

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

*Г. Гамо*

## **КЕЙС-СТАДИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЯМ АРГУМЕНТАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ<sup>1</sup>**

**(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 практикам<sup>2</sup> 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

<sup>1</sup> *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/](http://www.strategie-aims.com/events/prices/2/theses/1/thesis_assets/1/download/). Date of access: 10.12.2008.

<sup>2</sup> 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 работников<sup>1</sup> 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 речь<sup>2</sup>. 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» структуре<sup>3</sup>), 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 влияния<sup>4</sup>, 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-

---

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

<sup>2</sup> 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.

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

<sup>4</sup> 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 работников<sup>1</sup>.** Процесс подтверждения принятых решений является слабо-

---

<sup>1</sup> 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 решению необходимо обосновать и отчитаться за принятые решения. Речь идет об общей характеристике контекста, в котором находятся принимающие решения<sup>1</sup>, 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 решению, 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

---

<sup>1</sup> 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 законопроекты... Процессы переговоров также требуют участия аргументативных практик<sup>1</sup> (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-

---

<sup>1</sup> 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 практик<sup>1</sup>: 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 аргументации<sup>2</sup>. 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 действия<sup>3</sup>. 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> «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 участниками<sup>1</sup>: «Очень важно вызвать

---

<sup>1</sup> 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 требованием<sup>1</sup>.

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 ситуаций<sup>2</sup> – кон-

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 приняты<sup>1</sup>.

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 логики<sup>2</sup>, 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.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 основой<sup>1</sup>. Таблица позволяет более четко продемонстрировать ограничения подготовки и реализации кейса, которым подчинены участники.

1) *Выступления<sup>2</sup> 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»

<sup>1</sup> Хотя это спорный вопрос в теориях аргументации.

<sup>2</sup> 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 кейсов<sup>1</sup> 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 аргументации<sup>2</sup> и с этой точки зрения должны оцениваться единым образом.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 стратегии<sup>1</sup>. 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 мнение<sup>2</sup> 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»<sup>3</sup>. Книга Перельмана и Ольбрехта-Титека создает строгую типологию различных доступных квазилогических «рамок», основанных на структуре реального и на связях, создающих

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

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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 участника<sup>1</sup>. 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

---

<sup>1</sup> 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 конец, 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 стиль<sup>1</sup>, 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-

---

<sup>1</sup> 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 аргументация<sup>1</sup>, 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 участниками<sup>2</sup>. Самой большой опасностью данного этапа является риск вырождения дискуссии в простое нагромождение мнений, высказываемых весьма категорично<sup>3</sup>. Если задача преподавателя состоит в проведении

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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)<sup>1</sup>. 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», презентирова свое мнение как очевидное, или лично гарантируя его истинность, или же презентирова 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 мнения<sup>2</sup>. Соблюдение этого правила требует, с одной стороны, чтобы процессы аргументации оставались сфокусированными на одном мнении и, с другой стороны, чтобы участники во время

---

<sup>1</sup> 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».

<sup>2</sup> 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

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

	<b>Критерии оценивания</b>	<b>Ситуации оценивания</b>
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 доказательства 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*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**