***Александр Анатольевич Попов**, д. филос. н., заведующий исследовательским сектором «Открытое образование» исследовательского центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва); заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов Московского городского педагогического университета; профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета*

***Попов А.А.***

# Образовательные практики: за этим будущее

## *Часть 1. Что такое практика?*

Термин «практика» в последние десятилетия (начиная с 1990-х годов) стало «модно» употреблять при обсуждении социальных и особенно социокультурных процессов, в том числе в сфере образования. Однако у него до сих пор отсутствует единое определение – как нормативно-правовое, управленческое, так даже и строго научное. Тем более нет специального определения практики, которым можно было бы пользоваться при проектировании управленческих действий в сфере образования.

В этом интервью мы не будем пытаться сформировать подобное (во всяком случае, универсальное) определение. Но на основе научных изысканий нашего научно-практического коллектива, специально посвященных тематике *практик*, а также на основе нашего опыта реализации образовательных программ и консультирования управленческих систем в сфере образования мы опишем ключевые характеристики практики вообще и образовательной практики – в частности, в том числе в контексте управленческой деятельности.

Как уже было упомянуто выше, многие направления нашей деятельности напрямую связаны с практиками – их изучением, мониторингом, реализацией, консультированием их носителей. В связи с этиммы проделали своеобразную историческую реконструкцию понятия «практика». Оно уходит далеко в прошедшие века.Сначала оно сложилось в античности, где было детально описано и обосновано Аристотелем. Затем актуализировалось в раннем Новом времени, когда, в частности, стало,

предметом детальной проработки И. Кантом, выявившим и детально описавшим феномен *«практического разума»*. Далее появилось марксистское толкование этого понятия как преобразования объективной реальности, которое приводит к преобразованию человеком самого себя. Затем практика как ключевой элемент дискурса «перебежала» в «новый» постмодернистский мир (который, правда, в наше время отчасти оформился в качестве философских парадигм с вполне очевидным предметом изысканий и конкретным названием без приставки «пост-», а отчасти потерял актуальность, уступая дорогу новым направлениям). Но в то время, когда постмодернизм был (или хотя бы казался) целостным философским направлением, претендующим на главенство в пространстве рассуждений на метауровне (1970–1990-е гг.), понятие практики было тщательно разработано французским социологом Пьером Бурдьё и легло в основу построений ряда постмодернистских авторов (хотя сам Бурдьё себя постмодернистом не называл, а был фактически марксистом, занимавшимся социальной антропологией и соединявшим фундаментальные понятия Маркса с социологией). Вслед за Марксом он говорит о том, что любая практика носит исторический характер, но только Маркс применял эти построения к экономическим отношениям, а Бурдьё – к отношениям человеческим, к тому, что можно назвать *«антропоструктурами»*. Одновременно с Бурдьё(притом явно независимо от него) понятие «практика» использовалось в советской и затем российской *мыследеятельностнойфилософии* (Г.П. Щедровицкий, его последователи и ученики).

Характер издания, посвященного конкретным образовательным практикам, выявленным в конкретном регионе России, разумеется, не предполагает подробного историко-философского экскурса с определением причин, по которым понятие «практика» меняло свое значение от эпохи к эпохе, с характеристикой этого определения в каждую конкретную эпоху и т.д. Мы лишь хотим показать, что это понятие было хорошо обосновано в философском дискурсе, имело свою судьбу, сформировалось в процессе

многоэтапного развития. И, конечно, псевдомарксистская, а на самом деле – «советская» трактовка этого понятия, когда «практика» противопоставляется «теории» (например, доктор наук – теоретик, а рядовой школьный учитель – практик), имеет очень мало общего с действительностью. Если рисовать универсальную схему *практики*, то теория на ней будет выглядеть как *ядро* практики (рис. 1).

**Рис. 1**. *Универсальная схема практики*

А с другой стороны, нет ни одной практики, которая бы не опиралась на теорию. В этом смысле я бы даже назвал себя и свой научный коллектив «практикующими философами», потому что мы занимаемся теми самыми образовательными практиками – разными аспектами их появления, реализации, воспроизводства.Мы вводим понятие «практическое мышление», заведомо не противостоящее «теоретическому», но «охватывающее» его.

Но в последнее десятилетие появился современный, «свежий» взгляд на понятие «практика». Можно даже сказать, что у него появилась новая *миссия*. Состоит она в том, что *практика* вольно или невольно противопоставляется «жестким» *институциональным структурам*. Это положение хорошо иллюстрируется деятельностью «Российской ассоциации практик неформального образования» (далее – Ассоциация), президентом которой является автор этих строк. Ни одного из участников Ассоциации не интересует конкретная институциональная привязанность: он разворачивает своё содержание, реализует деятельность на любой удобной для него площадке, а главной легитимирующей инстанцией для него является либо интерес и позиция целевой группы, либо отношение профессионального сообщества, либо культурная традиция, либо все эти факторы вместе взятые.

Отметим, что, когда в 2000-е годы в Красноярском крае реализовывалась первая в России программа развития дополнительного образования «Поколение–XXI: развитие человеческого потенциала» (активная фаза – 2001–2005 гг., фаза закрепления и институционализации – 2006–2010 гг.), базовая ставка была сделана именно на *практики* – на такие целостные содержательные единицы образовательной деятельности, которые могли реализовываться как в рамках государственных образовательных структур, так и за их пределами.

Вообще практика как таковая заведомо игнорирует институциональную принадлежность. Она может реализовываться на базе театра, может – на базе банка, может – на базе любого государственного образовательного учреждения в конкретном регионе, и это всё равно никак не влияет на характер её деятельности и на её результативность.

И это обстоятельство, на наш взгляд, задаёт определённую «честность» отношений в системе образования: неважно, кто твой организатор или покровитель, ты – равноправный игрок в общем пространстве открытого образования и – шире – открытого общества, гражданского общества. И твой успех зависит от того, насколько выстроено содержание твоей практики (в том числе, насколько точна и ёмка её базовая онтология), какие задачи ставятся перед учениками, как организована деятельность педагогов и детей в рамках практики – и, как следствие, насколько эта практика окажется востребована детьми и их родителями? Такое положение дел заведомо отличается от распространённых ситуаций, когда дети фактически *вынуждаются* к участию в образовательной программе (например, посещают занятия дошкольного образования, потому что без этого их не примут в высококлассную школу; эти же факторы поддерживают репетиторский рынок для детей старшего возраста).

Отсюда вытекает ещё одна важная характеристика *практики*: она связана со *свободным выбором* всех «агентов» образовательных отношений.Понятие «агент» по отношению к практике ввёл уже

упоминавшийся нами выше П. Бурдье в своей работе «Практический смысл». Это понятие и соответствующий ему феномен *«агентности»* фактически переводит понятие «практика» в антропологическую плоскость. Агент – это активный участник практики, но одновременно не слепой исполнительи не субъект в том смысле, в каком мы его привыкли понимать, – детерминируемый собственной сознательной волей. У агента есть цель и соответствующая ей стратегия, но он действует не только и не столько исходя из постоянной «сверки» с целью, сколько из базовой логики той практики, в которую включен. Бурдье приводил такой пример: вот плакальщицы стоят около гроба и с точностью выполняют необходимый обряд – но при этомни одна институциональная структура, во-первых, не учила их выполнять такой обряд (в лучшем случае, они видели, как такой же обряд исполняли их матери или бабушки), во-вторых, не заставляет это делать.

И здесь есть еще один важный момент: практике не только безразлично, в каком институте функционировать в конкретный момент времени, но она и воспроизводится заведомо не за счёт каких бы то ни было институтов!

Здесь стоит отметить, что, когда институционализированная образовательная система, ориентированная на заведомое достижение критериально описанного результата, претендует на то, чтобы обеспечить воспроизводство подобной культурной практики, она заявляет очень значительную культурно-историческую амбицию. Приведем пример из системы образования одного северного региона нашей страны. В нем было решено организовать высшее образование по специальности «Балет» без соответствующих культурных традиций, без необходимого коммуникативного пространства, без сообщества, в котором будущие мастера балета могли бы сами находить наставников или партнеров, без других компонент *практики*. И закономерно, что единственным достижением этого проекта было то, что одна из выпускниц участвовала в

постановке «Лебединого озера» П.И. Чайковского в Большом театре в качестве одной из «безымянных лебедей», «в седьмом ряду, третьей слева». Разумеется, выступать на сцене Большого театра – это значительнейшее достижение, вне зависимости от твоей роли, но вряд ли оно само по себе оправдывает 10 лет работы региональной системы образования и соответствующие финансовые вложения. К тому же карьера выпускницы в результате сложилась в Москве, а не в ее родном регионе, так что образовательный проект сработал лишь на отъезд талантливой девушки оттуда, да ещё и обеспечил её на новом месте лишь эпизодические роли…

Отсюда вытекает следующая характеристика *практики*: она обязательно должна носить *культурно-исторический характер*! Метафорически его можно обозначить следующим выражением: «Если место не намолено, то это не церковь!» Любой религиовед, любой верующий человек меня поймёт: мало построить храм (даже в соответствии с каноном)– его необходимо освятить. И всё равно ещё должны произойти определённые обстоятельства, за счёт которых храм приобретёт определённое символическое значение. Примером может быть судьба восстановленного Храма Христа Спасителя, к которому, как помнят люди средних лет и старше, было не только позитивное, но и негативное отношение. В каком-то глянцевом журнале даже вышла статья с названием «Пластиковое тело нашей религии». И это было ожидаемо: храм воспроизводил своего дореволюционного предшественника, посвященного победе в 1812 году и расписанного лучшими русскими художниками, но всё-таки не был ему тождественен, а собственной истории не имел. Тем не менеея считаю его восстановление правильным с культурно-исторической точки зрения, поскольку оно означало *восстановление практики*, пусть даже в новом храме не осталось ни одного камня от старого.

Вообще *практика* носит, скорее, идеалистический характер, и это значит, что она воспроизводит и переносит на новые ситуации, прежде всего, определённую идею/технологию. А обеспечивающие их материальные

активы(при всей их важности) носят обслуживающий характер.Примероммогут служить совершенно неоправданные, на наш взгляд, закупки оборудования для образовательных организаций, не обеспечивающие никакую идею или технологию. В качестве культурно-исторического отступления можно сказать: создаётся впечатление, что наше общество до сих пор «не наелось» после тяжелых времен Великой Отечественной войны или, возможно, после кризисных моментов 1990-х гг. Мы до сих пор по неким причинам придаём огромное значение материальной стороне дела.Например, школа приобретает огромное количество компьютеров и даже не задумывается, какая деятельность будет происходить с их помощью?

Очевидно, что на первом месте должна быть как раз образовательная *практика*, которую мы с помощью *данного технического средства* будем осуществлять. Практика первична, она опирается на конкретную технологию, но заведомо не сводится к ней, хотя бы потому, что она может предполагать комбинацию технологий и их отдельных сегментов.В связи с этим, когда человек предлагает нам какую-либо практику (в виде заявки для Атласа или в виде фактора решения конкретной задачи), мы должны понимать, что это ***не*** технология, это более «широкая», комплексная вещь, чем технология. Здесь необходимо вспомнить Бурдьё: все описанные им социальные отношения, социальные традиции, их влияние на общественные структуры как необходимые условия для реализации практики. Требуется понимать и то, что практика(в отличие от технологии) может преобразовываться, менять свой характер и даже сферу. Приведём следующий пример: практика театральной педагогики (в целом, безусловно, образовательная) вполне может преобразоваться в проект нового, уникального театра, который будет представлять собой уже, скорее, культурную практику. В Москве сейчас работает такой «Театр юного актёра» (недавно он открыл новую сцену в центре города). Руководитель этого проекта (ему сейчас около 50 лет) с детства – подчеркнем, *с детства*! –

мечтал стать театральным режиссёром, притом ставящим спектакли именно по мотивам детских произведений. И эта мечта воплотилась: он ставит спектакли по мотивам, например «Мэри Поппинс» П. Трэверс, «ПеппиДлинныйчулок» А. Линдгрен и т.д., а актерами преимущественно являются дети.

В свете всего вышесказанного обозначим: определение «практики», предлагаемое в «Регламенте регионального атласа образовательных практик Красноярского края», как «системы действий, направленных на достижение определенного результата», безусловно, справедливо, но требует конкретизации, исходя из тех представлений, которые были изложены выше. Суммируем их:

- в основе практики лежит *идея* (в пределе – *онтологема*), переносимая на новые ситуации, реализующаяся в них и преобразующая их;
- практика обязательно носит культурно-исторический характер;
- практика обеспечивается свободным выбором всех *агентов* соответствующих отношений (в данном случае, образовательных);
- практика заведомо не «привязана» к конкретному социальному институту, а может использовать различные институты или вообще реализовываться независимо от них;
- практика воспроизводится заведомо не за счёт институциональных механизмов, а за счёт личных связей или же символов;
- технологическая компонента практики является служебной по отношению к идее и обеспечивающему её культурно-историческому фону и контексту;
- в рамках практики могут комбинироваться компоненты различных технологий, однако организующим началом служит опять-таки идея и обеспечивающая её культурно-историческая традиция.

В этом смысле для перестройки той или иной системы (а наша система образования должна быть перестроена, чтобы оставаться результативной!), конечно же, нужны именно *практики*. Их можно разделить на несколько

уровней – в соответствии с амбициями, имеющимися у авторов практик. И самый высокий уровень амбиций – стремление автора, чтобы его практика институционализировалась (либо при его жизни, либо хотя бы после смерти).

### *Часть 2. Из каких практик складывается образовательное пространство?*

Если систематизировать практики исторически и эмпирически, не задаваясь вопросом о той системе, в рамках которой каждая из них занимает собственное место, то стоит обратиться к типологии *Всеволода Авксентьева* (к сожалению, уже ушедшего от нас), ученика Г.П. Щедровицкого. Авксентьев выделял следующие практики: *экономическую (хозяйственную)*, *политическую, антропологическую, семиотическую(практику работы со знаками и символами)*, *практику мышления*. Все эти типы практик, на наш взгляд, реализуются в системе образования. Приведем в качестве примера ключевой проект, реализуемый нашим научно-практическим коллективом в целом и автором этих строк – в частности,*«Модернизация дополнительного образования в Российской Федерации»*, или, еще точнее, *«Построение открытого образования»*, которое уже готово к выходу на международный уровень, прежде всего, в странах с большим числом людей, говорящих по-русски. (Автор не уверен, что при его жизни этот проект реализуется до конца, но убеждён, что его завершат коллеги и ученики, в том числе работающие в системе образования Красноярского края.) Исходно эта образовательная модель опирается на вовлечение учеников в культурные практики того или иного типа, и всего этих типов практик, из которых, на наш взгляд, складывается совокупный культурный процесс, за счёт которых воспроизводится и развивается жизнь человеческого общества, – семь, а именно:

1. Практики культурной политики.

2. Практики территориального развития (обустройства жизни человека в конкретном пространстве и времени).

3. Практики, связанные с экранными и визуальными технологиями (в том числе с дизайном).

4. Практики социального управления.

5. Практики научно-профессионального познания.

6. Антропопрактики.

7. Инженерные практики.

Содержание каждой из этих категорий сначала было описано при работе над программой развития дополнительного образования Красноярского края «Поколение–XXI: развитие человеческого потенциала», а затем уточнено и развито в более поздних публикациях, в том числе во втором выпуске *Атласа практик неформального образования*, вышедшего в 2021 году[1]. (Рекомендуем читателю ознакомиться с материалами Атласа не только в связи с классификацией практик, но и в связи с его вводными, концептуальными материалами, предлагающими тезаурус, необходимый при работе с образовательными практиками, принципы и установки для анализа конкретных практик и т.д.)

Здесь отметим лишь, что по отношению к системе образования эти типы практик носят двоякий характер. С одной стороны, они являются *предметом* освоения учениками, представляют собой то пространство, куда они включаются и пробуют различные формы и способы деятельности. С другой стороны, они обеспечивают разработку, внедрение, управление новыми единицами образовательной деятельности: анализ стартовых условий, формирование благоприятной социальной и культурной среды, обеспечение необходимых технологий, пусть и педагогических, и т.д.

При этом типология практик, предложенная в Региональном атласе образовательных практик Красноярского края (педагогическая, методическая, управленческая) – тоже, на мой взгляд, является вполне «рабочей», при решении конкретных управленческих задач.

---

[1]Атлас практик неформального образования –2021.URL: **opencu.ru**/uploads/atlas2021.pdf.

Важно при этом понимать, что указанная классификация опирается на институциональную логику, в которой функции непосредственного исполнителя, технолога и управленца, действительно, разведены. В «полноценной» практике все три перечисленных компонента присутствуют в равной мере в любой практике. Считать практику *преимущественно* педагогической, методической и управленческой стоит, на наш взгляд, исходя из того основного продукта («блага»), который ею создаётся и предлагается потребителям. Притом важно, что эти обозначения практик являются, скорее, ориентиром для эксперта, оценивающего их уровень, а не прямым указанием «включать или не включать» практику в Атлас. Нам приходилось сталкиваться со случаями, когда в рамках одного конкурса встречалисьпрактики разных типов, и критерии/процедура оценки были устроены так, что один тип заведомо проигрывал другому. В Красноярском крае, повторимся, типология напротив указывает эксперту, с какими критериями к данной конкретной практике стоит подходить.

Было быценно, однако, если бы практики оценивались и «рейтинговались» не только по содержательным номинациям, связанным с актуальными задачами региональной образовательной политики, но и по типам практик, чтобы можно было выявить лучшие управленческие практики, лучшие методические практики, лучшие педагогические практики вне зависимости от их материала. И не сравнивать «управленцев» с «методистами» и «педагогами» – обеспечить их состязание внутри своей категории, где есть общезначимые критерии качества.

Следовательно, самым главным остаётся то, как (по какому принципу) вы поделите эти практики внутри каждого из разделов. Содержательный анализ начнётся именно тогда, когда вы произведете это содержательное деление в рамках каждой из групп. При этом важно, как будут классифицированы «внутри себя» методические практики. Особенно интересно, на какие группы разделятся практики управленческие: практики ручного управления, практики открытого управления, практики

общественного принятия решений, …, какие еще варианты предложит оператор Регионального атласа? Но какие бы ни предложил, именно из этих названий и будут вытекать позиция и заказ региональных структур управления образованием в отношении практик!

В тех же случаях, когда сохраняется лишь *одно* деление практик, построенное по институциональному признаку (повторимся: в Красноярском крае это уже заведомо не так, поскольку институциональный признак сосуществует с задачным, по которому и выделяются ключевые номинации Атласа), велика вероятность вырождения конкурса практик в безответственный «конкурс общественных инициатив», когда по формальным критериям определяются лучшие, получают благодарственные письма, возвращаются домой, а общая ситуация от этого никак не изменяется.

Вообще, характер практик, на которые региональная система образования делает ставку, а также их базовые типы нужно обозначать уже максимально точно и уверенно. Сейчас, на наш взгляд, настало время самоопределения, когдатребуется отчетливо понимать (прежде всего, для самих себя!), на какой тип практики вы делаете ставку: практики самоопределения, практики проектирования, практики социального позиционирования и т.д.  Не нужно бояться «окраситься» – жестко занять и заявить свою позицию! ***Не бойтесь кем-то быть!*** Иначе ситуация начинает напоминать известный советский фильм «Свадьба в Малиновке», где сельский голова дед Ничипор постоянно менял головной убор: приходят красноармейцы – надевает будёновку, приходят бандиты – снимает её, приговаривая: «Опять власть меняется». А любая практика опирается на самоопределение не только учеников, но и, прежде всего, её авторов и акторов.

Здесь снова стоит вспомнить И. Канта.Обсуждая «практический разум» (в трактовке нашего коллектива – «практическое мышление»), он выстраивал жесткую связку между «практическим» и «этическим». К сожалению,

сегодня мы зачастую приравниваем «этику» к «этикету»: за столом нельзя сморкаться (что, в общем, правильно); вилка должна быть в левой руке, а нож в правой (хотя автору этих строк зачастую бывает удобно есть и в этой, и в противоположной комбинации, что никак не влияет на его нравственные качества). А этика как таковая связана, прежде всего, с *самостоятельным* принятием принципиальных решений и со свободой поступка как следствия этих решений. И в этом смысле, когда мы говорим про *практику* и соответствующий ей тип мышления, мы говорим про *самого человека*, про его этическое ядро: реализуя практику, он фактически принимает решение – быть таким-то и не быть таким-то! Вот из этого решения, по логике вещей, и должно вытекать определение содержания образовательной практики, реализуемой человеком, и типа этой практики.

### *Часть 3. Управление образованием на основе практик*

Поскольку эта статья предназначена, прежде всего, для педагогического сообщества Красноярского края, где укоренено рефлексивное отношение к педагогической деятельности, развита культура педагогического *мышления* (несмотря на общероссийский откат в сторону эмпирического подхода к анализу образовательных процессов, упрощения и «уплощения» действительности), мы исходим из высокой квалификации читателя и будем строить достаточно сложное рассуждение.

Начнем с недавнего кейса. Автора этих строк пригласили выступить ссодержательным докладом на достаточно престижном форуме для родителей и для педагогов. Заявленные докладчики не были широко известными специалистами, но, судя по описаниям того, что они делают с детьми, можно было решить, что занимаются они интересными и важными делами. В преамбуле к программе форума было указано следующее: якобы организаторы проанализировали 100 самых последних докторских диссертаций по педагогике и поняли, что они не содержат в себе ничего ценного, а вот практики форума позволяют успешно развивать образование.

Автор этих строк подумал, что речь идёт о презентации разных успешных образовательных практик, и решил сделать доклад об имеющемся у него опыте «подготовки наследника» значительного бизнеса (важно отметить, что и в форуме участвовали весьма успешные люди, для которых такой материал мог бы быть, как минимум, интересен). Чтобы организаторы ознакомились с ключевыми позициями, для начала им была отправлена предельно популярная статья из *глянцевого*, а не научного журнала. И вот сообщество, казалось бы, ориентированное не на абстрактные построения, а на реализацию практик, обрушило на этот предельно популярный по содержанию и стилю материал шквал критики, причем не по содержательным основаниям, а потому, что он показался «непонятным». Оказалось, что ему был нужен конкретный «приём», вплоть до конкретного списка книг, которые нужно читать с учеником на ночь. Я, конечно, рассказал им про то, что в образовательных программах нашего коллектива, конечно же, предусмотрен список литературы для учеников и даже издана специальная книга для их чтения. Но начинаем-то мы не с этого – не со списка чтения, а с содержания совместной, детско-взрослой деятельности: про общий настрой, про цель, задачи, рамки, объемлющий контекст. Я спросил у организаторов: «Как же вы можете проскакивать все главное в образовательной программе и оставлять только самый последний пункт – литературу? Как же можно так не уважать людей, переводя их в безвольную позицию, где должен прийти педагог и принести по своему усмотрению правильную книгу? И как вы можете говорить про сложность изложения, когда все рассказано на совершенно житейском, понятном языке?»

Вывод из этого кейса в контексте практик и соответствующей системы управления таков: одни люди хотят слышать про такой способ работыи понимать его, а другие – не хотят, в том числе те, которые сами, в своем локальном масштабе обеспечивают интересные и ценные образовательные результаты (но насколько они системные и воспроизводимые – отдельный вопрос). Фактически сейчас в федеральной системе развития

дополнительного образования детей есть две основные позиции: «содержательная», к которой принадлежит автор этих строк, и «методическая». «Содержательная» группировка как раз разворачивает практики, культивирует их, помогает тиражированию. «Методическая», как явствует из названия, создаёт универсальные технологии, методы, приёмы и «оснащает» ими педагогов, не всегда задумываясь, есть ли у последних основания и способности применить предложенные им инструменты. И вот как раз «методическая» группировка постоянно утверждает: «Образовательные практики и их тиражирование ***не нужны большинству*** специалистов в сфере образования – им нужны инструкции и алгоритмы».

А есть и третья категория специалистов, которой как раз и посвящен настоящий раздел – управленцы. Они-то и говорят: «Мы вас понимаем, но зачем нам ваши построения?» И важно найти ответ на этот вопрос!

В соответствии с логикой «методической» группировкирегиональные образовательные программы должны быть разработаны «компетентными специалистами» на неком высоком уровне и «спущены» для реализации в регионы. Ни местные педагоги, ни даже местные работники управленческого звена не должны участвовать в их создании, не должны даже предлагать актуальные приоритеты – им нужно лишь принять инструкции и сработать в полном соответствии с ними.

И вот это – *один*из возможных типов управления образовательной системой. Думаем, читатель понимает, что с *практикой* как с единицей образовательной деятельности он сочетается слабо. Он исходит из предпосылки, что *методика* (не дидактика и тем более не онтология!) является основной инстанцией в управлении образованием и одновременно основным инструментом этого управления. Очевидно, что приверженцы этого подхода не знакомы со сборником «Педагогика и логика» и с помещенной в него работой Г.П. Щедровицкого «Система педагогических исследований. Педагогический анализ», где описана *инженерия* в педагогической деятельности и *заведомо служебное*место в ней методики.

Но поскольку специалисты, опыт которых в системе образования не вышел за пределы методической службы, *транслировавшей* методики, признанные перспективными, но не *разрабатывавшей* и даже не *оформлявшей* такие методики, получают значительные полномочия, они действуют в рамках собственных средств и реализуют собственную логику. Здесь напрашивается аналогия, за которую заранее просим прощения у читателя, с героиней фильма «Член правительства» 1939 года, где бывшая батрачка стала членом Верховного Совета СССР. За эту героиню можно и нужно порадоваться. Но мы при просмотре всегда задавали себе вопрос: а исходя из каких оснований она будет принимать общегосударственные решения, и вышла ли она в понимании логики деятельности за пределы своего маленького крестьянского мирка, не перенесет ли она его сравнительно нехитрые приёмы на решение сложных, комплексных вопросов? И это ни в коем случае не признак низкого интеллекта! Когда автор этих строк работал в некоем университете, один из его коллег (очень им уважаемых) стал ректором. Этот человек был физиком с мировым именем, но гуманитарные материи были от него очень далеки. Однажды он позвал автора, который тогда возглавлял в этом вузе лабораторию, связанную с развитием, чтобы срочно обсудить разработанную им схему управления университетом, которая казалась ему оптимальной, уникальной, инновационной. И при ближайшем рассмотрении оказалось, что схема воспроизводит схему атома – базовую для первичной материи, но все же не очень пригодную для организации сложных социально-управленческих отношений. Ректор еще раз посмотрел на нарисованную им схему и согласился с этим суждением. Такова сила картины мира человека – *онтологии*, которая переходит в *онтику* – систему априорно принятых представлений о действительности и оснований для любого действия, в совокупности с определенной моделью мышления. И само по себе это не хорошо и не плохо: важно вовремя рефлексировать ограничения своей

картины мира, и если они мешают учитывать и использовать значимые объекты действительности, то преодолевать их.

Поэтому приход к кормилу общегосударственной и региональной образовательной политики людей с установками начальников методических отделов приводит к тому, во главе угла становятся именно методики, а практики вообще исчезают из горизонта управления и как его объекты, и как инструменты.

Притом этот сценарий реализуется не только управленцами, чья*«онтика»* сложилась в результате опыта методической работы. Феномен гораздо шире. Описанный нами сценарий реализуется, например, когда управленец приходит в образовательную систему из общества «жестких» отношений (прежде всего, отношений «корпоративного» типа, предполагающих заведомую лояльность, вертикальное подчинение, принятие образцов, заданных руководством и т.д.). Такие отношения сейчас свойственны для ряда регионов нашей страны, но, к счастью, не для Красноярского края, хотя в отдельных территориях они встречаются и там. Аналогично дело обстоит с управленцами, сформировавшимися в условиях моногорода, в котором у человека нет иного успешного и не-маргинального жизненного выбора, кроме как стать «винтиком» в целостной экономической и управленческой системе.

Но, разумеется, есть и альтернативные управленческие модели и сценарии. Если образовательной системой будут управлять люди, которые понимают, что человеческие ресурсы могут и должны быть преобразованы в человеческий потенциал, что творческие возможности человека можно использовать во благо страны, притом не в режиме эксплуатации этого человека (поскольку эксплуатация происходит тогда, когда человек получает меньшее количество благ, чем составляет его вклад, а значит, тогда, когда мы занижаем человеческие способности), то уже здесь практики как базовые единицы образовательного процесса не только окажутся востребованными, но исами начнут появляться как реакция на благоприятную управленческую

и социокультурную среду. А если тем людям, которые уже сегодня хотят реализовывать свои практики, ещё и помочь за счёт ресурсов, имеющихся у государства (и даже не всегда финансово, а зачастую просто морально, в режиме символического обозначения:«Хорошее дело делаете, ребята, мы с вами!» – в форме благодарственного письма или ссылки на эту практику в выступлении на высоком уровне)!В ряде случаев здесь даже не потребуется денег на субсидии, поскольку государственное признание станет достаточным ресурсом для самостоятельного развития практики.

Это подтверждается опять-таки опытом Красноярского края, где в 2001 году начиналась уже упоминавшаяся программа развития дополнительного образования «Поколение–XXI: развитие человеческого потенциала». Тогда в принципе не существовало никакого избыточного финансирования (хотя бы отдаленно соотносящегося с имеющимся сейчас у ряда регионов нашей страны по направлению дополнительного образования). Там впервые реализовался вышеописанный мотивационный подход, ориентация на потенциал проектных команд – и в результате появился замечательный прецедент, на основе которого примерно на 70% оказалась построена *Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей*, утверждённая приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 3 сентября 2019 года № 467.

Важно отметить, что ориентация первого этапа «Поколения–XXI» на работу с практиками оказалась тесно связанной с тогдашней же логикой привлечения ресурсов. В сфере образования денег всегда немного, но именно модель, связанная с опорой на практики, с возможностью сочетать различные каналы государственного финансирования со взносами родителей, спонсорскими вкладами и частными инвестициями, привело к тому, что денег хватило, в том числе на такие дорогостоящие мероприятия, как интенсивные школы. И ни в какой другой статье бюджета региональной системы образования средства перемещать не пришлось!Тогда для ряда видных деятелей в сфере образования это казалось удивительным, ноавтора

данных строк такое удивлениеопечалило: ведь если управленец мыслит образовательную сферу как «игру с нулевой суммой», когда для повышения возможностей одного обязательно нужно отобрать ресурс у кого-то другого, и если вообще проект сводится не к целевой функции и системе деятельности, а к деньгам, то очевидно, что он и управлять будет финансовыми потоками, а не деятельностью, обеспечивающей результат.

Конечно, как говорил Ефим Островский, «деньги – это кровь проекта», но в той логике, что была описана выше, деньги становятся вообще самодовлеющим компонентом системы. В той логике, которая распространена в современной России, люди могут долгое время заниматься поискомфинансовых средств, затратить на это максимум усилий, наконец, получить средства, но уже выбиться из сил и не иметь возможности ничего делать (и особенно плохо, если это случается к концу финансового года: тогда средства, полученные с таким трудом, обычно тратятся на малополезные покупки и услуги, даже несвязанные с развитием компетенций у специалистов).

И альтернативным первым шагом при построении проекта должно быть, на наш взгляд, рассмотрение его *ёмкости*: содержательной, символической, политической и т.д. Этот подход опять же в наибольшей степени соответствует управлению образованием на основе практик. Следовательно, если хотя бы в небольшом сегменте управления образованием в Красноярском крае будет реализовано управление с помощью практик (или, иначе говоря, «практическое управление»), то это будет не только выигрышный ход с точки зрения результата, но и значительная возможность для экономии средств. Ставка будет сделана на общественные ресурсы, в том числе на консолидацию различных общественных сил; будут использованы традиции «наукоемкой» педагогической деятельности, связанные с развивающим обучением, деятельностью психолого-педагогического факультета КГУ (ныне ИППС СФУ), реализацией «Поколения–XXI», с рядом других интеллектуальных

активов. И, в свою очередь, если система образования Красноярского края хочет совершить рывок, выйти на качественно новый уровень(будь то «Новая школа» или «Новое дополнительное образование») необходимо использовать именно *практико-ориентированную модель управления*.

### *Часть 4. Как выявить лучшие практики и сделать их ресурсом для развития региональной образовательной системы?*

Что же нужно делать министру образования какого бы то ни было региона (не обязательно Красноярского края), чтобы осуществить первый шаг к управлению на основе практик? (Мы рассматриваем этот алгоритм в достаточно абстрактном виде, как если бы все остальные направления деятельности, в том числе федеральные поручения, занимали лично у министра сравнительно немного времени за счёт отлаженной работы отделов, и если бы его полномочия в своей сфере ничем не ограничивались.) Для чистоты эксперимента предположим, что этот министр приглашен в регион «со стороны» и местных особенностей не знает.

***Шаг 1***. Необходимо изучить основные пространства интеллектуальной деятельности в данном регионе; выявить его основные уклады – как культурные, так и социально-экономические; определить основные активные группировки как в образовательной, так и в культурной жизни: их идеологию, цели, деятельность, возможности, отношения между собой. В целом – определить, «кто есть кто». Здесь полезно взять двух советников, осведомленных в местной образовательной и в целом социокультурной жизни (именно двух!), и общаться с ними порознь, чтобы иметь возможность сопоставить получаемую от них информацию.

***Шаг 2***. Необходимо провести встречи (не обязательно в рабочее время) примерно с 50 людьми по вопросам того, какие практики они реализуют сами, какие практики считают важными и нужными для региона, какие условия, на их взгляд, требуются для появления или развития важных и нужных практик. Эти люди совсем не обязательно должны быть

чиновниками. В идеале должно быть несколько таких коллективных встреч, в режиме *фокус-группы*, но с представителями разных категорий: людьми из педагогического сообщества, с представителями корпораций и т.д. Желательнобыло бы провести пять таких *фокус-групп* за первый месяц работы.

***Шаг 3***. Если имеется хотя бы минимальный бюджет (но в крайнем случае можно и совсем без бюджета), необходимо объявить конкурс практик и в качестве номинаций выделить бы именно те типы, которые используются сейчас в Региональном атласе образовательных практик Красноярского края: *педагогические, методические, управленческие.*При этом будет целесообразным максимально тщательно проработать документацию конкурса, заложив в требования к практикам все необходимые идеологические, технологические, содержательные условия, а также построив систему однозначно понимаемых и легко верифицируемых показателей. Без конкурсной процедуры, средствами одних лишь консультаций и фокус-групп мы (с большой долей вероятности) не найдем тех людей и те практики, которые будут нужны. Для популяризации конкурса стоит провести несколько пресс-конференций и презентаций, лично возглавить конкурсную комиссию. Важен также персональныйконтроль за подбором экспертов (в том числе федеральных), включающий в себя переговоры с ними, постановку и уточнение технического задания.

***Шаг 4***. По итогам конкурса появляется как минимум список «опорных» носителей практик, которые стали бы *кадровым резервом* для построения *практико-ориентированнойуправленческой системы* на основе практик, и определить адресные меры поддержки для их деятельности, а также механизмы их возможной взаимопомощи, координации между собой.

Этот путь может занять всего три месяца, и на выходе уже появится пул практик и их заинтересованных носителей, который сможет стать основой для преобразования региональной образовательной системы.

Очень отрадно (и закономерно, хотя бы ввиду опыта «Поколения–XXI»), что в Красноярском крае реализуются, по крайней мере, некоторые элементы этой системы. ***Региональный атлас образовательных практик*** уже позволяет судить, каких педагогов или какие педагогические команды стоит поддерживать целевым образом, обеспечивать для них новые шаги развития, помогать тиражировать свою практику, выстраивать на её основе комплексные образовательные действия. Не менее отрадно, что Атлас является общим достоянием: его материалами может воспользоваться любой субъект образовательной сферы Красноярского края. Хочется пожелать, чтобы он стал ***действенным инструментом*** для развития региональной образовательной системы на ***открытых*** началах и для становления в ней ***практико-ориентированного*** управления.