

## ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 303.8

*Ж.В. Волкова, О.Н. Калачикова, Д.Ю. Король, А.А. Полонников, А.В. Солоненко*

### ИССЛЕДОВАНИЕ ERGO ОБРАЗОВАНИЕ

*Исследование (№ НУ 8.1.91.2015) выполнено при поддержке Программы «Научный фонд им. Д.И. Менделеева Томского государственного университета» в 2015–2016 гг.*

Анализируются предпосылки, условия и направления трансформации процедур производства гуманитарного знания, обеспечивающего реализацию образовательных инноваций в исследовательском университете. В первой части изложения на материале сопоставительного анализа этнометодологического, конверсационного и микроэтнографического подходов формулируются принципы организации и реализации инновационно-ориентированного образовательного исследования. Во второй части статьи в центре рассмотрения оказывается метод case study, адаптация которого к задачам инновационного развития университета позволяет конкретизировать его конститутивы, формы реализации и параметры оценки эффективности.

**Ключевые слова:** микроанализ; этнографическая стратегия исследования; образовательная инновация; взаимосозидающее сообщество; поэтическое отношение; педагогизация исследования; дивергентная коммуникация.

#### Введение

Ситуация становления восточно-европейских университетов обусловлена рядом обстоятельств, которые не только принципиально изменяют место и роль образовательных исследований, но и рожают ряд вопросов, связанных с гуманитарным и педагогическим знанием, содержанием образовательных процессов и способами их реализации. Открывшиеся перед университетами перспективы – выход на мировой образовательный рынок, резкое изменение информационной среды, развитие конкурентных практик корпоративного обучения – побудили восточно-европейские университеты к поиску качественно иных форм самоопределения и действия.

Одним из ответов на вызов современной ситуации стало событие исследовательского университета, переосмыслившего характер науки, отказавшегося от позиции Абсолютного Наблюдателя, сделавшего ставку на превращение научного знания в механизм инновационного преобразования социума и культуры, фактор определения будущего сообществ, показатель их современности.

Необходимость рождения новых форм научного опыта бросает вызов сложившимся практикам образования и образовательным исследованиям, которые оказываются перед задачей самоизменения, превращения в открытые системы, функционирующие как генеративные среды, способные порождать и качественно новые знания, и новые формы практического участия в окружающей жизни. Другими словами, инновационная ситуация бросает образованию и наукам об образовании инновационный вызов.

Во избежание недоразумений для начала внесем в употребление слова «инновация» одно различие: «инновации в образовании» мы будем отличать от «образовательных инноваций» [1. С. 6–7]. Первые связаны с внедрением в педагогический процесс разного вида новшеств (внеобразовательных изобре-

тий, например, компьютеров и обучающих программ, инструментов, методических приемов и форм), которые оптимизируют функционирующую педагогическую практику, не затрагивая ее сущности; вторые означают системную реорганизацию самого образования, изменение его ориентаций и организационного порядка.

Конечно, ограниченный объем публикации не позволяет полностью охватить всю область проблем и отношений, заключенных в категории «образовательные инновации». В этом изложении мы будем делать акцент на изучении науками об образовании учебных вербальных интеракций в академических группах, формируя в ходе анализа современных исследований этого уровня принципы и критерии, которым должна соответствовать образовательная теория межличностного взаимодействия, претендующая на инновационно-порождающий статус. Выбор этого плана анализа обусловлен допущением, согласно которому ключом к управлению образовательными инновациями является доступ к микроуровню функционирования образовательных процессов, которые (в идеале) должны быть когерентны и синхронны университетским изменениям тактического и стратегического уровня.

#### Методологическое преимущество

Ведущая функция методологии в некотором смысле «геодезическая» – это разметка. Последняя связана с пространственным воображением, создающим места, куда дальнейшее исследование может осуществить содержательные вклады. Сопутствующая – регулятивная. Ее задача состоит в формулировании правил поведения «на игровом поле», определение которых, как правило, атрибутируется логике. Разметочная и нормативная работа в обеих своих частях обычно опираются на прототипы. Так же поступим и мы. В первом случае обратимся к микроэтнографическому опыту образовательных исследований, во вто-

ром – к практикам case study, с опорой на которые мы проясним общие контуры искомого исследовательского поведения. Оппонируя близкородственным научным опытам – этнометодологии и разговорному анализу, мы совершим очерк программы гуманитарных исследований, которая, с нашей точки зрения, наиболее близка задачам инновационного развития образования.

В микроэтнографии (microethnography) принято основополагающее положение, согласно которому «люди действуют по ситуации, которую они одновременно и создают» [2. Р. IX]. Ее методологическая платформа связана с теорией коммуникации, культурными исследованиями, гуманистической лингвистикой, антропологией, литературоведением и поэтикой, но прежде всего с этнометодологией и разговорным анализом. Этот подход ориентирован на изучение языкового и социального взаимодействия, предполагая, что все, совершаемое людьми во взаимодействии друг с другом, является сложным, неоднозначным, во многом неопределенным, затрагивает вопросы социальной идентичности, власти, широкие социальные и культурные процессы. Более того, социальные и культурные феномены «живут» и изменяются в условиях микрокоммуникации, а «каждое коммуникативное событие предоставляет его участникам возможность для создания новых смыслов, новых социальных отношений и нового будущего» [2. Р. XVI].

Привилегированной областью микроэтнографического интереса выступает образовательная повседневность. В центре внимания ученых этого круга находится дискурс (использование языка) преподавателей и студентов, коды научных текстов и учебников, коммуникация родителей и педагогов. Язык выступает и объектом изучения, и средством обучения, и предметом педагогической манипуляции (чтение и письмо). Одновременно он реализуется и как средство исследования. Микроэтнографы настаивают на том, что язык не является простым «прозрачным» средством передачи информации. Любое использование языка (разговорное, письменное, электронное и т.д.) включает в себя комплекс социальных, культурных, политических, когнитивных и лингвистических процессов и контекстов. Считается, что в разговоре, чтении и письме человек одновременно и отражает, и формирует свою идентичность. В сложном семиозисе учебной коммуникации ее участники «конструируют социальную идентичность, осваивают способы взаимодействия с другими людьми, приобретают или поддерживают свой статус, осваивают культурно приемлемые способы мышления, решения проблем, учатся оценивать и чувствовать» [2. Р. XVII].

Особенностью микроэтнографического взгляда является специфическое полагание предметной реальности, в котором наиболее заметны два картографических приема: масштабирование и ситуативация. Первый – масштабирование – устанавливает мерность анализа, что в микроэтнографическом случае совпадает с молярностью аналитического предмета. Микроэтнографы интересуют не столько макросоциальные процессы и связи, сколько их иновыражение в актах

межличностной коммуникации, в которых, по мнению микроэтнографов, эти процессы и связи только и могут быть обнаружены. Молярный уровень исследования предполагает ремасштабирование, оптическое преобразование привычки рассмотрения образовательных феноменов в стратегическом, методическом или субъектоцентрированном залоге. «Изменяя масштаб, – писал П. Рикёр, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [3. С. 297]. Микроэтнографическая оптика, так же как и «исследовательский окуляр» разговорного аналитика или этнометодолога, сосредоточен на иллюкативной силе высказываний, их серийной связанности и контекстуальной обусловленности. Солидаризуясь с Х. Саксом в его критике социологической установки в том, что «язык, используемый людьми, составляет описание другой формы их поведения» [4. С. 44], и разделяя этнометодологические предпосылки, связанные с индексичностью<sup>1</sup> значений, их связанностью с а) с актуальным контекстом, б) практическим действием [5. С. 18], сторонник микроэтнографического подхода ориентирован не столько на идентификацию (распознавание) особенностей момента коммуникации и его отображение в аналитических категориях, как его научные «родичи», сколько на креацию актуальной и потенциальной событийности. Событие – это то, что противостоит автоматизму повседневности, стандарту и гомогенности. Концентрация на событии – ключевой методологический императив микроэтнографии Д. Блума.

Другими словами, если масштабирование предметной реальности сторонниками разговорного анализа и этнометодологического подхода, также располагающего предметность на микроуровне, осуществляется с помощью своего рода «прозаической» оптики, то микроэтнограф организует свой аппарат (и язык) по преимуществу «поэтически». Прозаическая установка в родственных микроэтнографии подходах не случайна, а производна от задачи установления того, «что есть на самом деле». Поэтический взгляд интендирован не тем, что есть, а тем, что должно быть. В этом он оказывается прямым выразителем педагогического интереса.

Функциональное определение научно-поэтического отношения дал в свое время американский социальный конструкционист Кеннет Джерджен (Gergen). В его изложении, которое авторы настоящей статьи разделяют, идея поэтической установки может быть выражена несколькими тезисами<sup>2</sup>:

1. Поэтическое отношение нарушает рутинный порядок. Знак (слово, образ, жест) внедряется в текущую последовательность оестественных значений, срывает с них покров повседневности и создает для участников взаимодействия новые измерения понимания, суждения и действия.

2. Поэтическое отношение открывает путь креативному воображению, фантазии, смыслопорождению в целом, иначе, чем принято, позиционируя настоящее.

3. Поэтическое отношение обладает эстетическим единством, вызывая у его участников чувство возвышенности, симметрии, гармонии и внутреннего ритма [6. С. 222].

Таким образом, три измерения поэтического отношения, выделенные Джердженом, – каталитическое, имажинативное и эстетическое – в полной мере могут выступать главной отличительной чертой поэтического дискурса.

Это значит, что границу (хотя и проницаемую) в отношении образовательного семиозиса между этно-методологией и разговорным анализом, с одной стороны, и микроэтнографией (нашим подходом), с другой, мы проводим по принципиальным основаниям. То есть она реализуется «как различие между старым и новым языком, а не между словами, которые подходят миру и которые ему не подходят» [7. С. 52]. «Прозаический» язык этнометодологов и разговорных аналитиков тяготеет к сущностным определениям, связанным с корреспондентской истиной и внелингвистической (хотя и тесно связанной с языком) реальностью. «Поэтический» язык микроэтнографов определяется сингулярной ориентацией методологии, «выхватывающей» из повседневной неразличности отдельные коммуникативные факты, амплифицирующей их и превращающей в видимые смысложизненные события.

Вторая методологическая операция – «ситуативация», – в свою очередь, связана с апологией настоящего, ограничением действия культурно-исторических предикатов, повышением ценности здесь и сейчас происходящего взаимодействия. В отношении отмеченного ограничения примером может служить аналитический антиисторизм Фердинанда де Соссюра: «В шахматной партии любой позиции присуще то особое свойство, что она становится независимой от предшествующих событий; иными словами, становится не “более или менее” безразлично, а совершенно безразлично, каким путем возникла эта позиция. Поэтому зритель, который с самого начала следит за ходом партии, не имеет ни малейшего преимущества перед тем наблюдателем, который приходит посмотреть на партию в ее критический момент. Также никто не станет описывать позицию, смешивая то, что есть, с тем, что было, даже с тем, что было всего лишь десять секунд тому назад» [8. С. 99].

Процедура ситуативации выдвигает дефиниции ситуации, определяемые / переопределяемые самими участниками взаимодействия (как вербально, так и поведенчески) на передний план аналитического внимания. В отношении определения ситуации необходимо сделать небольшое уточнение. Его задача состоит в преодолении интеллектуализма, идущего от известной теоремы Томаса, согласно которой определение реальности, принимаемое участниками ситуации, реально по своим последствиям [9]. Между тем в этой правдоподобно звучащей теореме есть одна неясность, она касается трактовки категории «определение». Для Томаса это исключительно когнитивный акт, вербально нагруженный, обусловленный осмыслением ситуационных элементов. Мы же предлагаем

рассмотреть еще один способ ситуационного дефинирования – определение действием. В микроэтнографии определение действием трактуется как сигнал контекстуализации, маркирующий для другого (других) ту или иную редакцию ситуации. Сигналы контекстуализации обусловлены тем, что люди, взаимодействуя друг с другом, ведут себя таким образом, что их «намерение» может быть понято другими участниками события [2. Р. 8]. Преподаватель, например, занявший место за кафедрой, сигнализирует присутствующим студентам о приближении начала лекции. Те, в свою очередь, принимают подобающие слушателям позы, достают писчие принадлежности, открывают конспекты. Так во взаимодействии участников конструируется учебная ситуация. «В отличие от слов, которые можно обсуждать в отрыве от контекста, значения контекстуализации являются неясными» [2. Р. 131].

Изучение ситуативации предполагает выполнение определенных техник, удерживающих исследователя в ситуационных границах. Исследователь ситуационного метода Адель Кларк прямо указывает на эти приемы, называя среди них «подробное описание» и «подробный анализ» [10. Р. xxiii]. Среди теоретических средств локализации аналитической ситуации А. Кларк предлагает использовать категорию «ситуативированное знание» (situated knowledge) [10. Р. 22]. Этот тип знания, в отличие от этнометодологического индексного значения, включает не только действия изучаемых ученым акторов (студентов и преподавателей), но и положение о том, что действительная «ситуация» создается совместно и участниками интеракции, и, что самое главное, исследователем. Последнее обстоятельство существенно проблематизирует бытующую в классической экспериментальной гуманитаристике установку на воспроизводимость условий, процессов и данных научных изысканий.

Подведем промежуточные итоги. Подход, к построению которого мы приступили в настоящей работе, предполагает реализацию трех взаимосвязанных положений.

Первое из них может быть названо «онтологическим». Онтологическим в смысле полагания микрореальности. Образование рассматривается нами исключительно как дискурсивная конструкция, включающая означающие действия, движения, нечеловеческие условия, а также активность исследователя, участвующего наряду с другими факторами в семиогенезе образовательных ситуаций.

Второе положение связано с гносеологией и ориентирует исследователя на поэтическую реализацию исследовательского отношения. Поэтическая реализация, в свою очередь, означает презумпцию экспериментального действия перед концептуальными решениями.

Третье положение касается технологии анализа и соотносится не только с манипуляциями в области дискурса образования, но и с использованием коммуникативных средств (устной речи, письменных текстов, электронных образов) для организации исследовательских процедур.

## Праксиологический акцент

Организационно-педагогическая сторона обсуждаемого подхода связана с микроэтнографическим императивом «концентрации на событии», что выражается в реализации двух аспектов событийности. Первый касается квантификации изучаемого материала, когда в зоне внимания находится не весь доступный обзор ученого массив данных, а некоторые его фрагменты, отбор которых подчинен исследовательской прагматике, в данном случае образовательных изменений. Так, например, анализируя стенограмму дискуссии, разговорный аналитик работает по всему ее полю, обобщая данные в виде транситуативных закономерностей – «структур повседневных разговоров» [11. С. 42–58], тогда как сторонник микроэтнографического исследования, обзрев первично весь полученный материал, будет выделять в нем исключительно инновационные моменты, либо факторы, блокирующие их возникновение, стремясь при этом к локализации и уникализации своих выводов. Микроэтнограф исходит из того, что интеллектуальные точки материала не тождественны его физической структуре, и задача исследования состоит в том, чтобы сделать эти объекты видимыми. В сингулярной репрезентации анализируемых событий и состоит, по убеждению микроэтнографов, задача социально-гуманитарного исследования [2. Р. 235–236]. Выделенные в ходе исследования дискурсивные элементы представляют собой событийные возможности.

Второй аспект событийности связан с характером функционирования интерактивного образовательного сообщества. Особенностью взаимодействия участников академической группы, как правило, является его совместно-индивидуальный характер. В социологии Э. Дюркгейма такого рода сообщество принято называть «механическим» [12. С. 105]. Механические единства характеризуются атомарными относительно устойчивыми позициями их членов, отсутствием эффектов агрегации. Возникновение системного качества учебной коммуникации означает ее переход от «механического» единства к «органическому» [12. С. 128]. Важнейшей особенностью «органического» единства является его особое состояние, не сводимое к простой сумме элементов множества, высокая взаимозависимость включенных в коммуникацию позиций, превращение академической группы во «взаимосозидающее сообщество» [13. С. 90]. Возникновение образовательного сообщества является показателем образовательной событийности.

Ориентация на реализацию в образовании событийной стратегии обнаруживает острую дефицитарность сложившихся методов гуманитарных исследований. Это обусловлено главным образом тем, что в сфере изучения образовательных отношений долгое время абсолютным преимуществом пользовались номотетические методологии, реализующие позитивистские ценности, связанные с поиском внеситуативных сущностей, применением устойчивых категориальных систем и приемов формализации исследо-

вательских данных. Научный процесс такого типа использует для своего конституирования производственные метафоры, а его рефлексивные структуры для оценки исследовательской эффективности апеллируют к средствам стандартизации и унификации, подведения всего эмпирического материала «под общий знаменатель». При этом уникальные, сингулярные явления, такие как рождение образовательных инноваций, оказываются, как правило, вне исследовательской оптики или получают статус статистически незначимых данных. Номотетической стратегии в образовательных исследованиях может быть атрибутирован девиз: «Достичь единства многообразия!».

Ориентация на изучение условий рождения в образовании инновационного опыта обнаруживает ограниченную применимость сложившихся практик гуманитарных исследований. В этой ситуации взоры ученых все чаще обращаются к ресурсам качественных идиографических методологий и исследовательским приемам, способным выступить факторами инициирования инновационных процессов.

К решению задач сингулярного и креативного типа, как нам представляется, может быть адаптирован известный гуманитарным ученым опыт анализа случая (case study). Рассмотрим данное положение более подробно.

Case study часто трактуют как метод получения уникального знания для ориентации в конкретной жизненной ситуации. Считается, что его данные обладают всеми необходимыми атрибутами прикладного знания, неотделимого от ситуации его применения. При этом нередко звучат сетования на то, что практика данного метода у разных исследователей «означает разные вещи в разное время и в разных контекстах» [14. Р. IX] или просто означает антитезу традиции количественных изысканий [15; 16. Р. 36].

Американскому социологу Р. Стейку принадлежит попытка типологизации стратегий case study. Он полагает, что существует три способа использования концепта «случай»: 1) случай как самоцель (intrinsic case study) – понимание сути явления; 2) инструментальный случай (instrumental case study) – прояснение чего-то при помощи данного случая или нескольких случаев посредством этого; 3) собирательный случай (collective case study) – способ обобщения [17. С. 124]. В качестве отдельного типа Стейк рассматривает педагогический анализ случая (teaching case study), связанный с целями обучения. В целом все отмеченные выше способы исследовательской утилизации метода case study реализуются в рамках традиционной гуманитарной программы, пределы которой методолог Д. Бромли обозначил как «систематическое расследование события или набора событий, связь которых должна быть описана и объяснена» [18. Р. 302]. Чисто исследовательская ориентация методологии case study даже в тех случаях, когда изучается непосредственно образование, прямое влияние научной стратегии на образовательные процессы не выделяет и не учитывает.

Между тем, с точки зрения реализуемого в настоящей статье подхода, исследование, связанное с изучением образовательных отношений, вольно или не-

вольно утверждает и определяет тот или иной педагогический режим. Педагогический психолог, исследующий, например, структуру учебной деятельности студентов, самым фактом ее изучения выступает в формирующей позиции, утверждая деятельностную редакцию образовательных отношений (картину мира), инструментальную связь участников образовательного взаимодействия (отношения с другими), ценность личностного выбора как источника индивидуального поступка (отношения с собой). Точно так же ученый, проводящий в университетской аудитории социологический опрос, часто неосознанно передает студентам образцы научного взаимодействия, учит коммуникативным приемам структурирования аудиторного пространства и времени, отношению к текстам и пр.

Социально-психологический механизм такой формы трансляции опыта проясняется с помощью сформулированного А. Шюцем положения о соотношении в обыденном взаимодействии «систем релевантностей и взаимозаменяемости перспектив» [19. С. 15]. В той мере, какой образование оказывается связанным с типизирующим взаимодействием участников (рассказыванием – слушанием, показыванием – рассматриванием и др.), оно захватывается процессом оповседневнивания. Этот термин заимствован нами в исследованиях феноменолога Б. Вальденфельса, который приписывал ему значение «обживания», «освоения традиций», «закрепления норм». «В конечном счете, оповседневнивание затрагивает все сферы, включая науку, искусство, религию, так как они лишь в институализации принимают форму, способную продолжительно существовать и сохранять традиции» [20. С. 46]. Оповседневнивание, кроме уже отмеченного выше, ведет к сближению образовательного и внеобразовательного порядков, когда регулятивы обыденной жизни начинают распространяться и на образование. Его превращение во фрагмент обыденной реальности нельзя рассматривать как некую интервенцию внеположенных образованию сил. Важно подчеркнуть, что оповседневнивание является следствием устойчивого воспроизводства практик учебного взаимодействия, что не может не происходить в результате педагогической ориентации на разного рода стандарты и меритористские<sup>3</sup> условности. К важнейшему из следствий оповседневнивания можно отнести и утверждение в образовании шюцевского правила взаимности перспектив. Этот тезис в меньшей степени касается того, о чем говорит преподаватель или сообщает учебное пособие, а в большей соотносим с реализуемыми ими правилами, общими принципами поведения. Оповседневнивание обеспечивает смысловую общность образования для его участников, которая, в свою очередь, не обязательно предполагает понимание студентами сообщения преподавателя, но делает принципиально предсказуемыми и контролируруемыми ими учебные условия. Это же является важным условием образовательного воспроизводства и одновременно фактором, блокирующим образовательные инновации.

Между тем, как показывают исследования Г.Н. Прокументовой, «образовательная инновация – это “угроза” системе, место неявной “смуты” и появ-

ления явной оппозиции. Образовательной инновации, по определению, уготоваана прописка на периферии системы и статус маргинального, незаконного действия в системе. Значит, управление — это выращивание из потенциала “незаконных” инициатив ресурса развития и очеловечивания системы образования» [1. С. 8]. Отметим в связи со сказанным, что уже первые опыты реализации образовательных инноваций, несмотря на исходно положительное отношение к ним студентов и преподавателей, обнаруживают немало трудностей. Студенты, в частности, оказавшись перед лицом открытых заданий (инструкций, представляющихся им недостаточно определенными), проявляют неуверенность в своих способностях, разочарованность в преподавателях, отказываются от сотрудничества с экспериментаторами и от работы, требующей от них продуктивной активности. В свою очередь преподаватели высказывают опасения по поводу утраты ими контроля над учебными событиями, а также сетуют на несоответствие знаний студентов нормативным требованиям. Они не склонны поддерживать их автономию, жалуются на беспорядок в аудитории, который, по их мнению, мешает сопредельным академическим группам. В то время как по данным экспериментаторов, изучавших стенограммы занятий, шум в аудитории носил продуктивный характер [21].

Анализ ситуации современного образовательного исследования в становящемся исследовательском университете позволяет заключить, что его организация должна подчиняться нескольким практическим требованиям.

Во-первых, противостоять воспроизводству образовательных отношений и процессам оповседневнивания, ориентироваться на проблематизацию автоматизмов образования, стимулирование в нем тенденций к либерализации и трансформации.

Во-вторых, утверждать значимость внутриобразовательных задач, видеть в динамике учебного дискурса реализацию инновационно-образовательных целей.

В-третьих, побуждать участников образовательного взаимодействия к инновационному творчеству, в том числе и в плане создания новых форм образования и исследования.

В пользу выбора case study в качестве подходящей инновационно-образовательной формы говорит такая его особенность, как чувствительность к нетипичному, уникальному. Американский методолог науки Дж. Раули приводит на этот счет своего рода генетический аргумент, отмечая, что «case study полезен прежде всего на ранних стадиях исследования, когда необходимо обнаружить новые перспективы, ответить на вопросы “Как?” и “Почему?”» [21. Р. 16]. Социолог Бромли вообще склонен называть case study основанием (bedrock) последующих научно-гуманитарных изысканий [18. Р. 352].

Важнейшей особенностью данной методологии является ее уникализующая направленность, которая позволяет видеть каждый отдельный образовательный случай не как подструктуру единого мира, подмножество множества, а как самостоятельное це-

лое, паритетное другим образовательным мирам. С этой точки зрения case study «помогают увидеть в капле воды море... Но именно эти капли воды открывают горизонты моря: позволяют представить, как зарождается и происходит становление нового качества... как из прецедентов появляются новые стратегические приоритеты» [22. С. 10].

Таким образом, использование метода case study в целях реализации образовательных инноваций оказывается связанным с рядом его трансформаций. Одна из них обусловлена необходимостью педагогизации аналитической процедуры, подчинения ее образовательным задачам. В их числе моделирование в обучении нестабильных условий, побуждающих участников взаимодействия к совместному упорядочиванию (определению) образовательной ситуации; их мотивирование на коммуникативное самоэкспериментирование и самоанализ.

Вторая трансформация связана с преодолением установки методологического индивидуализма, свойственного многим исследовательским опытам анализа случая, превращением процедуры case study в предмет общественного соучастия. При этом, разумеется, акцент в коллективной аналитической работе должен делаться не на установлении согласованной редакции случая, а на конфликте интерпретаций, столкновении практических позиций и обнаружении качественно различных практико-образовательных перспектив. Исследовательская коммуникация в этом случае участвует в создании дивергентной среды, в которой разность потенциалов взаимодействующих позиций становится одним из условий рождения инноваций.

### Заключение

Образовательное микроуровневое исследование в изменяющемся университете – лишь один из факторов его трансформации. Эффективность анализа представленного типа в конечном итоге зависит не только от качества осуществляемой исследователь-

ской работы, но и от многих сопутствующих обстоятельств. В их числе и устойчивость действующей образовательной традиции, и характер связи с университетскими изменениями тактического и стратегического уровней, и, наконец, наличие политической воли в проведении программ case study, без которой сопротивление изменениям не может быть преодолено. Последнее имеет особое значение на начальной стадии опытных работ, соотносящихся с проблематизацией действующих образовательных условий, разрывом привычных связей, периодически возникающей неопределенностью, т.е. действием переменных, вне которых новая самоорганизация участников образования просто невозможна.

Работа на молярном уровне образования, несмотря на подвижность и изменчивость дискурсивных форм, относится к числу долговременных предприятий, нацеленных на культурную перенормировку. И если на стратегическом уровне, например, для инновационного успеха часто достаточно принятия соответствующего управленческого решения, то микроуровневые трансформации, будучи «медленными изменениями», должны быть обеспечены необходимым темпоральным, организационно-педагогическим и управленческим ресурсом.

Особенностью предложенной здесь версии гуманитарного анализа является его направленность на образовательные отношения как на свой ведущий предмет. Интерес гуманитарного исследователя концентрируется в имманентной области образовательных интеракций, к продуцированию которых причастен и он сам. Из этого следует специфическая самореферентность метода case study, его склонность отвечать скорее на «внутренние», сформированные условиями образовательной коммуникации вызовы, чем на «внешние». Но именно это качество самообращенности является необходимым предусловием выработки новых педагогических целей, рождения новых образовательных форм, нового качества участия университетского образования в общественной жизни.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Термином «индексность» Г. Гарфинкель отделял круг высказываний, зависящих от актуального прагматического контекста, от «объективных» выражений, тех, которые деконтекстуализированы. Значение «индексных» выражений зависит от обстоятельств использования и «связано с тем, кто говорит, а использование зависит от отношения говорящего к тому объекту, к которому относится слово. Время для временного индексного выражения релевантно тому, что оно обозначает» [5. С. 13].

<sup>2</sup> Дано в нашей интерпретации (авт.).

<sup>3</sup> Мериторизм – педагогическая идеология, «связывающая социальный статус индивида с документированными фактами его академической успешности» [23. С. 106].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Прокументова Г.Н. Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления // Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Том. гос. ун-т, 2007. С. 5–17.
2. Bloome D. Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective / D. Bloome, S. Power, B. Morton, S. Otto, N. Shuart-Faris. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London, 2005. 328 p.
3. Рикёр П. Память, история, забвение : пер. с фр. М. : Изд-во гуманит. лит., 2004. 728 с.
4. Сакс Х. Социологическое описание // Социологическое обозрение. 2006. Т. 5, № 1. С. 43–53.
5. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии : пер. с англ. СПб. : Питер, 2007. 336 с.
6. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика : пер. с англ. Минск : БГУ, 2003. 232 с.
7. Рорти П. Случайность, ирония и солидарность : пер. с англ. М. : Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.
8. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике / пер. с фр.; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н.А. Слюсаревой. М. : Прогресс, 2000. 274 с.
9. Томас У. Неприспособленная девушка // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. XI, вып. 3 (№ 50). С. 61–77.
10. Clarke A. Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks, California : Sage, 2005. 408 p.

11. *Rancew-Sikora D.* Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. Warszawa, 2007. 142 s.
12. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии / пер. с фр. и послесл. Л.Б. Гофмана. М. : Наука, 1990.
13. *Шоттер Дж.* Конструирование «ресурсных или взаимодействующих» сообществ: внедрение новой (диалогической) практики в наши практики // «Коммуникативный поворот» современного образования : сб. науч. ст. Минск : Прописи, 2004. С. 90–137.
14. *Sikes P.* Series editor's preface // *Bassey M.* Case Study Research in Educational Settings. Buckingham; Philadelphia : Open University Press, 1999. S. VIII–XII.
15. *Hammersley M.* Unreflective Practice? Case Study and the Problem of Theoretical Inference. URL: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/docs/Hammersley.pdf>.
16. *Edwards D.J.A.* Types of Case Study Work: A Conceptual Framework for Casebased Research // *Journal of Humanistic Psychology.* 1998. № 38. P. 36–70.
17. *Stake R.E.* Studium przypadku // *Ewaluacja w edukacji / red. L. Karpowicz.* Warszawa, 1997. S. 120–143.
18. *Bromley D.B.* The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines. Chichester : JohnWiley&Sons, 1986. 366 p.
19. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом : пер. с нем. и англ. М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. 1056 с.
20. *Вальденфельс Б.* Повседневность как плавильный тигль рациональности // *Социо-логос.* М. : Прогресс, 1991. С. 39–50.
21. *Watters J.J., Ginns I.S.* Development of a Learning Community in a Science Classroom. URL: <http://eprints.qut.edu.au/1702/1/1702.pdf>
22. *Rowley J.* Using Case Studies in Research // *Management Research News.* 2002. Vol. 25, № 1. P. 16–27.
23. *Melosik Z.* Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności i władzy. Kraków : Impuls, 2009.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 4 сентября 2015 г.

## RESEARCH ERGO EDUCATION

*Tomsk State University Journal*, 2015, 399, 220–227. DOI: 10.17223/15617793/399/36

**Volkova Zhanna V.** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: [volkovazhanna08@ya.ru](mailto:volkovazhanna08@ya.ru)

**Kalachikova Olga N.** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: [olga\\_kalach@mail.ru](mailto:olga_kalach@mail.ru)

**Karol Dzmitry Yu.** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation), Belarusian State University (Minsk, Belarus). E-mail: [korol@bsu.by](mailto:korol@bsu.by)

**Palonnikau Aliaskandr A.** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation), Belarusian State University (Minsk, Belarus). E-mail: [alexpolonnikov@gmail.com](mailto:alexpolonnikov@gmail.com)

**Solonenko Alexandra V.** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: [test-oxf-russ@yandex.ru](mailto:test-oxf-russ@yandex.ru)

**Keywords:** microanalysis; ideographic strategy of research; educational innovation; mutually enabling community; poetic attitude; pedagogization of research; divergence in communication.

The article develops the key theses of the school of thought on humanities-based research on educational innovations created by Galina Prozumentova, professor of Tomsk State University. The central point of Professor Prozumentova's research program is, as the authors of the article believe, the thesis of a deep inner connection between education and the research method applied by a scholar. The article is devoted to the development of the presented thesis. In the first part of the article, according to the communicative approach principles for educational research (defined by G. Prozumentova), the authors' attention is drawn to the analysis and adaptation of D. Bloom's microethnographic method. The method determines educational communication in molar and productive categories. According to D. Bloom, the main product of effective communication is an educational event which discovers unprecedented opportunities of self-modification for the event participants. The convergence of G. Prozumentova's and D. Bloom's scholarly positions is the main theoretical result of the authors' textual experiment. The second result presented in the text is the critical review of case study application practices in educational research. This topic was of much interest for G. Prozumentova in her last years of research work. The second part of the article is devoted to the determination of the conditions and principles of case study ideology application for the objectives of innovation and education development. Among the conditions one can mention the necessity of pedagogization of case study analytical procedures, adaptation of the procedures to educational goals, drawing not only on methodological individualism as the case study core but on case study as a collaborative activity. As the authors believe, in such a collaborative activity conflict of interpretations, clash of participants' positions and discovered diverse practical and educational prospective should take the central stage. In this situation research communication contributes to formation of divergent communicative environment. In this environment difference in participants' potentials and positions becomes a source of innovations emerging. The emphasis of the article is in the authors' conviction that educational innovations development is the key factor allowing a university to play the decisive part in its region's and country's innovative development and to identify university's regional uniqueness and international competitiveness.

*This research carried out in 2015–2016 was supported by The Tomsk State University Academic D.I. Mendeleev Fund Program grant (no. HY 8.1.91.2015).*

## REFERENCES

1. Prozumentova, G.N. (2007) Ekspertiza obrazovatel'nykh innovatsiy v praktike gumanitarnogo upravleniya [Examination of educational innovation in the practice of humanitarian management]. In: Prozumentova, G.N. (ed.) *Ekspertiza obrazovatel'nykh innovatsiy* [Examination of educational innovation]. Tomsk: Tomsk State University.
2. Bloome, D. et al. (2005) *Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.
3. Ricoeur, P. (2004) *Pamyat', istoriya, zabvenie* [Memory, history, oblivion]. Translated from French by I.I. Blauberg et al. Moscow: Izdatel'stvo gumanitarnoy literatury.
4. Sachs, H. (2006) Sotsiologicheskoe opisaniye [Sociological descriptio]. Translated from English by A. Korbut. *Sotsiologicheskoe obozrenie – Russian Sociological Review.* 5:1. pp. 43–53. (In Russian).
5. Garfinkel, H. (2007) *Issledovaniya po etnometodologii* [Studies in ethnomethodology]. Translated from English by Z. Zamchuk, N. Makarova, E. Trifonova. St. Petersburg: Piter.
6. Gergen, K. (2003) *Sotsial'nyy konstruksionizm: znanie i praktika* [Social constructionism: knowledge and practice]. Translated from English by A.M. Korbut. Minsk: Belarusian State University.

7. Rorty, R. (1996) *Sluchaynost', ironiya i solidarnost'* [Contingency, Irony and Solidarity]. Translated from English by I.V. Khestanova, R.Z. Khestanov. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo.
8. Saussure, F. de. (2000) *Zametki po obshchey lingvistike* [Notes on general linguistics]. Translated from French by P.B. Narumov. Moscow: Progress.
9. Thomas, W. (2009) *Nepriposoblennaya devushka* [The Unadjusted Girl]. Translated from English by V.G. Nikolaev. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo*. XI:3 (50). pp. 61–77.
10. Clarke, A. (2005) *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, California: Sage.
11. Rancew-Sikora, D. (2007) *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warsaw: Wydawnictwo Trio.
12. Durkheim, E. (1990) *O rozdelenii obshchestvennogo truda. Metod sotsiologii* [On the division of social labor. Method of Sociology]. Translated from French by L.B. Gofman. Moscow: Nauka.
13. Shotter, J. (2004) *Konstruirovaniye "resursnykh ili vzaimosodeystviyushchikh" soobshchestv: vnedreniye novoy (dialogicheskoy) praktiki v nashi praktiki* [Construction of "resource or mutual assistance" communities: the introduction of new (dialogic) practice in our practices]. In: Gerasimova, V.A. et al. (eds) *"Kommunikativnyy povорот" sovremennogo obrazovaniya* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei.
14. Sikes, P. (1999) Series editor's preface. In: Bassey, M. *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
15. Hammersley, M. (2010) *Unreflective Practice? Case Study and the Problem of Theoretical Inference*. [Online]. Available from: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/docs/Hammersley.pdf>.
16. Edwards, D.J.A. (1998) Types of Case Study Work: A Conceptual Framework for Casebased Research. *Journal of Humanistic Psychology*. 38. pp. 36–70.
17. Stake, R.E. (1997) *Studium przypadku*. In: Karpowicz, L. (ed.) *Ewaluacja w edukacji*. Warsaw: Oficyna Naukowa.
18. Bromley, D.B. (1986) *The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines*. Chichester: JohnWiley&Sons.
19. Schutz, A. (2004) *Izbrannoe: Mir, svetyashchiysya smyslom* [Selected Works: The world glowing with the sense]. Translated for German and English. Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya.
20. Waldenfels, B. (1991) *Povsednevnost' kak plavil'nyy tigl' ratsional'nosti* [Daily life as a melting pot of rationality]. Translated from German. In: Vinokurov, V.V. & Filippov, A.F. (eds) *Sotsiologos* [Socio-logos]. Moscow: Progress.
21. Watters, J.J. & Ginns, I.S. (1999) *Development of a Learning Community in a Science Classroom* [Online]. Available from: <http://eprints.qut.edu.au/1702/1/1702.pdf>.
22. Rowley, J. (2002) Using Case Studies in Research. *Management Research News*. 25: 1. pp. 16–27.
23. Melosik, Z. (2009) *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności i władzy*. Kraków: Impuls.

Received: 04 September 2015