

ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ: МӘСЕЛЕЛЕР, ЖАҢАШЫЛДЫҚ, ДАМУ БОЛАШАҒЫ

ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2694.2022.43.44.009>

Колумбаева Ш.Ж.,¹ Ланцева Т.В.²

¹ *Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан*

² *Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова,
г. Караганда, Республика Казахстан*

ПУБЛИЧНОСТЬ РЕЖИМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СВЕТЕ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация

Процесс обращения вспять неолиберального режима в рыночных системах высшего образования влечет за собой обсуждение его нормативных принципов и рамок. Мало что было сказано о том, что повлечет за собой декоммерциализация, или последствия такого проекта для установления государственного режима в высшем образовании. В этой статье обсуждаются два принципа, чтобы подробно рассмотреть эти проблемы: институциональное разнообразие и автономия. Кроме того, рассматривается роль политики качества.

Далее в этой статье авторы размышляют о том, что делать критической педагогике оценивая изменения теоретического, эмпирического и методологического контекстов образования. Мы фокусируем нашу аналитику на двух основных соображениях. Во-первых, мы размышляем о политике критичности, изучая различные утверждения и дебаты о том, что значит проводить критические исследования и быть критическими исследователями образовательной политики, уделяя особое внимание тому, как последователи критической педагогики позиционируют свою работу по отношению к власти образовательных инициатив. Во-вторых, руководствуясь этими основаниями мы рассматриваем тенденцию к исследованию мобильности в рамках критической педагогики и интеллектуальному благополучию и резильентности педагогов.

Утверждение, что современные исследования, проводимые в русле «следуй образовательной политике», рискуют сориентировать исследователей на проблемы и программы, уже установленные элитными политическими акторами и организациями, и в то же время скрыть не очень мобильные силы, которые продолжают определять горизонты образования, образовательную политику и образовательные практики.

Ключевые слова: образование, высшее образование, критическое воспитание, критическая педагогика

Колумбаева Ш. Ж., ¹Ланцева Т.В. ²

¹ Абай атындағы Казахский национальный педагогический университет,
Алматы қ., Қазақстан,

² Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
Қарағанды қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУДЕГІ РЕЖИМНІҢ ЖАРИЯЛЫЛЫҒЫ ЖӘНЕ СЫНИ ПЕДАГОГИКА ТҮРҒЫСЫНАН БІЛІМ БЕРУ САЯСАТЫ

Аңдатпа

Жоғары білімнің нарықтық жүйелеріндегі неолибералды режимді қалпына келтіру процесі оның нормативтік қағидаттары мен шеңберлерін талқылауға әкеледі. Декоммерциализацияға не себеп болатыны немесе мұндай жобаның жоғары білім беруде мемлекеттік режимді орнатуға әсері туралы аз айтылды. Бұл мақалада осы мәселелерді егжей-тегжейлі қарастырудың екі қағидасы қарастырылады: институционалдық әртүрлілік және автономия. Сонымен қатар, сапа саясатының рөлі қарастырылады.

Осы мақалада авторлар сыни педагогика білім берудің теориялық, эмпирикалық және әдіснамалық контекстіндегі өзгерістерді бағалау арқылы не істеу керектігі туралы ойлайды. Біз аналитикамызды екі негізгі мәселеге бағыттаймыз. Біріншіден, біз сыни педагогиканың ізбасарлары өз жұмыстарын білім беру бастамаларының күшіне қатысты қалай орналастыратынына назар аударатырып, сыни зерттеулер жүргізу және білім беру саясатының сыни зерттеушілері болу деген нені білдіретіні туралы әртүрлі пікірлер мен пікірталастарды зерттей отырып, сыни саясат туралы ойлаймыз. Екіншіден, осы негіздерді басшылыққа ала отырып, біз сыни педагогика мен мұғалімдердің зияткерлік әл-ауқаты мен резильенттілігі аясында ұтқырлықты зерттеу үрдісін қарастырамыз.

"Білім беру саясатын ұстаныңыз" арнасында жүргізілген заманауи зерттеулер зерттеушілерді элиталық саяси акторлар мен ұйымдар белгілеген мәселелер мен бағдарламаларға бағыттау қаупі бар, сонымен бірге білім беру көкжиегін, білім беру саясатын және білім беру тәжірибесін анықтауды жалғастыратын өте мобильді емес күштерді жасыру қаупі бар деген пікір.

Түйінді сөздер: Білім, Жоғары білім, сыни тәрбие, сыни педагогика

Kolumbayeva Sh. ¹Lantseva T. ²

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Republic of Kazakhstan

² Karaganda University of the name of academician E. A. Buketov,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

THE PUBLICITY OF THE REGIME IN HIGHER EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICY IN THE LIGHT OF CRITICAL PEDAGOGY

Abstract

The process of reversing the neoliberal regime in market-based systems of higher education entails a discussion of its normative principles and framework. Little has been said about what decommodification would entail, or the implications of such a project for the establishment of a public regime in higher education. This article discusses two principles to address these issues in detail: institutional diversity and autonomy. In addition, the role of quality policy is examined.

This article goes on to reflect on what critical pedagogy does when assessing changes in the theoretical, empirical, and methodological contexts of education. We focus our analysis on two main considerations. First, we reflect on the politics of criticality by examining various claims and debates about what it means to do critical research and to be critical scholars of educational policy, paying particular attention to how followers of critical pedagogy position their work in relation to the power of educational initiatives. Second, guided by these foundations, we consider the tendency to investigate mobility within critical pedagogy and the intellectual well-being and resilience of educators.

The claim that contemporary research in the vein of "follow educational politics" risks orienting researchers toward problems and agendas already established by elite political actors and organizations, and at the same time concealing the not-so-mobile forces that continue to shape educational horizons, educational policies, and educational practices.

Keywords: education, high education, critical education, critical pedagogy

Введение

За последние десятилетия несколько стран так или иначе внедрили рыночную политику в сфере высшего образования (ВО). Наиболее показательными примерами являются, среди прочих, США, Великобритания, Австралия и Чили. Реализация этой политики оказала огромное влияние на то, как нормативные принципы, регулирующие ВО, использовались и вводились в действие как политиками от образования, учеными, так и педагогами, и обучающимися. В результате негативных последствий коммерциализации в высшем образовании, например, студенческой задолженности и низкого качества образования, сомнений в том, что освоённые образовательные программы на самом деле не сформировали компетенции, некоторые страны попытались обратить вспять этот процесс или уменьшить его последствия путем реализации новой политики государства всеобщего благосостояния, например, бесплатного образования. Помимо практичности этих усилий, мало что было сказано о том, что включает в себя декоммерциализация и как должен выглядеть общественный контроль над этим процессом. Размышляя об этих проблемах, в этой статье мы рассматриваем возможности государственного режима установившегося в сфере образования, углубимся в пределы нормативных принципов – таких как институциональное разнообразие и автономия, и образовательных рамок – таких как политика обеспечения качества, которые могут помочь нам в дальнейшем понять последствия проекта декоммодификации в образовании.

Хотя институциональное разнообразие и автономия различны, тем не менее они взаимосвязаны. В то время как первое направлено на расширение высшего образования за счет продвижения нескольких университетских миссий, программ на получение степени, методов преподавания и обучения и ожидаемых результатов, второе стремится обеспечить, чтобы эти проекты и практики развивались без внешнего вмешательства. Тем не менее, было признано, что как институциональное разнообразие, так и автономия имеют определенные ограничения. В целом политика обеспечения качества использовалась в качестве основы, определяющей границы этих принципов; они считаются ценностно-нейтральными образовательными политиками, способными устанавливать и оценивать объективные критерии и беспристрастные оценки, необходимые для обеспечения добродетельного разнообразия и автономии в сфере образования.

Однако эта точка зрения подвергалась широкой критике, поскольку она превращает принципы, управляющие системой, в пустую оболочку, которую можно легко использовать и реактивировать в соответствии с рыночной повесткой дня и, следовательно, отдельными интересами. Следуя этому предположению, высшим учебным заведениям (ВУЗам) не нужно обосновывать свои действия и решения. Вместо этого они просто должны соответствовать набору объективных критериев (или стандартов качества), которые позволяют считать их «ценными» образовательными проектами без какого-либо образовательного и политического оправдания. Проблема с этим подходом заключается в том, что он делает невозможным публичное обсуждение критики деятельности вуза, и в более общем смысле – организации образования вообще, и, таким образом, их условное разнообразие и автономия остаются неизменными. В этом контексте представляется крайне важным лучше понять границы и содержание институционального разнообразия и автономии при неолиберальном режиме, то есть исследовать способы, которыми эти принципы могут потенциально стать угрозой для системы. Это исследование кажется актуальным, поскольку высшие учебные заведения являются частью более широкой системы ценностей, выходящей за рамки чисто образования.

В этой статье мы также размышляем о том, что значит быть «критическим педагогом» и «критическим исследователем образовательной политики». Мы задаемся вопросом: «Что значит проводить «критические» исследования в образовательной политике? Что значит «быть критичным», заниматься «критикой» или занимать «критическую позицию»? Какие трудности и вызовы возникают у тех, кто стремится заниматься «критическим» анализом образовательной политики?».

Учитывая, что любая попытка всесторонне обозначить область критической педагогики направленной на исследование образовательной политики, чтобы дать ответ на такие вопросы, выходит за рамки одной статьи, мы сосредоточим наше аналитическое внимание на двух основных

соображениях, которые тесно связаны между собой. Мы считаем, что они могут спровоцировать дискуссию об эволюции работы педагогов, критически настроенных к осуществляемой или задекларированной образовательной политике. Во-первых, мы размышляем о политике критичности в смысле изучения различных утверждений и дебатов о том, что подразумевается под словами «проводить критические исследования» и «быть критическим исследователем образовательной политики». Размышляя о некоторых основных исторических и новых тенденциях в этой области, включая нашу собственную историю и попытки сформировать критическую педагогику исследований образования, мы рассматриваем различные способы критики и уделяем особое внимание тому, как педагоги позиционируют свою работу по отношению к образовательным практикам, власти элиты от образования и сети образования. Во-вторых, чтобы проиллюстрировать, как развивается критичность, мы рассматриваем тенденции в исследованиях «мобильности» и «изменчивости» в рамках критической педагогики образовательной политики. Мы уделяем особое внимание призывам к участию в исследованиях, «следующих за образовательной политикой», утверждая, что, хотя эта форма исследования говорит о насущной необходимости изучения силы и влияния элитных образовательных систем и организаций образования, они все же, не настолько «мобильны» и «изменчивы», чтобы продолжать определять образовательную политику и практику. Желание следить за изменениями образования также поднимает вопросы об элитарных сетях и привилегированных уровнях ресурсов, обычно необходимых для проведения таких исследований. В заключение мы приглашаем к дальнейшему обсуждению политики производства знаний и вызовов для критических педагогов, стремящихся быть критически настроенными в изменяющихся контекстах. Мы утверждаем, что существует постоянная необходимость критиковать не только практику, но и саму формально организованную критику и формальное обсуждение, и задаваться вопросом, могут ли исследователи, стремящиеся формально «критиковать» образовательную политику и сложившиеся элитарные сети, участвовать в позиционированных как «прорывные, передовые» исследованиях, проводимых элитами и для элит с целью продвижения в заранее обозначенном направлении.

Цель исследования – обосновать возможность публичности режима в высшем образовании в контексте использования критической педагогики, показать степень изученности данной проблемы, противоречивый характер неолиберального режима в высшем образовании в свете его рыночной повестки и понимания качества образования, интеллектуального благополучия и резильентности педагогов.

Материалы и методы

На основе анализа источников рассматриваются проблемы публичности режима в высшем образовании и образовательной политики в свете критической педагогики.

При подготовке статьи использованы методы, основанные на теоретическом анализе научной литературы по проблеме критической педагогики и декоммерциализации высшего образования, направленности образовательной политики, анализ объективной деятельности в области образования и резильентности педагогов.

В процессе исследования проанализированы и обобщены позиции отечественных авторов по различным аспектам становления и развития национальной системы образования в контексте формирования человеческого капитала: Абдрасилов Б.С. [1], Абдукаримова З.Т. [2], Уразбаев Н., Наурызбаев А., Алимбетов А. [3], Альжанова Ф., Днишев Ф. [4], Байкенов Ж. Е., Денисова О. К. [5], Газалиев А.М, Исагулов А.З, Брейдо И.В. [6], Жаркынбаева Р. [7], Пак Ю.Н, Погребицкая М.В, Пак Д.Ю. [8], Святов С.А., Скиба М.А. [9], исследованы уровни и компетенции национальной рамки классификаций [10] и многие другие авторы и документы.

Ряд авторов отмечает наличие проблемы коммерциализации образования и качества образования, соответствия результатов – заявленным целям образовательной политики. Так, один из авторов (Алиев А.Ж.) утверждает, что (цитата): «Необходимо отметить, что в отечественной литературе, посвященной вопросам интеграции образования, науки и производства, не в полной мере рассматриваются вопросы формирования адекватных социально-экономическим условиям интеграционных образований на основе сетевого взаимодействия, а также организационно-управленческих механизмов их функционирования» [11].

Поэтому в этой концептуальной статье мы стремимся внести свой вклад в исследование декоммерциализации и того, как в идеале должно выглядеть по-настоящему государственное высшее образование. Для этого мы рассматриваем также работы зарубежных авторов, например Tannock S.

[12], как правдоподобной альтернативы нынешней рыночной модели. Хотя идея государственного режима широко обсуждалась, особенно в сфере высшего образования, например в работах Lemaitre M. J. [12], эта концепция все еще, по-видимому, недостаточно, известна и разработана в нашем отечестве. Обсуждение у авторов из дальнего зарубежья в основном сосредоточено на защите участия государства в деятельности университетов Giroux H. A. [14] и на том, как высшее образование способствует общественному благу [15], или на образовании как процессе, который формирует способы мышления и практики посредством формирования отношений власти к доступности знания в условиях множественной субъективности Foucault M. [16]. Центральный аргумент этой статьи заключается в том, что для того, чтобы общественный режим был должным образом введен в действие, мы должны переосмыслить категорию объективности, которая устанавливает пределы нормативных принципов и политических рамок в ВО.

Результаты исследования и дискуссия

В общих чертах режим можно рассматривать как основания, на которых определенная группа принципов, концепций и практик становится разумной для определенной эпохи [16]. Режим позволяет нам думать, как мы думаем, говорить, как мы говорим, и действовать, как мы действуем; то есть это условие возможности мысли в данной культуре в данное время. Таким образом, в центре внимания становится то, как мы говорим и ведем себя через ценности и коды, которые конституируют нас не только дискурсивно, но и онтологически.

Неолиберальный режим в ВО состоит из отличительных принципов, политики и практики, все из которых пронизаны конкуренцией. С 1980-х годов во всем мире были проведены рыночные и квазирыночные реформы для замены государственных субсидий частными расходами. Вместо прямых грантов университетам рыночная повестка дня способствовала внедрению конкурсных фондов и грантов с проверкой нуждаемости в них; вместо бесплатного предоставления образования студентам и семьям была введена плата за обучение. Точно так же рыночная повестка дня включает «приватизацию академического труда и структурный расизм» Newfield C. [17]. Сегодня, хотя в некоторых странах по-прежнему существуют сильные государственные системы высшего образования и образовательные политические рамки, традиционно связанные с государствами всеобщего благосостояния, в большинстве стран принято сочетание таких мер, как стипендии, схема студенческих ссуд (отсрочка платы за обучение), бесплатное образование и конкурентоспособные фонды для реагирования на рыночную политику. Это показывает, что независимо от анализируемой системы высшего образования неолиберальная программа была принята либо частично, либо полностью посредством сочетания рыночной политики и государственного регулирования. Тем не менее, помимо этих различий, конкуренция, понимаемая как рыночное равновесие, остается основой, на которой работают все эти системы.

Так, например, институциональное разнообразие и автономия были реактивированы по-разному для использования в конкурентных целях. В то время как институциональное разнообразие стимулируется, чтобы иметь больше конкурентов и, следовательно, повышать эффективность, качество и инновации, образованию все же требуется автономия, чтобы сделать возможной «невидимую руку» – т.е. меновую стоимость без вмешательства государства. В результате сегодня в системах высшего образования возникли две формы конкуренции: количественная конкуренция, то есть конкуренция за студентов, фонды и преподавателей, и качественная конкуренция, то есть конкуренция за качество с использованием различных классификаций и категорий, например, национальных и глобальных рейтингов [18].

Кроме того, рыночная повестка дня невозможна без введения в действие другой категории, столь же актуальной для конкуренции: объективности. При неолиберальном режиме объективность и вынесение объективных суждений стали неотъемлемой частью политики высшего образования. В общих чертах эти условия подразумевают подавление любой формы субъективности и опору на эпистемологические добродетели в процессе принятия решений. В этом отношении политики качества представляются способом закрепить эти условия, поскольку они рассматривают конкретный метод сбора и анализа данных вместе с эпистемологическими достоинствами, такими как достоверность, последовательность и воспроизводимость, которые позволяют подавлять политические конфликты в процессе оценки – аккредитации или аудита. Иными словами, рынок должен навязывать, казалось бы, объективные и нейтральные правила, чтобы предотвратить политические разногласия, которые могут привести к появлению новых нормативных принципов и политических рамок в системах высшего образования.

Следовательно, можно утверждать, что неолиберальный режим, воспринимаемый как эпистема, делающая все эти принципы и политику приемлемыми и в какой-то мере неизбежными, стремится воспроизвести себя, используя как рыночную политику, так и государственное регулирование.

Утверждается, что системы высшего образования, которые предположительно регулируются рациональными, пропорциональными, законными и недискриминационными правилами, состоят из множества образовательных проектов, целей, миссий, ценностей и функций. Это то, что было названо «институциональным разнообразием» или процессом «дифференциации» внутри систем высшего образования. В этом смысле говорят, что институциональное разнообразие способствует увеличению возможностей обучения студентов из более разных социальных слоев и повышению качества системы за счет своевременного реагирования на многочисленные требования исходящие от рынка, государства, местных сообществ и семей. Следовательно, утверждается, что институциональное разнообразие помогает повысить эффективность, справедливость, инклюзивность и инновации в высшем образовании.

В источниках выделяются два аспекта институционального разнообразия. Одним из них является вертикальная дифференциация: она включает создание ряда высших учебных заведений – государственных или частных. Другая – горизонтальная дифференциация: она включает в себя распространение множества институциональных миссий и проектов, таких как ориентированные на обучение и наукоемкие университеты с различной репутацией, престижем, программами, курсами и областями обучения.

Однако в литературе также признаются некоторые негативные аспекты расширения и институциональной дифференциации систем высшего образования. Таким образом, вместо равной дифференциации, похоже, происходит создание отличительных кластеров университетов с более высоким и более низким статусом, то есть консолидация многоуровневых иерархий вузов. Это делает социальное расслоение и социально-классовое неравенство устойчивым явлением, несмотря на введение политики обеспечения качества и интеграции.

С учетом этих соображений, по-видимому, существует две позиции относительно границ институционального разнообразия в высшем образовании. Согласно одной позиции, системы высшего образования должны удовлетворять потребности студентов, семей, экономики и сообществ без вмешательства государства. Здесь предел конституируется автономией вузов и их сообществ, то есть набором самостоятельно установленных правил поведения и норм. Другая позиция предполагает важность институционального разнообразия, но в то же время поощряет определение определенных ограничений для защиты системы и общества. Эта точка зрения предполагает формулировку институциональной автономии и государственных правил между вузами таким образом, чтобы институциональное разнообразие стало благотворным.

В этом контексте выражение институционального разнообразия и государственного регулирования в форме политики качества поднимает следующий вопрос: каким образом границы институционального разнообразия определяются политикой обеспечения качества? Проще говоря, эти политики направлены на оценку степени, в которой вузы и их программы соответствуют набору стандартов качества, определенных внешними агентствами в соответствии с международным опытом (передовая практика) и национальными данными.

Процессы сбора данных и многоуровневый анализ предпринимаются, чтобы решить, соответствует ли вуз или программа этим требованиям. Таким образом, институциональное разнообразие становится разумным на основе процедур качества, связанных с формой научного знания. Таким образом, можно сказать, что пределы институционального разнообразия – как вертикального, так и горизонтального – упираются в определение этих стандартов, которые становятся способом сделать все вузы сопоставимыми, несмотря на их институциональное разнообразие. Здесь предел определяется уже не исключительно автономией, а технически организованными соглашениями между академическим сообществом и государством. Следовательно, на карту поставлено установление нейтральной по отношению к ценностям границы, основанной на стандартах, оценках и классификациях, ориентированных на обеспечение качества разнообразия.

Неолиберализм в значительной степени зависит от идеи свободы. Свобода обычно определяется двумя способами: негативная и позитивная свобода. Первый обычно называют «принципом невмешательства», поскольку люди свободны, когда они могут уклоняться от вмешательства. Таким образом, негативная свобода представляет собой отсутствие внешнего контроля. Позитивная свобода, напротив, - это возможность взять под контроль свою жизнь и проекты. Поступая таким образом,

отдельные субъекты овладевают собой, используя и применяя моральные принципы, составляющие форму жизни.

Имея это в виду, можно утверждать, что институциональная автономия, продвигаемая вузами, аналогична негативной свободе при неолиберальном режиме. ВУЗы, даже принадлежащие государству, защищают свою независимую способность определять свои миссии, области исследований, области обучения и педагогические инструменты далеко за пределами внешнего вмешательства. Однако эта автономия никогда не бывает абсолютной, поскольку за последние десятилетия национальные системы высшего образования приняли ряд законов и политик для регулирования коммерциализации. В связи с этим задача вузов сегодня состоит в том, чтобы найти баланс между автономией, общественным регулированием и потребностями рынка, например, промышленности, или, другими словами, между ВО, понимаемым как «самоцель [...] или служащее экономической и/или политической цели» [19].

Поэтому представляется важным понять пределы регулирования в отношении негативной автономии вузов. По мнению либеральных мыслителей, беспристрастность – это путь к укреплению автономии в демократии. Иными словами, законы, диктуемые государством, не могут отдавать приоритет какому-то конкретному университету перед другим и в то же время не могут вмешиваться в выполнение институциональных задач университетов. Хотя некоторые страны ввели политику качества для регулирования только частных организаций образования, в большинстве были созданы правила для всех, чтобы обеспечить беспристрастность. Точно так же эти организации оцениваются во время аккредитации или аудита качества в соответствии с их самостоятельными задачами, не мешая их образовательным проектам (соответствие цели). Таким образом, институциональная автономия (негативная свобода) обеспечивается законами и политикой, основанными на беспристрастности, справедливости и нейтральности.

История критической педагогики образовательной политики наполнена различными и часто конкурирующими утверждениями и спорами о том, что значит проводить критические исследования. Как авторы этой статьи, мы вносим свой вклад в историческое развитие этих дебатов. Эти разные позиции говорят о политике критичности и поднимают вопросы о различных ролях, которые хотят играть критически настроенные исследователи. Размышляя о политике критичности, мы с самого начала утверждали, что подавляющее большинство исследователей, которые связывают свои исследования с критической педагогикой, явно или неявно отражают приверженность исследовательской политике, которая стремится бросить вызов господствующим властным структурам и компромиссам.

В некоторых случаях эти обязательства распространяются на развитие исследований, явно направленных на то, чтобы вдохновить на социальные, педагогические или образовательные изменения. Например, если мы рассмотрим исследования в области образования, основанные на критической педагогике, станет ясно, что этот подход характеризовался каким-то преодолевающими, разъясняющими и, возможно в некоторой степени освободительными целями.

Существуют разные способы понимания того, что значит «быть критическим», и многие ученые, занимающиеся критической педагогикой в области образовательной политики, занимаются разными исследованиями стремясь сформулировать решения или видение желаемого будущего. Такие исследования обычно критикуют и пытаются объяснить педагогические явления, но не распространяют это на конкретное видение изменений, которое другие рассматривают как неотъемлемую часть критического исследования.

Мы можем сказать, что такие ученые сигнализируют об альтернативном способе критики и ином виде критического настроения, который стремится объединить идеи таким образом, чтобы предложить читателям «арены» место для участия в критических дискуссиях. Это не означает, что такое исследование не может подразумевать предпочтительное альтернативное будущее или набор договоренностей посредством участия в критике, но что не предпринимается никаких попыток четко определить, какими могут быть эти альтернативы. Этот подход распространен в акторно-сетевой теории (ANT). Предполагается, например, что акторно-сетевая теория стремится «вмешаться» в устоявшиеся способы мышления, а не говорить читателям, «что думать».

В целом аналогичную позицию можно увидеть в исследованиях, основанных на постструктуралистской философии и теории, где исследователи часто выдвигают на первый план преимущества критики и форм проблематизации, а не формулируют явное видение изменений. Здесь имеет место акт составления карты проблем (картирования), в котором «обнажаются» дискурсивные,

материальные и аффективные конструкции политики, часто понимается как намерение и потенциальное воздействие исследования. Критика и изменение считаются тесно связанными. Таким образом, ценность теории заключается в постановке вопросов или проблем, а не в решениях», критика проблем позволяет нам лучше «понимать законы нашего состояния». Генерация решений, определена своей ограниченной связью с predetermined проблемами, в то время как проблематизация вынуждает к диалогу, в котором возникает что-то новое, новые мысли, новые возможности, новое понимание. Для многих неспособность сформулировать нормативные цели, основанные на решениях, является целесообразной и допустимой.

Несмотря на то, что существуют различные ориентации на критичность, важно признать, что есть некоторые общие сильные стороны, которые объединяют исследователей в области образования под эгидой критической педагогики. Особенно это касается того, как исследователи понимают отношения между образовательной политикой, критичностью и будущим. Например, независимо от того, формулируют ли исследователи четкие решения или программы изменений, мы видим, что разнообразные формы исследований, связанные с критической педагогикой и исследованием резильентности педагогов, подкрепляются предпочитаемыми этим сообществом формами, которые часто указывают на будущие возможности. Другими словами, даже когда педагоги, стремясь сохранить достоинство в трудных условиях не критикуют происходящее (т.е. фактически демонстрируя резильентность) стремятся избежать явной формулировки будущих решений или программ, их анализ не в меньшей степени отражает позиции или цели в области образовательной политики, даже если они могут быть неявными и необъявленными.

Поиск решения может быть ограничен его отношением к проблеме. Мы видим, что сам акт выбора арены для вмешательства и проблематизации, а также интеллектуальные ресурсы, используемые в процессах интервенции и проблематизации, также формализованы и ограничены. В самом деле, выбор «предъявить миру», проблематизировать или собирать идеи для критической дискуссии вокруг объекта исследования – это явно ограниченный выбор, который влечет за собой предпочтительную образовательную политику, независимо от того, рефлексиируют ли исследователи по этому поводу явно или нет. Процессы построения решений так же ограничены, как акты проблематизации, и в равной степени способны создавать новые возможности для мышления и понимания мира. Кроме того, выбор не формулировать решения явно также несет в себе предпочтительную форму поведения резильентных педагогов: то, что мы не делаем, является актом нашего сдержанного неучастия.

Мы рассматриваем это исследование как необходимое вмешательство в меняющиеся условия образования, которые направляют ее развитие и действие (разыгрывание). Однако мы также видим необходимость более критического рассмотрения позиции «критического исследователя» и «критического педагога» в этом развивающемся массиве исследований. Если мы исходим из того, что педагоги-исследователи и «объекты» их исследования взаимно конструируются теоретическими, концептуальными и методологическими творениями их работы, то нам не следует просто задаваться вопросом, как исследования меняют вид исследований, которые мы проводим, но также и то, как это исследование восстанавливает саму академическую работу. Эта критика критики необходима, потому что мы обеспокоены тем, что в некоторых случаях исследования глобальных изменений образовательной политики и парадигм требуют специфического вознаграждения и порождают весьма привилегированное подмножество глобально мобильных исследователей,

В равной степени важно критически осмыслить, как подход, основанный на образовательной изменчивости и мобильности, может направить исследователей к проблемам и программам, уже установленным элитными администраторами от образования и организациями, независимо от того, стремятся ли исследователи участвовать в «следовании общему руслу образовательной политики» или нет. Другими словами, нас интересует, какие образовательные проблемы, повестки дня и области эмпирического фокуса попадают в поле зрения для исследования в рамках исследований в области образовательной политики в рамках критической педагогики, а что замалчивается или опускается.

Заключение и выводы

Отправной точкой возможности публичного режима в высшем образовании является определение того, как должен выглядеть общественный режим.

Следуя линии мысли Morton T.: «общественность – это не место, где разворачивается рациональность, а место, где имеют место непрозрачные, анархические, противоречивые, спорные и ризоматические практики» [20]. Это предположение заставляет нас переосмыслить категорию

объективности, на основе которой неолиберальный режим развил свою политику. То есть, понимая общественное пространство таким образом, что объективность сталкивается в нем с вызовом, который необходимо решить. Или, другими словами, если мы рассматриваем объективность как подавление субъективности, публичное пространство оказывается невозможностью объективности. Тем не менее вместо того, чтобы отвергать эту категорию, важно переосмыслить объективность или, точнее, связать объективность с конфликтом. Таким образом, цель состоит в том, чтобы обсудить правдоподобие публичного режима, исследуя отношения между конфликтом и объективностью; Мы хотели бы назвать эту ситуацию ненейтральной объективностью, которая становится предпосылкой возможности выработки понимания возможности публичности в высшем образовании.

Одна из важнейших идей состоит в том, что объективность и субъективность взаимозависимы; то есть объективность – это не то же самое, что истина и определенность, а субъективность – это не просто набор убеждений. Учитывая это, вновь становится актуальным вопрос о том, что делают наши моральные суждения – или, в данном случае, нормативные принципы – объективно обоснованными. Простой ответ заключается в том, что то, что считается объективно достоверным, вытекает из субъективно согласованного определения в данной культуре в данное время.

Что значит сказать, что не нейтральная объективность придает законность нормативным принципам и образовательным рамкам в государственном режиме? Это означает, что в публичном режиме действует конституция социального субъекта или, точнее, образовательного сообщества. В отличие от неолиберальных режимов, которые отдают приоритет индивидуальной субъективности и обоснованию политики с точки зрения качественных приоритетов и целей рыночной либеральной парадигмы, что делает образовательное сообщество сообществом в общественном режиме а не всего лишь наблюдателя мало интересующегося реальностью и слабо отдающего себе отчет в том, что он наблюдает – так сказать всего лишь «галочника» отмечающего формальное выполнение «каких-то там» показателей. Поэтому новый тип наблюдателя от образовательного сообщества должен иметь способность легитимировать режим истинности достижений, его конститутивную моральную силу. Фактически если гражданин находится в «слышащем государстве», то наблюдатель образовательной политики должен не просто слушать, но слышать и понимать, и быть готовым отреагировать на происходящее. Это очень важно, потому что системы ВО не могут состоять из нормативных принципов и рамок образовательной политики, просто определяемых передовой практикой и политикой, основанной на фактических данных, поскольку «один набор законов может применяться противоположными способами в зависимости от смысла общего, в котором они сформулированы».

Список использованной литературы:

1. Абдрасилов Б.С., Алиев У.Ж. Механизмы интеграции образования, науки и производства. Сборник трудов II Международной научно-практической конф. «Современные тенденции менеджмента и государственного управления: новый взгляд» – Астана, 2017. - С.3-7
2. Абдукаримова З. Т. Влияние универсальных стандартов на доступ к образованию в РК // Высш. шк. Казахстана. 2015. № 1. С. 80–84.
3. Уразбаев Н., Наурызбаев А., Алимбетов А. Интеграция образования, науки и производства при реформировании системы высшего образования в Казахстане // Общество и экономика. – 2016. – №. 7. – С. 52-62.
4. Креативная экономика: синергия культуры, бизнеса и технологий (мировая практика и Казахстан)/ Альжанова Ф., Днишев Ф. - Вена, Австрия: Ассоциация перспективных исследований и высшего образования «ВостокЗапад» - 2015.- 276 с.
5. Байкенов Ж. Е., Денисова О. К. Современное состояние и тенденции развития системы высшего образования в Казахстане // Вестник университета Туран. – 2016. – №. 1. – С. 249-255.
6. Газалиев А.М, Исагулов А.З, Брейдо И.В. Корпоративная модель учебно-научно-производственных объединений в Казахстане // Alma mater. 2015. № 2. С. 130-136.
7. Жаркынбаева Р. Проблемы и перспективы развития кредитной технологии в вузах Казахстана // Современное столичное образование. - 2016. -№ 1-2. - С. 26-28
8. Пак Ю.Н, Погребицкая М.В, Пак Д.Ю. Институциональные аспекты модернизации высшей школы Казахстана // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 1. С. 7-16.
9. Святлов С.А., Скиба М.А. Специфика стратегического планирования в казахстанских университетах. Реализация Болонского процесса в Казахстане: модернизация подходов в контексте современных трендов. – Алматы, 2015. – 63 с.

10. Национальная рамка квалификаций (утверждена протоколом от 16 марта 2016 года Республиканской трехсторонней комиссией по социальному партнерству и регулированию социальных и трудовых отношений). Режим доступа: URL:https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37482171 (дата обращения: 06.06.2022)
11. Алиев А.Ж. Совершенствование системы управления высшим образованием в Республике Казахстан: от теории к практике. Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD) Республика Казахстан Астана, 2017 – 181 с.
12. Tannock S. No grades in higher education now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1345–1357. doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131 (дата обращения: 09.06.2022)
13. Lemaitre M. J. (Ed.). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Centro Interuniversitario de Desarrollo). URL:<https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad> (дата обращения: 17.06.2022)
14. Giroux H. A. *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books. URL:https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-46894-5_10 (дата обращения: 12.06.2022)
15. Carpentier V., Courtois A. *Public good in French universities: Principles and practice of the 'republican' model*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 1–18. doi.org/10.1080/03057925.2020.1722943 (дата обращения: 14.06.2022)
16. Foucault M. *The politics of truth* (S. Lotringer, L. Hochroth, Eds.). *Semiotext(e)*. URL:https://library.uoh.edu.iq/admin/ebooks/50893-foucault_series_compressed.pdf (дата обращения: 16.06.2022)
17. Newfield C. *Universities after neoliberalism: A tale of four futures*. *Radical Philosophy*, 210 RP 2.10 (Summer 2021), 77–86 URL:<https://www.radicalphilosophy.com/article/universities-after-neoliberalism>. (дата обращения: 14.06.2022)
18. Musselin C. *New forms of competition in higher education*. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657–683. doi.org/10.1093/ser/mwy033 (дата обращения: 19.06.2022)
19. Gale T. *Higher Vocational Education as a Work of Art*. In E. Knight, A.-M. Bathmaker, G. Moodie, K. Orr, S. Webb, L. Wheelahan (Eds.), *Equity and access to high skills through higher vocational education*. Palgrave). 291–317 URL:https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-84502-5_14 (дата обращения: 21.06.2022)
20. Morton T. *Dark ecology: For a logic of future coexistence* (Paperback edition). Columbia University Press. URL:<https://pdfs.semanticscholar.org/#page=13> (дата обращения: 18.06.2022)

References

1. Abdrasilov B.S., Aliiev U.Zh. *Mehanizmy integracii obrazovanija, nauki i proizvodstva*. Sbornik trudov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konf. «Sovremennye tendencii menedzhmenta i gosudarstvennogo upravlenija: novyj vzgljad» – Astana, 2017. - S.3-7
2. Abdugarimova Z. T. *Vlijanie universal'nyh standartov na dostup k obrazovaniju v RK // Vyssh. shk. Kazahstana*. 2015. № 1. S. 80–84.
3. Aliiev A.Zh. *Sovershenstvovanie sistemy upravlenija vysshim obrazovaniem v Respublike Kazahstan: ot teorii k praktike*. Dissertacija na soiskanie stepeni doktora filosofii (PhD) Respublika Kazahstan Astana, 2017 – 181 s.
4. Bajkenov Zh. E., Denisova O. K. *Sovremennoe sostojanie i tendencii razvitija sistemy vysshego obrazovanija v Kazahstane // Vestnik universiteta Turan*. – 2016. – №. 1. – S. 249-255.
5. Carpentier V., Courtois A. *Public good in French universities: Principles and practice of the 'republican' model*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 1–18. doi.org/10.1080/03057925.2020.1722943 (data obrashhenija: 14.06.2022)
6. Foucault M. *The politics of truth* (S. Lotringer L., Hochroth, Eds.). *Semiotext(e)*. URL:https://library.uoh.edu.iq/admin/ebooks/50893-foucault__series__compressed.pdf (data obrashhenija: 16.06.2022)
7. Gale T. *Higher Vocational Education as a Work of Art*. In E. Knight, A.-M. Bathmaker, G. Moodie, K. Orr, S. Webb, L. Wheelahan (Eds.), *Equity and access to high skills through higher vocational education*. Palgrave). 291–317 URL:https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-84502-5_14 (data obrashhenija: 21.06.2022)

8. Gazaliev A.M, Isagulov A.Z, Brejdo I.V. *Korporativnaja model' uczebno-nauchno-proizvodstvennyh ob#edinenij v Kazahstane // Alma mater. 2015. № 2. S. 130-136.*
9. Giroux H. A. *Neoliberalism's war on higher education. Haymarket Books. URL:https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-46894-5_10 (data obrashhenija: 12.06.2022)*
10. *Kreativnaja jekonomika: sinergija kul'tury, biznesa i tehnologij (mirovaja praktika i Kazahstan)/ Al'zhanova F., Dnishev F. - Vena, Avstrija: Asociacija perspektivnyh issledovanij i vysshego obrazovanija «VostokZapad» - 2015.- 276 s.*
11. Lemaitre M. J. (Ed.). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI. Centro Interuniversitario de Desarrollo). URL:https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad (data obrashhenija: 17.06.2022)*
12. Morton T. *Dark ecology: For a logic of future coexistence (Paperback edition). Columbia University Press. URL:https://pdfs.semanticscholar.org/#page=13 (data obrashhenija: 18.06.2022)*
13. Musselin C. *New forms of competition in higher education. Socio-Economic Review, 16(3), 657–683. doi.org/10.1093/ser/mwy033 (data obrashhenija: 19.06.2022)*
14. *Nacional'naja ramka kvalifikacij (utverzhdena protokolom ot 16 marta 2016 goda Respublikanskoj trehstoronnej komissiej po social'nomu partnerstvu i regulirovaniju social'nyh i trudovyh otnoshenij). Rezhim dostupa: URL:https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37482171 (data obrashhenija: 06.06.2022)*
15. Newfield C. *Universities after neoliberalism: A tale of four futures. Radical Philosophy, 210 RP 2.10 (Summer 2021), 77–86 URL:https://www.radicalphilosophy.com/article/universities-after-neoliberalism. (data obrashhenija: 14.06.2022)*
16. Pak Ju.N, Pogrebickaja M.V, Pak D.Ju. *Institucional'nye aspekty modernizacii vysshej shkoly Kazahstana // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2015. № 1. S. 7-16.*
17. Svjatov S.A., Skiba M.A. *Specifika strategicheskogo planirovanija v kazahstanskih universitetah. Realizacija Bolonskogo processa v Kazahstane: modernizacija podhodov v kontekste sovremennyh trendov. – Almaty, 2015. – 63 s.*
18. Tannock S. *No grades in higher education now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university. Studies in Higher Education, 42(8), 1345–1357. doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131 (data obrashhenija: 09.06.2022)*
19. Urazbaev N., Nauryzbaev A., Alimbetov A. *Integracija obrazovanija, nauki i proizvodstva pri reformirovanii sistemy vysshego obrazovanija v Kazahstane //Obshhestvo i jekonomika. – 2016. – №. 7. – S. 52-62.*
20. Zharkynbaeva R. *Problemy i perspektivy razvitija kreditnoj tehnologii v vuzah Kazahstana // Sovremennoe stolichnoe obrazovanie. - 2016. -№ 1-2. - S. 26-28*