

**А.А. ПОЛОННИКОВ**, канд. психол.  
наук, доцент  
Белорусский государственный  
университет  
**Г.Н. ПРОЗУМЕНТОВА**, д-р пед.  
наук, профессор  
Национальный исследовательский  
Томский государственный  
университет

## Case study как метод порождения ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ в образовании<sup>1</sup>

*В работе представлен методологический анализ дискурса case study в преподавании и в гуманитарных исследованиях образования; рассматриваются его место и роль в научных практиках воспроизводства и развития образования; определяются педагогические условия применения процедур анализа случая для потенцирования образовательных изменений. Целью исследования является создание схемы ориентировочной деятельности для организаторов научной поддержки инновационной педагогической практики.*

Ключевые слова: *инновационный поворот, образовательные инновации, гуманитарные исследования, исследовательская ангажированность, парадоксальная коммуникация*

Задача исследовательского сопровождения трансформаций современного университета ставит вопрос о форме научного знания, к которой должны тяготеть науки об образовании, если они стремятся быть причастными к инновационным процессам. Настоящей работой мы хотим обратить внимание научно-педагогического сообщества на все еще недооцененный, как нам кажется, метод изучения образовательных событий – анализ случая (case study). Его сообразность инновационным изменениям в сфере высшего образования

мы и хотим сделать предметом публичной экспертизы.

Во избежание недоразумений для начала внесем в употребление слова «инноватика» одно различие: «инновации в образовании» следует отличать, на наш взгляд, от «образовательных инноваций» [1, с. 6–7]. Первые связаны с внедрением в педагогический процесс разного вида новшеств (внеобразовательных изобретений, инструментов, методических приемов и форм), которые оптимизируют функционирующую педагогическую практику, не

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках работы «Лаборатории проектирования инновационных процессов в образовании» Национального исследовательского Томского государственного университета (Россия) и Белорусского государственного университета (Беларусь).

затрагивая ее сущности; вторые означают системную реорганизацию самого образования, превращение его в центр инновационного притяжения.

Особенность актуальной ситуации гуманитарного исследования образования во многом обусловлена сложодинамическим состоянием его «объекта». Последнее заключается прежде всего в противоречивом взаимодействии двух тенденций – традиции и инновации. Традиция апеллирует к устойчивому воспроизводству, процессуальному единству и непрерывности, поддерживаемым процедурами нормирования и стандартизации. Инновация – к нестабильности, процессуальным разрывам и средовой гетерогенности, сингулярности и паралогии, нарушающим воспроизводственный цикл.

Для наук, обеспечивающих функционирование и развитие образовательных отношений, современный вызов выступает в форме требования радикальной саморефлексии. Если для решения задач образовательного воспроизводства научные функции во многом сводимы к прогнозу, нормоконтролю и ремонтно-восстановительным работам<sup>2</sup>, чему в полной мере соответствует их номотетическая организация, то инновационный поворот помещает такого рода научный порядок в проблематичную зону, обнаруживая его, например, в качестве одного из условий образовательной стабилизации. Вопрос об организации гуманитарного знания, соотносящегося с задачами становления «инновационного университета», является, как нам представляется, одной из важнейших тем актуальных научно-педагогических дискуссий. Становление образования инновационного типа должно сопровождаться корпусом идиографически организованного гуманитарного знания, к числу которого следует

отнести, прежде всего, анализ случая (case study).

#### Практики «анализа случая»: прецеденты

В педагогическом обиходе case study чаще всего трактуется как форма преподавания, выступая при этом свидетельством инновационной ориентации образовательного процесса, вызовом профессиональной компетентности преподавательскому персоналу [3, с. 15]. Основным дидактическим достоинством case study, как считают его сторонники, является то, что он позволяет вовлекать учащихся в решение конкретных задач: «...в частности, для тренировки их диагностического чутья, для обучения правильной постановке проблемы» [4, с. 9].

Дидактическая транскрипция метода case study, набирающая популярность в русскоязычном регионе в связи с прагматизацией образования, выступает в двух формах. Одну из них называют «тематической», ориентированной на соотнесение теоретических знаний и индивидуального события. В этом случае студенты, работающие с конкретными жизненными обстоятельствами, побуждаются преподавателем к подведению их «под понятие». Теоретическое знание при этом априорно и «используется участниками обучения для интерпретации ситуации и нахождения оптимального для нее практического решения» [5, р. 5]. Вторая стратегия – «проектная» – базируется не на концептуальной логике, а на практическом контексте. Ее продуктом является теория случая, которая вырастает из опытного обобщения, жестко привязанного к обстоятельствам действия. Генерализация выводов и их применимость к другим жизненным феноменам, находящимся за рамками данных условий, всегда

<sup>2</sup> Б. Бернштейн, исследовавший проблему разделения труда в образовании, выделял особую категорию работников – «ремонтников». К ним британский социолог относил институты и агентов, в задачи которых входят диагностика, предотвращение, восстановление и выявление того, что рассматривается как сбой в телесных отправлениях, в сознании или социальных отношениях [2, с. 174].

проблематичны. Достоинство проектного дидактического варианта заключается прежде всего «в возможности включения в аналитическую игру множества точек зрения и их рефлексии» [Там же, р. 8].

Науки об образовании могут открыть в case study значительный познавательный потенциал [6]. Так, российские социологи В.И. Добренев и А.И. Кравченко выводят его генез уже не из дидактических, а из поисковых и профессиональных контекстов. Они обнаруживают корни case study «в клинических обследованиях врачей, в практических методах casework, которые находятся на вооружении у социальных работников в исследовательских методах историков и антропологов...» [7, с. 57] и определяют case study как неколичественные исследования, позволяющие делать акцент на истории и контексте происходящих событий, избегать априорных обобщений, учитывать в трактовке событий социальной жизни представления действующих лиц. Е.М. Ковалев и И.Е. Штейнберг подчеркивают в case study диагностические возможности, видя в нем некий зонд, способный однозначно установить «истинное положение» изучаемого объекта, предоставить исследователю «описательную картину человека, институции или процесса... необходимую для их понимания» [8, с. 247]. Ученые, подчеркивающие исследовательский потенциал case study, чаще всего трактуют его как метод получения уникального оперативного знания, пригодного

для ориентации в конкретной жизненной ситуации. Считается, что данные case study обладают всеми необходимыми атрибутами прикладного знания, ориентированного на обстоятельства его применения.

Зарубежные исследовательские версии анализа случая обнаруживают несколько иное его понимание. Ученый из США П. Сайкс отмечает, что практика данного метода у разных исследователей «означает разные вещи в разное время и в разных контекстах» [9, р. IX], а британский социолог М. Хаммерсли, сетуя на размытость дефиниции «case study», замечает, что его определение часто выступает просто как антитеза традиции количественных исследований. Более важным ему представляется не вопрос идентификации метода, а проблема искусственности или естественности объекта, вовлеченного в научное изыскание [10].

Оппозицию качественных исследований и количественной методологии отмечает и южноафриканский психолог Д. Эдвардс. Для него «количественные многомерные методы имеют то преимущество перед качественными, что позволяют исследователям измерять и манипулировать переменными, однако имеют тот недостаток, что не способны учитывать уникальные характеристики отдельных случаев» [11, р. 36]. Его интерпретация использования case study содержит определенный алгоритм, обязательный практически для всех поисковых ситуаций:

Категории case study	
Описание	Поисково-описательные работы
	Сфокусированно-описательные работы
Теоретико-эвристические работы	Отбор теоретических категорий
	Определение корреляций
	Определение психологического механизма
	Предложения о процессах
	Предложения о причинно-следственных связях
Тестирование теории	Герменевтические работы
	Тестирование теоретических предположений
	Метатеоретическая деконструкция

Данная схема нацелена на упорядочение использования метода case study, построение своего рода исследовательской технологии. Ее рефлексивная составляющая – метатеоретическая деконструкция – касается не столько данных исследования, сколько его языка: «Метатеоретические деконструкции могут привести к более радикальному выводу – переформулированию изучаемой проблемы или категориальной трансформации» [11, р. 51]. Не вызывает сомнения, что предложение Д. Эдвардса остается в целом в рамках познавательного отношения, связанного с поиском сущего. Каковы же в этом случае его инновационно-образовательные возможности?

С одной стороны, видимым преимуществом упорядочивания исследовательских действий выступает их воспроизводимость, в том числе и посредством описания, переданного другому лицу. С другой – воспроизводимость есть королевский путь типизации, преимущества действия, а значит, маргинализации случайного и уникального. Помещая категории case study в публичное пространство, Д. Эдвардс претендует тем самым на нормативность и общезначимость своего высказывания. Будучи поддержанными заинтересованным кругом лиц, эти категории способны выступить ориентировочной основой их действия, практическим основанием социальной идентичности адептов метода и в конечном итоге – условием групповой заинтересованности в сохранении сложившегося порядка (метода и связанной с ним реальности).

В данном виде предложенная Эдвардсом схема представляет собой методический порядок для индивидуальной исследовательской практики, поскольку не предусматривает конфликта интерпретаций, неизбежного при коллективной работе носителей несовпадающих ценностно-целевых установок. Все это вместе взятое не может не ограничивать инновационно-образовательный потенциал исследовательского алгоритма, предлагаемого Д. Эдвардсом.

К методологии case study критически подходит американский социолог Р. Стейк. Для него принципиальную значимость приобретают три вопроса: «Что такое случай?», «Что такое исследование?», «Каковы результаты исследования?». 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 [12, р. 124]. В качестве отдельного типа Стейк рассматривает педагогический анализ случая (teaching case study), связанный с целями обучения. К сожалению, в цитируемой работе мы не обнаружили указаний на особенности его педагогического использования. Какой дополнительный смысл привносит включение анализа случая в образовательный контекст? Не исключено, что эта своего рода «педагогическая слепота» Стейка обусловлена ангажированностью познавательной методологии. Если это так, то анализируемый подход в целом не выходит за рамки науковедческой программы Д. Бромли, согласно которой case study есть «систематическое исследование события или набора событий, связь которых должна быть описана и объяснена» [13, р. 302]. Таким образом, все три выделенные Стейком типа case study нечувствительны к образовательному измерению реальности.

В целом исследовательские трактовки анализа случая в науках об образовании реализуются в рамках дихотомии, предложенной американским социологом Бэсси, в которой наличествуют «как образовательные исследования, направленные на образовательные суждения и решения для улучшения образовательного действия, так и образовательные исследования, которые не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в об-

разовании» [14, р. 39]. Последние, будучи озабочены, например, проблемами конструирования социальной реальности, могут выполняться на материале образования как на одном из общественных сегментов.

Между тем исследование, связанное с изучением образовательных отношений, вольно или невольно некритически утверждает и определяет тот или иной педагогический режим под видом объективных научных данных. Указанное обстоятельство можно трактовать как определение образовательной ситуации посредством исследовательского действия. При этом научные данные воспринимаются как трансситуативные и соотнобразующиеся с некой объективной сущностью образования «как такового». В результате утверждаемая исследованием ситуация образования ускользает от критической рефлексии.

Доминирование объективистского познавательного контекста в трактовках case study имеет и еще одно следствие. Его можно было бы назвать «субстанциализацией» образования, предельным выражением которой выступает реификация<sup>3</sup>. Своим появлением это обстоятельство обязано направленностью познания на истину, его включенностью в соответствующую, а именно денотативную, языковую игру<sup>4</sup>. Исследовательский акт призван установить то, что «есть-на-самом-деле». Утверждая нечто об образовании в этом статусе, исследование становится одним из ключевых условий его воспроизводства, не исключая и случаев критического (негативного) подтверждения. Более того, господство такой познавательной установки в трактовке case study ведет к тому, что исследовательское внимание оказывается сосредоточенным не на содержащейся в нем имплицитной педагогической программе, а на сущностных характеристи-

ках изучаемого объекта, считая своей высшей заслугой «углубление нашего знания о конкретном предмете» [17].

#### «Анализ случая» в инновационно-образовательном измерении

Инновационно-образовательное изменение case study может иметь две формы выражения. Первая соотнобразится с так называемым «ангажированным исследованием». Его сторонники считают, что «нейтральное и свободное от ценностей исследование означает молчаливое согласие с господствующим социальным порядком, так как эта нейтральность не ведет в целом к решению практических проблем и напоминает умывание рук, оставляющее людей с их трудностями, решение которых как раз и представляет собой задачу широко понятой науки» [18, с. 64]. Ангажированность ученого обнаруживает себя не столько в характере получаемых им данных, сколько во вненаучных проблемах и целях, на которые ориентирован научный поиск. Таковыми могут быть, например, обстоятельства социальной дискриминации, распределения власти, доминирования или подчинения, автономии и политической зависимости образования. Ангажированность никак не влияет на объективность научных разработок, а также на отношение ученого к истине, т.к. между исследованием и его объектом здесь существует определенная дистанция, равно как и разрыв между производством и применением знания. Ценность установления того, каково положение *на-самом-деле*, не только роднит ангажированную и неангажированную науку, но и порождает соперничество между ними за право говорить от имени истины.

Вторая форма ангажированности не связана с установкой на истинность, по

<sup>3</sup> Под реификацией мы, вслед за социальными феноменологами П. Бергером и Т. Лукманом, понимаем «восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах» [15, с. 147].

<sup>4</sup> «Научное знание требует выбора одной из языковых игр – денотативной – и исключения других. Критерий приемлемости высказывания – оценка его истинности» [16, с. 92].

крайней мере, в ее корреспондентском варианте. Если первая из обсуждаемых форм тяготеет к метафоре «открытие», то вторая соотнобразится с тропом «изобретение». К изобретению не применимы требования «истинности» или «ложности», «логической непротиворечивости» или «дисциплинарного соответствия», зато оправданы прагматические ожидания «уместности», «эффективности» и «генеративности». Предмет, к которому апеллирует эта форма ангажированности, соотнобразится прежде всего с производимыми исследованием изменениями, участием ученого в создании и реализации социокультурной реальности [19, с. 56]. В нашем случае изобретаемым предметом выступает образование. Изобретение тяготеет к проектной организации исследования, связанного с потребным будущим. В настоящем инновационное образование рождается, оформляется и апробируется; по существу, здесь идет речь о создании условий его самопорождения.

В данной редакции ангажированности исследованию атрибутирован акт образования. Не только невозможно извлечь исследование из образования, но неизвлекаемость, то есть вовлеченность исследователя, «делает научный подход вторичным, или производным по отношению к самой этой вовлеченности» [20, с. 39]. Вовлеченность означает, что исследование тем или иным образом учреждает в жизни ту или иную образовательную реальность. Американский социолог Бэсси пишет по близкому поводу: «В общественном сознании “образование” чаще всего понимается в позитивистской парадигме, словно мы все придаем ему одинаковое значение. Но одни видят в нем приобретение полезных знаний и навыков, другие – феномен личного и социального развития, третьи – способ увеличения национального дохода» [14, р. 37].

Например, педагогический психолог, исследующий 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 личного выбора как источника индивидуального поступка (отношения с собой). Точно так же ученый, проводящий в университетской аудитории социологический опрос, перформативно передает студентам образцы научного взаимодействия, учит коммуникативным приемам структурирования аудиторного пространства и времени, отношению к текстам и пр. Понятно, что в рассмотренных нами примерах речь идет об имплицитной педагогике. Однако в той мере, в какой образовательное исследование участвует в процессе образовательного воспроизводства или изменения образования, эта имплицитная форма участия не может не становиться предметом методологической рефлексии.

Данная форма образовательной ангажированности имеет прямую связь с case study как исследованием. В пользу этой связи может быть приведено несколько аргументов. Первый касается такой его особенности, как чувствительность к нетипичному, уникальному. Американский социолог 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]. Ему вторит другой американский социолог – Бромли, называя case study основанием (bed-rock) последующих научно-гуманитарных изысканий [13, р. 352]. Важнейшей особенностью данной методологии является ее уникализующая направленность, которая позволяет видеть отдельный случай не как подструктуру единого мира, подмножество множества, а как самостоятельное целое, паритетное другим образовательным мирам. С этой точки зрения case study «помогают увидеть в капле воды море... Но именно эти капли воды открыв-

вают горизонты моря: позволяют представить, как зарождается и происходит становление нового качества... как из прецедентов появляются новые стратегические приоритеты» [22, с. 10].

Исследования в области нетипического и маргинального приобретают очень большое значение именно в инновационных условиях, когда неизменяемость, инертность образования превращается в неразрешимую социальную и культурную проблему. Одной из причин образовательной устойчивости оказывается поддержка образовательного воспроизводства стандартизированными нормативно-ориентированными исследованиями и связанными с ними дескрипциями, благодаря которым образование со стороны науки становится *сверхопределенным* объектом. Выше мы использовали для фиксации этого состояния термин «реификация». Сверхопределенность образования своим обратным действием оказывает стабилизирующее влияние на исследовательские практики, замыкая тем самым аутопоэтический цикл. Это значит, что дереификация (и образования, и научного метода) является проблемогенерирующим обстоятельством исследования, нацеленного на изучение условий образовательных изменений.

Еще одной особенностью, определяющей инновационный потенциал case study, является не столько сам метод, сколько способ его использования. Речь идет о преодолении установки методологического индивидуализма, свойственного многим исследовательским позициям, и превращении анализа случая в предмет общественного соучастия. При этом, разумеется, акцент в коллективной аналитической работе должен делаться не на установлении согласованной редакции случая, а на конфликте его интерпретаций, столкновении практических позиций и обнаружении качественно различных образовательных перспектив. Исследовательская коммуникация образует собой дивергентную среду, в которой

разность потенциалов взаимодействующих позиций становится одним из условий рождения инноваций.

Такого рода коммуникация была представлена в свое время Ю.М. Лотманом под именем «парадоксальная коммуникация». Парадоксальная коммуникация использует в своем устройстве принцип непереводаемости сообщения. Взаимодействующие в ней миры обладают индивидуальной системой кодов, проблематизирующей понимание. Для возникновения коммуникации необходимо, чтобы возникло «нечто», преодолевающее различие. Ю.М. Лотман называет это «нечто» «единой семиотической личностью». Интеракция по поводу создания общего символического пространства (здесь важно учесть то обстоятельство, что усилия коммуникантов направляются не на декодирование сообщений, а на выработку символического контекста или метаязыка) обнаруживает две конфликтующие между собой тенденции. С одной стороны, за счет рефлексивных механизмов происходит дальнейшая автономизация и самоидентификация каждой из взаимодействующих инстанций, а с другой – в результате кооперативных акций возникает новый групповой субъект как носитель ситуационно возникающего языка (единая семиотическая личность). Образовавшись как новое единство, эта общность вступает в коммуникацию с другими единствами, воспроизводя с ними ту же последовательность активности, что и в первом цикле. «Тенденция к растущей автономии элементов, превращению их в самодовлеющие единицы и к столь же растущей их интеграции и превращению в части некоторого целого и взаимоисключают, и подразумевают друг друга, образуя структурный парадокс» [23, с. 607].

Возникающая в акте коммуникации парадоксального типа новая семиотико-семантическая структура открывает перед коммуникантами пространство беспрецедентного опыта, новую смысловую перспективу. В принципе, в ходе коммуни-

кативного анализа случая уместно говорить о рождении новой культурной формы – образования как инновационного продукта.

### Заключение

Настоящее исследование обнаружило два основных тренда в описаниях и практиках case study. Первый из них заключается в использовании метода анализа случая для нужд профессиональной подготовки, второй – для решения научно-исследовательских задач. При этом образовательное применение case study реализуется в двух формах: тематической и проектной. Первая форма апеллирует к базовой теории, в контексте которой случай получает свою определенность; вторая – к обстоятельствам действия. Второй тренд являет собой исследовательскую ориентацию case study и строится, во-первых, в оппозиции к количественным изысканиям, а во-вторых, в идиографической перспективе. Использование данной версии case study в исследованиях образования также распадается на два отличных друг от друга варианта. Один из них реализуется как неспецифическое образовательное исследование, в котором образование рядоположено другим социальным объектам и практикам. Другой вариант наделяет образование автономными характеристиками и выступает как ангажированное изучение образовательных обстоятельств, прежде всего – практических затруднений.

Анализ позволяет выделить и третью форму case study, в которой исследование одновременно реализуется и как практическая форма, учреждающая определенную редакцию социального мира, тип отношения с другими, способ самоидентификации участников исследовательского взаимодействия. Эта форма исследования действует, как правило, имплицитно, реализуя собой скрытую программу образования. Образовательное действие самой практики исследования должно, по наше-

му мнению, выступать предметом методологического контроля в тех случаях, когда науки об образовании связывают свои усилия с инновационными задачами, расширением спектра образовательных режимов и возможностей.

Инновационно-образовательное использование метода case study связано, во-первых, с коммуникативными условиями его методической организации, а во-вторых, с реализацией модели парадоксальной коммуникации, эксплуатирующей идею несоизмеримости взаимодействующих инстанций. Инновационным в этом случае оказывается и образовательный процесс, базирующийся на паралогических основаниях, и возникающий в его ходе продукт.

### Литература

1. *Прозументова Г.Н.* Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления // Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Томский государственный университет, 2007. С. 5–17.
2. *Бернштейн Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
3. *Абдессемед Т.* К возрождению кейс-метода в системе повышения квалификации в менеджменте // Метод case-study: сб. науч.-метод. статей / Под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2011. С. 14–38.
4. *Статпен Ван И.* Кейс-метод // Метод case-study: сб. науч.-метод. статей / Под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2011. С. 9–14.
5. What is Case Study Research? URL: [http://www.sagepub.com/upm-data/46240\\_Farquhar.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf).
6. *Варганова Г.В.* Кейс-стадис как метод научного исследования // Библиосфера. 2006. № 2. С. 36–42.
7. *Добреньков В.И., Кравченко А.И.* Методы социологического исследования: учебник. М.: ИНФРА-М, 2004. 768 с.
8. *Штейнберг И., Шанин Т., Ковалев Е., Левинсон А.* Качественные методы. По-

- левые социологические исследования. М.: Алетейя, 2009.
9. *Sikes P.* Series editor's preface // *Bassey M.* Case study research in educational settings. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1999. S. VIII–XII.
  10. *Hammersley M.* Unreflective Practice? Case Study and the Problem of Theoretical Inference. URL: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/docs/Hammersley.pdf>.
  11. *Edwards D. J. A.* Types of case study work: A conceptual framework for case-based research // *Journal of Humanistic Psychology*. 1998. № 38. P. 36–70.
  12. *Stake R.E.* Studium przypadku // *Ewaluacja w edukacji* / Red. L. Karpowicz. Warszawa, 1997. S. 120–143.
  13. *Bromley D.B.* The Case-study method in Psychology and Related Disciplines. Chichester: JohnWiley&Sons, 1986.
  14. *Bassey M.* Case study research in educational settings. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1999.
  15. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. 323 с.
  16. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Алетейя, 1998.
  17. *Hamilton L.* Case studies in educational research // *British Educational Research Association online resource*. URL: [http://www.bera.ac.uk/files/2011/06/case\\_studies\\_in\\_educational\\_research.pdf](http://www.bera.ac.uk/files/2011/06/case_studies_in_educational_research.pdf).
  18. *Jabłońska B.* Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2006. Tom II. Numer 1. S. 53–67.
  19. *Доманьска Е.* Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce // *Teksty drugie*. 2007. № 5. S. 48–60.
  20. *Щитцова Т.* Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка. Предисловие к публикации // *Топос*. 2000. № 2. С. 38–40.
  21. *Rowley J.* Using Case Studies in Research // *Management Research News*. 2002. Vol. 25. № 1. P. 16–27.
  22. *Прозументова Г.Н.* Введение // *Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования)* / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Томский государственный университет, 2008. С. 3–10.
  23. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб.: Искусство – СПб, 2004. 704 с.

#### Авторы:

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент, зам. директора Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет, [polonn@bsu.by](mailto:polonn@bsu.by)

ПРОЗУМЕНТОВА Галина Николаевна – д-р пед. наук, профессор, директор НОЦ «Институт инноваций в образовании», Национальный исследовательский Томский государственный университет, [nos@psy.tsu.ru](mailto:nos@psy.tsu.ru)

#### **POLONNIKOV A.A., PROZUMENTOVA G.N. HUMANITIES STUDIES AS AN ATTRIBUTE FOR EDUCATIONAL INNOVATION**

**Abstract.** This is a methodological review of a case study discourse in humanities teaching; the focus is on the role and significance of scientific methods in the practices of reproduction and development of education. The heuristic value of the case study is demonstrated, followed by a discussion of the educational prerequisites for the application of the case study procedure and the use of its results in predicting educational change. The aim was to develop an operating framework for supervisors and academic advisors to practitioners of innovative methods of education and students of a variety of education-related issues.

**Keywords:** innovation turn, educational innovation, humanities studies, research engagement, paradoxical communication

## References

1. Prozumentova G.N. (2007) [Assessment of educational innovation in the practice of humanistic management]. *Ekspertiza obrazovatel'nykh innovatsii* [Assessment of educational innovation]. Tomsk: Tomsk State University, pp. 5–17.
2. Bernstein B. (2008) *Klass, kody i kontrol' : struktura pedagogicheskogo diskursa* [Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse]. Moscow; Prosveschenie Publ., 272 p.
3. Abdessemed T., Gusakovskii M.A. (ed.) (2011) [Rediscovering the case method in the executive training system]. *Metod case-study* [The case-study method: a collection of papers]. Minsk, pp. 14–38. (In Russ.)
4. Stappen Y., Gusakovskii M.A. (ed.) (2011) [Case study method]. *Metod case-study* [The Case Study Method: a collection of papers]. Minsk, pp. 9–14. (In Russ.)
5. What is Case Study Research? Available at: [http://www.sagepub.com/upm-data/46240\\_Farquhar.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf).
6. Varganova G.V. (2006) [Case study as a research method]. *Bibliosfera* [Bibliosphere]. No. 2, pp. 36–42. (In Russ.)
7. Dobren'kov V.I., Kravchenko A.I. (2004) *Metody sotsiologicheskogo issledovaniya: uchebnik* [Social Studies Research Method: a Textbook]. Moscow: INFRA-M Publ., 768 p. (In Russ.)
8. Shteinberg I., Shanin T., Kovaliov E., Levinson A. (2009) *Kachestvennye metody. Polevye sotsiologicheskie issledovaniya* [Qualitative methods. Field studies in social sciences]. Moscow: Aletheia Publ. (In Russ.)
9. Sikes P. (1999) Series editor's preface. In: Bassey M. *Case study research in educational settings*, Buckingham; Philadelphia: Open University Press. S. VIII–XII.
10. Hammersley M. *Unreflective Practice? Case Study and the Problem of Theoretical Inference*. Available at: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/docs/Hammersley.pdf>.
11. Edwards D. J. A. (1998) Types of case study work: A conceptual framework for case-based research, *Journal of Humanistic Psychology*, no. 38, pp. 36–70.
12. Stake R.E., Karpowicz L. (ed.) (1997) [Case study], *Ewaluacja w edukacji* [Evaluation in Education]. Warszawa: Oficyna Naukowa, pp. 120–143. (In Polish)
13. Bromley D. B. (1986) *The Case-study Method in Psychology and Related Disciplines*, Chichester: John Wiley & Sons.
14. Bassey M. (1999) *Case study research in educational settings*, Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
15. Berger P.L., Luckmann T. (1995) *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya* [Social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge]. Moscow: Academia-Centre Publ.; Medium Publ. (In Russ.)
16. Lyotard J.-F. (1998) *Sostoyaniye postmoderna* [The postmodern condition]. Moscow: Aletheia Publ. (In Russ.)
17. Hamilton L. Case studies in educational research. *British Educational Research Association online resource*. Available at: [http://www.bera.ac.uk/files/2011/06/case\\_studies\\_in\\_educational\\_research.pdf](http://www.bera.ac.uk/files/2011/06/case_studies_in_educational_research.pdf)
18. Jabłńska B. (2006) [Critical discourse analysis a theoretical-methodological reflection]. *Przegląd Socjologii Jakościowej*. [Qualitative Sociology Review]. Vol. II, no. 1, pp. 53–67. (In Polish)
19. Domańska E. (2007) [Performative shift in modern humanistics]. *Teksty drugie* [Other texts]. No.5, pp. 48–60. (In Polish)
20. Shchittsova T. (2000) [The phenomenon and science of upbringing in Fink's writings. Foreword]. *Topos*. No. 2, pp. 38–40. (In Russ.)
21. Rowley J. (2002) Using Case Studies in Research, *Management Research News*, vol. 25, no. 1, pp. 16–27.
22. Prozumentova G.N. (2008) *Vvedeniye. Klassicheskii universitet – innovatsionnyye shkoly: strategicheskie perspektivy vzaimodeystviya (opyt gumanitarnogo issledovaniya)* [Introduction. Schools of innovation in a classical university: strategic perspectives of transactions (an example of humanistic research)]. Tomsk: Tomsk State University Publ., pp. 3–10. (In Russ.)
23. Lotman Y.M. (2004) *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint Petersburg: Iskustvo – SPB Publ., 704 p.