совещательные практики и принятие решения. Принятие стратегического решения требует от акторов аргументации. Однако это редко означает этап совещания в аристотелевском понимании. Эмпирические исследования показывают, что аргументативные практики вмешиваются в процесс принятия решения, но чаще используются лишь теми, кто сопротивляется принятию решения или содержанию решения. Очень мало еще известно о детерминирующих факторах этих практик: начнем с индивидуальных, так как кажется, что далеко не все участники вовлечены в обсуждение; затем организационные, так как каждая организация отличается своей способностью производить и допускать внутри себя практики обсуждения; затем посреднические команды руководящих работников, кажется, довольны способом функционирования, где аргументативным практикам достается неопределенное место, а их объект сильно зависит от корректности руководителя. Зато многочисленные модели, стремящиеся оптимизировать процесс принятия решения, предполагают этап совещания, предлагая участникам высказывать и обсуждать их позиции в отношении некоторых решений (Desreumaux, 1993, p. 48–73). Совещания необходимы для лучшего понимания внутренней сложности стратегических решений. Для облегчения процесса совещания акторов во время принятия стратегического решения применялись различные методы: Страдин или динамическая межличностная стратегия (Bergadaà, Thiétart, 1989), диалектический метод (Mitroff, Emshoff, 1979), метод адвоката дьявола (Mitroff, Mason, 1980), метод объяснения когнитивных гипотез (Dutton, Fayey, Narayan, 1983) и метод формализации аргументации (Mitroff, Mason, Varabba, 1982).

Аргументативные практики и ответственность руководящих работников¹. Процесс подтверждения принятых решений является слабо-

¹ Перевод понятия «accountability» (ответственность, подотчетность), предложенного Тетлоком, не содержит полностью смысла, вложенного автором. Идея, выраженная этим термином, скорее заключается в необходимости обоснования и подотчетности своих решений.

изученным моментом в менеджменте. Исследование когнитивных оснований принимающего решение выявило обычные механизмы рационализации решений задним числом (Schwenk, 1986). Полученные результаты показывают процессы подтверждения решения лишь частично, поскольку эти два феномена не совпадают полностью. Так как подтверждение осуществляется задним числом, то оно дает место рационализациям, за счет апелляции к другим аргументативным приемам. Не все рационализации, однако, стремятся подтвердить принятое решение (они могут, например, служить оформлению истории организации).

Во всяком случае, принимающему решение необходимо обосновать и отчитаться за принятые решения. Речь идет об общей характеристике контекста, в котором находятся принимающие решения¹, и необходимо это интегрировать как базовый постулат в модели принятия решения (Tetlock, 1985, 1992). Это внешнее ограничение вызывает специфическое поведение на каждом этапе принятия решения. Чем больше количество людей, которые могут попросить обосновать решение, и в особенности если они не знакомы непосредственно принимающему решение, тем сильнее тенденция принимающего решение обезопасить себя, произведя как можно больше возможных доводов в пользу своего решения, чтобы противостоять любым случайностям. Парадигма исследования Тетлока, в первом приближении, не принимает в счет обоснования. Руководящие работники, находясь между своими начальниками и подчиненными, должны обосновывать некоторые решения (которые они не всегда сами принимают) своим подчиненным (Jablin, 1979). Обоснования, которые приводятся, изучены лишь с точки зрения используемых процессов атрибуции, поэтому на данном этапе сложно создать полный образ аргументативных практик. Однако вполне вероятно, что здесь задействованы очень сложные аргументативные практики, используемые руководящими работниками, их изучение является определяющим для эволюции их отношений с подчиненными.

Аргументативные практики и граница с организационной средой.

Принятие решения представляет собой лишь один из аспектов работы руководящих работников. Благодаря своей позиции на границе организации и внешнего пространства они выполняют представительские функции за пределами организации. Эта роль символа или, если следовать терминологии Минцберга (1973), произносящего речи требует аргументативных

¹ Мы воспроизводим здесь обычное в литературе отождествление между руководящими работниками и теми, кто принимает решения (это отождествление никогда и никем не ставилось под сомнение).

практик. В менеджменте тщательнее всего они были исследованы на письменной продукции, например, в письмах директора предприятия в ежегодном отчете административному совету предприятия (Jasquot, 1995). Работы французских социологов, нам кажется, позволяют заполнить эти лакуны, но с другой точки зрения. Элита поля экономики располагает капиталом (более точно одним «видом» капитала), хранение и престижность которого она обеспечивает, чтобы передать своим наследникам (Бурдьё, 1989). Риторические способности являются частью компетенций, высоко ценящихся во Франции в управленческой среде большого предприятия. Их приобретение чаще всего обеспечивается в рамках семьи, начиная с «пеленок». Держатели данного капитала могут использовать его, не рискуя ничем, в качестве средства отбора для получения поста в руководстве (например, через сложный устный экзамен для поступления в Высшую Национальную Школу Управления). В интересах больших предприятий дать держателю такого капитала пост в дирекции и таким образом снизить уровень неопределенности, создаваемый государственной центральной и локальной властью. Посредством близости к политическим фигурам он мог бы лучше воспользоваться возможностями случайного финансирования предприятия и даже надавить на рамки закона, чтобы защитить предприятие от конкурентов, смягчить действие некоторых текстов, регламентирующих деятельность предприятия, лоббировать законопроект... Процессы переговоров также требуют участия аргументативных практик¹ (Chatman, Putman, Sondak, 1991). Эти процессы служат не только управлению внутренними кризисами предприятия, как полагает Минцберг (1973). В действительности же можно видеть, что руководящие работники могут быть вовлечены в переговорный процесс одновременно со своими начальниками (о сроках полномочий), с коллегами и подчиненными (об их участии в проекте), с людьми, внешними по отношению к организации (Lax, Sebenius, 1986). В движении от кейса к осмысленному использованию стратегий ставкой является обучение аргументации. Коротче говоря, нам кажется, что аргументативные практики возникают в тот момент, когда акторы (их деятельность, их цели или их результаты) попадают во взаимозависимость друг от друга, и невозможно разрешить ситуацию только иерархическим путем (с коллегами, начальниками или внешними людьми). В этом контексте взаимозависимости аргументативные практики стремятся прежде всего направить аудиторию к принятию поведения, позиции, идеи или решения посредством использования аргу-

¹ Эти авторы полагают, что для переговоров необходимы не только аргументативные практики (и другие формы стратегий влияния), но и действия по разрешению проблем («problem-solving»).

ментов, которые стремятся показать их обоснованность и валидность. Это действие может происходить как перспективно (через обсуждение), так и ретроспективно (через обоснование). Они могут проявляться сами по себе или в сочетании с другими типами практик¹: решение проблем посредством переговоров в сочетании с другими стратегиями влияния, такими как обмен, управление впечатлением, угроза... Несомненно, эти практики являются частью повседневной работы руководящих работников. Однако степень владения этими практиками неодинакова у разных людей. Нам кажется, что обучение позволит перейти от нерелексивного использования практики (что вовсе не означает ненамеренности) к «разумному» использованию аргументации². Об аргументативных стратегиях можно говорить, если индивид способен распознавать ситуации, которые он может разрешить с помощью слова, если он располагает для этого техническим репертуаром, который он может при необходимости мобилизовать, и на этой основе может воспользоваться или даже спровоцировать возможности действия³. Для этого курс аргументации является необходимым, но недостаточным с точки зрения фиксированных педагогических целей. Другие педагогические средства могут быть использованы в рамках этого проекта.

Метод кейс-стади как метод обучения стратегиям аргументации. Использование метода кейс-стади в качестве средства обучения стратегиям аргументации не является само собой разумеющимся, если принимать во внимание многочисленные статьи на эту тему (Swenson, Hollanf, 1986; Bergadaà, 1990; Gresup, 1993; Sauboin, 1991; Cova, Baume, 1991; Hermant, 1993; Christensen, Hansen, 1987). Педагогическая задача метода – сделать так, чтобы участники

¹ На самом деле в реальной жизни редко можно видеть практики, основанные лишь на аргументации. Нам кажется более разумным говорить о практиках с доминантой на аргументации, что ослабляет в некоторой степени воззвание к чувствам, к власти и т. д.

² Вероятно, аргументативные практики, какими бы старинными они ни были, всегда сопровождаются спонтанным эмпирическим знанием. Сегодня также, хотя аргументация все еще редко является предметом обучения, любой из нас в повседневной жизни сталкивается с многочисленными ситуациями аргументации, это знание является частью «базовой культуры», которую может приобрести каждый, постепенно усваивая его. Кажется очевидным, что этот феномен проявляется особо четко в организационном контексте, и все руководящие работники располагают эмпирическими знаниями, связанными с этими практиками.

³ «Совершенное» владение техниками аргументации является, конечно, недостижимой целью. Поэтому нам кажется более уместным говорить о стратегиях. Многочисленными авторами аргументация представляется как «искусство». Формула аргументативного действия частично состоит из находок, что не означает, однако, отсутствия подготовки или предварительной работы. С этой точки зрения нам кажется, что термин «стратегия» позволяет лучше передать данный смысл.

анализировали конкретные ситуации из жизни предприятия и извлекали из этого – через совместное действие преподавателя и учащихся – новые знания, которые могут привести к разработке принципов, моделей и теорий управления. Метод кейс-стади считается высокоиндуктивным: случай часто является лишь «возможностью» продемонстрировать понятия и привести к выделению наиболее общих аспектов. Если педагогическая цель достигается, то можно ожидать, что участникам удалось найти возможности развития многочисленных способностей, считающихся важными для работы руководящего работника. Собуа (Sauboin, 1991, p. 144) составил, на наш взгляд, один из самых исчерпывающих списков по данной теме:

- способность анализа и синтеза;
- критическое мышление;
- креативность и систематическая разработка решений;
- способность поиска недостающей информации;
- способность совместного решения проблемы;
- переговоры внутри группы по поводу различных вариантов решений и даже организация рефлексивной группы;
- выявление приоритетов и основных характеристик кейса;
- регулярный интерактивный переход от теории к практике;
- иллюстрация теорий и понятий, представленных в базовом курсе;
- способность применять теоретические принципы к реальным ситуациям.

Эти способности являются, по существу, интеллектуальными, даже если они сводятся к ментальной активности, ограниченной «переработкой информации». Способность «отношений» как возможность работать в группе или вступать в переговоры с другими участниками по поводу возможных решений также всегда упоминается различными авторами, даже если она и не описывается с той же тщательностью, что и интеллектуальные способности. Наконец, можно говорить об аргументативных способностях, но никто никогда не говорит о том, что они могут приобретаться и практиковаться при помощи метода кейс-стади. Однако все же иногда можно найти некоторые намеки на возможности, предлагаемые методом, но они никогда не вписываются в целенаправленное педагогическое действие. Так, кажется, происходит в Гарвардской школе бизнеса, ценящей способности, которые мы обсуждали выше. Там при обсуждении ситуаций стремятся вызвать дебаты между участниками¹: «Очень важно вызвать

¹ Книга, посвященная методу кейс-стади и предназначенная молодым преподавателям, является весьма четким изложением причин, которые могут обосновать необходимость организации конструктивных дебатов в ходе занятия и способы оценивания их качества (Christensen, Hansen, 1987).

дебаты в аудитории. Случается, что дебаты между учащимися возникают сами по себе, но часто именно преподаватель должен создать условия для их появления... Занятие прошло удачно, если студентам удалось эффективно поучаствовать в дебатах, во время которых происходит настоящая дискуссия» (Gresup, P. Rozenzweig, ассистент Гарвардской школы бизнеса).

Это отсутствие в педагогических задачах аргументативных способностей происходит, как нам кажется, в силу двух причин: слабая чувствительность к практикам аргументации в обучении управлению (как это подчеркивается Дери) и недостаточный интерес к методу кейс-стади в том, что касается способа проведения занятия и оценки работы учащихся. На самом деле часто отказываются от обсуждения этапа оценивания в пользу критической дискуссии о способах использования метода с другими педагогическими методами (Swenson, Hollanf, 1986; Gresup, 1993; Sauboin, 1991; Cova, Baume, 1991). Единственная работа, насколько нам известно, эксплицитно обсуждающая способы оценивания, строит свою систему (лист оценивания отчета о кейс-стади) по большей части на качестве аргументации участников (Bergadaà, 1990):

«(1) (...) должно быть оценено умение отличить в изучаемом кейсе важную информацию от второстепенной;

(2) (...) должно быть оценено число и уместность выдвинутых гипотез;

(3) (...) в конечной оценке должна быть представлена аргументация предлагаемой рекомендации, и ее оценка должна основываться на следующем:

(1) внутренняя непротиворечивость: в аргументации должна существовать связь между фактами, гипотезами и рекомендациями;

(2) внешняя непротиворечивость: непротиворечивость между рекомендациями и обсуждаемыми услугами, фирмой или отраслью производства» (Bergadaà, 1990, p.163).

Данная система оценивания и слабые намеки, встреченные нами в литературе (Rozenzweig, 1993; Christensen, Hansen, 1987), позволяют предположить, что метод кейс-стади является уместным педагогическим методом для развития практик аргументации. Однако предложенная схема оценивания может быть подвержена критике по многим пунктам. Она не оценивает непосредственно способности, которые ценны для педагогического действия автора данной статьи. Более того, она молчаливо обходит стороной модальности и критерии оценивания аргументации участников. Нам кажется, эти лакуны необходимо заполнить более широкими исследованиями, имеющими в качестве цели уточнение существующих модальностей использования метода кейс-стади в обучении управлению.

От конкретной ситуации к ситуации риторической: педагогическая перестройка. Конечно, ключевым моментом метода кейс-стади является сам изучаемый случай. Он представляет собой описание конкретной ситуации в рамках предприятия: «(...) зато они [учащиеся Центра усовершенствования деловой активности] готовы работать с кейсами, поскольку последние являются конкретными ситуациями из жизни предприятия. Учащиеся знакомятся, таким образом, с другими предприятиями, погружаются в конкретную ситуацию, вспоминают похожие ситуации из собственного опыта и обсуждают разные опыты. Кейс для этого особо хорош, поскольку все находится в конкретной ситуации предприятия, где необходимо найти решение» (Gresup, A. Johannet, преподаватель Центра усовершенствования деловой активности). Все статьи или работы, посвященные правилам создания кейсов, настаивают на необходимости использования методологического подхода для того, чтобы как можно лучше учесть сложность ситуаций управления (Albert, 1980; Hermant, 1993; Bergadaà, 1990). Как правило, участники должны принять обоснованное решение исходя из имеющейся в кейсе информации. Эта необходимость является связующим звеном с риторическими ситуациями. Риторические ситуации характеризуются прежде всего тем, что именно дискурсивное действие, в данном случае риторическое, может разрешить проблемную ситуацию. Эта ситуация может быть вполне конкретной, однако для данного педагогического подхода это не является безусловным требованием¹.

Отношение с языком может быть совершенно различным: коммуникация не является лишь средством выражения (как в парадигме обработки информации), но может быть и средством *трансформации* ситуации. Тремя конститутивными элементами риторической ситуации являются срочность («необходимость принятия срочного решения»), аудитория, состоящая из людей, готовых к действию, и ряд социальных ограничений, которые определяют тип необходимого решения (Bitzer, 1968). Если срочность является общей характеристикой этих двух типов ситуаций² – кон-

¹ Используемая терминология может вызвать путаницу. Напомним, что с предлагаемой точки зрения кейс объединяет информацию, поступившую от участников. Вопрос о его отношении с реальностью является вторичным по отношению к преследуемым педагогическим целям.

² С этой точки зрения цель метода состоит в примирении кейса с одним из его наиболее ярких противников К. Ривелином (Riveline) из Высшей горной школы. Он строит свою педагогику на интеграции срочности в одно из самых непр provокативных видений того, что есть менеджмент: «Управление – это дискурс, а не факты. Люди называют реальным нравящиеся им теории, модели, но последние не имеют никакого приоритета над другими» (Gresup, 1993).

кретной и риторической, – то первая отдает предпочтение обучению интеллектуальным приемам, основанным на анализе, вторая же отдает предпочтение трансформации ситуации посредством языка. Два других конститутивных элемента риторической ситуации совершенно чужды ситуации конкретной. В действительности дискурсивное действие, требуемое от участников, имеет смысл, лишь когда признается, что аудитория – другие участники – должна играть существенную роль в конкретизации изменения. И наконец, учет социальных ограничений сильно сужает пространство возможных дискурсивных действий и содержание дискурса, которое надлежит разработать в зависимости от этих ограничений. С этой точки зрения статус кейса изменяется: от описания конкретной проблемной ситуации к описанию ситуации, которую необходимо разрешить дискурсивным действием в присутствии аудитории, конкретизирующей решение.

Это определение, однако, обходит молчанием способ использования участниками информации, предоставленной в кейсе. Цель метода состоит в тренировке и развитии стратегий аргументации. Как только риторическая ситуация зафиксирована кейсом, у участников существует выбор из множества возможных дискурсивных действий. Но только аргументированные действия должны быть приняты¹.

Мы предлагаем здесь специфицировать характеристики дискурсивных действий, проводя параллель с «классическим» подходом. Наша исходная точка обычна для теорий аргументации. Прежде всего необходимо определить аргументацию по отношению к доказательству. Источником аргументации является неполнота формальной логики², посредством которой осуществляется доказательство для понимания некоторых межличностных взаимодействий. В таблице представлены пять характеристик, связываемых обычно с аргументацией (мы опирались на работу Перельмана и Ольбрехта-Титека (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992)). В соответствии с этими характеристиками мы определили работу, требуемую от участников во время изучения «классического» кейса, для того, чтобы выявить общие точки и моменты расхождения.

¹ Можно, например, разрешить риторическую ситуацию, воззвав к чувствам, обольстив и даже манипулируя аудиторией. Существует огромное разнообразие дискурсивных действий, которые можно различать по доминантам, лежащим в их основе. В данном случае предполагается, что участники должны реализовать дискурсивное действие, доминантой которого является аргументация. Мы скоро вернемся к понятию доминанты и его влиянию на оценку действия.

² Если быть более точным, парадигма исследования Перельмана в ней видит источник аргументации (1977, 1989, 1992). Однако большинство авторов отказывается проводить столь глубокое различие.

Соотношение характеристик аргументации и работы над кейсом

Характеристики аргументации	Характеристики работы, требуемой от участников в ходе работы над кейсом
Она адресована аудитории	Роль участников определена кейсом. Аудитория не всегда точно определена
Она выражается обычным языком	Часто участников просят устно представить свою работу. Причины выбора устной презентации обычно не уточняются
Ее предпосылки лишь вероятны	Участникам предлагается отделить важную информацию от второстепенной; ограничить значение некоторых источников
Ее развитие не всегда требует логики	Участникам часто предлагается следовать заранее заданному движению
Ее заключения нежестки	Заключения участников должны представлять план действий для решения проблемы, предлагаемой ситуацией кейса. Этот план должен быть неоспоримым

Две первые характеристики – аргументация адресована аудитории и выражается обычным языком – имеют значение лишь по отношению к доказательству. Доказательство, как правило, связывается с неспецифической аудиторией, аргументация же направлена определенной аудитории (Perelman, 1989, p. 359–381). Вторая характеристика, выражаемая обычным языком, отражает тот факт, что доказательство обычно опирается на специальные кодифицированные выражения и даже языки (например, математический). Аргументация же, наоборот, использует повседневную речь – обычный язык. Однако использование обычного языка не значит, что следует отказываться от устной или письменной опоры. Мы выдвигаем гипотезу, что аргументация характеризуется прежде всего устной основой¹. Таблица позволяет более четко продемонстрировать ограничения подготовки и реализации кейса, которым подчинены участники.

1) *Выступления² участников должны быть адресованы аудитории:* аргументация всегда происходит перед аудиторией, перед специфической аудиторией, имеющей особые компетенции, представления и т. д. Их необходимо учитывать при выстраивании аргументации. В «классических»

¹ Хотя это спорный вопрос в теориях аргументации.

² Временно мы используем термин «выступление» (устное). Затем мы выделим различные элементы данного выступления.

кейсах характеристики аудитории не оговариваются. В рамках развиваемого нами подхода возможны два решения:

- в кейсе определить характеристики аудитории. Предложить участникам уточнить, каким образом они принимали во внимание характеристики аудитории при выстраивании аргументации;
- позволить участникам самим выбирать аудиторию, к которой они обращаются, и механизмы воздействия на нее.

Это наглядно показывает, что аудитория часто является конструкцией говорящего (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 25–30).

2) *Их выступление должно использовать обычный язык (устную речь)*: можно попросить участников сдать письменный отчет преподавателю до занятия (Bergadaà, 1990), но все равно он не будет текстом выступления, поскольку участники должны дискурсивным образом разрешить проблемную ситуацию. Участники должны принять во внимание то, что может произойти, оценить и продемонстрировать способность трансформировать словом ситуацию, обнаружить ограничения дискурсивного действия; событие является событием, которое исчезает по мере свершения, и то, что аудитория не услышит или не запомнит, будет потеряно навсегда. Это означает необходимость бороться против невнимания и забывчивости аудитории. Использование обычного языка, однако, не означает того, что нельзя употреблять технических терминов; наоборот, неизбежным следствием первого условия является то, что участники, в попытке принять во внимание аудиторию, должны при необходимости прибегать к языку, наиболее доступному аудитории. Если, например, аудитория обычно использует «средства» стратегического решения, использование соответствующих терминов (матрица, цепочки создания стоимости, позиционирование и др.) является необходимым, но недостаточным условием успеха выступления. Использование «средств» стратегического решения не оправдано до тех пор, пока участник не почувствует, что аудитория принимает их в качестве аргументов.

3) *Предпосылки лишь вероятны*: здесь обнаруживается наибольшее расхождение предлагаемого подхода и «классического» кейса. Участникам предлагается считать предоставленную в кейсе информацию вероятной. Это изменение формы: нужно, чтобы они полностью осознали то, что они работали не над реальным, а над вероятным. Таким образом, различие между основными фактами и второстепенными теряет свое значение, но в пользу того, что кажется участникам самым вероятным в данной ситуации. В теориях аргументации вероятность не связана с аудиторией (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 93–94, p. 608–609); если предпосыл-

ки аргументации вероятны, то это не связано с неведением, некомпетентностью или предубеждениями аудитории.

Неопределенность аргументации и отсутствие строгости объясняются самим объектом или, если предпочитаете, своим полем использования (Perelman, 1977). Но признать вероятность не означает впасть в релятивизм. Участникам лишь предлагается переоценить свое доверие к некоторым данным ситуации. Несогласным с выступлением надо доказать при необходимости, что произошла ошибка и не нужно было доверять тем или иным данным. Во всяком случае отметим, что все участники обладают одинаковой информацией, касающейся ситуации. В данный момент они находятся в области аргументации конкретного кейса, поскольку некоторая информация или общая аргументативная база, на которой они смогут построить свое выступление, была им заранее известна (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 112–128).

4) *Развитие выступления не всегда будет логичным в строгом смысле*: если предпосылки лишь вероятны, то развитие аргументов может иметь мало общего с логическим рассуждением или доказательством. Выступление всегда должно быть более или менее непредсказуемым и неформализуемым для аудитории. В этом смысле нельзя в порядке исключения просто применить заранее разработанную схему развития выступления как в случае «классического» использования кейса (как, например, в рамках подхода, предлагаемого Свенсоном и Холландом (Swenson, Holland, 1986)): диагностика ситуации – формулирование проблемы – решение – план действий / анализ – сильные стороны – слабые стороны – угрозы – возможности – ценности руководителя – социальные ценности – принятие решения. Однако, учитывая, что некоторые аудитории могут предпочесть этот подход, вовсе не означает полного отказа от него, и при случае им можно воспользоваться. Одна из задач участников, после того как они выбрали свои возможные аргументы, расставить их в нужном порядке или разместить таким образом, чтобы достичь своей цели в аудитории. Далее мы уточним возможные положения и предусмотренные методы оценивания.

5) *Заклучения выступления не должны быть жесткими*: они должны быть или могут оставаться открытыми для дискуссии. Если же некоторый вывод отстаивает свое право быть принятым, то дискуссия заканчивается, аудитории остается лишь его принять; аудитория может требовать ответа у участников по каждому пункту, который кажется спорным, так как, в конечном итоге, именно она ответственна за свое согласие или несогласие

с выступлением, которое потребует от нее действий. В этом смысле заключение является амбивалентным: оно компрометирует тех, кто его принял, и тех, кто его не принял. Следствием этого является то, что заключение никогда не может быть последним, как и в распространенных способах использования кейса. Если быстрое получение одобрения защищаемых участниками тезисов является приоритетной целью, то очень важно использовать подход, основанный на участии аудитории. В данном случае участники могут отдать предпочтение, например, диалектическому способу взаимодействия с аудиторией, давая ей лишь промежуточные заключения и сохраняя наиболее весомые аргументы для интерактивного взаимодействия. Это заключение, даже промежуточное, должно быть большим, чем использованные предпосылки, если же нет, то говорят о пустой аргументации или даже контраргументации.

Нам кажется, что метод кейс-стади предлагает весьма ценное дополнение к теоретическим занятиям и благоприятствует обучению стратегиям аргументации. Чувствительность преподавателей к его использованию, а также количество существующих кейсов¹ говорят в его пользу. Как мы только что показали, подготовка кейса должна в любом случае предполагать презентацию целей, которые должны быть достигнуты участниками. Следующие части данного текста стремятся уточнить модальности возможного оценивания преподавателем стратегий аргументации участников. Для ясности мы искусственно выделим два этапа в проведении занятия: устное выступление участников и последующее обсуждение выступлений. Однако два этих этапа составляют единство в теориях аргументации² и с этой точки зрения должны оцениваться единым образом.

¹ Для развития аргументативных практик (и развития стратегий аргументации) нам кажется важным тренировать аргументацию в различных аудиториях (руководство, заинтересованные стороны, рабочие и др.) как проспективно (обсуждение), так и ретроспективно (обоснование), используя более или менее развитую общую аргументативную базу и оставляя место для дебатов. Нам кажется, что существующие кейсы дают базовый материал, легко интегрируемый в учебные программы по аргументации.

² Если быть более точным, эти этапы соответствуют двум перспективам, представленным в теориях аргументации. В риторической перспективе изучают эффективность различных моделей аргументации в зависимости от типа аудитории. В диалектической перспективе настойчиво ищут способ, которым различные аргументативные маневры способствуют разрешению конфликта мнений.

Оценивание стратегий аргументации

1. Оценивание выступления. Выступление участников – их дискурсивное действие – очень сложно оценить преподавателю, если он не располагает элементами, позволяющими оценить использованные стратегии¹. Таким образом, мы предлагаем разделить подготовительную работу, выполненную участниками до занятия, и собственно дискурсивное действие. Нам кажется, что традиционно выделяемые в риторике части могут дать надежную путеводную нить для разработки критериев оценивания: *нахождение, расположение, словесное изложение и произнесение*. Три первые относятся к подготовительной работе.

Нахождение. Это первый этап разработки дискурса. Он, несомненно, самый сложный и требует согласно всем древним авторам длительной подготовки. Это поиск идей и аргументов. Речь идет скорее о «нахождении» аргументов, независимых от оратора, чем об их «создании». В развиваемом здесь подходе этот этап является на самом деле вторым, поскольку сначала участники должны составить мнение² о том, что надо делать в предложенной ситуации. Это то мнение, в котором им потом придется убеждать аудиторию, чтобы побудить ее к действию и трансформировать существующую ситуацию.

Для того чтобы это сделать, необходимо сначала извлечь данные из кейса, на которые мнение будет опираться («предпосылка»). Эти данные сами по себе не являются аргументами. Однако участники могут «заливать» их в «аргументативные рамки»³. Книга Перельмана и Ольбрехта-Титека создает строгую типологию различных доступных квазилогических «рамок», основанных на структуре реального и на связях, создающих

¹ Выступление не может быть никогда полностью запланированным (или написанным), поскольку всегда существует риск не воспользоваться случайными возможностями, предоставленными реакцией аудитории.

² В «классическом» подходе говорят последовательно о выборе, решении, плане действий или стратегической формулировке. Термин, используемый здесь, является более плодотворным. Он позволяет одновременно подчеркнуть то, что это творение, создаваемое участниками, и то, что это лишь мнение, основанное преимущественно на вероятном.

³ Для удобства в литературе часто называют аргументом то, что является лишь его частью, аргументативные рамки. Аргументативная схема, предложенная Туллином (Toulmin, 1958), показывает это наиболее четко. Она состоит из трех элементов: данные, основания, утверждения. Основания представляют собой что-то типа «лицензии на производство выводов» от данных к выводам. Типологии, выстроенные затем из этих оснований, имеют много точек пересечения с типологией Перельмана и Ольбрехта-Титека (1992). В них дается список различных существующих «рамок» для перехода от данных к аргументам.

структуру реального. «Средства» стратегического решения с этой точки зрения развиваются из «аргументативных рамок», стремящихся представить информацию в качестве аргументов убеждения аудитории в валидности мнения участника¹. Однако работа, требуемая от участников на этом этапе, еще не закончена. Они также должны выбрать из многочисленных аргументов те, которые будут говорить в пользу их мнения. На самом деле никакой аргумент не является достаточно сильным для убеждения аудитории. Использование множества аргументов вызывает своеобразное наложение эффектов, что повышает шансы заставить аудиторию сомневаться. Тем не менее реакция аудитории не пропорциональна количеству используемых аргументов (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 193). Все, что удлиняет выступление до определенной степени, вызывает негативную реакцию аудитории: усталость, раздражение, забывание основных положений. Более того, аудитория может заподозрить, что множество аргументов маскирует неспособность оратора использовать меньшее число аргументов и найти некий последний, окончательный аргумент. Ограничением для участников является не только срочность, которая мешает учесть и принять во внимание все возможные, и даже избыточные, аргументы, но и сам говорящий (поскольку он должен уметь противостоять невниманию и забывчивости аудитории). Подготовка выступления должна учитывать все это.

Расположение. Расположение – это искусство располагать аргументы, иначе говоря, связывать их определенным образом. Письменная речь налагает некоторые ограничения, которые необходимо уважать, чтобы аргументация была убедительной. Опыт консультантов в области управления в письменной речи весьма интересен (Minto, 1989). План, предлагаемый в «классическом» подходе для устных выступлений участников, часто налагает такие же ограничения, что и письменная речь. Однако во время подготовки устного выступления возникает по меньшей мере две острые проблемы, связанные с расположением.

Первая связана с тем, что сила аргументов неравна. Понятие силы аргумента является достаточно расплывчатым, и ее оценка в большинстве случаев остается субъективной. Сила аргументов становится важной, когда речь идет об определении порядка их презентации. Ведутся многочисленные дискуссии по поводу того, каков порядок лучше (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 617–624): нужно ли начинать с наиболее сильного аргумента или, наоборот, лучше им закончить? Сильный аргумент в

¹ Размышление на основе понятий мнения, данных и «аргументативных рамок» позволяет показать, что мнение участника может быть аргументировано самыми разными способами в зависимости от характеристик аудитории. На этом этапе участники могут играть на выборе данных и «аргументативных рамок».

начале кажется оправданным, поскольку это может настроить благожелательно аудиторию и обеспечить хороший прием последующим аргументам. Но этому возражают, что последующее использование более слабых аргументов сведет эффект сильного к нулю, так как он будет забыт, а в памяти слушателей останутся лишь более слабые.

Обратный порядок, кажется, благоприятствует прогрессивной манере движения: первые аргументы подготавливают почву для более убедительных. Но представленные в начале слабые аргументы не вызовут ли потерю интереса у публики? Отсюда стараются использовать смешанный порядок, когда более сильные аргументы помещаются в начало или в конце, а более слабые – в середину.

Вторая проблема связана с трудностью демонстрации связности аргументации, что является *a priori* необходимым условием. Связность аргументации сама представляет дополнительный косвенный аргумент. Если аргументы связаны и организуют нечто вроде сети (улики или доказательства, как говорят в юриспруденции), то это свидетельствует в пользу защищаемого мнения. Отсюда необходимость усилия со стороны участников для обеспечения связности и наглядности этой связности. И наоборот, когда необходимо опровергнуть мнение оппонента, одна из самых эффективных стратегий попытаться показать несвязность различных аргументов (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 624–628).

Словесное изложение. Не следует путать словесное выражение с похожим современным термином, используемым лишь в контексте устной речи. Речь идет о придании речи «стиля», используя риторические фигуры и эстетические приемы. Задача этой работы – сделать выступление более гладким. Конечно, основным моментом выступления является аргументация, но, тем не менее, остаются другие средства, которые могут быть сознательно использованы, например, классические риторические приемы (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1992, p. 225–231). Императивом является «ясность» стиля при высказывании мнения и аргументов в его пользу. Если они будут ясными, то будут убедительными. Однако не все аудитории предпочитают этот стиль¹, и было бы жестоко постоянно навязывать его участникам. Несмотря на всю его важность, этот этап, кажется, не является объектом важной и точной оценки в той мере, в какой преследуемой педагогической целью является развитие стратегий аргу-

¹ Все чаще и чаще литература в области управления признает существование и важность амбивалентности в управленческой коммуникации. Эволюция огромна, если посмотреть на обзорный труд Яблина (Jablin, 1979). Ясность коммуникации между начальниками и подчиненными считается одной из самых важных детерминант удовлетворенности работой подчиненных. С тех пор точка зрения сильно изменилась. Амбивалентность позволила бы, между прочим, объединить (возможно, искусственно) порой весьма различные точки зрения и легче переносить постоянные организационные изменения.

ментации. Однако его включение в работу необходимо, поскольку речь не идет о чрезмерном упрощении аргументативного подхода, оставляя в стороне периферические элементы, например, такие как использование чисто риторических элементов. Можно было бы даже обдумать, каким образом эти элементы – умышленно недооцененные в данной перспективе (такие как воззвание к чувствам или властным отношениям) – могли бы быть поставлены на службу акту аргументации.

Произнесение. Произнесение соответствует тому, что сегодня называют словесным выражением – это ряд техник устного высказывания, включающий постановку голоса, невербальную коммуникацию, иначе говоря, искусство «передать слово» перед аудиторией. Если цель, данная участникам, состоит лишь в убеждении аудитории, то было бы весьма вероятно, что этот этап является определяющим. Если же риторика часто более эффективна, чем аргументация¹, то нет никакого смысла отдавать предпочтение этому этапу в ущерб прочим. Однако предложенная здесь педагогическая цель состоит прежде всего в тренировке использования стратегий аргументации. Как и в отношении предыдущего этапа, оценка словесного выражения должна носить вторичный характер по отношению к первым двум этапам.

2. Оценка дискуссии. Выступление может сразу же убедить аудиторию в уместности предлагаемого мнения. В той мере, в которой аудитория берет ответственность за согласие с мнением, вероятно, что аудитория потребует уточнений, поставит под сомнение или оспорит некоторые элементы выступления. В этом случае может возникнуть дискуссия между участниками². Самой большой опасностью данного этапа является риск вырождения дискуссии в простое нагромождение мнений, высказываемых весьма категорично³. Если задача преподавателя состоит в проведении

¹ Под видом эффективности, как это ни печально, часто утверждается лишь видение реальности, где все является чистым властным отношением, упражнением по управлению впечатлением или использованием техник манипуляции. Однако напомним, что рациональное убеждение является стратегией, часто используемой в организационном контексте, которая в долгосрочной перспективе оказывается более продуктивной, чем другие стратегии влияния.

² Используем терминологию П. Розенцвейга (P. Rosenzweig), который уточняет, что именно преподаватель должен создать условия для ее появления, но не описывает способ ее функционирования и оценивания.

³ Риск кажется нам даже большим в «классическом» подходе, где участникам заранее сообщается о существовании многочисленных возможных «решений» проблемы, предложенной в кейсе. Это может привести их к мысли, что, в конечном итоге, все «может быть аргументировано», и поэтому упражнение будет иметь лишь весьма отдаленное отношение к организационному контексту.

занятия, то есть способствование возникновению, развитию и завершению дискуссии, то литература обходит стороной как модальности этого поведения, так и его оценку. С предлагаемой нами точки зрения последующая за выступлением участника дискуссия имеет в качестве задачи развертывание стратегий аргументации. Мы ранее подчеркнули, что участники могут добровольно манипулировать дискуссией, чтобы убедить аудиторию в своем мнении.

Постараемся выделить несколько «правил», обязательных для участников дискуссии. Воспользуемся для этого работами Ван Эмерена и Грутендорста (Van Eemeren, Grootendorst, 1992)¹. Первое касается природы дискуссии: *участники не должны препятствовать выражению или постановке под сомнение предлагаемых мнений*. Для того чтобы дискуссия продолжалась, необходимо, чтобы у участников была равная возможность высказывания. Соблюсти это элементарное правило достаточно сложно, принимая во внимание временные ограничения занятий. Во всяком случае, соблюдение регламента не должно быть главным в рамках дискуссии в отличие от этапа выступления.

Последующие правила стремятся определить суть дискуссии. *Участники, выразившие свое мнение, обязаны его защищать, если аудитория этого требует*. Это правило обычно нарушается следующими способами: участники могут ловко избегать «необходимости доказательства», презентуя свое мнение как очевидное, или лично гарантируя его истинность, или же презентуя его таким образом, чтобы сделать его недоступным для критики. Кроме того, они могут переадресовать «необходимость доказательства» аудитории. В этом случае аудитория должна доказать, что мнение или сомнения являются обоснованными. Этого нельзя допускать: необходимо настаивать на необходимости опоры участником после своего выступления одновременно на свое мнение и на его аргументацию. *Отныне они могут защищать свое мнение, лишь развивая аргументацию, связанную с этим мнением*. Участникам запрещено менять мнение в ходе занятия: либо им удастся убедить аудиторию, либо, в противном случае, они должны от него отказаться. Занятие может завершиться нормально отказом от предложенного мнения². Соблюдение этого правила требует, с одной стороны, чтобы процессы аргументации оставались сфокусированными на одном мнении и, с другой стороны, чтобы участники во время

¹ Эти работы написаны с точки зрения диалектической теории аргументации. Они стремятся понять, каким образом различные аргументативные маневры могут способствовать разрешению конфликта мнений. Считается, что работа Перельмана и Ольбрехта-Титека (1992) закладывает основания «новой риторики», а работа Ван Эмерена и Грутендорста (1992) – основания «новой диалектики».

² В этом отличие обучения дискуссии от обучения переговорам (участникам необходимо совместно найти решение, устраивающее всех).

дискуссии не стремились защитить свое мнение неаргументативными способами убеждения.

Аудитория также должна следовать некоторым правилам дискуссии. *Сомнение или критика мнения должны осуществляться в отношении элементов дискурса, высказанных участником.* Нельзя ему приписывать фиктивную позицию исходя из других элементов вне объекта дискуссии, нельзя деформировать его позицию, чрезмерно упрощая (элиминируя тонкости и допущения) или чрезмерно преувеличивая некоторые элементы (радикализация и обобщение). В реальной ситуации аудитория может попросить участников эксплицировать некоторые основания и затем поставить их под сомнение. Однако речь не идет о том, чтобы поставить под сомнение произведенные на основе некоторых элементов дискурса заключения. *Она не может также насильно приписывать участнику некоторые имплицитные основания.* Педагогическая цель дискуссии – улучшить аргументативные практики участников, вырабатывая прежде всего благоприятный атигюд в пользу дискуссии. Через особое внимание, уделяемое осознанию потенциальных препятствий для поддержания дискуссии, делается особый акцент на процедурных аспектах дискуссий, основанных на аргументации. Это внимание к аргументативной динамике кажется более важным, принимая во внимание педагогическую цель, чем достижение согласия участниками по поводу мнения в конце занятия. Таким образом, соблюдение этих нескольких правил, упомянутых выше, должно составить основу оценивания дискуссии.

3. Общее оценивание. Таблица, представленная в приложении, показывает основные линии оценивания стратегий аргументации. Она основывается на искусственном различии, которое в дальнейшем должно быть преодолено:

- различие между тем, что фиксируется в выступлении и в дискуссии. Если кейс держит риторическую ситуацию, то дискурсивное действие участников может развернуться как в выступлении, так и в дискуссии. Одни кейсы, однако, более благоприятствуют действию, ограниченному выступлением (участники могут играть, например, роль спикера предприятия), другие же – действию, ограниченному дискуссией (например, обсуждение принимаемого решения различными отделами). Подбирая соответствующие кейсы, преподаватель может запланировать постепенное развитие в сторону увеличения степени диалога;

- различие между тем, что фиксируется в реальности и в стратегии. Невозможно требовать от участников, чтобы они сразу же начали использовать стратегии аргументации. Напомним, что использование предполагает то, что участники располагают рядом техник, которые могут быть

в соответствующей ситуации актуализированы, и что именно они должны видеть и даже создавать возможности действия, основанные на аргументации. Усложнение упражнения происходит неизбежно, последние занятия оставляют участникам очень узкое пространство для маневров.

Эти направляющие линии должны позволить преподавателю четко определить педагогическую цель и способ оценивания каждого занятия.

Заключение

Предлагаемая здесь точка зрения выигрывает по многим направлениям. Хотя многочисленные теоретические рамки описывают процессы аргументации, аргументативные практики и стратегии аргументации руководящих работников остаются еще малоизученными. Если преподавание стратегий аргументации будет развиваться в области обучения управлению, то должны быть проведены дополнительные исследования. Они могли бы также способствовать, на доступном им уровне, обновлению риторики и диалектики, начавшейся в последние годы, изучая состояние возможных специфических особенностей организационных практик. Предложенное использование метода кейс-стади для обучения стратегиям аргументации может стать, несомненно, предметом усовершенствования. Но даже если представленный метод кейс-стади имеет, с нашей точки зрения, многочисленные преимущества, он не является универсальным методом для достижения любых педагогических целей. Другие существующие педагогические методы могли бы быть использованы в рамках данного проекта (ролевые игры, инсценировки и т. д.).

Приложение

Основные линии оценивания стратегий аргументации

	Критерии оценивания	Ситуации оценивания
Нахождение: <ul style="list-style-type: none"> ● высказывание мнения ● отбор данных кейса ● отбор количества информации 	<ul style="list-style-type: none"> ● уместность выбора данных по отношению к мнению ● качество рамок аргументации по отношению к аудитории 	Предшествующая: письменный отчет, сданный преподавателю
Расположение: <ul style="list-style-type: none"> ● расположение аргументов в зависимости от их силы ● предусмотренные диспозиции для демонстрации связности аргументов 	<ul style="list-style-type: none"> ● уместность выбранного порядка представления ● качество предусмотренных диспозиций 	Предшествующая: письменный отчет, сданный преподавателю

	Критерии оценивания	Ситуации оценивания
Словесное изложение: ● выбор стиля выступления	● уместность стиля по отношению к конкретной аудитории	Предшествующая: письменный отчет, сданный преподавателю
Произнесение: ● выбор говорящим (одним или несколькими участниками) способа выступления (ясность средств поддержки высказывания)	● качество словесного изложения ● соблюдение временных ограничений	Устное выступление перед аудиторией
Дискуссия: ● подготовка элементов к обсуждению	● соблюдение правил дискуссии (свободный обмен, необходимость доказательств и др.)	Последующая: дискуссия
Стратегическое измерение действия: ● способность воспользоваться возможностями, представленными аудиторией по отношению к подготовленному тексту	● сохранение верности мнению, выдвинутому в письменном отчете ● качество развития аргументов или их расположения в зависимости от реакции аудитории во время выступления или дискуссии (оставаясь верным своему мнению)	Последующая: устное выступление и дискуссия

Пер. с фр. В. А. Герасимовой

Е. А. Садовская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Рынок образовательных услуг в Республике Беларусь готов предложить многое студентам, ведь в нынешней ситуации остаются и выживают только те, кто предлагает слушателям наиболее современные и адаптированные к нынешним реалиям учебные программы: востребованным является только качественное и эффективное обучение. Как говорил когда-то Уинстон Черчилль, есть только одна группа инвестиций, которая никогда не обесценивается, — это инвестиции в собственный интеллект, для чего и предназначено бизнес-образование.

Глобализация приводит к тому, что возникают и развиваются все более сложные формы взаимодействия стран, культур, народов и, соответствен-

но, экономик, и систем образования, и их взаимообогащение, что диктует необходимость шире развивать связи белорусской системы образования с зарубежными. Необходимо повышать остроту восприятия назревающих велений общества и времени, а также преодолевать имеющуюся изоляцию науки и теоретического образования от общественной практики, активно воздействовать на формирование запросов нации и сложные процессы государственного строительства через передовые методы обучения студентов, отказавшись от просто описательно-объяснительной практики в процессе преподавания, перейти к систематическому мониторингу новейших методов и информационных технологий, к их активному внедрению в процесс обучения.

При организации процесса образования прежде всего перспективными следует признать два уже давно известных направления в решении этих задач. Во-первых, это дифференциация в системе образования, различение его уровней, его специализация. Во-вторых, это личностный подход, учет индивидуальности обучаемого. При этом актуальной до сих пор остается проблема создания оптимальных учебных программ, поэтому зарубежный опыт может быть полезным при обучении белорусских студентов основам бизнеса. Нельзя сегодня считать полностью решенной проблему создания учебников и учебных пособий, отвечающих требованиям XXI в. Сегодняшний студент, в повседневную жизнь которого все более прочно входит сложная техника, самые современные средства связи, новые способы обмена информацией, тем более нуждается в современных знаниях, изложенных в оптимальной форме.

Американская и европейская образовательные системы заметно отличаются от белорусской. Не является секретом и тот факт, что образование, полученное, например, в Гарварде или Оксфорде, относится к «вечным» ценностям, над которыми не властны ни время, ни мода, ни кризис. Именно в США, и в частности, Гарварде, активно применяется кейс-метод при обучении студентов бизнесу. Одновременно именно в Гарварде учились многие выдающиеся финансисты и предприниматели нашего времени.

Сегодня, имея в своем арсенале образцы классического белорусского образования, педагоги и преподаватели могут с успехом решать весьма сложные задачи обучения студентов. Большим подспорьем для них может стать кейс-метод. Для того чтобы уметь решать практические задачи, необходимо следующее: как преподавателю, так и студенту нужно понимать то, что должно быть достигнуто в обучении, трезво и тонко ориентироваться в реальности, так как именно в ней решаются жизненные задачи, и, соответственно, необходимо овладеть способами их решения. Всему этому можно обучиться, используя непосредственно кейс-метод.

Постепенно использование кейс-метода в преподавании бизнес-дисциплин становится все более активным в учебных учреждениях Республики Беларусь, ориентированных на подготовку специалистов в сфере бизнеса, экономики, финансовых операций и права. Как мы знаем, теоретико-методологическую базу этого метода составляет современный активный подход к обучению в сфере бизнеса, в соответствии с которым адекватное его использование возможно лишь в широком контексте жизни в Республике Беларусь и в мире в целом. Соответственно, одной из важнейших задач является научно-теоретическое обоснование использования кейс-метода, тщательная разработка его методологии с учетом местных условий и особенностей экономического развития с включением мировых достижений в этой области. За рубежом кейс-метод используется уже достаточно давно, он «... зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале XX в. В 1920 г. после издания сборника кейсов деканом Wallace B. Donham был осуществлен перевод всей системы обучения менеджменту в Гарвардской школе на методику CASE-STUDY (обучение на основе реальных ситуаций)» [2]. Как правило, кейсы наиболее активно используются на занятиях по менеджменту, маркетингу, статистике, а также бизнес-праву, однако «Связи с общественностью», как еще одна дисциплина, включенная в список предметов, подлежащих изучению на факультетах делового администрирования, неразрывно связанных с маркетингом, менеджментом и рекламой, также может преподаваться с помощью кейс-метода.

Кейс (Case-study) представляет собой определенный метод анализа ситуаций: «Суть его в том, что студенту предлагают осмыслить жизненную ситуацию, описание которой в равной мере отражает какую-либо практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Кейс-метод выступает и специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом лабораторно-практического контроля и самоконтроля. В нем дается наглядная характеристика практической проблемы и демонстрация поиска способов ее решения. Наконец, по критерию практичности он представляет собой чаще всего практически проблемный метод» [1].

Студентам необходимо постоянно проверять свои представления о реальности на практике и пробовать разные способы действия, причем не два и не три, а много, ведь только тогда появляется шанс, что в это «много» попадут те способы, которые работают. Работа с кейсами позволяет развить стратегическое мышление и лидерские навыки, а ведь при выборе кандидата со степенью, например МБА, работодатели рассчиты-

вают именно на наличие стратегического мышления и управленческих навыков (43 %), ждут более глубокого понимания бизнеса (31 %), а также заинтересованы в специалистах, которые способны принимать решения. Все это может быть сформировано в комплексе у студентов старших курсов бакалаврских программ и у студентов МБА.

Возможность обмениваться предпринимательским опытом для успеха в бизнесе очень важна и зачастую даже перевешивает такие факторы, как доступ к знаниям и капиталу. Кейс-метод предполагает обмен опытом в процессе живого общения, помогая получать предпринимательские навыки тысячам студентов. Обеспечить доступ к передовой теории и практике предпринимательства через обучение и исследование кейс-метода не просто желательно, но крайне необходимо для выпуска высококвалифицированных специалистов, способных эффективно и успешно работать в современных рыночных условиях.

Желание студентов обучаться растет, если задачи, которые мы как преподаватели перед ними ставим, отвечают их собственным интересам. Уместная задача предполагает интерес студента, так как может расширить его потенциал в будущем. Она же становится мотивацией к дальнейшему обучению. Таким образом, то, что не считается уместным, не будет вызывать у студентов особого желания к обучению. Интересная задача порождает живое участие в проблеме. Заинтересованность определяет способ поведения, когда человек осознает, насколько необходим ему данный опыт. Поэтому студенты с огромным интересом разбирают и анализируют кейсы, предпочитая при этом кейсы, основанные на знакомой им реальности, выражая больше интереса к тому, что близко им, а именно к действиям фирм и компаний, работающих в Беларуси. Студентам также хотелось бы, чтобы преподаватели «устанавливали мосты» с изменениями рынка и показывали реальные связи с экономикой. Образовательные программы бизнес-образования — это гибкие продукты. Естественно, что регулярно появляются новые кейсы из самых различных областей, поэтому преподавателям необходимо «сканировать» их, изучать рынок и улавливать его дыхание. Необходимо предоставлять знания в наиболее актуальных областях для успешного ведения и развития бизнеса, что, несомненно, предполагает внедрение новых мировых достижений и современных инновационных образовательных технологий.

Для успешной работы с кейсами необходимо создавать творческую атмосферу, что становится возможным, если преподаватель будет обращать внимание на *принцип личностного потенциала*. Студенты должны осознать, что креативность может быть приложена ко всему, с чем они сталкиваются в реальной жизни. Не менее важным является и *принцип конструктивности*. Студенты должны осознать, что все в жизни может

выглядеть положительно, если смотреть на вещи под определенным углом. Также следует учитывать *принцип вероятных последствий*, который также известен как *принцип контроля над событиями*. С помощью направления креативного мышления студентов в соответствующее русло через выбор соответствующих кейсов преподаватель может спроецировать ситуации, в которых студенты будут в состоянии понять и проанализировать те истины, которые важны для их образования на определенном этапе обучения. Старая поговорка гласит: «Мой учитель намекнул, а я догадался», поэтому преподавателям следует продумывать, как организовывать занятие, чтобы студенты могли сами сделать необходимые и (или) правильные выводы. Несомненно, одним из важнейших остается *принцип терпения* в том смысле, что терпение должно дать время подсознанию перевести идеи в ясные образы, так как едва родившаяся идея может быть нечеткой и бесформенной и ей нужно время, чтобы полностью сформироваться в образ.

Эффективное обучение предполагает, что студенты развиваются и обучаются быстрее, если они не боятся парадоксальных и неясных ситуаций, при этом креативный подход оказывается эффективным, если ситуация не содержит только правильного или только ошибочного ответа на вопрос. Сознательное логическое мышление не всегда является лучшим способом решения задачи, так как жизнь полна неожиданностей. Необходимость знать правильный ответ здесь и сейчас представляется побочным эффектом существующей системы образования. Она может привести к ограничивающим убеждениям и выработать боязнь у студентов показаться глупым и неосведомленным. Достоинством кейс-метода является то, что нет единого правильного ответа, хотя зачастую можно проследить, как повела себя та или иная компания в реальной жизни. Однако следует отметить, что многие западные преподаватели полагают, что настоящее окончание того или иного кейса не столь важно. Данный подход является оправданным, если занятие проводится для студентов бакалаврских программ. В отличие от студентов-бакалавров магистры в силу уже имеющегося опыта работы и большей суммы знаний способны более реально подходить к принятию решений и предвидеть возможные последствия своих решений, в то время как более молодые студенты (бакалавры) без опыта работы в бизнесе не отдают себе отчета в том, что их оптимистичные представления и оригинальные решения зачастую не могут быть воплощены в жизнь, поэтому кажется целесообразным соотносить их решения с решениями той или иной компании в сложной ситуации. Преподавателям следует учитывать еще один немаловажный фактор: в процессе обучения бакалавров преподавателям следует быть более терпимыми (в силу уже вышеупомянутых причин) по отношению к студентам,

так как лучше многократно похвалить за успехи, чем один раз поругать за промахи. Из-за возраста и отсутствия опыта бакалавры боятся высказывать собственное мнение, что является еще одной причиной, заставляющей использовать кейс-метод только со студентами старших курсов или магистров.

При решении проблемы, предложенной в кейсе, студенты должны определить характер проблемы и, может быть, разбить ее на более мелкие составляющие, определить вероятные последствия и думать стратегически. Студентам необходимо научиться находить связи между определенными явлениями, чтобы создать более полный образ ситуации.

Нужно оценивать каждую идею, которая зарождается, на предмет систематичности и ее необходимости. Сделанные выводы должны быть основаны на объективном мнении. Необходимо, чтобы студенты представляли что-либо как продукт креативного или критического мышления. Достоинством кейс-метода (в случае обучения магистров) и определенным недостатком (при работе с бакалаврами и в случае, если преподаватель недостаточно опытен) является ограниченность роли преподавателя, так как при обсуждении кейсов преподаватель зачастую осуществляет только мониторинг, стараясь избегать жесткого руководства, лишь в случаях серьезных затруднений направляя дискуссию в нужное русло либо координируя процесс по времени. Преподавателю необходимо следить за тем, чтобы студенты создавали многоуровневые образные сценарии развития ситуации для лучшего ее понимания. Применение различных стратегий решения проблемы предполагает использование проактивного мышления, то есть предполагается четкое осознание направления и конечного результата действий, что включает применение поэтапного планирования, основывается на тяге к познанию, остается реалистичным и рациональным даже при использовании того, что может показаться нерациональным.

При работе с кейсами необходимо учитывать еще один фактор, который играет важную роль в процессе обучения. Работа преподавателя должна рассматриваться с учетом особенностей учебного заведения, образовательной и социальной среды государства. Во многих уголках мира в восприятии многих людей преподаватель – уважаемый человек, соответственно, для него может быть неуместным исполнять сугубо интерактивную роль. Иными словами, существует множество различных толкований «власти» и «статуса» в аудитории, а также присущего им поведения. Подобные стереотипы влияют на понимание «социальной дистанции», то есть чем выше статус, тем больше ощущается социальная дистанция и, следовательно, отношения преподавателя с группой более формальные. Кейс-метод зачастую предполагает менее формальные отношения и большую свободу, предоставляемую студентам в аудитории. Преподаватель высту-

пает в качестве модератора процесса обсуждения, формулируя цели, ставя задачи, а также обобщая проделанную работу.

При использовании кейс-метода на занятиях по курсу «Связи с общественностью» следует учитывать все вышеописанные особенности. Однако помимо упомянутых сложностей с выбором кейсов, возрастными характеристиками студентов, ролью преподавателя в образовательном процессе есть также еще ряд сложностей, которые влияют на успешность обучения студентов.

Обучение бакалавров (специальность «Бизнес-администрирование») связям с общественностью предполагает сочетание традиционной методики обучения, то есть лекций и семинарских занятий, с использованием кейсов. После ознакомления с сущностью и основными закономерностями науки и дисциплины необходимо дать возможность студентам увидеть и почувствовать, как в реальности деятельность пиар-агентств (пиар-отделов в компаниях и на предприятиях) влияет на успешную деятельность предприятия. Вряд ли будет полностью продуктивной установка только на обсуждение теоретических вопросов на семинарских занятиях или на тестовые задания при изучении связей с общественностью. Ведь семинар, как и тесты, предполагающий однозначные вопросы и однозначные ответы, неадекватен такому сложному предмету, как связи с общественностью. Пиар присутствует в самых различных сферах жизни общества и важен как для государственного и политического управления, так и для установления связей между компанией (предприятием) и общественностью. Есть всевозможные разновидности пиара, которые (как и их воздействие) можно увидеть более четко именно при изучении кейсов. Как наука, и дисциплина, и практическая сфера, изучение связей с общественностью требует живого общения студентов друг с другом и с преподавателем, так как лишь совместное обсуждение дает возможность увидеть разнообразие точек зрения по одному и тому же вопросу, а живое общение с преподавателем позволяет последнему оценить оригинальность мышления, глубину понимания проблемы, степень зрелости личности самого студента.

Анализ кейсов в процессе изучения связей с общественностью возможен лишь при наличии у студентов определенных знаний в области менеджмента и маркетинга, то есть предполагает наличие определенного объема знаний экономических дисциплин и способность анализировать ситуации экономического характера. Не случайно обучение дисциплине «Связи с общественностью» происходит на последнем году обучения бакалавров. В подобном случае особую значимость приобретает междисциплинарный подход. Анализ пиар-кейсов позволяет студентам не просто продемонстрировать, но лишний раз вспомнить то, чему их учили на за-

нениях по стратегическому менеджменту, принятию управленческих решений, бизнес-планированию, управлению человеческими ресурсами, экономике предприятий, международному бизнесу.

Кейсы, используемые на занятиях по маркетингу и менеджменту, подходят для связей с общественностью, хотя именно кейсов для связей с общественностью не так много, тем более кейсов, основанных на белорусских реалиях. Поиск материалов затруднен также отсутствием статистики о деятельности белорусских пиар-агентств и отделов, поэтому сбор информации представляет определенную сложность. Зарубежный опыт необходим, однако местные реалии и национальная специфика крайне важны для проведения успешной пиар-кампании в Беларуси. Соответственно, зачастую приходится обращаться к опыту ближайших соседей, России и Украины, как наиболее близких Беларуси по менталитету и образу жизни стран.

Кейсы, выбранные для изучения на занятиях по связям с общественностью, должны по своему объему и уровню сложности соответствовать уровню и степени подготовленности студентов. Кейс должен описывать ситуацию, актуальную для студентов, со всей необходимой информацией, чтобы они могли соотнести себя с лицами, описанными в кейсе, но при этом проблема кейса должна оставаться завуалированной, предполагая активную мыслительную деятельность студентов. Описываемая ситуация должна быть «живой», позволяющей, как и в реальной жизни, выбирать из множества решений и содержащей ряд факторов, которые приводят к спорам в группах, заставляют размышлять, предлагать и оценивать различные варианты решения.

Как правило, любой кейс состоит из ряда компонентов. Прежде всего каждый кейс содержит описание ситуации. Многие кейсы имеют приложения с дополнительной информацией (отчеты, статистические данные, образцы рекламы и т. д.), помогающей более точно воспроизвести ситуацию. В случаях обучения бакалавров преподавателям часто приходится сопровождать кейсы инструкциями, так как преподаватель дает список вопросов, на которые необходимо ответить в процессе анализа кейса, каковы возможные результаты, а также указания о том, как должны быть представлены выводы или решения, принятые студентами. В силу ограниченности учебных часов кейсы не даются студентам в качестве письменного домашнего задания либо финального теста, однако в общем количестве лекций и семинаров несколько из них следует посвящать именно работе с кейсами. Кейсы могут быть большими (до 30 страниц – для магистров и до 10 – для бакалавров), а могут представлять собой микроситуации. В любом случае, именно активное обсуждение без боязни быть непонятым позволяет студентам тренировать навыки стратегического мышления, анализа имеющихся данных и принятия решений.

Алгоритм работы с кейсами по данной дисциплине аналогичен алгоритму работы с кейсами при изучении других бизнес-дисциплин. Прежде всего кейс дается заранее как домашнее задание. Это позволяет студентам не только ознакомиться в общих чертах с ситуацией, но также зачастую определить те проблемы, которые четко не обозначены, но могут играть ключевую роль при принятии решения. В аудитории работа, как правило, начинается с вводной дискуссии либо наводящих вопросов, связанных с кейсом. Обсуждение может предполагать не только устное общение, но также заполнение таблиц, составление графиков, подготовку презентаций и сбор данных. Принятие решения может проходить как индивидуально, так и в группах, однако в каждом конкретном случае это зависит от кейса и целей, поставленных преподавателем. В процессе групповых обсуждений преподаватель может либо не вмешиваться в дискуссию, наблюдая со стороны, либо может переходить от группы к группе, чтобы следить за ходом обсуждения и делать необходимые комментарии или пояснения.

Презентация результатов работы предполагает выступление одного представителя от каждой группы, а затем подведение итогов, которое (в отдельных случаях) может быть доверено сильнейшему из студентов, однако преподаватель оставляет за собой право вмешаться и либо добавить, либо исправить сказанное студентом.

Вне зависимости от выбранного кейса следует придерживаться основных требований, касающихся процесса обучения и выбора кейсов, а именно *концептуальности, системности, целостности и эффективности*. Необходимо учитывать также возможность рефлексии, так как зачастую кейсы могут давать пищу для долгих размышлений, что является еще одним достоинством, потому что оставляет более сильное впечатление и приносит больше пользы посредством дискуссий, продолжающихся и за пределами классной аудитории.

Несомненными достоинствами кейс-метода являются активное взаимодействие, использование навыков коммуникации (чрезвычайно востребованных на данном этапе развития общества), экономичности и эффективности.

Таким образом, обучение связям с общественностью может проходить очень активно при эффективном сочетании традиционной системы обучения и кейс-метода. Основные характеристики кейс-метода, типичные для большинства бизнес-дисциплин, в полной мере могут быть применены и к связям с общественностью. При построении процесса обучения следует обратить внимание на выбор подходящих кейсов, их соответствие белорусским реалиям, возможность применения знаний, полученных на занятиях по различным экономическим дисциплинам, а также психологической готовности студентов для работы с кейсами. Все эти вопросы

теоретического и практического характера необходимо учитывать при определении задач на перспективу, что позволит готовить специалистов международного уровня, востребованных на рынке труда и обладающих необходимыми теоретическими и практическими навыками и знаниями.

Литература

1. Земскова, А. С. Использование кейс-метода в образовательном процессе [Электронный ресурс] / А. С. Земскова. Режим доступа: <http://portalnew.ispu.ru/node/968>. Дата доступа: 12.12.2008.

2. Смолянинова, О. Г. Кейс-метод обучения экономике [Электронный ресурс] / О. Г. Смолянинова. Режим доступа : <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/ECASE/ECASE.html>. Дата доступа: 12.12.2008.

Ю. Г. Фролова

АНАЛИЗ СЛУЧАЕВ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЯ

Преподаватель: Как Вы полагаете, с чем может быть связана фобия у этой пациентки?

Студент: Это все от нервов.

Эпиграф отражает одно из характерных затруднений, с которым приходится сталкиваться в процессе преподавания медицинской психологии: часто студенты относятся к научным концепциям формально. Они способны воспроизвести в краткой форме их основные положения на экзамене, но не всегда используют эти знания на практике, например, как в данном случае, при анализе истории болезни. Первой реакцией на ответ студента была досада: как можно, изучая предмет в течение двух семестров, использовать подобные формулировки? Разве «нервы» – это научное объяснение? Позже, изучая социальные репрезентации, автор познакомился с весьма примечательной статьей Н. Фосс «Нервы в Северной Норвегии» [13]. Оказывается, не только непрофессионалы делят психические расстройства на легкие (связанные с «нервами», т. е. с психологически понятной, но чрезмерной реакцией на сложные жизненные обстоятельства) и тяжелые (психозы, безумие). Психиатры тоже используют эту классификацию в своей практике. В данном случае мы имеем дело не с

проблемой недостатка информации, а со столкновением двух различных видов знания: научного и повседневного, обыденного.

А. В. Юревич отмечает, что в профессиональной деятельности ученого обыденное мышление составляет основу для формирования научного мышления, «опосредуя социально-психологический контекст научной деятельности» [10, с. 35]. При этом главной целью его исследования был анализ каузальных атрибуций, эксплицируемых на основе данных интервью с учеными и академических текстов, и сопоставление их с нормативно заданной логикой научного объяснения. Однако «грамматические ошибки» при интерпретации эмпирических данных и построении гипотез – не единственный аспект проявления обыденного мышления.

Одной из важных характеристик обыденного мышления является опора на типичные для определенного общества идеи и концепции. В сущности, полагает М. Спинк, как научное, так и обыденное мышление определяются процессом социального воображения, который задает сеть смыслов и категорий, делающих возможным познание и интерпретацию окружающего мира. Социальное воображение проявляет себя в различных культурных артефактах – от народных песен до сложных научных текстов. Для объяснения того, как социальное воображение связывает науку и повседневную жизнь, М. Спинк использует предложенное М. Фуко понятие эпистемы [18].

Согласно М. Спинк, между наукой и обыденным мышлением осуществляется постоянный диалог, обмен информацией. Исходя из темы нашей работы следует задуматься о том, равноправны ли партнеры в этом диалоге? В социологии описаны две модели взаимодействия науки и публики¹: модель дефицита (двустадийная модель) и модель участия [12]. Хотя эти модели были выявлены при исследовании процесса популяризации научного знания среди непрофессионалов, на наш взгляд, они также пригодны для описания образовательного процесса. В таком случае, согласно модели дефицита, на первой стадии ученые «открывают» истину, на второй – преподаватели передают ее студентам, которые, как предполагается, не обладают пока ни достаточными знаниями, ни жизненным опытом, чтобы оценить валидность и полезность полученной информации. С. Шапин полагает, что утверждение модели дефицита связано с институционализацией науки в XIX в., которая привела к четкому определению ее границ. Таким образом, с позиции модели дефицита вынесенное в эпиграф высказывание рассматривается как ненаучное, а потому незначимое. Однако жесткое разделение между наукой и другими формами знания не

¹ В данном случае публика – это не организованная по формальным признакам социальная группа, члены которой воспринимают информацию с точки зрения общих интересов (фактически, это синоним слова «общественность»).

является естественным или неизбежным, пишет С. Шапин. Профессиональный статус современной науки – результат общественного соглашения, и он постоянно подвергается атакам со стороны конкурирующих дискурсов [17]. С. Московичи полагает, что научные концепции – это главные источники социальных представлений [5], однако следует помнить, что общество ожидает от науки не только доступного изложения теорий, но и помощи в осмыслении мира, социальной ситуации, сложных моральных вопросов [17]. Если представленная аудитории научная информация не отвечает этим требованиям, публика ищет ответы в других источниках – в философских и религиозных концепциях, художественной литературе и пр. У человека имеется потребность привести в соответствие новую информацию академического характера с уже имеющимися представлениями, осмыслить ее с позиции своих персональных предпочтений. Эта информация должна не разрушать, а дополнять картину мира. Модель участия предполагает равноправное партнерство науки и публики в процессе производства знания [12]. Ее использование при подготовке психолога особенно актуально, поскольку, во-первых, в психологии разграничение «истинного» и «ложного» крайне затруднительно, а во-вторых, эта модель более пригодна для работы с профессиональными предубеждениями. Модель участия предопределяет более демократичный характер образовательного процесса. Можно предположить, что использование этой модели актуально в тех областях, где научное знание в глазах публики не имеет статуса абсолютной истины.

На сегодняшний день в литературе представлено более трехсот различных определений здоровья. Концепции здоровья отражают теоретическую позицию автора, характерные для той или иной культуры представления о добре и зле, совершенстве и ущербности, нормах поведения в обществе и отклонениях от них. Конечно, проблема профессиональных предубеждений актуальна для любой сферы деятельности. Однако если неопределенность и противоречивость знания характеризуют не только возникающие в практической работе затруднения, но и саму научную область, если ценности культуры, моральные и религиозные убеждения лежат в самой основе научных концепций, создается особенно «благоприятная» почва для формирования не вполне адекватных представлений о предмете и сущности профессиональной практики.

Учитывая вышесказанное, неудивительно, что профессиональные социальные представления специалистов в области здоровья часто становятся предметом психологического анализа. Согласно Н. Моран [16], профессиональные представления – это коллективные представления об объекте профессиональной деятельности какой-либо группы, с уникальными отношениями между субъектом и объектом репрезентаций, опреде-

ляемыми теоретической подготовленностью, наличием профессионального опыта взаимодействия с объектом и особого контекста развития. Как и социальные репрезентации в целом, профессиональные представления о психических болезнях характеризуются неопределенностью и амбивалентностью. Автор считает, что любые медицинские концепции подвергаются на индивидуальном и межличностном уровне оспариванию и модификации. Одной из причин этого является потребность учитывать индивидуальный смысл болезни в контексте жизни пациента, его личностные свойства и отношение к своему состоянию.

Предполагается, что профессиональные социальные репрезентации начинают формироваться еще в процессе получения образования. Поэтому интересны результаты исследований, посвященных анализу представлений студентов о той области знания, где они намерены специализироваться. Например, А. Э. Штейнмец утверждает, что донаучные представления влияют на усвоение профессиональных понятий. Он полагает, что выявление данных представлений – необходимая часть учебного процесса. Оценка, которую дает автор донаучным представлениям, определяется отсутствием логичных (для отечественной психологии) взаимосвязей между понятиями, например, между понятиями личности и деятельности. По его мнению, в процессе образования должна происходить замена обыденных представлений научными взглядами [9].

По-другому рассматривают эту проблему А. И. Донцов и Г. М. Белокрылова, которые, изучая профессиональные представления студентов-психологов разных курсов и разного возраста, обнаружили, что в определенной степени они *«отражают стереотипы массового сознания»*, отличаются *«внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности»* [2, с. 44]. Вместе с тем образ человека, существующий у психологов, достаточно сложный и детализированный. Хотя житейский опыт не всегда помогает в работе, следует задаться вопросом о том, насколько помогает в практической деятельности психолога профессиональное образование. В определенной степени эклектичность профессиональных представлений определяется характером самой психологической науки.

Формирование профессиональных социальных представлений – закономерный процесс. Хотя эти представления по своему характеру отличаются от научных концепций, они облегчают использование последних в реальной деятельности. Одновременно с системой коллективно разделяемых знаний формируется и система коллективно разделяемых предубеждений. Профессиональные предубеждения – это необоснованные или негативные представления о людях, являющихся объектами профессиональной деятельности. Эти предубеждения являются характерными для

определенной группы специалистов, приобретаются в процессе образования, закрепляются и используются в ходе трудовой деятельности. Согласно нашему мнению, они входят в структуру профессиональных социальных репрезентаций и основываются не только на коллективном профессиональном опыте, но и на содержании конкретной культуры.

Рассмотреть все разновидности профессиональных предубеждений в рамках одной статьи не представляется возможным, поэтому мы более подробно остановимся на предубеждениях по отношению к объектам профессиональной деятельности психолога в области охраны здоровья – пациентам, потребителям медицинской помощи или целевой аудитории профилактических программ.

Типичным предубеждением в сфере охраны здоровья является рассмотрение рискованного поведения, особенно тех его видов, которые осуждаются обществом, как аморального и антисоциального, как проявления неразвитости личности, недостатков воспитания. В свою очередь, предубеждения в сфере клинической психологии отражают представления о психически больном как об опасном, неподдающемся полному излечению и, следовательно, социально неполноценном человеке (эта тема рассматривалась автором в более ранней публикации [8]).

Анализируя проблему стигматизации¹ душевнобольных, М. Таусиг и другие отметили, что не общественность, а врачи являются наиболее важными агентами этого процесса. Авторы полагают, что профессионалы обсуждают симптомы своих пациентов с опорой на существующие в обществе стереотипы, а не только на научные концепции [19]. Выявление профессиональных предубеждений – сложная задача, так как для специалистов характерна тенденция облекать подобные взгляды в наукообразную форму и рационализировать свои эмоциональные реакции. Мы полагаем, что скрытый характер профессиональных предубеждений определяет необходимость их исследования не при помощи анкет или интервью, как это делалось в рассмотренных выше работах М. Спинк, А. И. Донцова, Г. М. Белокрыловой и других, а при помощи кейс-метода.

В процессе преподавания медицинской психологии случаи могут использоваться в различных целях: для иллюстрации теоретического материала, аргументации в процессе дискуссии, проверки способностей, отработки практических навыков, анализа профессиональных затруднений. Помимо этого, анализ случая всегда предоставляет возможность для обнаружения и коррекции предубеждений. Рассмотрим варианты использования случаев на конкретном примере из нашей практики.

¹ Стигматизация – приписывание индивиду или группе людей негативных характеристик на основе их отличия от большинства. Основанием для стигматизации может быть наличие определенного заболевания, раса, вероисповедание и пр.

Пример 1. На патопсихологическое обследование был направлен мужчина 40 лет, ранее не наблюдавшийся у психиатра. У этого направления была своя предыстория. Ранее в психологическую консультацию пришла мать пациента, которая рассказала следующее. Последние два года пациент ведет себя крайне пассивно, не работает и вообще не выходит из дома, ни с кем не общается, не следит за собой. Проснувшись утром, садится на диван и часами не двигается. Жалоб на свое состояние не предъявляет. Матери было рекомендовано проконсультировать сына у психиатра. Последний, в свою очередь, направил пациента к психологу. Мнение матери, которая опасалась, что сын после ее смерти останется без всяких средств к существованию (не стоит на учете в службе занятости, не имеет пенсии), не было принято во внимание. Ей было сказано, что любые нарушения могут быть выявлены в ходе обследования и в беседе с ней нет необходимости. В результате мужчина был признан психически здоровым. Между тем проведенное неврологическое исследование с использованием метода компьютерной томографии показало наличие множественных очагов атрофии вещества мозга, в том числе в области лобных долей.

Этот случай может быть использован как иллюстрация к материалу занятия «Принципы организации патопсихологического исследования» в курсе «Медицинская психология». Преподаватель говорит о важности беседы с сопровождающими больного лицами и рассказывает приведенную выше историю, свидетельствующую о том, что игнорирование этого принципа приводит к диагностическим ошибкам. Презентация случая также служит для преподавателя аргументом в споре со студентами, которые, например, говоря, что если больной совершеннолетний и не обнаруживает грубых нарушений психической деятельности, то лучше других может рассказать о своем состоянии. Если случай используется для проверки способностей проводить патопсихологическое исследование, студентов спрашивают, при каких психических расстройствах могут наблюдаться апатия и снижение активности. Для тренировки навыков проведения патопсихологического исследования можно предложить студентам разработать программу исследования, с учетом того, что мнение больного о своем состоянии и мнение его матери не совпадают. Для нас наиболее интересным является использование данного случая для анализа причин профессиональных затруднений. Действительно, почему специалисты поступили подобным образом? В описанном выше примере необходимо не просто «осудить» чье-то некорректное поведение, а выявить его причины – на каких мнениях о процессе диагностики, о больных и их родственниках оно было основано. При обсуждении всех этих вопросов обнаруживаются профессиональные предубеждения. Например, одним из вариантов предубеждения, определившего реакцию психиатра и психолога, могло быть представление о нерелевантности, незначимости инфор-

мации о больном, которую могут предоставить непрофессионалы. Это предубеждение, в свою очередь, основывается на представлении, что только специалист является носителем «истинного» знания. На принятие решения могло повлиять и предубеждение в отношении пожилых людей (матери), которые якобы не в состоянии отказаться от мелочной опеки над своими взрослыми детьми и склонны излишне драматизировать ситуацию.

Хотя анализ случаев очень часто используется в процессе преподавания медицинской психологии, в литературе редко обсуждаются важные с педагогической точки зрения характеристики кейсов, а также их основные разновидности. Какие же случаи принесут наибольшую пользу?

Как правило, в описаниях кейс-метода подчеркиваются такие его особенности, как *соотнесенность с социальной практикой, коллективный характер поиска и оценки решений, побуждение студентов к самостоятельности, уникальный характер приобретенного ими знания* [7]. Помимо этого, из-за принципиальной неоднозначности кейсов (а в психологии, думается, вообще не может быть идеальных или, наоборот, полностью ошибочных решений) они провоцируют проявление повседневного, социально ориентированного мышления. Действительно, большинство ученых, исследующих процессы формирования социальных представлений, согласны в том, что эти процессы имеют целью включение странных, непонятных или угрожающих событий и в привычный контекст [2; 5]. Ю. П. Сурмин и другие пишут, что описанная в кейсе ситуация должна отражать определенное состояние социальной реальности, разрушать познавательные стереотипы, в результате чего стимулируется не только усвоение профессиональных знаний, но и развитие «эмоций, мотивации и этики» [7, с. 62].

Таким образом, чтобы служить инструментом выявления и преодоления профессиональных предубеждений, случай должен:

- вызывать интерес у аудитории;
- провоцировать возникновение эмоций;
- быть неоднозначным, открытым для обсуждения;
- отражать социальные и моральные вопросы, то есть позволять рассматривать проблему в более широком социальном контексте.

В зависимости от источника можно выделить следующие виды кейсов:

1) профессиональные кейсы (истории болезни и/или лечения, другие случаи из практики), взятые из научно-методической литературы или из личного опыта преподавателя;

2) нарративы, то есть в данном контексте истории болезни, рассказанные самими пациентами;

3) случаи из жизни, в которых фигурируют реальные люди вне контекста профессиональной практики (статьи в газетах, сообщения в интернете и др.);

4) примеры, заимствованные из художественной литературы, фильмов.

Рассмотрим специфику использования каждого из случаев более подробно.

Профессиональные кейсы всегда использовались в процессе преподавания медицинской психологии. Их несомненным достоинством является непосредственная связь с будущей трудовой деятельностью. Как правило, профессионалы, составляющие такие «сборники случаев» (casebooks¹), подбирают наиболее интересные и поучительные примеры из своей практики. Представляя собственные случаи, преподаватель сокращает дистанцию общения (ведь он позволяет комментировать и обсуждать свои действия), у него также есть возможность расширять описание случая по просьбе аудитории. Возникает закономерный вопрос о том, насколько откровенно нужно сообщать студентам о своих неудачах и затруднениях. Критерием уместности таких кейсов должна быть польза, которую учащиеся могут извлечь из их анализа. Она заключается, во-первых, в осознании того, что ошибки – неотъемлемая часть любой работы, а процесс диагностики и терапии сложнее, чем он представлен в учебниках. Во-вторых, активизируется проблемный характер ситуации. В-третьих, подчеркивается, что ошибки и профессиональные проблемы можно обсуждать открыто и конструктивно.

Профессиональные кейсы являются также и средством выявления предубеждений. Способ презентации случая отражает не только научную, но и социальную позицию автора, его отношение к больному и к процессу лечения. Блестящий образец анализа традиционного, «объективного» подхода к процессу диагностики представлен в работе Р. Лэнга «Расколотое «Я»» (пример 2).

Пример 2. Выдающийся немецкий психиатр Э. Крепелин описывает студентам пациента с кататонией. Крепелин отмечает среди прочего «недоступность» пациента: «Хотя он, без сомнения, понимал все вопросы, он не дал нам никакой полезной информации. Его речь представляла собой... лишь последовательность бессвязных фраз, не имеющих отношения к общей ситуации...» Теперь уже не возникает никакого сомнения, что этот пациент демонстрирует «признаки» кататонического возбуждения. Однако истолкование, которое мы приложим к данному поведению, зависит от отношений, которые мы установим с пациентом, и мы многим обязаны подробному описанию Крепелина, позво-

¹ В статье намеренно приводится англоязычный термин, среди всего многообразия отечественной литературы по медицинской психологии подобных сборников обнаружить не удалось. В то же время для англоязычных изданий является типичным одновременный выход в свет руководства и прилагающегося к нему сборника случаев, handbook и casebook, соответственно. Остается лишь сожалеть, что при издании отечественных учебных пособий этот принцип не соблюдается.

ляющему пациенту предстать перед нами, как живому, через пятьдесят лет, прошедших с того времени. Что делает этот пациент? Наверняка он ведет диалог между собственной пародированной версией Крепелина и своим собственным, открыто неповинующимся, бунтующим «Я»... Предположительно он глубоко возмущен такой формой допроса, проводимой перед студенческой аудиторией. Вероятно, он не видит, что имеет общего это с тем, что его глубоко мучает. Но это не стало бы «полезной информацией» для Крепелина, разве что дополнительными «признаками «болезни». «...Каково переживание юношей Крепелина? По-видимому, он находится в отчаянии и муках. На что он «намекает», говоря и действуя таким образом? Он возражает против того, чтобы его измеряли и проверяли. Ему хочется быть услышанным» [4, с. 22–24].

Потенциальная проблема, связанная с применением профессиональных кейсов, заключается в их ограниченном характере, в том, что в них представлено неполное описание события или пациента. Скажем, из примера 2 мы кое-что узнаем о позициях Э. Крепелина и пациента в процессе диагностики, но почти ничего – о них самих, каков их социальный статус, история жизни, особенности личности и пр.

Другим вариантом кейсов являются нарративы болезни, то есть истории, которые пациенты рассказывают о себе. Нарративы позволяют ознакомиться с точкой зрения самого пациента, понять, как изменила болезнь его жизнь, как он борется с недугом. Это также уникальная возможность проникновения во внутренний мир Другого. Любой нарратив показывает, что человек всегда больше, чем его болезнь, поэтому думать о нем только как о «пациенте» ошибочно. Нарратив, в отличие от большинства профессиональных кейсов, способен вызвать сильные эмоции, побудить студентов к сопереживанию, вызвать у них уважение и интерес к больному. К сожалению, лишь незначительное количество нарративов психических болезней было опубликовано на русском языке. Одним из них является представленный в книге А. Р. Лурия «Потерянный и возвращенный мир» случай пациента с тяжелейшим ранением мозга, Л. Засецкого, основанный на его собственных дневниках (пример 3).

Пример 3. А. Р. Лурия так характеризует усилия пациента: «Он писал этот дневник, историю своего заболевания, двадцать пять лет, изо дня в день, мучительно подбирая слова и иногда затрачивая целый день, чтобы написать половину страницы. Он сначала назвал его «История страшного ранения», а потом озаглавил «Снова борюсь». Это был мучительный труд, полный судорожных попыток и минут отчаяния, подталкиваемый постоянной надеждой, труд, берущий все его силы, труд, которому он отдавал всего себя» [3, с. 60]. Лурия считает, что больной «хорошо понимал глубину постигшей его катастрофы и пришел к выводу, что он должен снова овладеть утерянным, должен во что бы то

ни стало восстановить то, что раньше давалось ему так легко и что теперь было разбито. Так началась борьба за мысль, борьба за ясное сознание, борьба за понимание непонятого» [там же, с. 106].

Сам больной говорит, обращаясь к читателю: «Может быть, кто-нибудь из знаков больших и серьезных мыслей поймут мое ранение и болезнь, разберутся, что происходит в голове, в памяти, в организме, оценят мой труд по достоинству и, может быть, помогут мне в чем-либо, чтобы избежать трудности в жизни... Тяжелое это дело – понимать снова мир, потерянный мною из-за ранения и болезни, уже из отдельных мельчайших кусочков собрать его в одно целое... Мне хотелось написать рассказ, как со мной случилось это бедствие, которое не уходит от меня уже с самого ранения и до сих пор. Но я все равно не падаю духом, стараюсь улучшить свое положение, развивая речь, память, мышление и понятия. Да, я борюсь за восстановление своего положения, которое я потерял во время ранения и болезни» [там же, с. 5].

В книге А. Р. Лурия содержатся многочисленные примеры того, как Л. Засецкий пытался преодолевать появившиеся после ранения дефекты восприятия, речи и памяти. Выдержки из дневников Засецкого являются замечательным примером того, какую роль играет личность в преодолении болезни. За мучительно подробными описаниями когнитивных нарушений мы видим страдающего, но не потерявшего способности к самосознанию и воли к жизни человека.

Случаи из жизни. Проблемы здоровья и болезни настолько активно обсуждаются в средствах массовой информации, что Д. Ходжес назвал их «первазивными, всепроникающими социальными феноменами» [14]. Поэтому недостатка в подобных историях не будет. Это очень эффективное средство выявления профессиональных предубеждений (в значительной степени еще и потому, что некоторые сообщения СМИ представляют собой концентрированное изложение социальных предрассудков). Одновременно оно помогает обнаружить разнообразные взгляды на проблему, имеющиеся как в обществе, так и в студенческой аудитории. (пример 4).

Пример 4. А. «Кстати, истерические припадки опаснее скорее для окружающих, к тому же заразительны. У самого истерика приступ проходит без последствий для здоровья – часто он его даже не помнит. Близких же может еще долго “колбасить”».

Б. «Многие из тех, кто уверен, что впал в черную депрессию, на самом деле могут испытывать невроз – астенический, тревожно-фобический или невроз навязчивых состояний. Это тоже довольно неприятные состояния, но более простые в плане лечения. От них можно избавиться довольно просто – хорошо выспаться и отдохнуть, принять успокаивающие сборы, проконсультироваться с психотерапевтом или психологом».

В. «В одной из московских психиатрических клиник исследовали только что поступивших больных с острой формой шизофрении. С помощью так называемых карт Зенера и генератора случайных чисел проверяли, насколько у них развиты интуиция и ясновидение... При норме случайного угадывания в 20–30 процентов суммарное количество правильных ответов по тестам у сумасшедших достигало 86–92! Однако уже через десять дней после начала лечения количество правильных ответов падало до нормы. Исследователи сделали вывод: по мере выздоровления сверхъестественные способности исчезают».

Г. «Представьте: скорбный дом. Сидит мужик в смиренной рубашке и плачет о позоре Ватерлоо. Что, по уму, с ним надо сделать? Вколоть бедняге галоперидол и объяснить: очнись, ты не Наполеон. Что сделает наше ТВ? Выставит в шоу ...как героя. ...Этой осенью и зимой героем двух (!) программ «Пусть говорят» стал «воронежский дантист»... – шизофреник, стоящий на учете в Воронежском психиатрическом диспансере с 1973 года (материалы с сайта www.kr.ru (сайт газеты «Комсомольская правда»))».

Цитата А отражает предубеждение относительно опасности и неудобности больного для окружающих. Цитата Б – уже обсуждавшееся в начале статьи интуитивное деление всех психических заболеваний на легкие (неврозы) и тяжелые (в данном случае как тяжелое заболевание рассматривается депрессия). Кстати, типичным предубеждением является и мнение о том, что выздоровление в «легких» случаях якобы полностью зависит от смены обстановки и от усилий самого пациента. В действительности опыт терапии больных неврозами показывает, что такие расстройства во многих случаях поддаются лечению с большим трудом, особенно это касается невроза навязчивых состояний. Цитата В иллюстрирует характерные для социальных репрезентаций психических болезней связи между гениальностью и помешательством (раз гениальность – это не «норма», значит, у человека есть психическое расстройство, если есть психическое расстройство – значит, можно найти и гениальность). Аналогичным образом в СМИ обсуждаются и биографии великих людей, которым непременно выставляется диагноз шизофрении, маниакально-депрессивного психоза и пр. Цитата Г наиболее интересна с точки зрения выявления и коррекции предубеждений. Судя по содержанию статьи, ее автор справедливо возмущен тем, что психически больного человека («несчастливого», как он характеризуется в тексте) сделали участником телешоу, использовали его страдание для развлечения публики. Но одновременно здесь можно заметить и вынесение на обсуждение многомиллионной аудитории всех подробностей душевного расстройства, документов и прочей личной информации о больном. Само по себе описание этого человека стигматизирующее: «мужик в смиренной рубашке», «псих», нужно «вколоть бедняге галоперидол и объяснить...» и пр. Анализ этой публи-

кации необходим для прояснения собственной позиции студентов по таким вопросам: как работать со СМИ в сфере психологического просвещения, стоит ли приглашать людей с психическими расстройствами для участия в телепередачах, и если стоит, то с какими целями, как это может им помочь и пр.

Использование литературных примеров или примеров из художественных фильмов в последнее время делается все более популярным. В англоязычной литературе всю обширную область искусства, философии, гуманитарных наук, имеющих отношение к проблемам здоровья и болезни, обозначают термином «medical humanities». Дж. Макнэтон полагает, что литература, искусство и философия помогают будущему специалисту соотнести научные знания о болезни и ее лечении с потребностями и жизнью конкретного пациента. Она выделяет инструментальную и неинструментальную значимость подобных кейсов. Инструментальная ценность заключается в том, что кейсы позволяют студентам представить проблемные жизненные ситуации, с которыми они еще незнакомы. Когда студент идентифицирует себя с героями кейса, он учится решать заключенную в описании случая проблему. Также он приобретает полезные навыки – общения, аргументации и пр. Преимущество использования литературных примеров, по сравнению с профессиональными кейсами, в том, что благодаря мастерству писателя или режиссера стимулируются навыки воображения и эмпатического контакта с больным. Такое воображение Макнэтон характеризует как «моральное». Студентам предлагают обсудить, как бы они вели себя в подобных ситуациях. С этой целью также можно применять ролевые игры, сюжет которых основан на отрывках из художественных произведений. Неинструментальная ценность художественных кейсов заключается в содействии личностному развитию студентов, выработке умения воспринимать мир различными способами, понимать ценность каждого человека [15]. Постоянно обновляющиеся перечни рекомендуемых для использования в образовательном процессе литературных произведений и художественных фильмов, а также методические работы можно найти на специальном сайте, посвященном гуманитарным аспектам медицинской практики (<http://medhum.med.nyu.edu>). Из отечественных публикаций отметим подготовленную С. С. Тверской хрестоматию «Психология здоровья в художественной литературе» [6]. Особым учебным материалом являются художественные фильмы. Помимо того, что воображение студентов стимулируется здесь за счет представления информации в различных модальностях, фильмы удобно делить на фрагменты, возвращаться к отдельным сценам и пр.

Вместе с тем необходимо учитывать неизбежные при создании любого произведения искусства преувеличения и искажения строгого фактического материала. Характерной иллюстрацией этому может служить история создания фильма «Игры разума». В действительности выдающийся математик Дж. Нэш, ставший прототипом главного героя, страдал от слуховых псевдогаллюцинаций, а не от зрительных обманов, как можно было бы предположить, если понимать фильм буквально. Кроме того, часто в художественной литературе и в фильмах, ради создания положительного образа героя, игнорируются некие «неудобные» для автора или режиссера характеристики личности. В случае Дж. Нэша это, например, антисемитские высказывания, наблюдавшиеся у него в период обострений, или тот факт, что в действительности его брачный союз, история которого столь трогательно представлена в фильме, является вторым по счету. Нередко, если психически больной в художественных произведениях – положительный герой, ему приписываются исключительные способности. К такому человеку, конечно же, легко проявить сочувствие и уважение, но как быть с теми больными, которые не являются гениями, или с теми, кто не смог победить симптомы своей болезни силой разума, как это сделал Дж. Нэш? Помимо этого, любое художественное произведение содержит в себе определенную мораль и социальное послание публике, оно отражает не только талант, но и некоторую предвзятость автора. Так, в романе «Посмертные записки Пиквикского клуба» Ч. Диккенс дает следующее описание психически больного (пример 5).

Пример 5. «Несчастный, чей бред записан здесь, являет собой печальный пример, свидетельствующий о пагубных результатах ложно направленной – с юношеских лет – энергии и длительных излишеств, последствия которых уже нельзя было предотвратить. Бессмысленный разгул, распутство и кутежи в дни молодости вызвали горячку и бред... Тому, кто знал пороки его молодости, остается лишь удивляться, что страсти, не обуздываемые рассудком, не привели его к совершенно еще более страшных действий» [1, с. 153].

Этот пример отражает весьма распространенное в XVII–XIX вв. убеждение в том, что некоторые психические болезни связаны с образом жизни человека, с его моральными дефектами.

Предлагается примерный список литературных произведений и фильмов, которые могут быть использованы в курсах «Медицинская психология» и «Психология здоровья». Он не является исчерпывающим, однако, в отличие от аналогичных перечней, которые публиковались ранее, мы постарались включить в него более современные произведения, не ассоциирующиеся у студентов со школьной программой (следовательно, пред-

ставляют для них больший интерес) и которые ранее не обсуждались в контексте кейс-метода.

1) Шизофрения: литературное произведение – С. Соколов. «Между собакой и волком»; фильм – «Игры разума» (режиссер – Р. Хауард).

2) Органические поражения мозга: фильм – «Пробуждение» (режиссер – М. Ньюэлл); литературные произведения – А. Р. Лурия. «Потерянный и возвращенный мир»; О. Сакс. «Человек, который перепутал свою жену со шляпой, и другие истории из врачебной практики».

3) Умственная отсталость, отставание в развитии: литературное произведение – Л. Улицкая. «Дочь Бухары»; фильм – «Форрест Гамп» (режиссер – Р. Земекис).

4) Ранний детский аутизм: литературное произведение – М. Хэддон. «Загадочное ночное убийство собаки»; фильм – «Человек дождя» (режиссер – Б. Левинсон).

5) Нарушения образа тела, потеря конечности: литературное произведение – В. Пьецух. «Рука».

6) Зависимость от психоактивных веществ: литературные произведения – Ю. Горднер. «Опасный кашель»; В. Ерофеев. «Москва-Петушки».

7) Смертельные болезни: литературные произведения – Ю. Горднер. «Диагноз»; А. Солженицын. «Раковый корпус».

8) Взаимоотношения врача и больного, психолога и клиента: литературные произведения – А. Солженицын. «Раковый корпус»; И. Ялом. «Толстуха», «Две улыбки»; М. Зощенко. «Врачевание и психика».

9) Пропаганда здорового образа жизни: литературные произведения – С. Ликок. «Как дожить до двухсот лет», «Как стать врачом».

10) Определение здоровья, генетические различия между людьми: фильм – «Гаттака» (режиссер – Э. Никкол).

11) Моральные и медицинские проблемы аборта: литературное произведение – Л. Улицкая. «Казус Кукоцкого».

Преодоление профессиональных предубеждений – сложная задача. Несмотря на все свои достоинства, кейс-метод не является магическим средством для их устранения. Только систематическая работа на каждом занятии, постоянное внимание к мнениям и эмоциям студентов помогут ее решить. В заключение хотелось бы процитировать высказывание из популярного среди психотерапевтов сборника кейсов – «Лечения от любви» И. Ялома. Оно принадлежит одному из его пациентов, который понял, что «у всех есть сердце» [11, с. 92]. В сущности, профессиональное психологическое образование должно стимулировать подобные открытия. Они, в свою очередь, будут являться лучшей прививкой против предубеждений.

Литература

1. *Диккенс, Ч.* Посмертные записки Пиквикского клуба / Ч. Диккенс. М.: Художественная литература, 1984. 750 с.
2. *Донцов, А. И.* Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 42–49.
3. *Лурия, А. Р.* Потерянный и возвращенный мир (история одного ранения) / А. Р. Лурия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 125 с.
4. *Лэнг, Р.* Расколотое «Я» / Р. Лэнг. СПб.: Белый кролик, 1995. 352 с.
5. *Московичи, С.* От науки – к здравому смыслу / С. Московичи, М. Хьюстон // Социальная психология ; под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 564–591.
6. Психология здоровья в художественной литературе: психология жизни и смерти. Человек в чрезвычайных ситуациях. Образ жизни и здоровье: хрестоматия / сост. С. С. Тверская. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 1999. 240 с.
7. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин [и др.]; под ред. Ю. П. Сурмина. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
8. *Фролова, Ю. Г.* Современные подходы к исследованию личности психически больного / Ю. Г. Фролова // Весн. БДУ. Сер. 3. 2003. № 3. С. 60–65.
9. *Штейнмец, А. Э.* Донаучные представления студентов-педагогов в контексте преподавания психологии / А. Э. Штейнмец // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 124–132.
10. *Юревич, А. В.* Социально-психологический анализ научного и обыденного объяснения: автореф. ... дис. д-ра психол. наук: 19.00.05 / А. В. Юревич. М.: РАН, 1993. 40 с.
11. *Ялом, И.* Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы / И. Ялом. М.: Независимая фирма «Класс», 1997. 288 с.
12. *Bensaude-Vincent, B.* A Historical perspective on science and its “Others” / B. Bensaude-Vincent // Isis. 2009. Vol. 100. P. 359–368.
13. *Foss, N.* Nerves in northern Norway: the communication of emotions, illness experiences, and health-seeking behaviors / N. Foss // Qualitative Health Research. 2002. Vol. 12, № 2. P. 194–207.
14. *Hodgetts, D.* Mediation and the construction of contemporary understandings of health and lifestyle / D. Hodgetts, B. Bolam, C. Stephens // Journal of Health Psychology. 2005. Vol. 10, № 1. P. 123–136.
15. *Macnaughton, J.* The humanities in medical education : context, outcomes and structures / J. Macnaughton // Medical Humanities. 2000. Vol. 26, № 1. P. 23–30.
16. *Morant, N.* What is mental illness? Social representations of mental illness among British and French mental health professionals / N. Morant // Papers on social representations. 1995. Vol. 4. P. 41–52.
17. *Shapin, S.* Science and the public / S. Shapin // Companion to the History of Modern Science / ed. by R. C. Olby [et al]. – New York: Routledge, 1990. P. 990–1007.
18. *Spink, M.-J. P.* Making sense of illness experiences : Integrating the cultural-historical and local-situated levels for understanding meaning / M.-J.P. Spink // Qualitative Health Psychology. Theories and Methods. Cambridge: SAGE Publications, 1999. P. 83–97.
19. *Tausig, M.* A Sociology of Mental Illness / M. Tausig, J. Michello, S. Subedi. – Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999. 240 p.

М. М. Ермолович, Е. А. Козлов

КЕЙС-МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА

Проблема инициации активности личности и ее включения в процесс обучения является актуальной как в педагогической науке, так и в образовательной практике [3, с. 90]. Для ее решения педагоги разрабатывают и применяют различные формы и методы обучения. Разнообразие методов позволяет реализовывать цели и задачи как в области предметного обучения, так и в сфере воспитания личности будущего специалиста. Одним из компонентов воспитания является выполнение долга, что выражается через формирование активной жизненной позиции, актуальность которого обосновывается как частной дидактикой, так и практикой реализации профессионально-ориентированной деятельности. Анализ литературных источников и проведение опроса среди выпускников вуза позволяет выделить ряд сложившихся в практике противоречий: между полученным образованием и выполнением профессионального долга; между необходимым проявлением инициативы и правильностью сделанного выбора; между запасом знаний и воспитательным компонентом.

Полученные результаты теоретического и квазисоциологического исследования обусловили актуальность изучения и формирования активной жизненной позиции личности в стенах университета. В статье авторы рассматривают данную проблему на примере применения кейс-метода. Суть метода – осмыслить жизненную ситуацию, которая содержит определенный опыт и комплекс знаний, необходимых для усвоения при разрешении широкого спектра проблем. Его особенность заключается в особом виде обучающего материала и особых способах его использования [1].

В качестве критериев активной жизненной позиции, по нашему мнению, выступают общественная направленность личности, активное стремление реализовать свои знания, способность отстаивать собственные взгляды и убеждения, активно ретранслировать опыт путем гибкого взаимодействия с людьми, бесконфликтность.

На выработку жизненной позиции личности влияют условия: внешние, создаваемые и внутренние. К внешним условиям становления личности относятся те, которые помогают адаптироваться к нормам социального поведения, приучают к регулированию своих действий и поступков согласно этим нормам. Создаваемые условия тесно связаны с учебным процессом, это практическая часть учебной деятельности. К ним относятся

активные методы, эффективность коммуникации, предметное наполнение, представление аргументации, консультирующая и корректирующая функции педагога и др. Способность перевода внешних условий во внутренние детерминанты с выработкой определенных установок, привычек, действий, поведения принадлежит к внутренним условиям. Это принятие ситуации, понимание путей реализации целей, внимание к исключению личностных конфликтов, осознание результатов собственных действий, преодоление трудностей.

Первых два условия непосредственно связаны с профессиональной деятельностью педагога, третье – с процессом самообразования и самовоспитания. Они будут выступать движущей силой только в случае стремления личности к деятельности и достижению результата. Поэтому работа преподавателей включает несколько задач в этом направлении: во-первых, отбор информации; во-вторых, использование технологий работы с информацией; в-третьих, комплексный подход к воспитательному компоненту.

Современные проблемы, с которыми сталкиваются в своей профессиональной деятельности специалисты-географы, столь разнообразны, что их нельзя запрограммировать и в готовом виде предлагать студентам. Их надо научить вариативно подходить к различным видам сложностей. Кейс-метод является уникальным для выстраивания учебной стратегии студентов. Он является незаменимым в гуманитарном образовании. Мы рассмотрим, как действует этот метод при подготовке географов-педагогов. Для внедрения и использования кейс-метода были выбраны дисциплины географо-педагогического цикла: «Методика преподавания географических дисциплин» и «Менеджмент учреждений образования». Главный вопрос при этом ставился так: какую роль может сыграть кейс-метод при формировании активной жизненной позиции студента.

При внедрении в учебный процесс кейс-метода были поставлены следующие задачи:

- апробировать кейс-метод на занятиях географо-педагогического цикла;
- выявить основные тенденции и проблемы использования кейс-метода;
- использовать данные для анализа и корреляции содержательной части дисциплин географо-педагогического цикла;
- разработать инструментарий для последующего использования кейс-метода.

Кейс-метод, как и другие методы в образовании, направлен на результативность образовательного процесса. При его использовании формируется нетривиальный подход ко многим спорным решениям. Одновремен-

но кейс-метод способствует активному усвоению знаний при рассмотрении различных ситуаций, закладывая и развивая профессиональные и личностные качества студента [5].

Общими основаниями к организации образовательного пространства при использовании кейс-метода выступает комплекс подходов.

Системный подход предполагает рассмотрение необходимых ресурсов, которые обеспечат возможность деятельности педагога и студента при использовании кейс-метода. Главный принцип системного подхода – это целостность, он выступает как важнейшее условие существования образовательного процесса.

Культурологический подход предусматривает воспитание уважительного отношения к национальным ценностям, толерантности, осознанного и уважительного отношения к природному и культурно-историческому наследию, к способности преобразования действительности в сфере своей деятельности.

Личностно-ориентированный подход ставит в центр образовательного процесса студента с целью реализации его собственного потенциала. Он предполагает в ходе занятия создание ситуации личностно-делового общения, при котором происходит утверждение личностной позиции в соответствии с профессионально-этическими нормами.

Кейс-метод, как один из наиболее эффективных методов организации активной деятельности студента, может быть рассмотрен в двух аспектах. Первый характеризует производственные или научные задачи; второй становится с социальными проблемами. И в том и в другом случае студент должен проанализировать и разобрать ситуацию, предложить возможные решения.

Различают ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и вымышленные кейсы. Такое разделение кейсов не умаляет основную цель этого метода – способствовать детальному анализу и правильному использованию имеющейся информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях, развивать аналитические способности студентов [3, с. 97].

Кейс-метод содержит несколько компонентов: целевой, содержательный, контрольный и корректирующий. Целевой компонент ориентирует на создание условий для усвоения определенного объема знаний, овладение навыками коммуникации, способами деятельности. Содержательный компонент направлен на анализ ситуаций, обнаружение проблем, поиск решений их преодоления. Контрольный компонент обеспечивает наблюдение за выполнением задач, регулирует разные виды деятельности, предполагает оценку сформированности различных умений и навыков. По мнению авторов, в кейс-методе сущность контрольного компонента под-

меняется экспертной оценкой, редко реализуемой в балльной отметке. Корректирующий компонент помогает указать на пробелы в знаниях, исправить непонимание сущности предметов, явлений или процессов, а также обеспечить помощь в выполнении поведенческих норм.

В анализируемом нами педагогическом опыте применения кейс-метода первый, предварительный, этап работы начинался с конструирования задач, подбора материала и составления заданий. На этом этапе работы авторы рассмотрели два направления использования кейс-метода в учебном процессе. Первый путь предполагал выбор отдельных тем по одной из дисциплин, подбор реального материала по конкретной ситуации и создание кейса. Второе направление предусматривало использование кейс-метода на протяжении всех семинарских занятий. Исключение составило первое занятие, вводное в теоретический материал.

Созданные кейсы соответствовали требованиям, предъявляемым к структуре методического средства. Они включали целевой, содержательный и контрольный параграфы. Целевой параграф состоял из дидактической, развивающей и воспитательной целей. Содержательный – включал описание ситуации, описание рамочных условий, в которых развивается ситуация, и задания в виде вопросов. Контрольный – был представлен в виде основных требований к студентам: знать, уметь. Вместе с тем кейсы отличались по содержанию. Были представлены материалы, где предлагался анализ ситуации с простыми ответами на задания. Здесь не надо было принимать решения, достаточно было показать теоретические знания. Одновременно были предложены реальные ситуации, которые надо было проанализировать, выявить положительные и отрицательные стороны, причины их возникновения, увидеть варианты, сделать выбор обоснований и по возможности определить их последствия [4].

Второй этап работы включал подготовительный и основной периоды и состоял из создания условий для активной деятельности студента. Подготовительный период характеризовался внеаудиторной подготовкой студентов по очерченной теме. Различия были в следующем: по одному из предметов шла подготовка теоретического материала по предлагаемым вопросам, по другому предмету помимо теоретической подготовки давались готовые задания для индивидуальной проработки.

Основной период работы проходил в аудиторное время по расписанию занятий. Как и в проведении других семинарских занятий, здесь традиционно вначале ставилась цель. Затем коллектив разбивался на подгруппы для анализа, обсуждения и принятия решения по кейсу. В зависимости от темы занятия, объема материала и рассматриваемых вопросов группы включали от 3 до 10 человек. Работа по анализу конкретных ситуаций шла по двум направлениям: ролевое разыгрывание ситуации и коллектив-

ное обсуждение вариантов решения проблемы. При обсуждении ситуации, ее разборе и разрешении педагог выступал в качестве менеджера учебно-воспитательного процесса. Он направлял диалог с помощью эвристической беседы, пояснял последствия, но не навязывал свою точку зрения. Во всех видах групповой деятельности использовались следующие приемы: поддержка уверенности в собственных силах, взаимной ответственности, оказание доверия, экспертный анализ, вопросы к преподавателю [2, с. 264].

Занятия, проводимые по дисциплинам, имели некоторые методические отличия. Например, по курсу «Методика преподавания географических дисциплин» в рамках кейс-метода использовались ролевые игры. Или же представление результатов по теме оформлялось в различных видах: ответы на вопросы; замечания по ходу занятия; высказывания точек зрения на проблему; анкетирование; самооценивание, актуализация личных достижений. Все материалы проверялись и комментировались преподавателем.

По дисциплине «Менеджмент учреждений образования» подход к проведению занятий был несколько другим. Во-первых, в начале занятия студенты работали над проблемой самостоятельно, затем группа разделялась на подгруппы (здесь использовался прием модерации), и кейс рассматривался и обсуждался сообща. Во-вторых, рассматриваемая ситуация озвучивалась, делались выводы модераторами; участники приходили к единому выводу или решению. На некоторых занятиях одну ситуацию могли обсуждать все студенты одновременно, а на других – давались различные ситуации для обсуждения и обмена мнениями между группами.

При использовании кейс-метода предполагалось рассмотрение нескольких видов ситуаций: ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-упражнение [3, с. 96.]. При ситуации-проблеме студентам было представлено некоторое сочетание фактов из реальной жизни и предложено найти решение в этом конкретном случае. Например, *«Учащемуся СШ № 93 г. Могилева Петрову Игорю после окончания 9 классов по одному из предметов была выставлена оценка «шесть», которая шла в аттестат зрелости. Среднюю школу Петров И. заканчивал на высокие баллы, но получению серебряной медали мешала ему отметка, полученная в младших классах. Какое решение Вы видите в данном случае?»*

При ситуации-оценке предлагалось сделать анализ ранее принятых решений, так как выход из предлагаемой ситуации был уже найден. *«Кейс состоял из материала учебной программы по географии общеобразовательной школы, учебников для учреждений образования, обеспечивающих получение среднего образования, где присутствовал материал по теме «Ландшафты». Студентам было предложено ввести понятие «ландшафт» в курсе «География Беларуси» и в курсе «Общая география» (логика построения курсов требует первоначально представить данные*

о степени преобразования территории, а после – об освоенности). Для введения понятия необходим анализ учащихся соотношения влияния природных компонентов на формирование ландшафта: общая циркуляция атмосферы → растительность → мезоформы рельефа». Студентам было поставлено задание: привести приемы и механизмы решения кейса с точки зрения географических наук.

При рассмотрении ситуации-упражнения студентам предлагается выработать способы постановки проблем. В данной ситуации они должны обнаружить проблему, ее доказать и предложить радикальное решение или несколько возможных путей выхода из «тупиковой» ситуации. Студентам был дан материал из учебной программы по географии для общеобразовательной школы и учебника для учреждений образования, обеспечивающих получение среднего образования, по курсу «Общая география». Надо было привлечь знания о противоречиях и нестыковках календарно-тематического плана, учебной программы и учебника для школ по географии. Затем разработать структуру и фактическое наполнение урока по теме «ГИС-технологии»; применить имеющиеся приемы реализации, пояснения и визуализации; учесть необходимое расширение материала из учебника и имеющиеся требования учебной программы для школ; дать оценку урока по предлагаемым требованиям.

Центральным звеном в проведении основного этапа занятия является организация дискуссии. И здесь выделяется два трудных момента: первый – это организация конструктивного спора; второй – отсутствие оптимального варианта решения рассматриваемой проблемы.

При проведении занятий с помощью кейс-метода были отмечены положительные тенденции в деятельности студентов: они учатся работать коллегиально, отстаивать свою точку зрения, принимать решения согласно нормативным правилам и этическим нормам, быть менее категоричными, отстаивать принципы и убеждения; использовать багаж знаний для решения ситуаций. Проведение дискуссии помогает критически мыслить, решать проблемы на основе анализа обстоятельств, а использование элементов деловой игры позволяет наглядно показать ситуацию студентам. Активная пропаганда понимания роли педагога в развитии интеллектуальной деятельности и географической культуры, которые выступают параметрами определения эффективности работы, является неотъемлемым атрибутом работы в малых группах.

Однако при проведении занятий по методике преподавания географических дисциплин были отмечены и негативные тенденции: наблюдалась пассивность, безразличие к проблеме принятия девиантных решений у немотивированных студентов. Возможно, это было связано с отсутствием опыта работы в рамках данного метода обучения, а возможно, и психо-

логической некомфортностью в группе, что характеризовало нечеткость установок личности на успех. Еще одна сложность при проведении данного метода проявилась в оценке студентов, которая, по замыслу авторов, должна проводиться рецептурными приемами анализа их личных достижений.

При использовании кейс-метода авторы столкнулись с проблемами, зафиксированными другими педагогами: «Предполагается ли использование в рамках кейс-метода других методов? Можно ли провести одно занятие в рамках кейс-метода или надо весь курс выстраивать в рамках этого метода? Каковы границы вмешательства педагога в деятельность студента при разборе задания?» [1]

Определенный круг проблем был связан с подбором содержательной части кейса, небольшой разработанностью этого метода в области географического образования, разноуровневой подготовкой студентов. Если разбирается сложная и многогранная тема, то полностью или частично материал кейса должен выноситься на контролируемую самостоятельную работу студентов, предшествующую ситуативному анализу. После ее проведения, как мы полагаем, семинар получится более эффективным. Для самостоятельного изучения кейса на занятии лучше использовать небольшие материалы. Учебный процесс должен осуществляться по дидактическим материалам с учетом разного уровня сложности. Преимущество курсов в образовательной программе географического факультета обе-



Схема формирования активной позиции личности при применении кейс-метода

спечивает изменение уровня подготовки студентов, достаточное для перехода от знаниевой модели обучения к деятельностной.

Анализ проведенных занятий по кейс-методу, выявление общих тенденций, положительных и отрицательных результатов побудил нас рассмотреть организацию учебно-воспитательного процесса и конструировать процесс обучения по-новому. Для этого авторы построили схему формирования активной жизненной позиции на основании внедрения кейс-метода для последующего усовершенствования его содержательной части в предметной области с помощью организации обратной связи. Учитывая, что кейс-метод содержит четыре компонента: целевой, содержательный, контрольный и корректирующий, была предложена схема, в составе которой они отражены четырьмя блоками.

В первом блоке при формировании целей и задач занятия должны предусматриваться такие функции процесса формирования активной жизненной позиции, как:

- дидактическая – введение целевых установок: активность, мотивация, знание, корректность; умения и т. д.;
- развивающая – осмысление реальной действительности и ее анализ, указание путей самореализации и областей их приложения;
- воспитательная – развитие ценностных отношений к миру и к себе;
- социальная – понимание необходимости адаптации к общественной жизни; обеспечение регуляции социального поведения;
- коммуникативная – овладение навыками межличностного общения в различных ситуациях.

Во втором блоке при выборе ситуативных моделей особое внимание должно быть уделено психолого-педагогическим аспектам. Они позволят студентам рассматривать учебные и научные проблемы с учетом профессионального сознания и поведения.

В третьем блоке при использовании различных видов кейсов должны быть подобраны приемы их рассмотрения для возможной дальнейшей реализации. Материал кейса должен планировать развитие личной позиции студента исходя из нормативной, диалектической, экологической составляющих. Данный блок предусматривает участие студентов в коммуникации вне зависимости от их подготовки, тем самым мотивируя их к дальнейшей деятельности. Смена позиции студента и педагога позволит отойти от привычного стереотипа проведения занятия и активизирует жизненную позицию студента.

Четвертый блок предполагает развитие системы представлений об анализе ситуации, прогнозируемых ее последствиях и возможностях применения знаний для личного развития. Аргументация профессиональной

позиции выступает предпосылкой активности личности. Необходимость понимания позиции, контакта с другими при обсуждении проблемы требует изложения фактов в канве идей анализа ситуации. Именно это подталкивает студента к пониманию долженствования в преодолении трудностей и самореализации через деятельность.

Можно утверждать, что в организации учебно-воспитательного процесса в рамках дисциплин географо-педагогического цикла заметную роль играет использование кейс-метода. Его применение заставляет студента углубленно осваивать учебный материал через призму реальных ситуаций, интерпретировать и экстраполировать решения, вырабатывать свое отношение к ним и аргументировать точку зрения. Его применение хоть и было связано с некоторыми трудностями, в то же время не утратило для авторов своей привлекательности, заставляя активизировать работу студентов и нас, преподавателей, в методическом и содержательном аспектах. Авторы будут благодарны за все замечания и пожелания, которые выскажут прочитавшие статью.

Литература

1. *Багиев, Г. Л.* Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.marketing.spb.ru/read/m21/1.htm/>. Дата доступа : 04.05.2009.
2. *Маринова, М.* Активизация самостоятельной познавательной деятельности – условие эффективности высшего образования / М. Маринова // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6–7 июня 2007 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В. В. Самохвал (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2007. С. 262–265.
3. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. М.: Ростов н/Д.: МарТ, 2006. 336 с.
4. *Самарина, С. М.* Применение кейс-метода в преподавании маркетинга / С. М. Самарина, С. А. Калугина // Маркетинг в России и за рубежом [Электронный ресурс]. 1999. № 4. Режим доступа: <http://www.mavris.ru/articles/1999/4/330.htm/> Дата доступа: 04.05.2009.
5. *Смолянинова, О. Г.* Образовательный сайт по кейс-методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ / О. Г. Смолянинова // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования [Электронный ресурс]. 2002. № 4. Режим доступа: <http://www.charko.narod.ru>. Дата доступа: 03.05.2009.

Л. Лапьер¹

ИСКУССТВО НЕ ПРЕПОДАВАТЬ²

(Реферат)

Утверждение, что «мы преподаем посредством кейс-метода», является терминологическим противоречием. Тем не менее именно это мы постоянно слышим от преподавателей, делающих кейсы основой своей педагогики. Это противоречие в повседневной речи не столь невинно. Оно указывает на контркультурную работу, которую должны взять на себя «ученики» и «учителя», использующие этот метод, как если бы образование или школьная аккультурация заставила их забыть свою истинную природу «естественных учащихся». И именно эту истинную природу они должны вновь присвоить.

Практикование кейс-метода в точном смысле есть превращение образования в образование без преподавания (совсем как образование исполнителя музыкального произведения), это простое аккомпанирование в строгом, дисциплинированном, восприимчивом, всегда согласованном с предполагаемым учением и «учащейся» личностью действовании. В обоих случаях присутствует желание привести «ученика» к открытию им

¹ Лоран Лапьер (доктор наук, университет МакГилл) – штатный преподаватель Высшей коммерческой школы (ВКШ) Монреаля, штатный сотрудник кафедры управления Пьерра-Пеладо и первый директор Кейс-центра ВКШ Монреаля. Сферу его интересов составляет влияние личности управленцев на их способы руководства, поведение, приводящее к успеху или неудачам в осуществлении руководства. Он был директором и главным редактором «Управление: международный журнал по управлению» (*Gestion, revue internationale de gestion*) и соавтором книги «Мнимость и управление» (*Imaginaire et Leadership*), в 3 томах, 1992, 1993 и 1994 гг., опубликованной Québec/Amérique и Presses HEC. Он создал более 200 монографий и описаний кейсов, обращенных на лидеров, управленцев, представителей творческих профессий и артистов, опубликованных по большей части в Кейс-центре ВКШ Монреаля. В 1997 г. он был удостоен престижной награды по педагогике ВКШ Монреаля, а в 2001 г. – Премии 3М по изысканиям в области преподавания Общества продвижения педагогики в преподавании в высшей школе (Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES)), что позволило назвать его «персоной недели» ежедневным изданием «*La Presse*» 5 августа 2001 г. Наконец, в 2003 г. он получил престижную Первую премию в обучении управлению (Квебек), присуждаемую изданием «*National Post*» в сотрудничестве с PriceWaterhouseCoopers. Начиная с 2001г. его биография публикуется в Канадской версии «*Who's Who*».

² Lapierre, L. L'art de ne pas enseigner [Electronic resource] Mode of access: <http://neumann.hec.ca/pages/laurent.lapierre/L'art%20de%20ne%20pas%20enseigner,%20.doc>. Date of access: 10.12.2008.

самим своего собственного способа «видения», «чтения», «слушания», «чувствования», «интерпретирования», «говорения», «делания», «играния» или просто «бытия», единственного способа, в большей степени даже сконструированного, который ему (ученику. – *Прим. пер.*) аутентичен.

Управление: практика

Управление является практикой, которая осваивается в основном через опыт, сначала чужой, потом свой. Это освоение совершается в действии, обогащаемом одновременной или последующей рефлексией, что позволяет, в силу повторяющейся работы, лучше его интегрировать и выстраивать из этого целостную идентичность.

Кейс-метод представляет собой индуктивный подход к учению, базирующийся в идеале на конкретном и прямом опыте или, за неимением такового, на эмпирическом и *опытном* материале: ситуациях, симуляциях, «случаях»... Ему соответствует двойной базовый постулат: учатся действуя (через действие или через практику) и предвещающие требования могут содержаться в сопровождающих педагогических документах или в теоретических текстах, которые изучаются до или после занятия. Преобладание учения согласуется с практикой как таковой, с изучением явления, случаев через случаи, когда рассматривается смысл действия тех, кто в них преуспевает (или кто терпит неудачу), подвергая обязательному рассмотрению то, что происходит в реальности, в настоящей жизни, и извлекая из учения пользу для своей собственной практики.

Нахождение своего пути или способа – не столь простое дело, как кажется. И именно это обеспечило введение кейс-метода не только в школах управления, но и в многочисленных школах профессионального образования, университетских и не только (права, медицины, фельдшерского ухода, инженерного дела, архитектуры, письменности и литературоведения, автомобилестроения и др.). Одна из трудностей этого метода обучения, особенно вызывающая к себе внимание и признаваемая даже в университетах, заключается в путанице, существующей между «передачей информации и знаний» и «управлением учением в систематической форме». Эта путаница реальна, потому что мы все знаем из опыта, что знания есть следствие виртуального учения и что учение не осуществляется без конкретных приобретенных, явных или неявных, знаний.

Преподаем как есть, со своими достоинствами и недостатками, сильными и слабыми сторонами, как я неоднократно утверждал. В этой коммуникации, обращаясь к моему собственному опыту обучения управлению и кейс-методу как методу обучения, к моему опыту советника и преподавателя, работающего с педагогами, и к моему опыту девелопера в ка-

честве директора Кейс-центра НЕС-Montréal¹, я склоняюсь к тому, что есть, сначала с точки зрения учителя и вслед за этим с точки зрения учащегося, некоторые из верований, убеждений, предрасположений или даже запрещений, которые могут стать козырем или преимуществом, противодействием или препятствием для практикования кейс-метода.

С точки зрения «учителя»

Я чувствую себя обязанным начать с одной истины, которую необходимо беспрестанно заново утверждать. Большинство преподавателей, сопротивляющихся использованию кейс-метода, делают это просто потому, что они в него не верят. Всегда готовый понять или простить преподавателей, которые оказывают сопротивление (и они вполне имеют на это право), я не спешил с признанием и принятием всей тяжести этой простой истины. Дело не в том, чтобы обвинить преподавателей, не выбравших этот метод или не достигших в нем успеха. Скорее, речь идет о признании факта, что этот метод труден, требует глубокой убежденности и особых диспозиций, требует особой подготовительной работы по существенной подготовке со стороны преподавателя и студентов и предполагает, что преподаватель и студенты вполне разделяют саму идею учения и тот факт, что они лишь косвенным образом находятся под контролем процесса. Обучение с помощью кейс-метода не создает впечатления (или иллюзии) завершеного обучения, подобного тому, которое можно испытывать после курса лекций.

Таким образом, можно утверждать, что, вероятно, есть преподаватели и студенты, которые «естественно» не созданы для кейс-метода. Традиционное школьное действие годится для этих преподавателей очевидно потому, что оно годилось в первую очередь для них как для учеников и студентов. Я часто констатировал, что у этих людей есть трудности в познании и обучении посредством действия². Они не могут в достаточной мере оценить данный тип приобретения знаний и данный путь учения, чтобы затем посвятить ему всю энергию, время и [необходимые] усилия. Является ли это знаком неспособности «практиковать» рассматриваемую профессию? Трудно сделать подобное утверждение. Способы обучения настолько варьируются от человека к человеку, и кейс-метод, являющийся заместителем практики и прямого опыта, не может быть панацеей даже для «верящего» и «практикующего».

¹ НЕС-Montréal (École des Hautes Études Commerciales) – международная бизнес-школа в Монреале (Квебек, Канада).

² Часто они выбирают к тому же преподавание скорее, чем работу посредством действия.

Можно, однако, утверждать, что, когда действительно верят в возможность этого педагогического подхода, даже если знают о его недостатках¹, все же умеют доверять учащемуся не только в специальном учении, но также в его «учении учению», умеют доверять этому процессу учения посредством действия или посредством рефлексии на действие и полагаются на богатство индуктивного поступания. Это убеждение существенно меняет роль преподавателя. И несет в себе скрытую угрозу. Применение кейс-метода – это сопротивление «естественной и легитимной» необходимости преподавателя обучать и особенно естественной склонности «преподавать» (professer), глубоко интериоризированной в установившееся образование, и желанию преподавателя произвести впечатление. Я часто напоминаю, что педагогика и педант имеют один и тот же этимологический корень. Быть преподавателем значит удерживать позицию необычайной власти, которая может прельщать преподавателя и студента. Для личности [которая преуспела в том, чтобы исполнять и блистать] бывает нелегко на этой ступени нарциссизма вычеркнуть себя как преподавателя, отказаться от создания впечатления. Кейс-метод предполагает рассчитывать на богатый банк кейсов для отдельного курса. Таким образом, нужно располагать хранилищем кейсов, которые могли бы раскрыть основные аспекты намеченного обучения (для каждой из проблематизаций, рассматриваемых в ходе различных занятий), которые дают возможность информировать относительно области и сектора деятельности, интересны с точки зрения плана педагогического действия (документы, пригодные к инициации интереса во время лекций, созданию динамики учения на протяжении 1¼ или 1½ часа), по возможности короткие и недорогостоящие (экономящие время и деньги участников) и соответствующие актуальному моменту. У преподавателя также должна быть возможность рассчитывать на коллекцию теоретических текстов, содержащих и способных сообщить информацию и знания, необходимые для обучения таким образом, чтобы учащийся мог взять на себя ответственность за их самостоятельное приобретение.

Отдаленная подготовка преподавателя предполагает глубокую рефлексию на свою новую роль. Отказаться от самой идеи обучения, учиться доверять желанию студентов учиться, доверять процессу учения посредством действия или замещения действия, доверять его материалу, учиться слышать (вопросы, открытия, изумления, молчание, интерес, досада...), учиться предоставлять слово, побуждать к говорению, предоставлять группе время для размышлений и «прислушиваться к размышлениям»

¹ Утверждалось, что образование или преподавание – это невозможная профессия. Тогда кейс-метод лишь наименее худший из всех несовершенных и несостоятельных педагогических методов.

группы, приобрести педагогическое умение воодушевлять и достичь в нем непринужденности, приобрести чувство компетентности и принять то, что это потребует времени, – вот некоторые из умений, необходимых для использования кейс-метода.

Не менее значима и ближайшая подготовка преподавателя. Ему необходимо хорошо освоить содержание кейса (педагогические умения находят на службе приобретаемого обучения), иначе он рискует вскоре утратить всякую убедительность, определить точное педагогическое действие, которое он недвусмысленно выразит в педагогических заметках к кейсу, освоить выбранные дидактические инструменты (доску, диапозитивы, сайты интернета...), оценить вклады студентов, которые можно зафиксировать (открытие дискуссии, индивидуальное мнение, мнение команды и т. д.), оставаться в распоряжении того, кто приходит, чтобы извлечь пользу из счастливых случайностей¹, научиться делать выводы из дискуссии и закрывать ее² для создания благоприятного впечатления от завершенного или предстоящего обучения.

В случае отсутствия серьезной и тщательной подготовки части преподавателей и студентов кейс-метод обречен на провал. Участие в образовательных мероприятиях, преподаваемых с помощью кейс-метода, не означает приход в класс для ведения конспекта. Конспект делают главным образом до и после курса. Главным является участие в образовательной сессии (по принципу *happening* – случайности). Преподаватель должен организовывать цикл: оркестрировать время, переход от одной мысли к другой, освоить технику, технологии, логику и т. д. К. Ролан Кристенсен говорил, что преподаватель, работающий с кейсом, остается режиссером, даже техническим служащим, который занимается конкретными аспектами развертывания мероприятия и организации помощи участникам.

Использование педагогических инструментов (доска, диапозитивы, мультимедийные презентации, сайты интернета) должно придать ему гибкости, не создавая разрывов или затруднений в процессе. Он должен уметь парадоксально соединять подготовленность и импровизацию и хорошо дозировать участие и вмешательство. Занятие – это восхождение к одному или множеству опытов обучения, которое нужно уметь выстроить и провести. Установление связи между прошедшими и предстоящими занятиями, ограничение пространств обучения, которые остаются неосвещенными, остаются одними из подлинных синтезирующих умений, приобретаемых студентами с помощью преподавателя.

Когда нет настоящей веры в кейс-метод, привлекается много способов рационального обоснования этого. Для педагогов характерна установка,

¹ «Случай – это верный снабженец для тех, кто внимателен к тому, что случается».

² «Конец – делу венец», – говорили латиняне. *Finis coronat opum*.

закрывающаяся в нахождении кейс-метода легким и в неделании того необходимого, что нужно для его успеха, а также установка, заключающаяся в нахождении его слишком сложным и даже в отсутствии попыток его изучения. В первом случае можно говорить о провале метода по недосмотру, во втором — о провале вследствие предвосхищения. Преподавателя, желающего работать с кейсами, могут подстергать такие ловушки, как недостаточное владение профессиональными умениями (в связи с тем, что недооценивается их сложность), многообразие учебных ситуаций и обучающего материала, неумение мысленно и реально готовиться к обучающему действию, недооценка важности формы материала, которая неотделима от содержания, неумение задавать и поддерживать интерес, недооценка индивидуальных различий, а также степени зрелости и мотивации учащихся к обучению и т. д. Реальное и терпеливое обучение кейс-методом заключается в умственной самоподготовке, в получении информации со стороны коллег (наблюдая, как преподают они), в развитии своих компетенций в поиске новых способов действия, профессиональных приемов, адекватного педагогического материала и т. д.

С точки зрения «учащегося». В этом тексте я обращаюсь к проблеме кейс-метода как метода обучения в основном с точки зрения преподавателя, но это неминуемо наталкивает на проблему метода, пусть и упоминаемую здесь весьма кратко, с точки зрения учащихся. Есть студенты, которые будучи подвергнуты действию традиционной педагогики весьма преуспели в школе. Этот «школьный успех» может стать помехой для обучения посредством действия. Если они были удовлетворены этой «школьной легкостью», не будут расположены к тому, чтобы стремиться к обучению посредством действия. Мне даже приходилось встречаться со студентами, у которых отсутствует представление о том, что такое настоящее учение, и которые считают, что учение – это потеря времени или активность, которая отсутствует на университетском уровне.

Я отмечал отличия в способах учения у студентов, принадлежащих к англо-саксонской культуре, непринужденно овладевающих индуктивным учебным действием на основании эмпирического материала, и у студентов германо-латинской культуры, отдающих предпочтение дедуктивному учению, использующему концепты, модели, теории и процессы, которые затем применяются к реальности. Это утверждение заслуживало бы серьезного и систематического обоснования в ходе наблюдений и встреч, но я также установил, что, независимо от культурного background (окружения. – *Прим. пер.*) студентов, если сессия обучения индуктивным способом, «завязанная на опыте» и основанная на богатом эмпирическом материале, проводится компетентным образом, очень быстро открывается тот же есте-

ственный талант обучения посредством самого себя, какими бы ни были воспитание и культура. Когда соскребается культурный лоск, быстро обнаруживается универсальная человеческая природа с ее естественной спонтанной склонностью к учению. К сожалению, школа глумится над этим естественным стремлением части учеников.

Кейс-метод предполагает, что студенты или иные участники хорошо подготовлены. На преподавателе первоначально лежит ответственность за то, чтобы с опорой на их естественное стремление пробудить в учащихся интерес к инвестированию в намеченное обучение. Когда предложенный материал разнообразен и действительно может быть использован, когда предложенные материалы для чтения стимулируют и вносят ясность, когда происходящее в классе порождает интерес и открытия, то студенты будут проявлять самостоятельный интерес. Не нужно бояться быть требовательным при подготовке кейса (ответы на подготовленные вопросы, чтение вспомогательных текстов, формулирование и изложение в письменном виде некоторого предваряющего мнения, первая подготовительная дискуссия в малых группах, если для ее проведения есть основания и т. д.).

Мой опыт показал, что кейс-метод не функционирует, когда преподаватель не верит в него в той достаточной мере, чтобы сделать его для студентов интересным и требующим больших усилий. Иначе преподаватель оказывается в ситуации намерстывания, демонстрации своей неудовлетворенности, чтения морали непонимающим студентам. Если бы студенты хорошо знали все требования преподавания с помощью кейс-метода с точки зрения преподавателя, они могли бы весьма убедительно вернуть ему все адресованные им упреки.

В заключение. Идея этого текста проста и в то же время очень важна. Кейс-метод принесет ожидаемые результаты, если преподаватель, желающий его использовать, действительно в него верит, иными словами, если он готов сделать необходимое, чтобы (все) условия были полностью выполнены. Поместить учащегося в основание своего педагогического действия, предоставить ему богатый эмпирический материал, тексты и сопутствующие документы, обеспечивающие ему быстрый доступ к полезным знаниям и информации, предваряющим или предлежащим этому учению, создать атмосферу учения, основанную на уверенности в том, что время будет потрачено не зря и что речь идет о действовании индуктивного учения, которое, конечно, потребует времени, но и принесет результаты. Способность к пониманию – часть естественных интеллектуальных способностей, лежащих в основе суждений об управлении, которую искусственный интеллект никогда не сможет заменить, но кейс-метод позволяет раскрыть, развить и взрастить.

Пер. с фр. Н. Д. Корчаловой

Ч. Мейерс, Т. Джонс

СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ: CASE-STUDY В АКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ¹

(Реферат)

Кейс-метод и активное обучение – как рука и перчатка – очень подходят друг другу. Успешный кейс-метод включает много черт, характерных для активного обучения: взаимодействие студент/преподаватель, сотрудничество, решение проблем, рефлексию и обширную дискуссию. В рамках кейс-метода студенты формируют навыки взаимодействия в группе, реагируют на идеи и вклад однокурсников, получают карьерный и жизненный опыт. Другой ценностью метода является его потенциал для включения студентов в дискуссию, требующую более высокого уровня умозаключений (анализ ситуаций, выработка суждений и оценка решений). Для преподавателей кейс-метод является стимулирующей основой для руководства обучением и взаимодействием студентов.

Мы обычно идентифицируем кейс-метод с тем методом, который впервые был опробован в Гарвардской школе бизнеса, и оправдываем себя, хотя сама идея доказала свою пригодность для многих академических дисциплин (Christensen and Hansen, 1987). В наиболее знакомой форме кейс-метод является изложением действительных событий, которые сводят вместе студентов и преподавателей в целях проведения исследования, обсуждения и принятия решения по реальной проблемной ситуации. Кейс-метод обычно подразумевает использование письменных материалов, которые требуют анализа и «обеспечивают содержание для богатой дискуссии» (Hansen, 1987).

Кейс-метод разработан таким образом, что студенты, рассматривая ситуацию, могут отождествить себя с ее действующими лицами. Другими словами, студенты могут представлять самих себя частью кейс-метода, поскольку метод предлагает «измерение реализма, которого так часто недостает в структурированной образовательной среде» (Fisher, 1978). На базовом уровне кейс-метод ставит проблему, которую необходимо разрешить (или вопрос, на который необходимо найти ответ). Лучшие из кейсов ставят «дилемму, запутанную проблему», которая, как надеется преподаватель, «спровоцирует диаметрально разные реакции и предложения к действию»

¹ *Meyers, C., Jones, T. Promoting active Learning. Strategies for the college classroom. 1993. P. 103–119.*

со стороны студентов» (Myers and Weeks, 1974). Студенты должны найти решение конкретной проблемы, понимая, что ни одно из решений не будет абсолютно верным. Даже в научных или технических дисциплинах, где верные ответы должны быть рано или поздно обнаружены, в ходе обсуждения рассматриваются разные варианты.

Как образовательная стратегия кейс-метод привлекает значительное внимание со стороны авторов книг по педагогике и исследователей. Действительно, литература изобилует публикациями и примерами. Чтобы обобщить эту информацию давайте начнем с конкретного примера из нашего преподавательского опыта. Простой рассказ о действительных событиях должен дать достаточно информации и описаний для последующего обдумывания и использования.

Лота Шоу (Leota Shaw), работающая студентка в возрасте пятидесяти с небольшим лет, поставила своего преподавателя истории дипломатии Томаса Джонса (Thomas Jones) перед довольно сложной проблемой. Шоу посещала занятия исключительно ради удовольствия, много читала о современных вопросах иностранной политики. Она с энтузиазмом включилась и в процесс обсуждения в аудитории, и в работу малых групп. Однако ее участие в двух первых исторических симуляциях вызвало беспокойство как со стороны ее сокурсников, так и со стороны преподавателя. Шоу постоянно игнорировала предложенную ей роль. Например, спустя десять минут после начала первой симуляции, вместо того чтобы играть роль консультанта по внешней политике в администрации Кеннеди, она сказала: «Профессор Джонс, на 44-й странице заданного текста я прочитала, что Кеннеди в этом вопросе во всем полагался на советы своего брата, министра юстиции». Для прояснения своей позиции Шоу начала громко читать текст. Джонс вежливо напомнил ей о необходимости оставаться во время симуляции в рамках предложенной роли. Однако через пять минут она начала цитировать фразу из другого текста, что вновь отрицательно повлияло на настроение и цели упражнения. Несмотря на повторное объяснение правил участия в симуляциях, Шоу вновь высказала ряд мнений во время очередного симуляционного упражнения. Хотя комментарии имели смысл с точки зрения исторического анализа, ее поведение отрицательно повлияло на ход симуляции. Джонс заметил враждебность со стороны других членов группы, а также их обмен красноречивыми взглядами. Ранее Джонс планировал использовать симуляции в течение всего курса, но действия Шоу стали препятствием для осуществления его планов и для той образовательной среды, которую он пытался создать.

На этом этапе читатели могут спросить о том, что сделал Джонс для разрешения этой педагогической дилеммы. Некоторые могут задуматься

о своем решении или о том, что они делали ранее в подобной ситуации. Еще кто-то может поразмышлять о том, какая дополнительная информация необходима для лучшего понимания условий и принципов, связанных с этим эпизодом. Именно эти вопросы и реакции и стремится поставить перед слушателями кейс-метод. Если бы мы имели возможность собраться на семинар для обсуждения этого случая, то с удовольствием бы рассмотрели, обсудили и выдвинули решения для этой реальной проблемы. Она вызывает у нас интерес и желание найти ответ.

Возможно, этот краткий пример позволит увидеть возможности для использования кейс-метода в вашем курсе. Как стратегия активного обучения кейс-метод может быть адаптирован для любой академической дисциплины. В нашем университете кейс-метод используют на нескольких курсах: например, журналисты обдумывают, как женщина-редактор может работать с «однополым» языком. На занятиях по работе медицинских сестер в геронтологии студенты пытаются определить, как успокоить и примирить двух пожилых сестер из одного отделения дома престарелых. Студенты-менеджеры обсуждают этику «делового предпочтения» в работе со счетами за рубежом, а студенты на вводных курсах следят за историческим рассказом о последствиях крупного прорыва в медицине, пытаясь затем выяснить, что же послужило отправной точкой для их исследований. Для лучшего понимания письменного описания кейс-метода некоторые из этих курсов включают ролевые игры и оживленные дискуссии.

Как далее будет видно, метод может быть использован для преподавания самых разных предметов. Преподаватели различных дисциплин модифицировали оригинальный Гарвардский метод, внося в него свои дополнения. В то же время определенные фундаментальные вопросы продолжают определять использование кейс-метода. Давайте рассмотрим эти фундаментальные положения и заодно исследуем несколько наиболее удачных модификаций этого метода.

Что происходит во время кейс-метода? В ходе обычного кейс-метода студенты следуют по хорошо выверенной тропе: 1) получают информацию о конкретном случае и самостоятельно его изучают; 2) участвуют в групповом обсуждении, которому иногда предшествует обсуждение идей в малых группах; 3) обдумывают кейс, дискуссию, возможные способы решения, свои действия и ценности. Например, на семинаре по маркетингу можно получить материалы, в которых рассказывается о проблемах торгового представителя, возникших из-за чрезмерных требований к рекламированию товара. Семинар начался с напоминания о требованиях к рекламированию, существующих между торговым представителем и

рекламным отделом. Открытая дилемма может вращаться вокруг сложного этического и юридического решения, которое должен был принять торговый представитель. После обсуждения в малых группах студенты должны были с помощью преподавателя провести анализ дилеммы и обсудить решения. В конце занятия они совместно, суммировав разные точки зрения и возможные варианты решений, размышляли о том, как подошли к данному кейсу и как индивидуумы, и как большая группа. К следующему занятию можно предложить обучающимся записать свои наблюдения по конкретным моментам, которые всплыли на поверхность в ходе обсуждения кейса.

Обучение с помощью кейс-метода может оказаться довольно сложной задачей. В большинстве случаев во время поиска решений лидеры дискуссий должны оставаться в стороне, давая возможность студентам самостоятельно выполнить эту задачу. В то же время преподаватели определяют рамки подбором материалов по кейс-методу и активизацией (а иногда судейством) действий во время крайне важных этапов обсуждения. Кроме того, преподаватели должны создать неформальную и объективную атмосферу, которая бы не препятствовала студентам обмениваться мнениями в целях открытого и объективного принятия решения (Fisher, 1978).

Хотя кейс-метод обычно основывается на письменных материалах, некоторые преподаватели заметили, что драматизация учебной ситуации через устный отчет, информацию по СМИ или интерактивную компьютерную программу может дать полный или частичный материал для запуска дискуссии. Это может означать отход от традиции через создание фиктивных, хотя и реалистичных, сообщений и правдоподобных ситуаций. Поскольку конечной целью является вовлечение студентов в обучение, то имеет смысл использования случаев, основанных на гипотетическом материале или на классической мировой литературе. В конце концов, такие вариации успешны уже потому, что они позволяют студентам идентифицировать себя с ситуациями и героями, вносить вклад в дискуссию и генерировать решения. Эксперты по кейс-методу Джон Боер и Марти Лински (John Boehrer и Marty Linsky) считают: «Большое разнообразие материалов, реальных или только воображаемых, может служить средством оказания помощи студентам в проектировании себя в конкретную практическую ситуацию и в вовлечении их в продуктивное обсуждение вопросов» (Boehrer and Linsky, 1990).

Прежде чем вскочить в победную колесницу, именуемую кейс-метод, нам необходимо запомнить, что по некоторым предметам знания студентов могут быть слишком ограниченны, что не позволит им справиться с заданием. Например, новички в консультировании, возможно, не будут готовы к кейс-методу о жестоком обращении с детьми, а студенты вводно-

го курса ботаники не справятся с кейс-методом, затрагивающим сложные вопросы генной инженерии. Эти студенты нуждаются в базовых терминах, концепциях, теоретическом обосновании и техниках. Успешный опыт кейс-метода вырастает из цельного и фундаментального понимания предмета. В ином случае кейс-метод потерпит неудачу и, скорее всего, выльется в удручающе-бессмысленную «говорильню». Когда студенты готовы к участию в кейс-методе, им стоит предложить ряд простых сценариев. Постепенно, как мудро советует МакКичи, сложность, детальность и комплексность историй для исследования должны возрастать (McKeachie, 1986). Создание успешного кейса требует размышлений о том, как материал будет соответствовать уровню знаний студентов и тому предмету, который мы преподаем. Когда мы делаем все верно, хорошо сконструированный кейс-метод обеспечивает лучший вид активного обучения и достаточное вознаграждение как для студентов, так и для преподавателей.

Подсказка для преподавателя: инновационные источники для кейс-метода. Поиск подходящего интересного материала для кейс-метода в неписьменных источниках не так сложен, как может показаться на первый взгляд. Специализированные новостные программы, документальные фильмы, кино и театральные постановки затрагивают множество экономических, политических, моральных и психологических вопросов, которые могут стать основой для кейс-метода или стимулирующим дополнением для письменных материалов. Эрл Болик (Earl Bolick), преподаватель из нашего университета, предлагает еще один источник материалов для кейс-метода – это наши студенты. В частности, наши взрослые студенты уже успели приобрести самый разнообразный опыт: своей карьеры, культурного окружения, работы волонтером, организации жизни общества и личной жизни. Этот опыт может стать великолепным материалом для обсуждения.

Цель кейс-метода. Аспекты эффективного кейс-метода «накидывают сеть» даже на самых неохотных, побуждая их включиться в обсуждение и решение проблем со своими однокурсниками. Обучающиеся понимают, что именно они являются движущей силой процесса, что для успеха всего дела им необходимо сотрудничать. Преподаватель выбирает историю, руководит деятельностью и изредка вносит необходимые дополнения к обсуждению, а студенты должны сами формировать происходящее в аудитории, обмениваясь идеями и участь друг у друга.

В таких областях, как коммерция, консультирование и образование, вклад кейс-метода в развитие навыков, связанных с выбранной профессией, несомненен. Успешный кейс-метод часто является кратким опытом ученичества. Например, в кейс-методе Гарвардской школы бизнеса сту-

денты будут изучать и применять теории и техники, которые им пригодятся в реальном мире бизнеса. На безопасной дистанции, где ни один из них не потеряет ни гроша из бюджета финансового директора, студенты получают представление о жизни в Корпорации Acme Widgets, опыт обнаружения фактов и цифр, работы с кадрами, принятия решений, обращения к этике, принятия фактора риска в решении проблем.

Кейс-метод, заставляя студентов тесно работать с конкретной информацией (терминами, концепциями и теориями), обеспечивает большую вероятность ее запоминания. Уровень запоминания становится еще выше вследствие интегрирования концепций и техник в более реалистичной и живой манере, чем это возможно в лекциях и учебниках. Как Вам кажется, в каких условиях на занятиях по статистике студенты скорее запомнят информацию: слушая лекцию по статистической вероятности или участвуя в кейс-методе об игроке в блэкджек в Лас-Вегасе, который пытался поймать удачу? Мы делаем ставку на кейс-метод.

Выбрать и подготовить кейс-метод нужно задолго до начала обучения. Количество опубликованных кейсов по большинству предметов ограничено, за исключением таких профессиональных областей, как менеджмент или закон. Те из нас, кто создает кейсы для гуманитарных или социальных наук, могут столкнуться с необходимостью самостоятельно создавать и основной материал, и дополнительные инструкции. Написание кейса не является такой сложной задачей, как это кажется поначалу.

Выбранный или разработанный метод должен соответствовать нашим общим образовательным задачам, а также способностям студентов. Впечатление о пригодности кейса для нашей аудитории может оказаться верным, однако материал следует тщательно проверить. Случаи, адаптированные из опубликованных коллекций, должны быть предварительно протестированы на соответствие конкретным педагогическим задачам.

Предварительное прочтение нескольких опубликованных историй поможет нам сконструировать либо свою собственную полномасштабную историю, либо краткий сценарий.

Выбор или написание кейс-метода опирается на несколько техник или правил. Вот несколько важных правил, которые следует учитывать:

1. Пересказ события (так, как это сделал бы репортер). Студенты должны получить полную информацию о том, что произошло. При разработке истории преподаватель должен избегать предубеждений, а также высказывания суждений, которые могут привести студентов к предопределенной резолюции (Myers and Weeks, 1974). Как говаривал Сержант Джо Фридей (Joe Friday): «Я хочу только фактов, просто дайте мне их».

2. История ставит студентов на место главного героя: она захватывает внимание студентов реалистичной и неотразимой ситуацией так, как и

ситуация с Лотой Шоу, возможно, подействовала на наших читателей. Суть в том, чтобы студенты «перестали говорить о «случае» и сами включились в ситуацию» («The Case Method», 1969).

3. Истории не должны засыпать студентов горами информации и деталей: продолжительность истории должна соответствовать отпущенному временному ресурсу, а сложность случая – уровню знаний и опыта, которого достигли студенты.

Эксперты кейс-метода обобщили значительный объем информации и советов об эффективных техниках написания кейсов. И снова с несколькими отличными руководствами и публикациями лидирует Гарвардская школа бизнеса. Мы предлагаем прочитать для начала книгу Роланда Христенсена и Абби Дж. Хансена «Преподавание и кейс-метод» (Christensen and Hansen, 1987).

Использование кейс-метода. Вопрос «как?» в кейс-методе следует сразу за определением его основной цели, которая направлена на вовлечение студентов в активное обсуждение (в основном между собой), базирующееся на изученных ими материалах. Роль преподавателя в том, чтобы помочь этому обсуждению через подготовку аудитории, создание открытой среды, прощупывание мнения студентов, арбитраж классной динамики и предвидение того, как студенты приступят к анализу (Myers and Weeks, 1974). Абби Дж. Хансен предполагает, что «непосредственной задачей» лидеров дискуссии является «выбор участниками позиций и их защита». «Более отдаленной задачей» будет рассмотрение «максимально возможного количества вопросов как центральных, так и второстепенных, базирующихся на сведениях из источника, и отправление участников по домам с головами, все еще занятыми их решением» (Christensen, Hansen, Moore, 1987).

Очевидно, что преподаватель должен хорошо подготовиться к работе в аудитории. Процесс подготовки можно разделить на несколько важных этапов:

1. Детальное исследование выбранного случая. При использовании кейс-метода мы должны готовиться особенно тщательно, помня о нашей роли – лидера дискуссии, а также о тех путях, которые могут быть избраны студентами при работе с заданием. Мы должны предвидеть не только то, как именно они будут его выполнять, но и возможные реакции, трудности в процессе работы. Каковы основные проблемы и вопросы? Где студенты могут уйти в сторону, запутаться? Когда может возникнуть необходимость ввода дополнительных сведений или данных, потерянных при обобщении информации?

2. Структурирование аудиторного пространства для максимально успешной интеракции. Для кейс-метода подходит размещение столов бук-

вой U, когда все члены группы могут без труда видеть друг друга и обмениваться мнениями. Некоторые преподаватели предпочитают использовать столы, которые ограничивают число участников до пяти человек для стимулирования групповой дискуссии. По возможности, каждая группа должна иметь свою доску для записей и маркеры. С их помощью группа сможет подготовить схему своего случая и прикрепить ее на стене для презентации или сравнения. Для достижения наилучших результатов в рамках кейс-метода важно учитывать размер аудитории, а также количественный состав студентов: если участников будет слишком много, то перед преподавателем могут возникнуть трудности в организации образовательного процесса, осмысленного для каждого участника.

3. Повторение основ формулирования вопросов и мониторинга дискуссии. Как подтвердит любой наблюдатель первоклассной дискуссии, постановка вопросов, стимулирующих мышление и взаимодействие студентов, требует некоторых навыков. Кроме того, поддержание дискуссии на высоком уровне требует некоторой практики и самодисциплины преподавателя. Мы не ведем игру с ответами верно/неверно и не пытаемся манипулировать нашими студентами, чтобы привести их к узкому кругу верных ответов. Вопросы должны быть открытыми, как и сам кейс-метод. Очевидно, что вопросы приходят в самых разных видах и формах, а наша работа – видеть, что мы используем их для стимулирования, для руководства и поддержания процесса обсуждения. К. Роланд Кристенсен (C. Roland Christensen), эксперт в использовании кейс-метода, подчеркивает: «Вы должны создать типологию вопросов – вопросы вызова, гипотетические вопросы и так далее и определить те этапы, когда лучше работает каждый из этих видов вопросов» (Maas, 1991). Далее мы приводим ряд примеров разных типов вопросов, смоделированных на основе подходов лидирующих преподавателей кейс-метода (Jacobson, 1984; Christensen, Garvin, Sweet, 1991; Christensen, Hansen, 1987; Boehrer, Linsky, 1990; Fisher, 1987).

- Начало дискуссии: «Перед какой дилеммой ставит нас эта история?», «Как бы Вы интерпретировали действия мистера X?», «Почему, по Вашему мнению, «Корпорация Green Grass» подала документы о финансовой несостоятельности?», «Не могли бы Вы объяснить мне роль мистера Brown в этой истории?».

- Исследовательские вопросы и вопросы вызова: «Можете ли Вы сказать, что стало результатом этих действий?», «Как вышло, что после встречи все еще больше запуталось?», «Действительно ли президент поверил этому утверждению?», «О чем свидетельствовали данные статистических отчетов?».

- Соединяющие вопросы: «Есть ли связь между решением мистера Y и теорией решения проблем из Вашего учебника?», «Подходит ли опыт

общения Reynold's с Madelaine к данному случаю?», «Какая проблема из рассматриваемого случая имеет отношение к Вашей профессии?».

- Предсказывающие и гипотетические вопросы: «Какие кандидатуры, по Вашему мнению, мистер Farnsworth должен внести в итоговый список?», «Если бы консультант оказалась на месте своего начальника, как бы она действовала в этой ситуации?», «Представьте себе, что основной ценностью данного общества является конкуренция – как это повлияло бы на жизнь деревни?».

- Аналитические и оценивающие вопросы: «Какие из действий государственного секретаря в развитии политики Юго-Восточной Азии оказались наиболее важными?», «Какие данные из истории доказывают, что у мистера N был выбор?», «Можете ли Вы ранжировать проекты по степени их эстетической ценности?».

- Итоговые вопросы: «Каковы основные моменты истории, которую мы только что обсудили?», «Можете ли Вы обобщить решения, которые приняли инженеры при определении начального уровня запасов?», «Какая из рассмотренных нами теорий общения была использована мистером Doublespeak?».

Конечно, то, как были разработаны вопросы и невербальные послания, которые были направлены преподавателем студентам, имеет большое значение для успешного обсуждения. Хотя вопросы вызова и могут помочь в ключевых моментах, но прерывание ими обсуждения не приведет к положительным результатам. Вопрос «Где Вы нашли такую мысль?», сказанный «кислым» тоном, неблагоприятно скажется на атмосфере в группе. Однако тот же вопрос, следующий за «поддерживающим утверждением, произнесенный в расслабленной позе спокойным и дружественным тоном» (Christensen, Hansen, Moore, 1987), создаст среду, способствующую успешному обсуждению случая.

Итак, во многих case-study приходится исследовать приложенные вопросы до начала работы в аудитории. Суть не в том, чтобы сократить обсуждение, предоставив вопросы для изучения, которые приведут студентов к единой точке зрения. Вопросы должны привлекать внимание к важным поступкам героев и фактам, не предопределяя результаты обсуждения. Они могли бы предлагать очень свободное предписание о дальнейшем развитии дискуссии. Мы говорим «могли бы», потому что жесткий сценарий нарушит цель открытого case-study и превратит все занятие в поиск ответа на вопрос: «Кто даст ответ, который ждет преподаватель?»

В аудитории. После перехода к обсуждению предложенного случая ключевыми словами для преподавателя будут следующие: *оказание помощи, слушание, мониторинг*. Что касается *оказания помощи* для обеспе-

чения активного участия и обучения в процессе обсуждения, то преподаватели, регулярно использующие case-study в своей работе, советуют использовать несколько техник. Среди них наиболее важными являются: предварительное обсуждение исследовательских вопросов, малые группы по изучению конкретных аспектов случая, проигрывания ролей главных героев. Эти техники заставляют студентов думать и подготавливают их к тому, что будет происходить во время обсуждения проблемного случая. Чем больше мы сможем сделать, чтобы помочь нашим студентам идентифицировать себя с предложенной ситуацией и ее главными действующими лицами, тем более активным будет их участие. Мы можем предложить им рассмотреть аналогичные ситуации из личного опыта и создать ситуации, в которых они принимали бы на себя роли главных героев.

Слушание – это тот навык, который все эксперты по case-study считают средством обучения. Плохие слушатели, будь то студенты или преподаватели, не смогут эффективно работать вместе и вести обсуждение на высоком уровне. Хорошие вопросы со стороны преподавателя зависят от верного понимания им высказываний студентов. Как часто мы выделяем отдельную часть ответа студента на вопрос просто для того, чтобы вывести из него свой частный образовательный смысл? Делая так, мы отмахиваемся от новой точки зрения и можем лишиться будущих вкладов в работу со стороны этого студента. Более внимательное слушание может также известить нас о фрустрации студентов, предупредить об их понимании идеи в рамках собственного опыта. Бдительность, может быть, является лучшей гарантией того, что мы не забудем нашу первую обязанность как лидера дискуссии – направлять вопросами, а не учить с высоты своего положения.

Мониторинг в обсуждении проблемного случая связан не только с постановкой вопросов. Он включает создание спокойной атмосферы, в которой все идеи будут поддержаны, и любой участник получит возможность внести свой вклад в общую деятельность. И снова эксперты предлагают множество подходов, некоторые из них достаточно очевидны, но, тем не менее, часто забываются.

- Это потребует некоторого времени и усилий, но обеспечит отличные дивиденды во время обсуждения. Изучите своих студентов как личности, учтите их сильные и слабые стороны, их уровень подготовки, то, как они реагируют на вопросы, как они взаимодействуют с другими студентами, сферы их опыта, а также их личностные особенности, которые так или иначе могут повлиять на работу в аудитории. Как можно быстрее запомните имена студентов! Первым шагом к этому может быть использование карточек, которые студенты установят перед собой.

- Знание того, когда подвести черту, при угасании обсуждения или при переходе его на смежные вопросы, крайне важно. Мы не хотим заблокировать естественное течение обсуждения или демонстрировать чрезмерный контроль, заставляя наших студентов идти по узкой тропе ради достижения конкретных целей. Им необходимо иметь возможность исследовать вопросы по своей инициативе при наличии достаточного пространства для спонтанных усилий. В то же время, когда становится очевидно, что энтузиазм сбивает их с пути, нам необходимо задать те вопросы, которые смогут вернуть их к главной теме.

- Включение всех студентов в дискуссию может быть интересным вызовом. Некоторые стратегии генерирования обсуждения включают верную постановку вопросов (как, например, постановка простого вопроса перед робким студентом), предоставление студентам возможности «разогреться» в малых группах, выделение людей для участия в ролевых играх, использование групповых подходов и признание всех достойных вкладов без оценивания их точности, сложности или манеры преподнесения. Что касается последнего, то работа с вкладами некоторых студентов в процесс обсуждения может потребовать от преподавателя мудрости и терпения.

- Мы не обязаны постоянно быть бесстрастными хореографами, управляющими обсуждением проблемного случая. В зависимости от предмета и наших целей в кейс-методе мы можем помочь ходу дела, поделившись своей точкой зрения со студентами. Таким образом, некто, использующий данный метод в обсуждении этики или имеющий опыт работы в промышленности, может предложить важный личный взгляд на проблему.

Подсказка для преподавателя: предварительные отчеты по case-study.

И снова Эрл Болик, профессор менеджмента, дает мудрый совет. Он предлагает каждому студенту подготовить отчет об основных вопросах, проблемах и связях предложенного кейс-метода до прихода в аудиторию. Во время группового обсуждения, с которого начинается занятие, студенты сравнивают свои отчеты и пытаются прийти к согласию. В результате они учатся друг у друга и приступают к формальному обсуждению с более широкими перспективами.

Наконец, несколько слов о завершении case-study. Как и в симуляциях, завершение case-study суммированием и разбором ошибок является важным инструментом обучения. В каждый case-study мы можем включить письменный сценарий, который бы содержал описание того, как ключевые герои разрешили проблему в действительном или гипотетическом случае.

Так, например, в случае с Лотой Шоу мы можем предоставить второй письменный рассказ о том, как Джонс работал и с этой студенткой, и с поставленной ею проблемой. Эта добавочная информация дает возможность для дополнительного анализа и обсуждения, равно как и шанс для подведения итогов работы группы. Тут нам необходимо следить за собой – не вмешиваться в подведение итогов, а предоставить слово студентам. Опытные преподаватели предупреждают о том, что наше авторитарное мнение на этом этапе может привести к обратной вспышке. Некоторые студенты могут спросить: «Зачем мне нужно тратить столько сил?» Другие могут прекратить участвовать в обсуждении «и просто ждать, когда преподаватель, наконец, скажет им верный ответ в конце занятий, либо попытаются предугадать его подход» (Rich, 1969). Без сомнения, самые яркие учащиеся заявят, что case-study следует оставаться открытым и не демонстрировать единственно правильный ответ. А наше чрезмерное упорство в собственном официальном мнении компрометирует этот принцип. В то же время наше мнение об обсуждении будет легитимно в качестве обобщающего материала. На этом этапе мы можем включать комментарии, намеки, связи, обобщения, рекомендации и обзоры так, чтобы не принудить студентов двигаться к заранее определенному нами выводу.

Подсказка для преподавателя: преподавание технических дисциплин кейс-методом. Несмотря на многочисленные преимущества кейс-метода, Bruce Greenwald считает, что обучение техническим дисциплинам имеет свои «определенные сложности». «Ожидания» и «опасения» студентов в вопросе об усвоении важной информации на занятиях по химии, например, может привести к возникновению негативного отношения к case-study, который стимулирует исключительно свободное обсуждение. Использование case-study в технической сфере требует высокоструктурированного подхода, и сложность заключается в использовании. В конце любого кейс-метода студентам необходимо время и для обсуждения ошибок, и для рефлексии, вследствие чего они смогли бы вывести обобщения усвоенного материала и о возможностях использования знаний. Например, студенты на занятиях по консультированию могут подумать о том, как они использовали межличностные теории и навыки в ходе кейс-метода. Конечно, мы бы хотели включить в процесс обсуждения ошибок вопросы об оценивании стратегии кейс-метода и наших собственных методов обучения, что помогло бы нам улучшить свою работу.

Кристенсен убеждает преподавателей, использующих case-study в своей деятельности, после занятий «суммировать и записать все положи-

тельные и отрицательные моменты обсуждения в аудитории. Какие вопросы были раскрыты, а какие проигнорированы? Какие ключевые вопросы были раскрыты только частично? Что важно для следующих занятий?» Кристенсен также предлагает разработать преподавательский дневник для оценивания себя и своих курсов, чтобы в следующий раз выполнить работу на более высоком уровне. Этот совет пригодится для любой стратегии обучения.

Модель обучения: оценивание участия в case-study. Преподаватели, впервые использующие case-study, ставят оправданный вопрос о способах оценивания своих студентов. Упражнения, любые тесты и письменные работы дают нам надежное основание для выставления отметки. В случае же кейс-метода работа студентов оценивается исходя из работы с информацией, вопросами, проблемами и дилеммами. Однако если преподаватель желает оценить участие студентов в ежедневном обсуждении точно и справедливо, то как ему этого добиться? Некоторые преподаватели возвращаются в свой кабинет на каждой перемене, чтобы обозначить плюсы и минусы проделанной работы, а также сделать некоторые комментарии относительно подготовки студентов, их навыков и поведения как членов обсуждения. Для сравнения восприятия преподаватели могут попросить студентов самим оценить свой индивидуальный вклад.

Профессор Хэнк Ткачук (Hank Tkachuk) разработал форму оценивания участия студентов в case-study, которая может быть адаптирована и к другим ситуациям. Она дает общие критерии для каждого уровня достижений, так что студенты знают ожидания Ткачука при оценивании их подготовки, анализа и вкладов. Как показывает схема, он поддерживает участие студентов в этом процессе, предлагая им выставить себе оценку по каждому упражнению.

Заключительные мысли. Эффективные кейс-методы требуют анализа, обсуждения, рефлексии, а иногда и дальнейших исследований. Они заставляют студентов задуматься о своих действиях в данной ситуации, оценить их результаты и следствия. Поскольку подготовка и использование case-study требуют от преподавателей серьезных усилий, то, вероятно, большинство из нас не будут строить весь свой курс вокруг этой стратегии активного обучения, однако включение даже единственного кейс-метода в семестр значительно усовершенствует наши навыки преподавания и предоставит студентам возможность совместного обсуждения.

Форма оценивания кейс-метода

Студент: _____

Дата / Название кейс-метода / Оценка студента / Оценка преподавателя /
Комментарии _____

Оценивание кейс-метода (оценки преподавателя основаны на следующих критериях):

4.0 (А) Постоянное и уместное участие в обсуждении; работа с использованием соответствующих данных и теорий; поддержка участия других членов группы; грамотное «управление» обсуждением; отсутствие фактических ошибок; выстраивание своего вклада с учетом высказываний других участников; выработка интегрирующих утверждений.

3.0 (В) Нет ошибок в фактах или теории; эпизодическое использование теории для объяснения случая; предложение новой информации; предложение решений, не подкрепленных полным объяснением с использованием теории; регулярное участие в обсуждении.

2.0 (С) Эпизодическое участие в обсуждении; предложение новой информации; использование теории, но с ошибками и не совсем определено; высказывание замечаний, не связанных с главным предметом, или повтор ранее предложенных замечаний.

1.0 (D) Присутствие на занятии с минимальным участием в кейс-методе; серьезные ошибки в использовании теории, предложение информативных комментариев с фактическими ошибками; нарушение правил поведения и обсуждения.

0.0 (F) Отсутствие на занятиях без уважительной причины.

Пер. с англ. Т. В. Кибак

КЕЙС I

Опыт группового обучения

Автор – Д. И. Губаревич, методист ЦПРО БГУ

Иван Иванович И. (*декан факультета нетрадиционных гуманитарных технологий*): «Я давно работаю в этом вузе и вложил в развитие «своего детища» (факультет нетрадиционных гуманитарных технологий) много собственных усилий. На факультете я и мои коллеги постарались сохранить все самое лучшее, что было в то время, когда мы сами получали высшее образование.

Правда, пришлось внедрить и некоторые «новшества». Мы создали самые современные компьютерные классы, даже ввели у себя рейтинговую систему оценивания. Преподаватели вначале сопротивлялись данному нововведению, а потом начали широко использовать его как средство постоянного контроля студентов. У нас осуществляется непрерывный контроль за посещаемостью студентами занятий, широко применяется тестирование как инструмент проверки реальных знаний студентов.

Еще мы пригласили преподавателей, которые имеют достижения в научной деятельности, сделали плату за обучение максимально высокой и добиваемся того, чтобы наши студенты смогли достичь главной цели высшего образования – получить прочные знания. Это все работает на то, чтобы наши выпускники были «на голову выше» остальных.

При этом могу отметить тот факт, что студенты с каждым годом становятся все «слабее», и мне сложно представить, какое же будущее ждет факультет. Тем более что статистика трудоустройства выпускников говорит о том, что работают по специальности только около 20 % бывших студентов нашего факультета.

Самому мне не нравилась преподавательская деятельность. Еще в студенческие годы мы с товарищами скучали на лекциях по педагогике, в то время когда преподаватели предлагали общие рассуждения о том, что детей «надо любить», учить необходимо «по-новому» и что наше образование «самое лучшее, потому что мы первыми запустили спутник в космос». Почему их надо «любить»? Как работать «по-новому»? То, что

педагогика является «собранием общих рекомендаций», я еще раз убедился в самом начале своей преподавательской деятельности. Когда я пришел первый раз в студенческую аудиторию, то понял, что, кроме большого количества общей информации об обучении, больше ничем не владею.

Вообще развитие педагогики напоминает круговорот сезонов в природе: одна пора сменяется другой, одна «педагогическая мода» меняется на иную. Вот и теперь мы вынуждены внедрять так называемые «инновационные методы обучения». Поэтому перед началом учебного года мы пригласили преподавателей, побеседовали с ними и поставили перед каждым педагогом задачу – использовать в своем учебном курсе современные технологии обучения.

Преподаватели долго сопротивлялись, но потом все наладилось. Большие надежды мы возлагали на молодого преподавателя Александра М., который уже успел зарекомендовать себя грамотным специалистом. Я присутствовал у него на лекции и был приятно удивлен уровнем его подготовки. Мне показалось, что у Александра М. как у исследователя прекрасное будущее.

Прошло некоторое время, и я предупредил преподавателей о том, что буду посещать их занятия с целью проконтролировать то, как они внедряют инновационные методы обучения. В течение недели я посетил несколько прекрасно подготовленных занятий. Следующим преподавателем, к которому я должен был прийти на занятия, был Александр М.

Я уже успел предупредить его о предстоящем визите и готовился к посещению занятий, когда ко мне в кабинет по очереди пришли три студента из одной студенческой группы и рассказали о конфликтной ситуации, которая сложилась у них на занятиях. Выслушав студентов, я решил побеседовать с преподавателем».

Валентина К. (студентка): «Для меня обучение на факультете нетрадиционных гуманитарных технологий имело большое значение. Я давно чувствовала, что помогать людям – это мое призвание. Мне нравится работать с людьми, выслушивать их проблемы, давать советы, подсказывать правильный путь поведения в сложных жизненных ситуациях. Еще в школе я для себя решила, что, придя на данный факультет, я смогу сделать шаг навстречу своей мечте.

С первых дней учебы я посещала все занятия, старательно выполняла задания, чувствовала постоянную ответственность за то, что мои родители вынуждены себе во многом отказывать, для того чтобы я могла учиться на этом престижном факультете.

Я была очень удивлена тому, что в моей группе две трети студентов были парнями. С одной стороны, это очень обрадовало, так как я не очень

люблю общаться с представительницами своего пола (они часто дразнили меня «серенькой мышкой»), а с другой – напрягло, у меня еще ни разу не было длительных отношений с парнем.

Курс «Геронтология: педагогика и психология исключенных» ничем не выделялся из ряда других предметов, которые мы осваивали, может быть, за исключением того, что преподаватель Александр М. предложил нам поработать в малых группах. Для меня это было неожиданно, так как в школе я ни разу не работала в малых группах.

Со мной в малой группе работали три парня: Матвей Р., Юрий П. и Иван З.

Студент Матвей Р. – неуверенный в себе парень маленького роста (его иногда и из-за парты не очень было видно), обычного телосложения, с саблевидными ногами, прыщавым лицом и большими амбициями. Он сразу начал руководить в группе, раздавать всем задания и говорить, что необходимо делать. Его голос всегда был таким громким и резким, что я даже путала голоса преподавателя и Матвея Р. Мне кажется, что вся его «пафосность» объяснялась только тем, что он стремился замаскировать свои комплексы.

Юрий П. – тихий, неприметный паренек с очень приятным голосом, несколько женственными манерами поведения, интеллигентный. Он никогда не позволял себе повысить голос, да и в групповых дискуссиях участвовал редко. Чаще предпочитал записывать. Однако я несколько раз использовала его малочисленные, но очень точные высказывания для того, чтобы подкрепить свою позицию или оспорить тезисы других студентов, работающих в малой группе со мной. Зачастую он был согласен со мной, но у него не всегда хватало сил и уверенности в себе, чтобы перечить Матвею Р.

Прямой противоположностью Матвею Р. был еще один студент нашей группы – Иван З. Высокий, широкоплечий парень с обаятельной улыбкой, классическим профилем, красивыми руками, приятным голосом и огромным запасом всевозможных шуток, анекдотов и «реальных» смешных историй. На занятиях он постоянно отвлекался на разговоры с девушками по мобильному телефону, что очень сильно раздражало. Иван З. был всегда рад поскорее закончить работу и поэтому охотно поддерживал Матвея Р. в его стремлениях свернуть дискуссию в группе и быстрее отчитаться перед преподавателем.

Первая проба работы в малой группе прошла хорошо: мы познакомились и, вместо того чтобы выполнять задание, весело проболтали, вспоминая интересные случаи из школьной жизни. Когда оставалось 10 минут до начала презентации итогов групповой работы, Матвей Р. дал мне маркер и сказал, чтобы я быстро и красиво записала озвучиваемые им ответы

на поставленные преподавателем вопросы. И хотя мне не понравился такой оборот дела, я все сделала быстро, и наша группа успешно отчиталась перед преподавателем.

Дальнейшая работа в этой группе давалась мне очень тяжело. Все мои реплики, предложения и мысли встречались «в штыки», я постоянно должна была оправдываться и уступать своим одноклассникам. При этом реальной помощи мне никто не оказывал. Я же привыкла к тому, что учителя нас постоянно ободряли и поддерживали, помогали нам в сложных ситуациях. А здесь я столкнулась с тем, что не всегда понимала то, что надо сделать в той или иной ситуации, как необходимо себя вести. Я не знала, с кем посоветоваться. Большинство студентов из других малых групп «просто отбывали номер», минимально выполняя требования преподавателя.

Когда Александр М. (преподаватель) в очередной раз предложил нам в группе разобрать научную статью, то я чуть не расплакалась: из всего прочитанного текста я не смогла понять и четверть написанного. Я не понимала термины, некоторые выражения, а количество указанных в статье фамилий и направлений науки меня просто «сводило с ума». Я попыталась получить помощь у группы, но услышала от Матвея Р. презрительное замечание: «Надо было идти учиться в колледж, там *таких* принимают».

Я очень уважаю нашего преподавателя, мне нравится его широкий кругозор, но его вопросы зачастую ставили меня в тупик. Я не всегда понимала то, о чем он меня спрашивает. А времени для размышления и поиска ответа не давалось, ответить необходимо было сейчас же, иначе следовала тирада преподавателя, после которой у меня возникало желание забрать документы из института. Мне чего-то не хватало для того, чтобы собраться и ответить преподавателю на его вопрос.

Когда я узнала, что на следующем занятии вновь необходимо будет работать в малых группах, а потом еще пройдет ролевая игра, то почувствовала замешательство. Ролевые игры я не люблю еще со школы. Мне кажется, что все участники игры настолько фальшивы в исполнении своих ролей, что все действие протекает как-то неестественно, наигранно. И самое главное – результата игры нет, есть только «красивые слова» игроков о том, как «необходимо правильно вести себя» в той или иной ситуации. Некоторые участники после того, как игра закончилась и мы обсуждали ее результат, много говорили о том, что в игровой ситуации они вели себя так «плохо» потому, что «это была игра», а «на самом деле они очень воспитанные люди и в реальной жизни всегда поступают правильно». От этих слов хотелось смеяться.

Я не спала всю ночь. Придя на занятия к Александру М. и услышав задание, я заявила, что не буду работать в малой группе».

Матвей Р. (*студент*): «Да, я был лидером в этой малой группе. Это признают даже те, кто неадекватно оценивает мою роль в работе нашей группы.

Мне нравилось руководить работой всех остальных, и я думаю, что мне это удавалось. Я был успешным лидером! Я добился того, чтобы моя группа была самой успешной! Ко мне никогда не было вопросов со стороны других студентов во время презентации результатов работы, да и преподаватель, возможно, побаивался меня, так как его тон в отношении со мной был значительно более миролюбивым, нежели с остальными студентами.

В целом я совсем не понимаю: зачем вообще надо было на занятиях тратить время на работу в группах. На мой взгляд, эффективность такого обучения равна нулю. Было бы лучше, если бы преподаватель прочитал хорошую лекцию, «разложил все по полочкам», указал на истинные способы решения тех проблем, которые мы пытались обсуждать. Я пришел в институт для того, чтобы получать образование, а не для того, чтобы слушать таких же необразованных людей, как и я.

В спортивной школе, где я учился, все было очень просто: «Каждый сам за себя». Это было по-мужски. В этом же институте все было по-иному: нам постоянно твердили про сотрудничество и прочую нуду. Помню одно занятие, когда нам необходимо было составить свой индивидуальный список из пяти утверждений. После того как индивидуальные списки были составлены, преподаватель попросил объединить наши предложения и выработать один список утверждений, общий для всей группы. Я сделал так, что 80 % общего списка нашей группы составляли мои утверждения, и надеялся на то, что моя оценка будет самой высокой в группе. Но преподаватель после презентации сказал, что работа была совместной, результат – общий и, следовательно, отметка одинакова для всех. СОТРУДНИЧЕСТВО!

Мне было тяжело работать в малой группе. Некоторые одноклассники меня просто раздражали. Например, Юрий П. Он был одним из тех, кто тормозил всю работу. Он постоянно приставал со своими вопросами: «Почему вы так думаете?», «Зачем мы это делаем?», «А кто думает иначе?». К чему эти вопросы? Неужели непонятно: «ВЫПОЛНЯЕМ ЗАДАНИЕ!»

Он постоянно твердил про индивидуальность и ответственность, а сам шагу не мог сделать без одобрения группы. Причем сам этого одобрения и искал. Как-то это не по-мужски. На одном из занятий «припел» какую-то теорию критического мышления. Ха! Мышление либо есть, либо его нет! А деление мышления на критическое, теоретическое и практи-

ческое (и т. д., и т. п.) – полная ерунда! Устаревшие сведения. Это нам еще учитель истории в школе сказал.

Еще мне было тяжело работать с Валентиной К. Однажды на занятиях нам раздали список из двадцати пяти утверждений, из которых было необходимо выбрать и расставить в иерархической последовательности пять, с которыми были бы согласны все члены группы. Я предложил быстро заслушать мнение каждого, а потом голосованием решить, какие пункты войдут в общий список. У нас осталось бы много времени на подготовку к контрольной работе, которая должна была состояться на следующей «паре».

Мое предложение было «принято в штыки». Больше всего старалась Валентина К., которая обвиняла меня «во всех грехах» и вообще вела себя, как в приступе истерии. Она пыталась доказать утверждение Юрия П. о том, что голосование – «неправильный способ принятия решения в группе», что нужно иначе «согласовываться в группе», необходимо сотрудничать. Однако, кроме обвинений в мой адрес, она ничего не предлагала. Тогда я спросил у нее: «Если голосованием нельзя принимать решения в малой группе, то как тогда это делать? Зачем тратить столько много времени на согласование? Что значит сотрудничать?» Я не получил вразумительных ответов на свои вопросы.

Так как никто из группы не смог предложить другой способ принятия решения, то я сделал так, чтобы все решения в нашей группе принимались голосованием. Это позволило нам сэкономить значительное количество времени как на этом занятии, так и на последующих «парах».

В конце очередного занятия преподаватель объявил, что в следующий раз будет организована ролевая игра по группам. Основная задача игры, со слов преподавателя, заключалась в том, чтобы «сильные» студенты помогли слабоуспевающим понять сложный научный текст, который мы будем читать в малых группах, а затем объяснять друг другу. У меня нет желания «тащить на себе других», пусть сами работают! Поэтому в начале этого занятия я категорично заявил, что не буду работать в малой группе.

И вообще, я теперь не совсем понимаю: зачем я пришел на факультет, где учат помогать неудачникам».

Александр М. (*преподаватель*): «Два года назад я начал учить других людей, хотя первый опыт преподавания случился еще в студенчестве, когда руководитель моей дипломной работы попросил заменить его на занятиях.

Этот опыт хорошо запомнился, и когда мне предложили прочесть курс «Психология влияния» на факультете нетрадиционных гуманитарных тех-

нологий одного известного вуза, я не испытывал волнения и страха. Программу курса получил на кафедре, а свой стиль преподавания пытался приблизить к тому, который демонстрировал научный руководитель моей кандидатской диссертации: живость в изложении материала, опора только на современные источники и данные последних исследований, множество вопросов, жесткие ответные реплики на неправильные суждения, строгое следование установленным нормам мышления и т. д. Я считал это хорошим стилем преподавания, так как испытал его на себе и увидел реальные результаты – свои собственные успехи.

После двух лет преподавания я почувствовал уверенность в своих силах и с радостью согласился разработать программу нового курса «Геронтология: педагогика и психология исключенных» для будущих психологов, студентов первого курса факультета нетрадиционных гуманитарных технологий. Я быстро определился с содержанием курса, отобрал необходимый материал.

Но на двух вещах я споткнулся:

1. Я нашел результаты одного исследования, которые указывали на то, что большинство идущих на психологические специальности студентов ожидают либо решения своих проблем через изучение психологии, либо научиться «спасать мир» через оказание психологической помощи другим, что, считай, одно и то же. Это заставило меня задуматься над вопросами: «Хорошо ли я знаю своих будущих студентов?», «Зачем они пришли на данный факультет?», «Чем я (или мой курс) могу быть им полезен?»

Я обратился к методисту нашего факультета с просьбой помочь подобрать методы, которые бы позволили узнать содержательный запрос студентов к моему курсу. На свою просьбу я получил следующий ответ: «А зачем Вам это необходимо? Вам больше всех надо? Вы же эксперт в содержании предмета, поэтому и читайте его так, как считаете необходимым. У нас идет постоянное сокращение часов, а объем учебного материала все увеличивается. Зачем Вам тратить время на выяснение запроса студентов? Приберегите лучше это время для того, чтобы дать студентам хорошие знания». Так и не получив поддержки, я оставил этот вопрос, решив разобраться с ним чуть позже.

2. Методы обучения. До этого момента я предпочитал читать лекции и задавать студентам сложные вопросы, но руководство факультета настаивало на том, чтобы я использовал в курсе инновационные методы обучения. Это было для меня полной неожиданностью. Я все никак не мог убедить себя в том, что для этого курса необходимо было применять другие методы обучения, отличные от уже привычной для меня лекции, но, немного успокоившись, решил рискнуть: использовать в курсе работу в

парах и малых группах, а также структурированные дискуссии. Подтолкнуло меня к этой идее участие в педагогической конференции, на которой преподаватели обсуждали работу в малых группах как инновационный метод обучения.

Работа в малых группах потребует от студентов не только слушать меня, но и напрягаться для получения общего результата. Я был очень решительно настроен на то, чтобы в конце работы групп студенты достигли хорошего результата, который можно было бы материализовать и представить внешним экспертам.

На первом занятии я сразу же приступил к организации работы в малых группах. Я объединил всех студентов в группы по четыре человека в каждой и дал пробное задание. Студенты весело что-то обсуждали, записывали, но мне постоянно не хватало информации о том, что происходит в каждой группе, чем они занимаются, обсуждают ли поставленный вопрос или... Но пришло время презентации, и я успокоился: внешне все представленные продукты «творчества» студентов выглядели весьма привлекательно.

Так прошло несколько занятий, и я сконцентрировал свое внимание на итогах работы в малых группах, так как внешних признаков затруднений в процессе работы групп не наблюдалось, результаты всегда представлялись, а я имел возможность в конце занятия подкорректировать их наработки. Для меня было важным качество того материала, который представляли студенты после работы в малых группах.

Однако где-то на третьем занятии я стал замечать, что с представляемыми результатами стало происходить что-то странное: они были настолько «свернутыми», «пустыми», неинтересными, что в процессе их презентации вызвали сонливое состояние не только у одноклассников, но и у меня. И если на предыдущих занятиях еще были редкие вопросы студентов друг к другу, то сейчас, кроме меня, никто ничего не спрашивал. Возможно, дело было в том, что мои занятия в расписании были либо четвертыми, либо пятыми «парами» и студенты к тому времени были утомлены.

Однако когда я стал прислушиваться к тому, что происходит в малых группах, то увидел, что студенты очень интересно, иногда весьма оригинально (в позитивном значении этого слова) обсуждали поставленное задание. Меня вполне устраивало то, как проходит обсуждение.

На фоне всех малых групп особенно выделялась группа, в которой работали Валентина К., Иван З., Матвей Р., Юрий П. Это сильные ребята, они всегда добивались решения задачи, даже если другие группы не смогли справиться с учебным заданием. Мне казалось, что это вполне успешные, самостоятельные, оригинально мыслящие ребята и излишней опеки преподавателя им не нужно.

Мое педагогическое кредо звучит так: знания необходимо добывать самостоятельно. Студент должен быть полностью самостоятелен, не надеяться на преподавателя, его помощь и поддержку. Я обязан их научить, но не обязан решать их проблемы. Каждый должен справляться со своими трудностями самостоятельно.

Прошло больше половины учебных занятий по моему предмету, и декан предупредил меня, что скоро будет присутствовать на моих занятиях. Я не переживал, так как «показуху» не люблю, а студенты имеют опыт групповой работы, и все будет выглядеть естественно. Эту форму обучения я и хотел продемонстрировать проверяющим из деканата.

Чтобы лучше подготовить студентов, я разработал для них сложное, творческое задание и предложил его выполнить в малых группах. Некоторые студенты уже начали передвигать парты для того, чтобы участники группы могли свободно коммуницировать между собой, но вдруг несколько ребят (3 человека) заявили, что не будут работать в малой группе. Это заявление прозвучало как ультиматум.

Другие студенты прекратили приготовления и внимательно прислушались к нашему диалогу. Я попытался уговорить студентов вернуться работать в малые группы, но мне это не удалось. Более того, часть студентов поддержала выступивших, заявив, что им надоело учиться в малых группах, а лучше работать так, как они привыкли это делать на всех занятиях: слушать и записывать лекции. Я спросил у них: «Почему вы не хотите работать в группах?» В ответ услышал, что «в группах надо заставлять себя думать, а на обычных занятиях все значительно проще», «уже столько раз работали в группах, а результата не видно. Зачем все это?»

Занятие было сорвано. Я не знал, что делать».

Иван З. (студент): «Если честно, то я до сих пор не совсем понимаю, что же на самом деле произошло с нашей группой, почему она «развалилась» и мы не смогли вместе продолжать работу. Наша малая группа была работоспособной, и нам всегда удавалось решать даже самые сложные задачи, которые ставил перед нами преподаватель.

Я многому научился у ребят. Мне понравился стиль работы Матвея Р. – четкий, конкретный, не дающий «расплываться маслом по дереву» и сразу предлагающий определение непонятному понятию или явлению. Матвей Р., если требовала ситуация, умел взять «бразды правления в свои руки». Его способность продуктивно мыслить в критической ситуации позволяла нашей группе не один раз «выплывать».

Иногда Матвея Р. «заносило», и нам приходилось прикладывать очень большие усилия для того, чтобы показать Матвею Р. то, что есть другие точки зрения на обсуждаемую проблему, что достигнутый нами результат

можно улучшить, переделать. Матвей с трудом соглашался, но на следующем занятии все начиналось сначала.

Нам постоянно приходилось уделять много времени тому, чтобы убедить Матвея Р. в чем-то и «сражаться» с его неприятием нового. На все предлагаемые нами или преподавателем идеи он говорил, что нового в них ничего нет, а предлагаемые тексты для прочтения – скучны и непонятны, «авторы сами не понимают то, о чем они пишут», и вообще «в его городе уже давно работают так, как предлагает преподаватель, но он это выдает за новое». Однозначность его высказываний в то же время позволяла ощущать уверенность в себе, а не постоянную «зыбкость», в которую нас звал Юрий П. своими «заумными» рассуждениями о разности взглядов, отсутствии единой истины и прочее.

Я заимствовал у Валентины К. умение делать толковые и понятные обобщения. Ее острый аналитический ум позволял мне видеть то, что упускалось другими студентами, а также преподавателем. Другое дело, что она очень часто позволяла себе разговаривать только с теми, кто ей нравился, всегда отчаянно защищала свою позицию, а иногда попросту приходила неподготовленной.

Я вспоминаю ситуацию, когда мы, начав выполнять групповой проект, самостоятельно составили очень хороший, конкретный и подробный план деятельности нашей группы, представили его преподавателю, получили одобрение и были очень довольны успехом. А после окончания презентации Валентина К. задала вопрос: «И что, мы все это должны будем делать?»

По-моему, у нее не все получалось с планированием времени. Она часто торопилась и никогда не успевала выполнить задание вовремя. В библиотеке она всегда брала все книги, которые рекомендовали преподаватели по своим предметам, пыталась их быстро прочитать, но очень часто «вязла» в одной, оставляя неп прочитанными другие.

Юрий П. показал мне, как можно лавировать между различными позициями и добиваться компромисса, как предложить весьма оригинальный вариант решения задачи, что не удавалось сделать ни одному студенту из нашей малой группы. Правда, его вклад в общий результат работы группы всегда был минимален: пару мыслей, пару фраз – и все на этом. Он всегда прятался за нашими спинами, никогда не выступал с презентациями итогов нашей работы. Однако он был очень доволен тем, что получал высокие отметки и оценки.

На каком-то этапе мне это надоело, и у нас состоялся следующий диалог:

- Сколько еще ты будешь бездельничать?
- А что тебя беспокоит? Я работаю.

- Но тогда выступи с презентацией.
- Я не могу. У меня слабый голос, и меня практически никто никогда не слушает.
- Ты боишься выступить?
- Да нет, но меня всегда напрягают вопросы, а тут еще преподаватель со своими комментариями и оценками.
- А что тогда ты будешь делать?
- Не надо меня напрягать. Меня и так все устраивает. Если тебе хочется, то и выступай с презентацией, тем более что Матвей Р. говорил о том, что хорошее выступление – это половина отличной работы. Раз у тебя это получается, то и делай.

После этого разговора у меня пропало желание работать вместе с ним. После очередной «пары» преподаватель спросил: «Всем ли хорошо работается в группе?», а я ответил: «Нет, не всем». На что он ответил: «Эта проблема самой группы, и вы сами должны ее решить».

Я подумал, что не стоит скандалить и необходимо просто доработать оставшиеся занятия в этой группе».

Юрий П. (студент): «Я пришел на этот факультет из колледжа, где уже изучал предмет, который назывался приблизительно так же, как и учебный курс, который вел Александр М. Поэтому меня очень интересовало: будет ли в курсе что-то новое или же преподаватель, как и многие его коллеги, будет заниматься пересказом учебника, открывая для нас то, что нам уже давно известно. В группе помимо меня училось еще несколько выпускников моего колледжа, и нам с каждым днем на некоторых занятиях по другим учебным курсам было все тяжелее изображать счастливые лица в процессе «пережевывания» уже известного.

На первом же занятии, когда преподаватель предложил нам поработать в малых группах, я спросил у него: «Зачем это нужно?» Вначале преподаватель смутился и, как мне показалось, несколько разозлился на мой вопрос. По-моему, он просто не ожидал того, что в самом начале занятий он услышит подобный вопрос от студента. После некоторого замешательства преподаватель начал рассуждать о том, что благодаря этому мы станем хорошими специалистами. Все выглядело весьма туманным, и тогда казалось, что и данный курс можно «благополучно» вычеркнуть из числа «полезных».

Однако, когда прошли два занятия, мое мнение о курсе и преподавателе несколько изменилось. Во-первых, преподаватель предлагал очень интересные темы для обсуждения. Он очень многое знал и был всегда готов «подбросить» те факты или сведения, о существовании которых мы и не догадывались. Для того чтобы разобраться в очередном вопросе, надо

было читать не только учебник, но и много дополнительной литературы. Меня это впечатлило, и я стал внимательно следить за тем, как будут разворачиваться события в группе. Вернулась надежда на то, что данный курс не будет простым времяпрепровождением. Александр М. подтверждал свое право называться специалистом в этом предмете. Мне это импонировало.

Во-вторых, мне нравились его комментарии и вопросы. Они часто были грубыми, но позволяли увидеть то, что ускользало от нашего внимания. Справедливости ради стоит заметить, что за все время занятий ни одной дискуссии между студентами и преподавателем не случилось. Возможно, мы боялись его язвительных комментариев, возможно, причина была другая. Даже Матвей Р. бледнел перед презентацией итогов групповой работы.

Преподаватель умел поставить вопрос так, что ты сразу понимал зыбкость той конструкции, которую с таким трудом удалось создать на занятиях. Иногда тон его замечаний «задевал», становилось неприятно, и это «отбивало охоту» спорить с преподавателем, но *эти* же замечания заставляли некоторых студентов думать. Именно некоторых студентов, потому что большинство в группе оставались равнодушными к тому, что говорил преподаватель. Я не мог объяснить себе подобную позицию моих одноклассников. Иногда складывалось впечатление, что студенты платили деньги за учебу не «из своего кармана», поэтому были полностью безразличны к происходящему в учебной аудитории.

Привычным было и то, что на занятиях студенты не задавали вопросов преподавателям. Курс Александра М. не был исключением. На его вопросы: «Все ли понятно?», «Есть ли вопросы?» студенты постоянно отвечали молчанием. Непонятно, на что надеялись преподаватели, когда в очередной раз заканчивали занятия вопрошанием о наличии у студентов вопросов. Может быть, преподавателей просто не интересовали вопросы студентов? Или это был некий обязательный ритуал с уже известным для всех его участников результатом?

В-третьих, это форма работы на занятиях. Я собираюсь работать в сфере неформального образования взрослых, и для меня важно познакомиться с разными методами обучения. Еще в школе учитель истории проводила много разных игр, работы в парах, группах. Мне это очень нравилось, поэтому я был приятно удивлен тем, что после трехлетнего слушания лекций в колледже здесь, в университете, я вновь смогу найти для себя много полезного. Буду честен: в колледже за три года обучения всего один преподаватель на своем курсе устроил деловую игру. Мы серьезно готовились и очень активно в ней участвовали. Многое уже за-

былось, а саму игру и тот материал, что пришлось «перелопатить», помню и сейчас.

Однако работа в малой группе у меня не получалась: отношения внутри группы не складывались, мое мнение не принималось другими студентами, а сам я неохотно выступаю с доводами и аргументами, доказывающими мою правоту. Зачем ее доказывать? Все равно многие ее не поймут. Я вообще редко настаиваю на своей позиции, и если мои предложения не принимаются, то просто «ухожу в сторону». Особенно тяжело защищать свои взгляды перед одноклассниками, которые убеждены в том, что существует лишь один правильный ответ, одна правильная стратегия поведения. Да и на мои вопросы другие студенты как-то странно реагировали: им казалось, что я указываю на их ошибки, хотя я хотел только прояснить для себя их позицию.

Я собирался поговорить с преподавателем о том, чтобы работать индивидуально, но подходящий случай не представился. На одном занятии, прочитав поставленное перед нашей группой задание, я спросил: «Зачем для выполнения этого задания необходимо работать в группе, если это задание может выполнить и один человек?» Однако преподаватель сделал вид, что не услышал моего вопроса. Тогда в середине занятия я попросил у него проконсультировать нас, но преподаватель ответил отказом. В это время он проверял письменные работы студентов.

Однажды мы работали в группах и выполняли очень сложное задание. Вначале мы никак не могли распределить обязанности между собой. Потом, решив делать все вместе, мы долго не могли «раскусить» каверзный вопрос, который задал преподаватель. Решение «не приходило». Не зная, что необходимо делать в данной ситуации, мы просто записали несколько возможных вариантов решения учебной задачи и прикрепили свой плакат на доску для презентации.

Преподаватель начал презентацию словами: «Задание – сложное, но решение все же есть». После чего он заслушал выступления представителей всех групп, задал несколько вопросов, отпустил пару язвительных комментариев и вывесил свой плакат, сказав: «А теперь я предлагаю вам решение задачи». У меня возникло чувство, с которым я не сумел справиться до следующего занятия.

В начале следующей «пары» я сказал Александру М., что больше не буду работать в малой группе».

КЕЙС 2

«Ці так страшны чорт, як яго малююць?»

Автор – Гудкова О., в 2009/10 учебном году студентка 5-го курса отделения социологии ФФСН БГУ

Юлія К. (студэнтка): «Яшчэ ў першыя гады навучання мне даводзілася чуць ад студэнтаў старэйшых курсаў, што прадмет выкладчыцы Яўгеніі Ш. адзін з самых складаных ва ўсёй нашай праграме. Знаёмыя трэця- і чацвёртакурснікі не шкадавалі эпітэтаў, каб апісаць усе «вабноты» Яўгеніі Ш. як выкладчыцы: яе патрабавальнасць да ведаў, па сутнасці, у не такім ужо важным прадмеце і да вучэбнай дысцыпліны, яе жорсткія і непарушныя крытэрыі ацэнак, яе некампраміснасць і абыхавасць да меркавання студэнтаў. Да таго ж пужалі нас і прадметам, які яна выкладае, бо ў ім неабходна нехарактэрная для нашай гуманітарнай спецыяльнасці матэматыка. «Калі ты “здаш” Яўгеніі Ш., лічы, самае складанае ва ўніверсітэце ўжо пройдзена», — такія словы даводзілася чуць аб гэтым прадмеце.

Такім чынам, калі ў другім семестры другога курса прадмет Яўгеніі Ш. нарэшце апынуўся ў нашым раскладзе, мы з аднагрупнікамі знаходзіліся ў стане крайняга хвалявання.

Спачатку ні сама Яўгенія Ш., даволі маладая жанчына, з лёгкай і вясёлай манерай выкладання, ні яе прадмет, нягледзячы на наяўнасць у ім матэматычнай кампаненты (з матэматыкай я і ў школе не асабліва сябрывала), не падаліся мне такімі ўжо злавеснымі. Так, было даволі складана, неабходна было прыкладаць нашмат больш высілкаў, чым на іншыя прадметы, але на тое яно і навучанне.

Праблемы пачаліся пасля першай кантрольнай. Кантрольная была не такая ўжо складаная, усе заданні ў ёй былі стандартнымі і рашаліся па простых формулах. Я хутка зрабіла ўсё і здала работу, упэўненая ў тым, што адзнака мая будзе не ніжэй за 8 балаў.

Яўгенія Ш. доўга не правярала гэтыя работы, спасылаючыся на сваю занятасць і вялікую колькасць спраў. Усе мы ўжо амаль забыліся пра іх існаванне. Тым большы ў мяне быў шок, калі выкладчыца абвясціла вынікі кантрольнай — я атрымала 5 балаў. Ажно слёзы навярнуліся на вочы: як так?!

Пасля заканчэння «пары» я падышла да Яўгеніі Ш., прычым не адна я была такая, і папрасіла яе паказаць і патлумачыць мае памылкі, бо ў большай частцы заданняў я была ўпэўнена. Аднак яна адмовілася нават паказваць працу, не тое што тлумачыць, спасылаючыся на тое, што яна спяшаецца, і ўпэўніваючы нас у тым, што ўсе атрымалі выключна заслужаныя адзнакі.

Пасля гэтага інцэдэнту ў нас толькі і размоў было, што аб рацыі старшакурснікаў. Вось тады мы і зразумелі пра яе «некампраміснасць і абьякаваць да меркавання студэнтаў».

Надышоў час заліковай сесіі. У мяне не было асаблівых ілюзій наконт магчымасці атрымання заліку лёгка і проста, хаця некалькі чалавек усё ж сталі «аўтаматчыкамі» па гэтым прадмеце. Аднак таго, што залік гэты мне давядзецца здаваць 6 (!!!!!) разоў, з-за яго мяне не дапусцяць да двух іспытаў і само маё навучанне акажацца пад пытаннем, я нават у страшэнным сне пабачыць не магла б.

Раз за разам Яўгенія Ш. адпраўляла мяне да вучыцельніцы, не даслухаўшы нават да канца. Я не магла зразумець, чым я заслужыла такую «няміласць»? У адзін з гэтых шасці разоў разам са мной здаваў мой аднагрупнік Максім Г., які ўвогуле амаль не наведваў заняткі і нават не быў на першай спробе заліку. Аднак яго Яўгенія Ш. амаль не слухала, паставіла залік і адпусціла, і, нягледзячы на тое, што мае веды былі куды як большымі за веды Максіма Г., у той раз я залік не атрымала.

І самае горшае ва ўсёй гэтай сітуацыі тое, што залік не быў канцом гэтага курса. Нас чакалі другі семестр і экзамен. Ніякіх спадзяванняў на шчасны фінал гэтай гісторыі ў мяне не было, я хацела проста здаць гэты прадмет і забыць яго да тых часоў, пакуль я не буду расказваць сваім дзецям аб горшых днях свайго студэнцтва.

Здаць з першага разу не атрымалася, з другога – таксама. І вось мяне чакае камісія, а ўпэўненасць у сваіх ведах не надае мне ўпэўненасці ў сабе».

Яўгенія Ш. (выкладчык): «Я цудоўна ведаю, што студэнты не асабліва мяне любяць. І хаця я не зусім разумею чаму, бо галоўным маім прынцыпам заўсёды была і застаецца аб'ектыўнасць, мяне гэта не асабліва хвалюе. Я выкладчык, прафесар, доктар навук, студэнты павінны не захапляцца маімі чалавечымі якасцямі, а павінны засвойваць веды, якія я ім даю, і сумленна вучыцца, выконваць заданыя ім заданні, наведваць заняткі. Бо для студэнта вучоба – тая самая праца, калі зараз ён не навучыцца адказнасці і сумленнасці, то ў непасрэдна працоўнай дзейнасці вучыць гэтаму яго ніхто не стане.

А гэтую студэнтку, Юлію К., я заўважыла адразу. Яна амаль не вяла канспект на маіх занятках, прапусціла адну ці дзве важныя тэмы, і нічога дзіўнага ў тым, што ў кантрольнай яна нарабіла вялізную колькасць дробных памылак, якія змянялі карэнным чынам усю сутнасць рашэнняў, я не бачу, пры такіх-та абставінах.

А вось Юлія К. убачыла адзнаку і вырашыла «пакачаць правы» са мной. Адказваць на яе абвінавачванні і апраўдвацца за свае адзнакі перад

студэнткай я палічыла непедагагічным, ды і наогул абсалютна немагчымым. Калі б гэта быў нейкі выбітны студэнт, з добрымі ведамі і арыгінальнымі падыходамі да рашэння задач, я яшчэ магла б з ім паразмаўляць. Але я ніколі не дазволю студэнтам «душыць сябе». Усе адзнакі, пастаўленыя мной, былі абсалютна справядлівымі і адэкватнымі зробленым пмылкам.

Але Юлію К., па ўсім, мой адказ не задаволіў, і яна працягвала публічна абурацца наконт маіх метадаў, маіх паводзін і маёй асобы ў цэлым.

Аднойчы, калі я сядзела ў холе нашага факультэта і чакала свайго мужа, я абсалютна выпадкова пачула, як Юлія К. кажа адной са сваіх аднагрупніц: «Гэтая Ш. зусім абарзела, напэўна, яна з-за клімаксу злосная такая».

Калі б я і захацела нешта сказаць у гэты момант, то не змагла б – у мяне проста аднялася мова. Калі студэнт дазваляе сабе такія рэплікі ў адрас выкладчыка, яго веды павінны быць ідэальнымі, каб да яго не было ніводнай найдрабнейшай прэтэнзіі!!!

Але ніякіх такіх ведаў Юлія К. паказваць не збіралася. Магчыма, калі б яна не ставіла сябе вышэй за выкладчыка, дазваляючы абразы ў мой бок, мяне б задаволілі яе цалкам сярэдненькія веды. Але справа тут не ў маіх асабістых пачуццях і крыўдах, я, як ужо было сказана, стараюся быць стоадсоткава аб'ектыўнай. Аднак калі ты паводзіш сябе фанабэрыста і дазваляеш некарэктныя паводзіны, будзь ласкава прывесці ў адпаведнасць з імі свае веды.

Вось, напрыклад, Максім Г. Чалавек амаль не наведваў заняткі, і гэта не робіць яму гонару, але нават ён здолеў зазубрыць дакладныя фармулёўкі некалькіх найважнейшых паняццяў. А Юлія К. па-ранейшаму дапускае найгрубейшыя недакладнасці, хаця і можа адказаць на большую колькасць пытанняў.

За час, пакуль яна здавала мне залік, можна было ўвесь мой прадмет, уключна з яшчэ не пройдзеным матэрыялам, на памяць вывучыць... У рэшце рэшт залік я ёй усё ж паставіла, але на экзамене я на такія кампрамісы ісці не збіралася.

Не збіраюся і зараз, калі Юліі К. патрэбна паказаць свае «веды» перад камісіяй. Калі ты не здольны вывучыць нават самае простае, у ВНУ табе не месца».

Максім Г. (студэнт): «Як і ўсе ў нашай групе, пра Яўгенію Ш. я чуў даўно. Праўда, не ад тых, хто з ёй сутыкаўся, а ўсё больш ад сваіх аднагрупнікаў. Паколькі тады мы былі толькі на I курсе, толькі пачыналі свой шлях да атрымання вышэйшай адукацыі і не ведалі ўсіх законаў

студэнцкага жыцця, гэтыя чуткі страшна нас хвалявалі. Бо з-за Яўгеніі Ш., як казалі, можна было і з вучобы вылецець.

Аднойчы я вяртаўся з фізкультуры з адным трэцякурснікам. Я спытаў у яго: «Прадмет Яўгеніі Ш. насамрэч такі складаны, як пра яго кажучь?» Ён упэўніў мяне, што прадмет не складаны абсалютна, проста ўсё неабходна выконваць і вучыць свечасова, тады аніякіх складанасцей не будзе. Гэтыя словы я пасля не раз узгадаў.

Калі ў нас пачаўся той самы «страшэнны» прадмет Яўгеніі Ш., мне было не да яго. Магчыма, гэта смешна, але на той час да мяне прыйшла мая першая сур'ёзная закаханасць. Мой эмацыянальны фон змяняўся з яскрава-жоўтага на брудна-шэры па некалькі разоў на дзень. Зрэшты гэта няважна. Важна тое, што на заняткі маіх маральных сіл ужо не застава-лася, а ў тыя рэдкія моманты, калі я з'яўляўся ва ўніверсітэце, думкі мае былі занятыя зусім невучэбнымі прадметамі.

Тыя заняткі Яўгеніі Ш., на якія мне ўсё ж давялося патрапіць, мне падабаліся. Магэматыка была адным з маіх найлюбімейшых прадметаў. Змястоўна заняткі былі цікавымі, але калі Яўгенія Ш. была не ў гуморы, яна пачынала «дакалупвацца» да студэнтаў: любіла вылічыць каго-небудзь, хто не запісвае кожнае яе слова, і пачаць дапытвацца, маўляў, чаму не вядзеш канспект. А магла і ўзяць канспект на праверку і не пакінуць там без увагі ніводную памарку.

Калі мае аднагрупнікі здавалі залік у першы раз, мяне атакаваў чарговы прыступ усясветнай тугі і распачы, таму прыйсці мне не хапіла маральных сіл. На маё шчасце, пераздач было даволі шмат, так што адзін на адзін мне з Яўгеніяй Ш. сустракацца не давялося. Я некалькі разоў перачытаў канспект перад залікам і даволі проста яго здаў. Тады ж я заўважыў, што Яўгенія Ш. неяк без асаблівага жадання выслухоўвае адказы Юліі К. Да таго ж Юлія К., як на мой погляд, даволі няблага адказвала, а Яўгенія Ш. не паставіла ёй залік. Але тады я падумаў: «Яна выкладчык, ёй лепш ведаць».

У наступным семестры сітуацыя ў маім асабістым жыцці нармалізавалася, і я стаў часцей наведваць заняткі. Тады я заўважыў тое, што ўжо даўно заўважыла ўся наша група: Яўгенія Ш. чамусьці вельмі негатыўна ставілася да Юліі К., увесь час рабіла ў яе адрас заўвагі, прычым часта зусім неабгрунтаваныя.

Усе мы вельмі спачувалі Юліі К. і не маглі зразумець, чаму Яўгенія Ш. так да яе ставіцца. Не ведала гэтага і сама Юлія. Быццам бы яна ніколі не ўступала ні ў якія палемікі з Яўгеніяй Ш., усе заданні рабіла і здавала ў час і, наогул, нічым не заслугоўвала такога стаўлення.

Паколькі заняткі я наведваў добра і на гэты раз стараўся рабіць усё ў час, экзамен па прадмеце Яўгеніі Ш. я здаў на 8. Добры вынік!

А вось Юліі К. не пашанцавала так, як мне. Мала таго, што яна атрымала пераздачу, Яўгенія Ш. не пагадзілася прыняць гэтую пераздачу ў межах сесіі, і Юлія К. засталася без стыпендыі.

А пасля прыйшлі яшчэ горшыя навіны. Юлію К. чакае камісія, яна на валасок ад адлічэння. Уся наша група трымае за яе кулачкі і спадзяецца на лепшае.

Цяпер я дакладна ведаю, што кепскі імідж Яўгеніі Ш. цалкам апраўданы, да большасці яна ставіцца аб'ектыўна, але калі табе не пашанцуе і яна абярэ цябе сваёй «ахвярай», то «хавайся ў бульбу», інакш і не скажаш».

КЕЙС 3

Опыт проведения учебных дебатов: подготовка и проведение

Автор – Пинчук И., в 2009/10 учебном году студент 5-го курса отделения социологии ФФСН БГУ

Виктор И. (студент): «На 4-м курсе мы начали изучать педагогику и знакомиться с различными способами преподавания. Во время очередного занятия по предмету «Педагогика» преподаватель предложил нам выполнить задания в группах. В принципе, подобное решение никого не удивило, тем более что по программе мы изучали различные методы обучения.

Атмосфера в малых группах была позитивной, так как к 4-му курсу каждый имел хорошее представление о тех студентах, которые входили в состав его группы. Преподаватель не ограничивал нас в выборе партнеров, лишь обозначил численные границы участников – по 4 человека в каждой малой группе.

Низкая посещаемость занятий студентами позволила нам сформировать четыре группы. Наша группа была четвертой. Со мной в группе была Татьяна М., Александра В. и Максим Т. Мы достаточно успешно справились с заданием преподавателя (впрочем, как и остальные три группы).

Оценив нашу работу, преподаватель предложил перейти к следующему заданию. Путем обсуждения, где участвовала вся группа, нужно было выбрать тему для дебатов, в которых нам предстояло участвовать на следующей «паре». Следует отметить, что мы начали обсуждение, не меняя своего местоположения. Поэтому формально мы были в различных группах, но реально было сложно определить, кто из студентов к какой группе относится. По замыслу преподавателя с помощью голосования нужно было выбрать наиболее актуальную, на наш взгляд, тему для дебатов.

Однако на первом этапе стала возникать полемика между студентами. Активнее всего отстаивали свои позиции Оля П. и Катя Л. (формально они входили в состав разных групп – первой и второй). В процессе обсуждения между ними возник спор об актуальности каждой из предлагаемых тем. С моей стороны и со стороны бывших участников моей группы конкретных предложений по поводу темы не поступало. Возможно, это было связано с тем, что мы не хотели вступать в спор с Олей П. и Катей Л. По крайней мере, мне как парню не хотелось в полемике с Катей или Олей доказывать правильность моей темы. Наблюдая за этим, преподаватель решил «смягчить» обстановку и предложил обсудить возможные темы в составах прежних групп.

В процессе группового обсуждения я предложил внести в список тем, актуальных для нашей группы, тему «Влияние дебатов на психологический климат в группе». Меня обескуражил тот факт, что уже при обсуждении возникли разногласия и, следовательно, ожидать от дебатов чего-то лучшего не представлялось возможным. Татьяна М., Александра В. и Максим Т. в результате внутригруппового обсуждения пришли к такому же выводу. От нашей группы была озвучена моя тема.

Соответственно, от первой и второй группы, в которых находились Оля П. и Катя Л., были определены темы, предложенные девушками ранее, третья группа выступила со своей темой. Пришло время голосования, где предстояло выбрать наиболее актуальную тему. Во время самого голосования началась путаница в подсчете голосов, так как каждый мог проголосовать за несколько понравившихся ему тем.

Спор между Олей П. и Катей Л. начал разгораться с новой силой. Теперь к полемике подключились студенты малых групп, в которых работали девушки. Наша малая группа не участвовала в данной перепалке, в результате чего наша тема прошла незамеченной для остальных студентов.

Когда третья группа согласилась с мнением Кати Л., у меня и у моих одноклассников уже пропал всякий интерес к дальнейшему участию в организации дебатов. Поэтому, когда преподаватель определил тему и необходимо было распределять роли в предстоящих дебатах, никто из нашей малой группы не проявил интереса к дебатам, не изъявив желания принимать какую-либо из ролей. Первая группа, где была Оля, вообще отказалась от участия в обсуждении этой темы. В итоге в дебатах мы не участвовали, находясь в роли зрителей, и лишь ждали окончания занятий. Скучные эти, так называемые интерактивные, методы обучения! Пусть бы лучше преподаватель сам предложил тему для дебатов, а не тратил наше время.

Иван С. (преподаватель): «Я преподаю педагогику в высших учебных заведениях. На очередном занятии, где присутствовало около половины

студентов, я предложил им поработать в группах. Когда студенты достаточно быстро и вполне успешно справились с заданием, я решил на следующем занятии провести дебаты.

Для этого мною было предложено студентам выбрать наиболее интересующую их тему. Я не предполагал, что могут возникнуть какие-либо трудности на данном этапе. Однако вскоре стало заметно, что две студентки особо настойчиво отстаивали свои темы. Я предложил подумать над темами в составах прежних групп, полагая тем самым, что в нормальном спокойном темпе обсуждения ситуация разрядится. Когда же пришло время озвучивать результаты, меня удивило то, что в группах, в которых находились те две студентки, были выдвинуты их темы. Четвертая группа выдвинула достаточно оригинальную тему касательно эффективности проведения дебатов. Во время голосования студентами была выбрана тема студентки Кати, и мы перешли к планированию проведения дебатов. Хотя следует отметить, что активность при распределении ролей не была высокой, так как первая группа отказалась от обсуждения выбранной темы, а четвертая группа практически не проявляла интереса к дальнейшим этапам проведения дебатов. И мне стало интересно: почему же у студентов пропал интерес к дебатам, если раньше они активно отзывались на предложение принять участие в дискуссии или обсуждении?»

Катя Л. (*студентка*): «В начале занятий по педагогике мы работали в малых группах и выполняли задание преподавателя. Мне нравилось работать в своей группе, в состав которой входили мои подруги. После выполнения задания преподаватель предложил нам поучаствовать в подготовке к дебатам, причем тему будущей дискуссии можно было выбрать самим. Как мне показалось, я выбрала наиболее актуальную проблему и решила предложить ее, так как не хотелось спорить на скучную тему.

Однако Оля П. из первой малой группы достаточно критично отреагировала на мою тему. Мне не хотелось уступать, и мы начали спорить. Видимо, поэтому преподаватель предложил нам подумать над темами в группах. Когда наша группа перешла к обсуждению, то одноклассники быстро пришли к выводу, что моя тема самая интересная.

Со стороны второй группы, в которой работала Оля П., также была озвучена ее тема. Две другие группы предложили какие-то невнятные и явно скучные темы. Во время голосования представители каждой из групп поддерживали свои темы. Лишь спустя некоторое время третья группа поддержала нас, и большинством голосов темой дебатов была определена предложенная мной тема.

Конечно, Оля П. была недовольна выбором и отказалась участвовать в дебатах на эту тему. Участники четвертой группы также не проявили

особого интереса к этапам подготовки дебатов. И зачем мы столько времени потратили на выбор темы, если впоследствии она никого не заинтересовала?»

Оля П. (*студентка*): «Мне нравятся занятия по педагогике, так как на них можно обучаться в различных формах. На этот раз преподаватель предложил нам работу в группах. Я вошла в состав первой малой группы. Также было приятно то, что людей было немного и мы все в спокойной дружеской атмосфере выполняли задания. Затем преподаватель предложил нам выбрать тему для предстоящих дебатов. Мне сразу пришла на ум тема, по которой я готовила реферат по другому предмету.

Когда пришло время озвучивать темы, Катя Л. со второй группы сразу активно стала предлагать ее заурядную тему. Меня стало это немного раздражать, и я раскритиковала ее тему, предложив свою. Заметив, что мы не можем прийти к консенсусу, преподаватель предложил обсуждение тем в группах.

Конечно, я смогла отстоять свою тему в той малой группе, в которой работала раньше, так как недавно прорабатывала материалы по данной проблематике, и участники моей группы поддержали меня. Третья малая группа выдвинула какую-то банальную тему, четвертая группа вообще предложила что-то странное, вторая же группа предложила тему Кати Л.

Голосование проходило довольно активно. В основном, правда, спорили группы, в которых были я и Катя Л. В итоге некоторые участники третьей группы поддержали тему Кати. Я не понимала, как можно было выбрать такую тему, и поэтому у меня не было никакого желания участвовать в дальнейшем ее обсуждении. Я отказалась участвовать в предстоящих дебатах».

КЕЙС 4

Автор – Сивуха А., в 2009/10 учебном году студентка 5-го курса отделения социологии ФФСН БГУ

Анна (*студентка команды 1*): «Данная ситуация произошла во время первого семинара по социологии политики. Преподаватель решила, что первый семинар мы проведем в форме дебатов. У меня уже имелся опыт участия в подобных дискуссиях. Я с удовольствием записалась в одну из команд.

У нашей команды было задание осветить социально-политический портрет группы отечественных избирателей, голосующих за оппозицию.

Я была немного смущена выступлением модератора, так как он начал с рассказа о российских электоральных исследованиях, а не с представления команд и дальше вел дебаты как-то путанно. Вскоре ситуация стала таковой, что за очередностью выступлений не следил никто (включая модератора и преподавателя), до некоторых участников в нашей команде так и не дошла очередь выступить.

Меня уязвило то, каким образом преподаватель выставила оценки, цитирую: «Оценку я поставлю темненькой с хвостиком, блондинке в голубом, той девочке, которая у окна из второй команды...» Получили оценки те, кто больше говорил; если же я, например, в основном готовила материалы, то мой вклад никак не оценивался. Из аудитории я вышла с неприятным осадком от семинара».

Катя (*студентка команды 2*): «Я участвовала в команде, которая готовила материалы по избирателям, поддерживающим нынешнее правительство. Для подготовки наша команда собрала материалы из официальных источников. Перед дебатами я чувствовала опасение, связанное с радикальностью темы, кроме того, у нас в команде были расхождения в понимании смысла заданной темы. В процессе дебатов мне не очень понравились реплики преподавателя. Она задавала вопросы, не дослушав выступление. Мне показалось, что постепенно в ходе дебатов акценты сместились, мы начали обсуждать не характеристики самих групп избирателей, а другие политические вопросы. Модератор вмешивался в выступления команд и этим также путал очередь выступления. Очередь выступающих участников сбилась. Я сидела близко к модератору и шепотом посоветовала ему установить хоть какой-нибудь порядок, однако он от моих слов отмахнулся. Так получилось, что начали обсуждать аргументы «за» и «против» белорусской государственной политики, а у оставшихся участников моей команды выступления были другими, так как были посвящены первоначально заданной теме. Моя команда была сбита с толку. В конце семинара я получила отличную оценку, но у меня осталось четкое чувство, что дебаты не принесли ничего полезного ни мне, ни остальным».

Виталий (*студент-модератор*): «Преподаватель назначила меня модератором дискуссии. До этого я участвовал в дебатах один раз, но мне показалось интересным попробовать себя в данной роли. Для подготовки к дебатам я нашел результаты российских электоральных исследований. Мне показалось, что эти материалы будут любопытны всем и можно будет в ходе дискуссии провести полезные сравнения. Слушавшая дебаты аудитория отзывалась на мои попытки организовать дискуссию как-то пассивно, хотя вообще-то мы много вопросов осветили. Вначале дебаты про-

ходили живо, однако потом дискуссия стала вялой. В процессе я пытался оживлять беседу, задавая вопросы всей группе, но мои одноклассники казались незаинтересованными. Возможно, мы не очень тщательно придерживались заданной процедуры, но зато очень актуальные темы были нами освещены. Очень интересные ремарки были получены от нашего преподавателя. Я думаю, что дебаты могли бы пройти еще успешнее, если бы наша группа больше интересовалась политическими проблемами».

Преподаватель: «Социологию политики я преподаю достаточно давно и считаю, что дебаты как форма семинара — это просто необходимый метод для преподавания данной дисциплины. При формулировке задания к данному семинару я специально не указывала студентам источники, материалы, которыми можно пользоваться для подготовки. По моему мнению, студенты должны самостоятельно ориентироваться в сложившейся социально-политической ситуации в нашей стране.

Я назначила модератором Виталия, так как мне кажется, что в данной роли в дебатах должен быть кто-то из лидеров группы. Перед семинаром я поинтересовалась у студентов, хорошо ли знакомы они с такой формой проведения занятий, получив от них положительный ответ, далее я не заостряла внимания на организационных вопросах. В ходе семинара я заметила некоторые процедурные недостатки, но не стала делать замечаний ни модератору, ни другим участникам. Я думаю, с опытом студенты научатся проводить дебаты правильно. В процессе семинара я старалась оживлять иногда затухавшую дискуссию своими репликами и вопросами, наводила студентов на правильные ответы.

Мне не понравилась пассивность остальной аудитории, я совместно с модератором пыталась ее расшевелить, но безуспешно. В конце я выставила оценки тем, кто это заслужил, однако тех, кто был пассивен, я не нашла нужным отметить».

КЕЙС 5

Автор – Шашило Татьяна, в 2009/10 учебном году студентка 5-го курса отделения социологии ФФСН БГУ

Зинаида К. (преподаватель): «Я преподаю курс «Религиоведение» уже 10 лет. Сказать честно – это для меня не просто курс. Я увлекаюсь историей религиозных течений и не так давно написала книгу, в которой пытаюсь последовательно изложить свою точку зрения на религию как культурный феномен.

Когда я только начинала читать курс, то руководствовалась предлагаемой на кафедре программой. Однако получалось так, что студенты просто заучивали предлагаемый материал и не проявляли интерес к содержанию, проблемным вопросам. Студенты выполняли необходимый уровень работ, но делали это без особого энтузиазма, а, приходя на экзамен, отвечали точно так, как было написано в учебнике, и не проявляли никакого критического мышления.

Желая исправить данную ситуацию, в новом учебном году я предложила студентам выбирать либо мою авторскую программу курса, либо существующий традиционный вариант.

На первом занятии было не очень много студентов, но те, которые присутствовали, выбрали мой авторский курс. Я сразу предупредила студентов, что для понимания материала потребуется приложить немало усилий, необходимо будет постоянно рефлексировать. По прошествии нескольких занятий я стала замечать, что некоторые студенты вообще плохо понимают то, о чем идет речь. На лекциях я пыталась выяснить, что им непонятно, и объяснить материал, поэтому к концу занятия мы вместе добивались положительного результата, но на следующем занятии все повторялось вновь.

Позже начались семинарские занятия, и мы приступили к чтению и анализу различных текстов, которые должны были, по моему мнению, предоставить студентам материал для размышления и анализа. Но вся проблема, на мой взгляд, состояла в том, что содержание текстов в общем было им понятно, но никто из группы не сумел применить его к той модели видения Бога и религии, которую я им предлагала. Студенты понимали материал, отдельно каждую концепцию, теорию, но у них не получалось сложить это в единую модель, построить логическую последовательность известных элементов.

На экзамене практически все студенты отвечали плохо, не могли воспроизвести даже отдельных подходов. Когда я задавала дополнительные вопросы, которые требуют рассуждения и анализа материала, большинство отвечало, что они не понимают вопроса и не могут на него ответить. В итоге результаты экзамена оказались гораздо хуже, чем в предыдущие годы.

Решив предложить свой авторский курс, я в первую очередь рассчитывала на то, что он будет интересен и понятен студентам и что, получив знания, они смогут научиться критически мыслить, сформировать определенную точку зрения на религию, а не просто пересказывать учебники. Я надеялась, что мой курс поможет студентам наиболее полно понять сущность религии и сделать для себя определенные выводы, возможно, даже переосмыслить собственные взгляды.

Хочу отметить, что студентам изначально было очень интересно, они подходили ко мне после занятий и просили помочь понять какие-то вещи, хотели разобраться в материале. Но потом накопилось все больше непонятного материала, и они, видимо, решили не пытаться дальше разобраться в слишком сложном и непонятном для них содержании курса. В этом году я буду опять читать курс «религиоведение», и у меня возникает вопрос по поводу выбора материала. Совсем не хочется, чтобы получилось так, как в предыдущий раз».

Ирина З. (*студентка*): «Мне всегда нравились такие курсы, как культурология, этика, эстетика, философия, и когда я узнала, что у нас будут преподавать курс религиоведения, то отнеслась к этому с интересом. Хочу сказать, что у меня практически никогда не возникало проблем с пониманием различных подходов и положений в этих дисциплинах.

Когда я пришла на первое занятие по религиоведению, преподаватель предложила нам выбрать между своим авторским и существующим стандартным курсом. Я подумала, что авторский курс должен быть гораздо интереснее, так как человек предлагает именно свою теорию и свой взгляд на религию, а базовые знания можно легко найти в учебниках.

На первых занятиях все было очень интересно и понятно, но по прошествии нескольких занятий я поняла, что мне очень трудно разобраться с материалом. Хотя материал я вроде бы понимала, но не понимала, как структурировать его в логически выстроенную конструкцию. Я несколько раз подходила к преподавателю, и она объясняла некоторые непонятные вещи. Когда мы разбирали с помощью преподавателя материал на занятии, то все было более или менее понятно. Вроде бы на «паре» все становилось ясно, но когда я приходила домой и пыталась «прокрутить» материал с начала до конца, то у меня ничего не получалось. К концу семестра я не могла связать в целое огромное количество пройденного материала и решила, что будет лучше просто заучить конспект.

Экзамен я сдала плохо, несмотря на то, что хорошо выучила конспект. На экзамене требовалось совсем не знание фактического материала, а умение отлично понимать и связывать его. Знание определений, терминов и подходов рассматривалось преподавателем как само собой разумеющееся условие для ответа на экзамене, поэтому Зинаида К. даже не пыталась их оценить.

Хочу сказать, что трудно было сдавать экзамен не только мне, но и многим моим одногруппникам. Они не всегда хорошо понимали материал, но все знали его. Но этого оказалось недостаточно для успешной сдачи экзамена. В итоге мы плохо сдали экзамен, и в нашей группе возник спор о том, стоило ли выбирать авторский курс по данному предмету.

Многие высказывались за то, что лучше бы мы прошли базовый курс и приобрели базовые знания.

Что касается поведения преподавателя, мне кажется, что оно могло быть немного лояльнее, так как материал на самом деле был очень сложный для понимания и практически все студенты на самом деле подготовились к экзамену, выучив теорию. А преподаватель посчитала эти знания не то чтобы недостаточными, а просто восприняла их как должные и как следствие не считала нужным их оценивать как некие старания. В общем, у меня осталось не очень приятное впечатление от данного курса».

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ (<i>Н. Д. Корчалова</i>)	3
<i>И. Ван Статтен</i> . Кейс-метод (<i>реферат</i>)	9
<i>Т. Абдессемед</i> . К возрождению кейс-метода в системе повышения квалификации в менеджменте (<i>реферат</i>)	14
<i>Н. Ю. Макаева</i> . Преимущества использования кейс-метода при подготовке управленческих кадров.....	38
<i>Т. В. Купчинова</i> . Использование метода конкретных ситуаций в преподавании управленческих дисциплин.....	47
<i>Г. Гамо</i> . Кейс-стади как метод обучения стратегиям аргументации в управлении (<i>реферат</i>)	54
<i>Е. А. Садовская</i> . Использование кейс-метода при обучении студентов связям с общественностью.....	75
<i>Ю. Г. Фролова</i> . Анализ случаев как метод выявления и преодоления профессиональных предубеждений в области здоровья	84
<i>М. М. Ермолович, Е. А. Козлов</i> . Кейс-метод в формировании активной жизненной позиции студента	99
<i>Л. Лайбер</i> . Искусство не преподавать (<i>реферат</i>).....	108
<i>Ч. Мейерс, Т. Джонс</i> . Стратегии и техники: case-study в активном обучении (<i>реферат</i>)	115
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	129

Научное издание

*Серия «Современные технологии
университетского образования»*

МЕТОД CASE-STUDY

**Сборник
научно-методических
статей**

Выпуск 8

В авторской редакции

Технический редактор *Г. М. Романчук*
Корректор *Л. С. Мануленко*
Компьютерная верстка *Т. А. Малько*

Ответственный за выпуск *Т. М. Турчиняк*

Подписано в печать 28.01.2011. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 9,07. Уч.-изд. л. 9,64.
Тираж 100 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.
ЛИ № 02330/0494425 от 08.04.2009.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.
Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
ЛП № 02330/0494178 от 03.04.2009.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.