



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3 (27).
Autumn 2019

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
М. В. Иванова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сквородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
И. В. Филимоненко
С. В. Шабаяева

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

БЕРМУС Александр Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики (г. Ростов-на-Дону, Россия)

bermous@donpac.ru, bermous@sfedu.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЕВОМ ПОДХОДЕ

Аннотация: настоящая статья представляет собой системное исследование феномена репрезентации применительно к проблеме стандартизации современного педагогического образования. Исходная проблема заключена в необходимости качественного переосмысления компетентностного подхода в его отношении к более традиционным знаньевым и современным зарубежным версиям компетентностного подхода, а также в связи с дифференциацией и увеличением разнообразия стандартов в сфере педагогического образования. Адекватным и общим инструментом разрешения множества возникающих проблем является использование полевого подхода, обоснованного в трудах К. Левина и П. Бурдьё и адекватного современным тенденциям признания роли субъективного фактора в формировании и развитии социальных практик, усложнения и дифференциации видов образовательной деятельности, ассимиляции социальными науками когнитивных и лингвистических моделей. Наиболее эффективными в этой связи оказываются такие понятия П. Бурдьё, как капиталы, поле, силы, пространство, *habitus*, социальная топология образования. Основными результатами исследования являются ответы на ключевые вопросы о сущности и уровнях полевых структур в логике стандартизации педагогического образования, а также возможностях разработки и реализации комплексных исследовательских проектов, базирующихся на рефлексии отношений в образовательном поле.

Ключевые слова: стандартизация образования, проект, поле образования, *habitus*, капитал, социальная топология образования.

Bermous A.

REPRESENTATION OF STANDARDIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN: FIELD APPROACH

Abstract: this article presents a systematic study of the phenomenon of representation, in relation to the problem of modern teacher education standardization. The initial problem is the need for a qualitative rethinking of the competency-based approach regarding the more traditional knowledgeable and modern foreign versions of the competency-based approach, as well as in connection with differentiation and an increase in the diversity of standards in the field of teacher education. An adequate and general tool for resolving many emerging problems is the use of a field approach based on the works of K. Levin and P. Bourdieu and relevant to current trends to recognize the role of the subjective factor in the formation and development of social practices, the complication and differentiation of types of educational activities, the assimilation within social sciences cognitive and linguistic models. The most effective, in this regard, are such concepts of P. Bourdieu as capitals, field, forces, space, *habitus*, social topology of education. The main results of the study are answers to key questions about the nature and levels of field structures in the logic of standardizing teacher education, as well as the possibilities of developing and implementing complex research projects based on reflection of relationships in the educational field.

Key words: educational standardization, project, field of education, capital, social topology of education.

Категория *«репрезентации»* в последние десятилетия приобретает все большее значение в самых различных гуманитарных науках и дисциплинах: философской онтологии и гносеологии, эстетике, философии науки, социологии, лингвистике и психолингвистике, когнитивной психологии и переводоведении [4; 5; 6; 14; 19; 20; 21; 24; 25; 39].

В этом понятии сплетаются и дополняют друг друга самые разные идеи и мотивы:

– бытие одного сущего (репрезентанта) в качестве заместителя (знака) другого сущего, обозначающее и представленность первого, и его фактическое отсутствие (В. Н. Сагатовский);

– повторное употребление знака, обеспечивающее воспроизводство и маскировку реальности, более того, сама реальность раскрывается как постоянная репрезентация (Т. Х. Керимов);

– «осуществленное присутствие» (Х.-Г. Гадамер);

– культурно обусловленные формы видения и понимания действительности (М. Вартофский) и др.

При этом в каждой отрасли гуманитарного знания ее употребление имеет вполне специфический смысл: для христианской теологии важным оказывается соотношение между Пробразом и Изображением (в том числе иконописным), для философии – возможность постижения единичных явлений (событий) посредством универсальных понятий (и наоборот), для постмодернистской критики в социальных науках **ключевыми оказываются произвольность и случайность соотношения между различными формами и уровнями объективации, конвенциональность и конструктивистская природа установления «законов реальности»** [26] и т. д.

Наиболее известные исследования репрезентации связаны с именем Карло Гинзбурга [13], посвященные сложным отношениям между религиозными похоронами, категориями святости, поклонения и жертвы, христианской догматикой и иконописью и т. д. Центральной при этом оказывается проблема реконструкции всей системы отношений между физическими объектами, их словесными (в том числе молитвенными) образами, наглядным символизмом как конституирующее основание разных культур и традиций.

Может возникнуть естественный вопрос: какое эти, по большей части культурологические и философско-теологические, проблемы могут иметь отношение ко вполне техническому вопросу стандартизации образования вообще и педагогического образования в частности? Между тем основания для привлечения этой категории к исследованию происходящих в образовании процессов есть, и немалые.

Начнем с того, что еще в статье 2005 г., посвященной компетентностному подходу [33], до сих пор являющемуся *основой* всей системы стандартизации среднего профессионального и высшего образования, были эксплицированы *различные подходы* к понятиям компетенции и компетентности. В одних случаях компетенции и компетентности соответствовали внешнему заказу со стороны производственной сферы на определенные качества выпускника (Т. М. Ковалева [37], И. Д. Фрумин [27]); в других случаях речь шла о некото-

рых сложных личностных образованиях, позволяющих их обладателю действовать в широком спектре ситуаций (В. А. Болотов и В. В. Сериков [7]); третья позиция учитывала компетенции в качестве некоторого универсального ключа модернизации системы образования в направлении подготовки ее к открытому будущему (Б. Д. Эльконин [28], В. Н. Княгинин и П. Г. Щедровицкий [16]).

Показательна в этой связи судьба, казалось бы, *простейшего* вопроса о соотношении компетенций и более традиционных ЗУНов (знаний, умений, навыков) в качестве целей обучения. Так, вплоть до 2000 г. компетенции попросту отсутствуют в нормативных текстах, однако в ФГОС ВПО первого и второго поколений возникает двойственность. Результаты подготовки одновременно формулируются и в категориях *знать, уметь, владеть*, и в категориях компетенций, где используются три формулировки: *владеет, способен и готов*. Начиная с 2014 г. в ФГОС ВО требования к *знаниям, умениям и владению* исчезают из стандартов, зато теперь в методических рекомендациях Министерства образования формулировки каждой компетенции (*способности или готовности*) должны сопровождаться перечнем критериев и показателей, при этом показатели имеют всю ту же традиционную форму «*знать*», «*уметь*» и «*владеть*». Иными словами, изначальная интенция на формулировку компетенций как некоторых над- и внепредметных способностей, *не* сводящихся к набору конкретных знаний, умений и навыков, оказывается нивелирована.

Еще больше сложностей возникает при попытках выстраивания сколько-нибудь целостной модели образовательного процесса в компетентностном подходе: здесь и проблемы выбора учебника (и, по большому счету, нерешенность вопроса о его принципиальной необходимости), и проблемы измерения качества результатов образовательной деятельности, и создания пространственно-предметной среды, включая вопросы интерпретации наследия предыдущих эпох.

В компетентностно-ориентированных документах, изданных в странах Запада и, в первую очередь, США [41; 43; 44; 45], компетенции рассматриваются как *способности к решению задач и готовности к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности*, а сама реализация компетентностного подхода структурируется по нескольким взаимосвязанным направлениям («доменам»):

- домен разработки учебных программ и методов обучения, которые должны быть не только и не столько конкретизацией государственных требований, но результатом переосмысления и концептуализации передовых практик и моделей деятельности;

- домен оценок и измерений, ориентированных на развитие «обратной связи» и профессиональной рефлексии;

- домен информационной интеграции (связанный с использованием современных информационных технологий);

- домен менеджмента и инновационной деятельности, в том числе в сфере взаимодействия работодателей и образовательных учреждений;

- домен исследовательской деятельности;

– домен повышения квалификации преподавателей, которые должны быть ориентированы на профессионально значимые виды деятельности (а не только знания) и на новые позиции экспертов, консультантов и др.

Таким образом, мы можем зафиксировать важную для дальнейшего рассмотрения мысль, что компетентностный подход не может быть редуцирован к какой-то одной сфере или элементу образовательной реальности, но представляет собой некоторый ансамбль практик, задающих определенные позиции и роли, цели и стратегии деятельности, типовые процедуры и контексты [23; 36; 40].

Наконец, мы должны зафиксировать в качестве одной из ведущих нынешнюю проблему многообразия стандартов в сфере образования. Действительно, когда понятие стандарта впервые возникло в отечественном образовании (1994–1996), оно рассматривалось во вполне утилитарном качестве «нижней планки» требований к качеству и содержанию образования, в связи с чем все вопросы внутренней структуры стандарта, их преемственности и комплексности попросту не исследовались.

Однако по мере развития административно-правового регулирования сферы образования возникают все более и более сложные проблемы. Еще в начале 2000-х гг., в связи с появлением стратегических документов («Федеральная программа развития образования», «Концепция модернизации образования до 2010 г.»), возникла проблема согласования стандартов как документов, определяющих внутренние требования к системе образования с общими целями ее развития и трансформации. Далее, на рубеже 2010-х гг., в связи с утверждением ФГОС основного образования возникла необходимость согласования требований к учителям как реализаторам ФГОС общего образования и требований ФГОС высшего образования по педагогическим направлениям. Немаловажно и то, что принятие каждой новой версии образовательных стандартов (так называемые ФГОС-3, ФГОС-3+, ФГОС-3++ и т. д.) сопровождается уверениями, что этот вариант стандарта неокончательный и будет в ближайшее время пересмотрен в соответствии с изменяющимися требованиями времени.

Одновременно в сферу педагогического образования стали активно проникать стандарты качества семейства ISO-9000 (www.iso9000.ru), Стандарты реализации инновационного инженерного образования CDIO [27], профессиональные стандарты, а начиная с середины 2010-х гг. – стандарты конкурсов профессионального мастерства Worldskills (www.worldskills.ru).

Стоит иметь в виду и то обстоятельство, что, согласно действующему закону РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), ведущие федеральные и исследовательские университеты имеют право разрабатывать и устанавливать свои образовательные стандарты, которые должны быть по уровню не ниже государственных. Таким образом, сложилась нынешняя ситуация, в контексте которой стандартизация оказывается не единоразовой акцией «приведения в соответствие» рабочих документов с внешними нормами, а постоянным процессом *формализации и соотнесения различных аспектов практики образования со множеством изменяющихся (как внутренних, так и внешних) норм и требований, предъявляемых различными субъектами.*

При этом выделенность поля стандартизации как объекта анализа обосновывается очень высокой «ценой» выхода за его пределы: от репутационных рисков до фактической приостановки образовательной деятельности при выявлении несоответствий в исполнении ФГОС (лишение государственной аккредитации Европейского университета в Санкт-Петербурге в 2016 г. и Московской высшей школы социальных и экономических наук в 2018 г.).

В целом мы можем говорить о возникновении в отечественном педагогическом образовании качественно новой ситуации, требующей решения нескольких взаимосвязанных проблем:

1. Переосмысления ключевых подходов к определению целей и содержания педагогического образования, а именно компетентностного подхода (базового для ФГОС) и функционального подхода (базового для конструкции «Профессионального стандарта педагога» [1]) в контексте изменяющихся социокультурных условий и обстоятельств.

2. Переосмысление сущности и роли стандартизации и отдельных стандартов как источников и нормативных оснований для множества практик и отношений в сфере образования.

3. Переосмысление трансформаций культурно-образовательного пространства педагогического образования и наполняющих его объектов в связи с глобальными и локальными тенденциями развития образовательных практик и систем.

Именно в силу того, что каждая из репрезентаций задает определенную оптику и расстояние в метафорическом пространстве между оригиналом и изображением и мы имеем дело с несколькими перспективами репрезентации, имеет смысл говорить о двух фундаментальных категоризациях: образовательном пространстве и поле образования [19].

С точки зрения П. Бурдье, сформировавшего современный лексикон и категориальную рамку полевого подхода, есть несколько причин роста популярности полевых и пространственных представлений в последние десятилетия. Среди них: признание субъектности (как говорил П. Бурдье, «объективности субъективного»), локальность действия и многообразие «социальных сил», действующих на субъекта в каждый момент его жизни (К. Левин), утрата популярности функционализма и замена одномерных («функциональных», или «причинно-следственных») связей широким спектром отношений, являющихся предметом и инструментом конкуренции, символической борьбы и др. В последние годы методологические установки П. Бурдье все в большей степени ассимилируют языковые и лингвистические подходы, а также переносятся в область количественного и качественного анализа данных [30; 31]. Для Курта Левина, еще в 1930-е гг. заложившего основу применения теории поля в социальных науках [17, с. 81], концепт «поля» употребляется в следующих аспектах:

- «← использование конструктивного, а не классифицирующего метода;
- интерес к динамическим аспектам событий;
- психологический, а не физический подход;
- анализ, который начинается с ситуации в целом;
- разграничение между систематическими и историческими проблемами;

– математическое представление поля».

Таким образом, *поле* представляет собой не столько *физическую реальность* взаимодействия, сколько методологию исследования, которая уже нашла свое применение к развитию организаций и организационным изменениям [32], нейропсихологическим моделям механизмов принятия решений [29; 42]. В последние годы *полевые представления* П. Бурдые начинают заимствоваться и использоваться исследователями в сфере образования [12], что позволяет преодолеть односторонность и дихотомию объективизма (когда социальные нормы и правила рассматриваются как самодостаточные социальные объекты) и субъективизма (когда делается акцент на индивидуальную интерпретацию социальных норм и осмысленное построение социального действия).

В частности, П. Бурдые рассматривает социальную действительность как результат наложения множества социальных пространств, в которые погружены взаимодействующие агенты, а результат любой трансформации – как «систему структурированных и структурирующих диспозиций, формирующихся в практике и постоянно направленных на практические функции» [9, с. 100]. Каждое поле обладает своим собственным *капиталом*, и именно наличие этого капитала делает возможным более или менее выраженную автономию поля (независимость от внешних влияний и воздействий). В этой связи одним из ведущих векторов трансформации поля образования в последние годы было возрастание его зависимости от поля экономики (и в части присутствия работодателей и других рыночных агентов в образовательной среде, и в части доминирования финансовых показателей эффективности образовательной политики [11]).

Отдельного интереса заслуживает введенное П. Бурдые понятие «габитуса» [15]. Изначально под *habitus*'ом понимается совокупность «социальных условий и порождающих механизмов, обеспечивающих появление научных истин», при этом «природа научной истины как специфического продукта научной практики» заключена в «особом роде социальных условий производства, а точнее, в определенном состоянии структуры и функционирования научного поля» [10, с. 15].

Таким образом, одномерная зависимость причин и следствий заменяется, с точки зрения П. Бурдые, высококонкурентными отношениями многих субъектов и мотивов. Так, например, в научном поле присутствует конкуренция между производителями научного знания по поводу «качества» (методологической ясности) процедур получения знания; одновременно наука как целое конкурирует с другими социальными секторами за бюджетную поддержку и выступает как сторона во взаимодействии с экономическими агентами. Кроме того, доминирующие в научном поле агенты приобретают авторитет и признание, которые также могут быть конвертированы в иные формы символического или финансового капитала [35].

Следует отметить одно важное обстоятельство не только методологического, но и в известной мере психологического свойства. Во второй половине XX в. наиболее употребительным при описании феноменов образования и любых трансформаций в этой связи был системный подход, согласно которому образовательная система представляет собой разновидность социальных систем, харак-

теризующихся определенными составом, структурой, иерархией. Соответственно любая реформа (или модернизация) связана с разрешением внутрисистемных противоречий, совершенствованием нормативной базы, оптимизацией и избавлением от дублирования отдельных функций и т. д. Иными словами, корень любого совершенствования (равно как и деградации) – в системе управления.

Полевой подход дает совершенно иную оптику, представляя каждый элемент образования в качестве пространства конкуренции и противоборства различных сил и ресурсов, то есть, по сути дела, политико-экономический феномен.

Сами границы поля (что считать образованием, а что нет; как отделить качественное образование от некачественного) оказываются предметом борьбы. В этой связи внимание перемещается с фиксации формальных изменений законодательства или локальных норм на интересы конкретных агентов, стратегии их противоборства, задающие спектр возможных перспектив изменения образовательной ситуации в целом.

Важнейшим концептом для описания спектра возможных действий каждого агента оказывается «габитус», представляющий собой двойную структуру социальной действительности, внутри которой осуществляется любая (в том числе и научная, и образовательная, и управленческая) деятельность. С одной стороны, структурирующим основанием являются социальные отношения, объективированные в виде распределения ресурсов (капиталов как материального, так и нематериального характера), с другой – представления участников процесса научного производства, определяющие их субъектность, позиции и стратегии поведения. Соответственно и любое социально-гуманитарное исследование содержит два нераздельных момента: *объективирующий*, заключающийся в игнорировании субъективных представлений субъектов и рассматривающий всю деятельность сквозь призму принуждения, и *субъективирующий*, рассматривающий социальные отношения и статусы как результат деятельности субъектов.

Отметим еще несколько фундаментальных для П. Бурдьё концептов, связанных с полевым подходом [34]. Во-первых, это сила, понятие которой берет свое начало у Г. В. Лейбница как «ближайшая причина изменений или возможности действия» и которая есть «нечто отличное от величины, фигуры и движения», а действовать означает «проявлять силу» [18, с. 423].

В европейской философии после Гегеля установилось следующее понятие силы: сила есть проявление внутреннего противоречия, отношения противоположностей внутри некоторого содержательного единства, в связи с чем П. Бурдьё утверждает несколько аспектов проявления силы:

1. Поле конституируется специфической силой (или силами), то есть именно силы есть материализация и визуализация поля.

2. Отношения силы проявляются всякий раз как следствия соответствующего им распределения капитала.

3. Структура позиций есть структура «источников» силы. Распределение капиталов характеризует «силовой баланс» (Н. Элиас), сложившийся в поле.

Другим немаловажным конструктом является понятие «пространства» в его отношении к «полю». Различие здесь в понимании «силовой» природы поля, неотделимой от различий в позициях, капиталах и др. Напротив, простран-

ство – это общее место действия разных сил, то есть *предельная общность* всех возможных сил, субъектов и отношений, как реальных, так и потенциально возможных.

Наконец, упомянем еще концепт «социальной топологии», представленной, с точки зрения П. Бурдьё, как минимум, двумя уровнями: реальностью «первого порядка», представляющей собой распределение объективированных условий и предпосылок, капиталов и ресурсов, и реальностью «второго порядка», представляющей собой символические картины мира участвующих агентов.

Попытаемся теперь посмотреть на реальность и практику стандартизации педагогического образования, а также сформулировать предварительные ответы на поставленные ранее вопросы.

Как с точки зрения теории социального поля можно было бы представить образовательный стандарт?

Вообще любой стандарт (образовательный, профессиональный, управления качеством и т. д.) предстает как некоторая декларация символических и культурных капиталов в поле образования и социальных порядков их приобретения и обращения. По мере развития поля образования усложняется система стандартов, и этот процесс обусловлен многообразием задействованных в системе образования капиталов: финансовых, символических, социальных (сообщества преподавателей, студентов, формальные и неформальные лидеры) и др.

Насколько едино или же, напротив, фрагментировано поле образования?

Проблема внутреннего единства (гомогенности) или неоднородности (гетерогенности); независимости (автономии) или зависимости (гетерономии) каждого поля представляется нам наиболее дискуссионной. Для корректного ответа на вопрос о том, насколько независимо поле, нам представляется необходимым выполнить следующие три шага:

- во-первых, выделить значимые факторы, или аспекты (капиталы, позиции, ресурсы, стратегии);
- во-вторых, оценить степень внутренней связности и внешней проницаемости каждого феномена для внешних факторов;
- в-третьих, сделать вывод об автономии/гетерономии конкретного поля.

Чем в большей степени каждый фрагмент поля определяется параметрами «своего» поля и менее проницаем для любого рода сил и воздействий извне, тем выше степень его автономии, и наоборот. Важной характеристикой поля является его связность, то есть наличие внутренних корреляций и координации между отдельными частями (элементами) поля. Так, например, если происходит обновление образовательного стандарта, то в связанном поле это сопровождается изменениями в системе управления, реализацией программ материально-технического перевооружения и повышения квалификации преподавателей, а также изменениями тематики научных исследований. И наоборот: появление новых научных исследований, изменения социальной конфигурации действующих в образовании сил закрепляются в образовательных стандартах.

Как структурировано поле стандартизации высшего образования?

Как уже было отмечено, вопрос о внутреннем единстве или множественности полей представляет собой предмет постоянной борьбы. Тем не менее (с учетом некоторых ключевых концептов и практик реализации стандартов, а также в силу неоднородности их структуры и многообразия номенклатуры) можно говорить о некоторых «базовых» типах «подполей», или *доменов*, которые, впрочем, могут трансформироваться, сливаться, в них могут выделяться автономные фрагменты и т. д. При этом идентификация подобных доменов даже в том случае, если она не является универсальной, бывает крайне полезна для оценки влияния любого внешнего воздействия или внутреннего процесса на всю совокупность отношений и практик.

Для предварительной идентификации домена достаточно всего нескольких критериев: наличие в нем определенного рода нормативов (стандарта) и капитала (или же совокупности капиталов), наличие идентичностей и ролевых позиций участников, а также в большей или меньшей степени формализованных стратегий обмена капиталами. По сути, эта триада вполне соответствует лакановскому членению на *символическое, воображаемое и реальное*, достоинством которого является возможность предварительного анализа достаточно сложных конструкций [38]. В этой логике выделим основные домены современного высшего образования:

1. *Домен образовательной политики.* Центрирующей ценностью данного домена выступает образование как особый род символического капитала, и в этом отношении это – «главный домен» поля стандартизации. Агентами его оказываются не только индивидуальные и коллективные субъекты образовательной политики, но и руководители образовательных систем, грантовых фондов, кураторы проектов и программ, лидеры научных школ и т. д. Реальные процессы разворачиваются вокруг придания ценности тем или иным феноменам: стандартам, их содержанию и структуре; функциям, номенклатуре и типам образовательных программ, принципам и схемам финансирования. Наиболее актуальными и часто повторяющимися событиями в этом поле оказываются различного рода явные и неявные конкурсы, презентационные, аттестационные и аккредитационные мероприятия, совещания, принятие и экспертиза решений и др.

2. *Домен образовательных процессов.* Его можно было бы также назвать полем планирования и сопровождения образовательной деятельности: он центрирован вокруг документов более низкого уровня: учебных планов, образовательных и учебных программ, внутренней документации преподавателей и студентов. Основной проблемой этого домена является существенно более низкий тип капитала. Если в домене образовательной политики обеспечивается прямая конверсия между финансовыми и символическими капиталами, то домен образовательных процессов практически полностью построен на трансляции и обмене культурными ресурсами на принципах «соответствия», «управляемости», «эффективности», «координации» и т. д. Основными агентами этого домена оказываются аппараты образовательных учреждений, действующие через внутренние регламенты (приказы, распоряжения, методические письма, типовые положения и др.). Реальные процессы возникают и складываются вокруг про-

блем согласования графиков, разработки и уточнения программ, корректировок методик и систем сопровождения отдельных образовательных практик и др.

3. *Домен социокультурных практик.* Специфика этого поля определяется тем, что оно возникает на стыке различных образовательных учреждений и систем, а также во взаимодействии учреждений образования, науки, культуры, социальной сферы, а образовательный (кадровый) капитал конвертируется в различные социальные и символические ценности, при этом роль собственно финансовых ресурсов в этом поле минимальна. Низкая интенсивность трансакций в данном поле является прямым следствием крайнего дефицита ресурсов, однако это поле позволяет получать достаточно точные представления о природе и сущности образования на изменяющемся социокультурном фоне. В том же поле реализуется и важнейшая для современной образовательной традиции функция культурно-просветительской деятельности как процесса и результата оказания комплексного социокультурного воздействия средствами образовательной системы.

4. *Проектный домен.* Проектный домен имеет множество точек взаимодействия с полем социокультурных практик, но в то же время ряд специфических свойств, среди которых основное – значимое присутствие финансового капитала и его инструментов, а также новых государственных регламентов, например [2]. Даже в том случае, когда речь не идет о прямом экономическом регулировании (например, в рамках реализации учебных проектов студентами), экономическая компонента является обязательной, поскольку сами проектные методы осмыслены и оправданы лишь в логике повышения «рыночной» капитализации субъектов образовательной деятельности. Соответственно структурируется и социально-ролевая ситуация (субъекты дифференцируются по уровню и способности удерживать проектную и управленческую позиции в сложных схемах извлечения прибыли). Важнейшей особенностью проектного домена является его связь с «неструктурированным содержанием»: как правило, в домене социокультурных практик присутствуют уже сложившиеся и «финализованные» продукты человеческой деятельности и культуры, в то время как проектный домен структурируется вокруг нерешенных проблем сложными отношениями производства и потребления. Мощный импульс развитию проектного домена в образовании связан с разного рода политическими инициативами, в том числе «Национальной технологической инициативой» [3], кардинально обновившими и ресурсный, и категориальный аппарат проектного управления («коробочные решения», «дорожные карты», «регуляторы», «инновационные экосистемы», «франшизы», «акселераторы», «центры компетенций» и др.).

5. *Домен индивидуализации / инклюзии.* Домен индивидуализации и инклюзии, хотя и связан с доменом образовательных процессов, имеет существенное отличие в части, во-первых, возникновения нового регулятора – индивидуальной образовательной программы, во-вторых, вследствие изменения основной ценности управления (индивидуальный прогресс и адаптация в профессии), а также за счет присутствия в этом поле особой позиции тьютора (наставника). Вообще *индивидуализация образования* так же, как *инклюзивное образование*, представляет собой довольно сложные практики сопряжения универсальных и

индивидуальных норм, что предполагает наибольшие сложности для автономизации этого домена – высокой ресурсной емкости, проблемности реализации всех (или, по крайней мере, некоторых) норм, трудности обнаружения оптимума единства системы и уникальности образовательных траекторий.

6. *Домен диагностики и измерений.* Специфика такого домена очевидна и не требует дополнительных разъяснений: он опирается на систему регламентов в области аттестации и формируется для признания субъектов (как индивидуальных, так и коллективных) носителями того или иного символического капитала. В этой связи возникает запрос на систему рубрикаторов, критериев, регламентов, субъектов и процедур, посредством которых возможно установить соответствие каждого субъекта некоторой системе абстрактных требований. Разумеется, это предполагает постоянную борьбу между всеми заинтересованными субъектами за признание их системы измерений и шкал в качестве наиболее «объективной», а также конкуренцию между объектами измерений за признание их компетентности наивысшей из всех представленных. Одновременно актуализируются вопросы безопасности процедур, соотношения между условно-объективными (чей результат зависит от особенностей процедуры) и субъективными (или экспертными, чей результат определяется индивидуальным видением и пониманием качества результата).

7. *Домен научных (научно-гуманитарных) исследований образования.* Домен исследований в сфере образования представляет собой кризисный феномен. Действительно, фундаментальной проблемой современных наук об образовании является качественное изменение всего поля гуманитарных наук, связанное с фактическим аннулированием ценностного основания советской педагогики – идеологически препарированного марксистско-ленинского учения. Отсутствие сколько-нибудь значимой ценностной альтернативы («национального проекта») в сфере образования в течение 1990-х и 2000-х гг. привело к тому, что большая часть научных исследований в сфере образования оказались малофункциональными, произошла фрагментация («регионализация») смыслового поля психолого-педагогических наук, редукция научных проблем к образам и традициям советского прошлого без соответствующих ресурса и статуса. Современный домен научно-гуманитарных исследований в сфере образования только формируется как средство рефлексии инновационных образовательных практик и проектов, инструмент интеграции в международное научно-образовательное сообщество, средство технологизации современных политических инициатив. Ниже мы формулируем некоторые идеи, относящиеся к возможным направлениям и стратегиям научных исследований в сфере образования.

Почему и как изменяется поле стандартизации образования?

Любое поле, в том числе и образования, находится в постоянном движении, подчиняясь действующим в нем напряжениям. Источниками напряжений могут быть самые разные причины – расхождение реального и символического, формальных и неформальных норм, включение в поле новых элементов. В поле всегда происходят процессы – как уже было отмечено, границы поля никогда не являются стабильными, разные поля «перекрывают» друг друга. Кроме того,

даже если не принимать во внимание внешних взаимодействий, внутри самого поля происходит два типа процессов: «вертикальные» и «горизонтальные».

Суть горизонтальных процессов может быть определена как единство *центробежных (маргинализация)* и *центростремительных (центрация)* процессов. Одни и те же элементы поля (явления, события, имена) с течением времени могут либо вытесняться на периферию поля (это может объясняться утратой актуальности, несовременностью, моральным и физическим устареванием конструкций, идей, оборудования), либо же наоборот перемещаться в самый центр поля, становиться зонами производства нового знания. Суть вертикальных процессов в изменении ценностного статуса отдельных элементов: от *новой идеи*, требующей обсуждения, до *технологического инструмента*. Элементы поля с течением времени переходят от сложноструктурированных и дискуссионных форм к утилитарным функциональным формам, становятся *мемами*, стертыми метафорами, элементами автоматизмов, то есть утрачивают внутреннюю структуру и внешнюю сложность. Здесь также возможен обратный процесс – отстранение и проблематизация, когда начинается переосмысление некоторого элемента поля.

В этой связи стандартизация выступает в качестве практики закрепления (возможно, что принудительного) некоторого множества объектов в поле образования. Соответственно, любой новый объект будет деформировать всю систему доменов и вызывать изменения протекающих в поле процессов, перетока капиталов и изменений габитусов. Одновременно это означает необходимость прикладных исследований, позволяющих ответить на несколько ключевых вопросов: во-первых, что означают изменения в отношении габитусов и стратегий действующих агентов; во-вторых, насколько формальные изменения подкреплены / соотносятся с динамикой капиталов; в-третьих, каковы последствия изменений для границ того или иного поля, существующих в нем разрывов, связей и т. д. Особый интерес в этой связи представляют возможности междисциплинарной коммуникации и взаимодействия, перспективы включения проектных и продуктивных методов работы: расширяются или же наоборот сужаются они вследствие внедрения тех или иных стандартов.

Еще одно принципиально важное различие заключается в определении характера трансформаций поля образования и отдельных его доменов вследствие стандартизации: носит ли оно характер преобразования или разрыва. При всей условности данного различия преобразование связано с изменением функций и структуры отдельных элементов поля, но мы сохраняем преемственность и непрерывность движения каждого элемента; напротив, в случае разрыва элементы поля «изолируются», или «игнорируются». Как правило, это может быть связано с использованием манипулятивных и деструктивных технологий.

Наиболее ярко такие эффекты проявляются в ситуации обучения, овладения некоторыми новыми элементами: на этапе знакомства каждый новый элемент (концепция, метод, способ действия) предстает перед учащимся в полной развернутой форме, со множеством обоснований, сложной образной и коммуникативной структурой, однако по мере продвижения в процессе обучения

сложные конструкты приобретают характер «строительных элементов», их применение становится все более и более автоматизированным, они погружаются «в глубину» индивидуального поля, теряя свою сложность и структурированность.

Другой важный пример использования «полевых» представлений – анализ соответствий между *компетентностными* (ФГОС) и *функциональными* (Профессиональный стандарт педагога) представлениями. Компетентностные представления актуальны там, где есть сложный и не вполне определенный ценностный ландшафт и сам агент поля должен доопределять и доформулировать стратегию своей деятельности. В соответствии с этим формулировки компетенций достаточно обобщены (*готовность, способность* и т. д.). Напротив, функциональные представления возникают в устойчиво работающей и стабильной системе, когда внешняя сложность становится привычной, связи устойчивыми и алгоритмическими, соответственно каждая задача имеет свое стандартное (*функциональное*) решение.

В целом полевой подход позволяет картировать реальность каждой науки на разных уровнях: субъектном, концептуальном, идеологическом, ресурсном, стратегическом; и это позволяет выстроить на каждом уровне свою модель коммуникации и совместной деятельности; идентифицировать идущие полевые процессы, осуществлять их «отреагирование» (рефлексию). Именно здесь, на стыке логического и интуитивного, компетентностного и знаниевого подходов, возможны перспективные («прорывные») изменения в образовательной практике.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) / Утвержден приказом Минтрудсоцзащиты РФ от 18.10.2013. № 544н. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> – (дата обращения 03.09.2019).
2. Постановление Правительства РФ от 31.10.2018 № 1288 (ред. от 30.07.2019) «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» (вместе с «Положением об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации»). [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71993040/> – (дата обращения 03.09.2019).
3. Распоряжение Правительства РФ № 2400-р от 03.11.2018 «Платформа Национальной технологической инициативы». [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71997678/> – (дата обращения 03.09.2019).
4. Антонов, А. А. Теория познания как теория репрезентации в западной философии / А. А. Антонов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 10-1. – С. 17–20.
5. Афанасьев, С. Г. Эмпатия и художественное восприятие. Теории «эмоционального вовлечения» и «репрезентации» / С. Г. Афанасьев // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 1. – С. 323–332.
6. Балахонский, В. В. Философское обоснование естественнонаучных теорий: проблема методологической репрезентации / В. В. Балахонский // Инновационные технологии в науке и образовании : сборник статей VI Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза, 2017. – С. 32–35.
7. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

8. Бурдьё, П. Структура, Habitus, Практики / П. Бурдьё // Современная социальная теория: Бурдьё, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск, 1995. – С. 16–31.
9. Бурдьё, П. Практический смысл / П. Бурдьё ; пер. с фр. А. Т. Бикбова [и др.] – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 562 с.
10. Бурдьё, П. Поле науки / П. Бурдьё // Социология под вопросом. Социальные науки в постструктуралистской перспективе: альманах Российско-французского центра социологии и философии. Пьер Бурдьё о науке как поле символического производства Института социологии Российской академии наук. – Москва : Праксис ; Институт экспериментальной социологии, 2005. – С. 15–56.
11. Вакан, Л. Социология образования П. Бурдьё / Л. Вакан // Социологические исследования. – 2007. – № 6. – С. 93–101.
12. Василенко, И. В. Социальное поле образования: эвристический потенциал теории П. Бурдьё / И. В. Василенко, Н. Д. Конева // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – Сер. 7. Философия – 2014. – № 6 (26). С. 31–43.
13. Гинзбург, К. Репрезентация : Слово, Идея, Вещь / К. Гинзбург // НЛО. – 1998. – № 33. С. 5–21.
14. Заншайн, Л. Теория психических состояний и экспериментальные репрезентации художественного сознания : (перевод. А. Ю. Телицыной) / Л. Заншайн // Диалог со временем. – 2003. № 15. – С. 263–292.
15. Иванова, Н. А. Пьер Бурдьё о науке как поле символического производства и роли habitus'a в нем / Н. А. Иванова // Вестник Томского государственного университета. – Сер. «Философия. Социология. Политология». – 2012. – № 4 (20). – Вып. 1. – С. 206–209.
16. Княгинин, В. Н. Формула развития / В. Н. Княгинин, П. Г. Щедровицкий // Препринт. Новая экономика – Новое общество – Новое государство. WP5. Высшая школа экономики. – Москва, 2003. – 20 с.
17. Левин, К. Теория поля в социальных науках : пер. с англ. / К. Левин. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 365 с.
18. Лейбниц, Г. В. Монадология / Г. В. Лейбниц; пер. с франц. Е. Н. Боброва // Лейбниц Г. В. Сочинения : в 4 т. – Т. 1. – Москва : Мысль, 1982. – С. 423.
19. Луков, В. А. Полевой и сферный подходы в гуманитарных науках / В. А. Луков // Горизонты гуманитарного знания. – 2017. – № 6. – С. 4–15.
20. Маркина, В. М. Стратегии репрезентации «других» в СМИ: теория и методология контент-анализа / В. М. Маркина // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2015. – № 1 (29). – С. 82–90.
21. Нефедова, Л. А. От трансформации слов к репрезентации мысли: краткий анализ становления когнитивного подхода в лингвистической теории перевода / Л. А. Нефедова, И. Н. Ремхе // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 6 (335). – С. 32–34.
22. Перспективы развития инженерного образования: инициатива CDIO : информ.-метод. изд. / пер. с англ. и ред. В. М. Кутузова и С. О. Шапошникова. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2012. – 29 с.
23. Руденко, Ю. С. О проблемах реализации компетентностного подхода в высшей школе / Ю. С. Руденко // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. – Сер. 3. Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2012. – № 1. – С. 4–8.
24. Сергиенко, Р. А. Когнитивные теории религиозного сознания (модели транскультурной репрезентации) / Сергиенко Роман Александрович : автореф. дис. ... канд. филос. наук по специальности 09.00.01 – Онтология и теория познания. – Красноярск, 2013. – 15 с.
25. Снит, Д. Племя, этнос, нация: переосмысление эволюционистской социальной теории и репрезентации кочевых обществ внутренней Азии / Д. Снит // Ab Imperio. – 2009. – № 4. – С. 80–109.

26. Тарасова, И. А. Теория репрезентации мыслительных структур в языке как методологическая основа когнитивной поэтики / И. А. Тарасова // Когнитивные исследования языка. – 2012. – № 12. – С. 420–429.
27. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
28. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному обучению. – Самара, 2001. – С. 4–8.
29. Busemeyer, J. R., Townsend, J. T. Decision Field Theory: A dynamic cognition approach to decision making / J. R. Busemeyer, J. T. Townsend // Psychological Review. – 1993. – №. 100. – P. 432–459.
30. Grenfell, M. J. Bourdieu, language and linguistics / M. Grenfell with contributions from A. Blackledge, C. Hardy, S. May, R. Vann. L. – N. Y. : Continuum. vi, 2011. – 259 p.
31. Grenfell, M. Bourdieu and data analysis: Methodological principles and practice / M. Grenfell, F. Lebaron. – Bern, 2014. – 333 p.
32. House, J. S. A Lewinian's Lewinian / J. S. House, R. P. John, Jr. French // Journal of Social Issues. 1993. – Vol. 49. – №. 4. – P. 221–226.
33. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – (дата обращения 03.09.2019).
34. Бурдье, П. Социальное пространство: поля и практики: сборник статей / Бурдье, П.; сост., общ. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – Москва, 2005 [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3707/3708>. – (дата обращения 03.09.2019).
35. Демидова, М. В. «Символический капитал» П. Бурдье и «Капитал» К. Маркса / М. В. Демидова // Вестник ВятГУ. – 2014. – № 11. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolicheskiy-kapital-p-burdie-i-kapital-k-marksa> – (дата обращения 03.09.2019).
36. Кисин, К. А. Проблемы реализации компетентностного подхода в высшем образовании и пути их решения / К. А. Кисин // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – Вып. 3. – Июль – сентябрь. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/05PDMN315.pdf> – (дата обращения 03.09.2019).
37. Ковалева, Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры / Т. М. Ковалева // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm> – (дата обращения 03.09.2019).
38. Печенина, О. В. Функции реального, воображаемого и символического в коммуникативной модели структурного психоанализа Ж. Лакана / О. В. Печенина // Вестник СПбГУ. – Сер. 6. Политология. Международные отношения. – 2007. – № 4 [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-realnogo-voobrazhaemogo-i-simvolicheskogo-v-kommunikativnoy-modeli-strukturnogo-psihoanaliza-zh-lakana> – (дата обращения 23.08.2019).
39. Родионова, Т. Г. Теории репрезентации знания в психолингвистике / Т. Г. Родионова // Языковой дискурс в социальной практике : сборник трудов конференции. Тверь, 2011. – С. 214–216. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22817123> – (дата обращения 03.09.2019).

40. Тоискин, В. С. Проблемы реализации компетентного подхода в образовании / В. С. Тоискин, А. В. Шумакова // Научный электронный архив. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://econf.rae.ru/article/6826> – (дата обращения 23.08.2019).
41. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. – Chicago: American Library Association, 1989) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm> – (дата обращения: 23.08.2019).
42. Busemeyer, J. R. Building bridges between neural models and complex decision making behaviour / J. R. Busemeyer, R. K. Jessup, J. G. Johnson, J. T. Townsend // Neural Networks. – 2006. – Vol. 19. – №. 8. – P. 1047–1058. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – DOI: 10.1016/j.neunet.2006.05.043 – (дата обращения: 23.08.2019).
43. National Research Council. Commission on Physical Sciences, Mathematics, and Applications. Committee on Information Technology Literacy, Computer Science and Telecommunications Board. Being Fluent with Information Technology. Publication. (Washington, D.C.: National Academy Press, 1999) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://www.nap.edu/catalog/6482.html> – (дата обращения: 23.08.2019).
44. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному обучению. – Самара, 2001. – 267 с.
45. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board // National Board offers National Board Certification [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>. – (дата обращения: 23.08.2019).