

Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ

Александр Михайлович Лобок, кандидат философских наук, доктор психологических наук

Что такое инновационная школа и почему у инновационных школ должна существовать потребность в сетевом взаимодействии?

Теоретически потребность в сетевом взаимодействии, в сетевом диалоге может определяться двумя обстоятельствами.

Первое: у школы должно быть некоторое интересное и даже уникальное содержание, о котором она хотела бы рассказать другим школам.

Второе: это уникальное содержание должно быть предъявлено таким образом, чтобы другие школы хотели и могли его не только услышать, но и отнестись к нему в некоем диалогическом взаимодействии.

Только если есть оба эти условия, можно говорить о возникновении «сетевой потребности» — потребности в сетевом взаимодействии и сетевом диалоге.

Есть ли у инновационных школ то содержание, которое они могли бы и хотели предъявлять в «интернет-эфир» и которое бы могло вызывать потребность в живом интернет-взаимодействии у других школ? Несомненно, да. Инновационные школы — это именно те школы, которые в максимальной мере развивают своё индивидуальное педагогическое содержание, а, стало быть, могут быть потенциально интересны другим школам, ориентированным на развитие индивидуального педагогического содержания.

Любую инновационную школу можно описать посредством трёх фундаментальных параметров, которые могут быть рассмотрены как функция от инновационности и развитие которых находится в прямой пропорциональной зависимости от уровня содержательной инновационности.

Первый фундаментальный параметр, по которому можно идентифицировать деятельность инновационной школы или педагога, — это школа (или педагог), чья деятельность обладает уникальностью, неповторимостью.

Ведь если я занимаюсь инновациями, значит, я развиваю своё педагогическое авторство, строю свою педагогическую вселенную, индивидуальный педагогический мир, тем в большей степени выстраиваю свою педагогическую уникальность. И это относится как к отдельным педагогам, так и к целостным школьным организациям. Важнейший признак содержательной педагогической инноватики заключается именно в том, в какой мере её субъект (отдельный педагог или школа в целом) создаёт некий уникальный педагогический мир. Суть инновационного педагогического процесса состоит в том, что педагог (или школа) не воспроизводит уже существующие педагогические миры, не воспроизводит по схеме кем-то описанные типы педагогического взаимодействия, а создаёт свои. Важнейший продукт деятельности инновационного педагога или инновационной школы — создание педагогически неповторимого пространства взаимодействия детей и взрослых. Чем более уникально создаваемое школой педагогическое пространство, тем более она инновационна. И наоборот. Чем более инновационна школа, тем более уникально создаваемое ею педагогическое пространство.

Таким образом, важнейший (и главнейший) параметр инновационной школы — её педагогическая уникальность. Когда мы говорим, что у какой-то школы или у какого-то педагога есть уникальный педагогический опыт, мы тем самым говорим об инновационности происходящих в этой школе или у этого педагога педагогических процессов.

Второй фундаментальный параметр, определяющий деятельность инновационной школы (или инновационного педагога) заключается в том, что у такой школы (или у такого педагога) должна существовать выраженная потребность в описании и предъявлении своего уникального педагогического опыта. Если у меня есть некоторое нетипичное педагогическое содержание, у меня неизбежно на какой-то ступени развития возникает по-

требность разобраться в этом нетипичном педагогическом содержании, каким-то образом это содержание описать и предьявить (прежде всего самому себе!) на более или менее адекватном языке. Чем больше я нарабатываю это нетипичное содержание, чем более уникальный педагогический мир оказывается мной простроен, тем больше во мне потребность его предьявить — прежде всего самому себе, а во-вторых, и окружающему миру. Возникает потребность понять: а что же есть то, что я делаю?

Однако чем более уникально моё педагогическое содержание, тем труднее его адекватно описать: ведь любая уникальность — это то, что требует «языка впервые». Любые готовые описательные схемы не способны поймать действительную уникальность: в чём состоит педагогическая суть того, что делаю именно я? В чём состоит педагогическая индивидуальность того, что происходит именно в нашей школе? В чём её уникальное авторское своеобразие? Следовательно, инновационная школа и инновационный педагог должны быть заинтересованы в поиске (а, точнее, создании) адекватных своей деятельности языков педагогического описания и в адекватных формах педагогического самопредьявления.

Наличие такой потребности в самоописании и самопредьявлении свидетельствует о высокой развитости инноватики, когда, если можно так выразиться, «количество и качество педагогической уникальности» достигает некоей «критической массы» и когда школа или педагог начинают мучиться от того, что созданное ими несомненно уникальное педагогическое содержание не имеет адекватных форм описания. Появление у педагогов и школ потребности в языке и потребности в создании описывающих их педагогическую деятельность текстов свидетельствует об определённой степени развитости и зрелости инновационных процессов. В минимальной степени инноватика (а, стало быть, педагогическая уникальность) присуща деятельности любого без исключения педагога и любой без исключения школы. Однако только тогда, когда эта педагогическая инноватика (и педагогическая уникальность), достигает некоторой «критической массы», возникает особого рода креативное напряжение по поводу возможности адекватного описания созданного педагогического пространства.

Третий фундаментальный параметр, определяющий деятельность развитой инновационной школы или педагога — это наличие (и реализация) потребности в поиске и построении диалога с иными педагогическими уникальностями. Причём речь идёт не о потребности в присвоении чужого «положительного педагогического опыта» (как раз такого рода педагогическая потребность вообще никак не связана с развитостью инноватики), а именно о **потребности диалога** с иными уникальными педагогическими культурами.

Дело в том, что существует общекультурная закономерность: чем больше развита та или иная культура (а, стало быть, более развита её культурная уникальность), тем в большей степени эта культура заинтересована в построении диалога с другими культурами, в открытости других культур, в обнаружении иных культурных уникальностей. В полной мере это относится и к педагогической культуре. Развитая педагогическая культура не просто несёт в себе некую авторскую уникальность и не просто пытается тем или иным образом «поймать» эту уникальность в ловушку языкового описания, но и заинтересована в обнаружении иных педагогических уникальностей, иных педагогических культур и в построении диалога с ними. Но, в таком случае, можно выдвинуть предположение, что развитая инновационная школа и инновационный педагог должны быть остро заинтересованы не только в описании и предьявлении своей собственной педагогической уникальности, но и в поиске иных педагогических уникальностей, а также в построении диалога с этими другими педагогическими уникальностями.

Почему реальное интернет-взаимодействие школ является спорадическим, неустойчивым и недостаточно продуктивным?

Чем более высока инновационность школ, тем в большей степени они должны быть заинтересованы в построении сетевого интернет-взаимодействия. Между тем реальность российского «интернет-эфира» свидетельствует, скорее, о другом.

Налицо факт: при том, что в настоящее время все ведущие инновационные школы России имеют качественный выход в интернет, собственные сайты, а в общем интернет-пространстве России функционируют мощные (в техническом отношении) образовательные

Концепции, модели, проекты

порталы, прямо нацеленные на организацию интернет-взаимодействия школ и педагогов, — реальное интернет-взаимодействие школ сегодня весьма и весьма слабое. Школьные интернет-сайты, как правило, прежде всего презентационны. Они — в лучших своих образцах — предъявляют разные стороны жизни своих школ, рассказывают о происходящих у них событиях и даже предлагают всем желающим разного рода сетевые образовательные программы, однако сегодня не существует сайта, на котором действительно происходило бы активное и разнообразное интернет-взаимодействие разных школ. В лучшем случае устанавливаются дружеские (преимущественно информационные) интернет-связи между двумя или несколькими школами на узких информационных пространствах. Что касается общероссийских педагогических порталов, то они так же существуют, скорее, как информационные, а не как порталы, на которых происходит продуктивное сетевое взаимодействие разных инновационных команд или отдельных педагогов.

В чём причины сложившегося положения дел? На наш взгляд, таких причин несколько.

Методологический кризис отечественной педагогической науки

Застарелый кризис отечественной педагогической науки проявляется в неразвитости способов идентификации растворённой в школьной повседневности инноватики и безусловной неразвитости языков описания педагогической уникальности. Ведь любой по-настоящему новый педагогический опыт требует особых средств наблюдения, описания и теоретической реконструкции. Эти средства наблюдения, описания и реконструкции «поставляет» школе именно педагогическая наука. И школа — в попытках описать свою педагогическую самость — так или иначе вынуждена пользоваться категориальным и методологическим инструментарием педагогической науки. У школы нет другого языка и другой методологии, кроме той, которые ей поставляют «педагогические учёные».

К сожалению, отечественная педагогика в силу её исторически сложившегося схоластического отрыва от жизни реальной школы и укorenившихся традиций мало ориентирована на идентификацию уникального инновационного опыта и, тем более, не ориентирована на выработку адекватных языков теоретичес-

кой реконструкции и описания уникального педагогического опыта. Речь идёт о возможности теоретической экспертизы реального инновационного опыта школ, однако так называемая «научная педагогика» (и армия «педагогических учёных») в нашей стране по-прежнему предпочитает заниматься не теоретической экспертизой инновационной деятельности уникальных школьных организмов, а моделированием неких педагогических универсалий. Иными словами, наша наука ориентирована на принцип обобщения и абстрагирования от школьной практики, а не на выявление, идентификацию и теоретическое описание тех или иных педагогических уникальностей.

Российская педагогическая наука словно бы стоит на позициях средневекового реализма: наблюдая педагогическую практику, она занимается тем, что выявляет и идентифицирует в этой практике некоторую сумму априорно заданных педагогических категорий: мол, «вот это есть личностно ориентированное обучение», а «вот это есть авторитарная педагогика». Но при этом совершенно не описывается уникальная педагогическая реальность, открывающаяся глазам учёного-наблюдателя.

Речь идёт о необходимости смены методологической парадигмы отечественной педагогической науки. Пока же «педагогический учёный» не может быть экспертом, вступающим в теоретический диалог с педагогической уникальностью той или иной школы, не обладает способностью осуществлять теоретическую реконструкцию растворённой в школьной повседневности педагогической инноватики, не умеет строить диалогические отношения с той или иной индивидуальной педагогической практикой, а предпочитает в своём анализе подгонять эту практику под заранее известные, априорные педагогические категории и конструкты. В результате те педагогические языки, на которых сегодня описывается деятельность различных инновационных школ, не позволяют предъявить и далее рассмотреть и теоретически осознать пространство той или иной педагогической уникальности, а предъявляют сумму более или менее «типизированных» школьных характеристик. В результате и инновационные школы (а также учителя, пытающиеся осознать свою инновационную деятельность), которые пользуются услугами наличного педагогического дискурса (а другого дискурса попросту нет), попадают в ловушку готовых

интеллектуальных схем и категорий, а действительная уникальность их опыта «проскальзывает» сквозь языковую решётку этого дискурса. В результате у школ и педагогов просто-напросто нет средств для описания собственной педагогической уникальности. Они описывают себя с помощью тех или иных готовых педагогических конструктов — и в результате тексты описаний оказываются пустыми и бессодержательными. Эти тексты не позволяют ответить на простой вопрос: в чём же состоит **индивидуальная и уникальная** суть того педагогического пространства, которое создаёт та или иная школа, тот или иной педагог. Поэтому так часто учителя не могут внятно рассказать о том, что же они делают, и просят приехать и посмотреть своими глазами.

Разрешить это противоречие между ресурсами современной инновационной школы и архаической методологией функционирования педагогической науки (что проявляется в архаичности средств описания живой педагогической деятельности) может только создание принципиально нового научного дискурса, который мы называем **дискурсом теоретической экспертизы**. Это дискурс, задача которого не столько идентификация тех или иных априорных педагогических категорий, сколько идентификация уникального педагогического опыта и выработка адекватного этому уникальному опыту педагогического языка. Задача теоретика-эксперта заключается не в том, чтобы описать тот или иной школьный опыт с помощью готовых педагогических категорий, а в том, чтобы для каждого индивидуального педагогического опыта выработать свой, уникальный педагогический инструментарий. А это может совершаться только в процессе экспертного диалога педагогов и профессиональных теоретиков. И только в этом случае мы сможем получить на выходе адекватное и внятное описание той или иной педагогической уникальности, той или иной педагогической инноватики.

Поскольку традиция такого рода теоретической экспертизы-диалога не построена, те формы, в которых инновационные школы пытаются предъявить своё педагогическое «Я», оказываются крайне неадекватными. И тексты их теоретического самоописания, как правило, не позволяют осуществлять реконструкцию их уникальной педагогической деятельности.

Ближайшим следствием этого обстоятельства становится то, что подготовленные таким

образом тексты оказываются малопродуктивны для построения глубокого внутрисетевого взаимодействия: в известном смысле они все оказываются на одно лицо, и представляющие их инновационные школы также оказываются школами безликими. Идентифицировать их индивидуальность с помощью этих текстов не представляется возможным. И естественно, что такого рода самоописания педагогической деятельности «провисают» в живом интернет-пространстве. Возникает ощущение, что школам — даже самым инновационным — на самом деле нечего сказать друг другу, потому что никакая уникальность педагогического опыта сквозь эти тексты не проступает. А в результате различного рода интернет-презентации школьной деятельности не возбуждают тягу к диалогу, а оставляют удручающее впечатление всеобщей одинаковости. Ведь продуктивное сетевое взаимодействие возможно только в том случае, если происходит встреча непохожих, но интересных в этой непохожести друг другу собеседников. Если же мы традиционно описываем свой педагогический опыт традиционно одинаковым педагогическим языком, мы создаём фундамент для того, чтобы быть друг другу неинтересными.

Несовпадение «образовательной логики» школьного учебного процесса и «образовательной логики» интернета как причина того, что между инновационными школами не происходит эффективного и интенсивного интернет-взаимодействия

Вторая причина видится в принципиальном несовпадении двух «образовательных логик» — образовательной логики традиционного школьного учебного процесса (в силовом поле которого по необходимости прорастает любая школьная педагогическая инноватика) и «образовательной логики» интернета.

Образовательная логика интернета — это принципиально открытая логика. Образовательная логика школьного учебного процесса — закрытая логика. И языки этих двух логик оказываются пока не взаимопереводимы.

Даже для школ, ориентированных на инновационное развитие, на открытые формы образования, организация сетевого диалогического взаимодействия по поводу оказывается слишком трудной задачей.

КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ

Любое образование так или иначе предполагает движение к какому-то результату, каковым является «образованный человек» (при том, что концепции «образованного человека», идеалы образованности могут существенным образом различаться в разных культурах и в различные исторические эпохи). Образованный человек (в том или ином понимании) — это сознательная цель любой системы образования.

Напротив, сеть — это то, что не стремится ни к какому определённом результату, а существует «нецелевым» образом — просто потому, что есть энергия самовыражения отдельных участников сети (её субъектов, «узлов»), и существует потребность во взаимодействии между ними. В своём исходном бытии сеть развивается как «открытый интеллектуальный рынок», на который выносятся различные культурные продукты в поисках потенциального потребителя. И ведётся борьба за потребителя в полном соответствии с законами рынка.

Что касается образования в сети, то оно не столько её сознательная цель, сколько своего рода «побочный результат»: гость сети тем или иным образом предъясвляет себя в ней (создаёт свой сетевой узел) или путешествует по другим, уже существующим узлам, а побочным результатом его внутрисетевой самопрезентации и путешествия по разным сетевым мирам становится некоторый образовательный рост. Причём это такой образовательный рост, который ни в коем случае нельзя запланировать и просчитать заранее. Следовательно, здесь совершенно не работают инструменты традиционного образовательного моделирования. Сетевой образовательный результат — это не результат, который можно запланировать, но который можно обнаружить и исследовать.

Но, таким образом, сеть — это совершенно иной тип мышления по сравнению с традиционно-образовательным мышлением. Требующий преодоления стереотипов традиционной образовательной парадигмы. Сетевое мышление — это не линейное мышление. Оно предполагает преодоление субъектного «обучающего» монолога. Сеть принципиально диалогична. Развитие в сети возможно только в том случае, если входящий в сеть субъект строит свой авторский диалог с сетью. И любой участник сети — это лишь «точка на карте», а не подавляющая и подчиняющая

себе чужое сознание педагогическая монологичность.

Но это значит, что эффективность сетевого образования принципиально не может определяться тем, насколько участник этого процесса приближается к некоему заранее запланированному результату. В таком случае как определить, в какой мере сеть оказывается эффективным образовательным пространством? В той, в какой она способна формировать «образовательную мускулатуру» того, кто движется в пространстве этой сети. Его субъектную мускулатуру. В той мере, в какой она активизирует его субъектность. И тогда сеть оказывается пространством, развивающим эти субъектности.

Что касается традиционного образовательного дискурса, он слишком тяжеловесен и скучен с точки зрения законов сети, и даже в тех случаях, когда участникам сетевого взаимодействия «есть, что поведать друг другу», вывешиваемые ими теоретические самопрезентации, программы, разработки, модели сетевых образовательных программ и т.д. оказываются слишком тяжеловесными продуктами с точки зрения той интеллектуальной динамики, на которую рассчитана сеть. Поэтому зачастую сетевые образовательные диалоги умирают, едва начавшись. Мышление педагогов оказывается не готово к встречам в условиях импровизационной искромётности, которая так необходима при общении в сети.

Сегодняшние попытки сформировать педагогический интернет-дискурс реализуются в условиях, когда сам интернет является глобальным образовательным проектом с множеством пока ещё не выявленных и не реализованных возможностей. А новые образовательные возможности (в том числе образовательные возможности продуктивного сетевого взаимодействия) ещё только требуется создавать.

В самом деле, интернет — это беспрецедентное по своим информационно-культурным ресурсам пространство, потенциально являющееся пространством суперэффективного образовательного развития человека в любом направлении и в любой культурной области. Но с другой стороны, до сих пор не созданы механизмы (а также мотивационно-навигационные схемы и карты), которые позволили бы превратить интернет в пространство эффективного систематического образования и самообразования любого

человека. Современный интернет не умеет распоряжаться своими гигантскими ресурсами «в образовательном формате». Так, в интернете не созданы и не построены системы эффективной образовательной мотивации и навигации (мотивационно-навигационные системы), которые позволяли бы превратить его в действительную образовательную альтернативу современной школе или хотя бы в такое информационно-культурное средство, которое дало возможность школе полноценно развернуть образовательную деятельность в разных областях на интернет-основе. С точки зрения современных задач образования как задач формирования личности, способной к продуктивной самореализации в различных предметных областях современной культуры, сегодняшний интернет оказывается своего рода культурно-информационным монстром, который велик и могуч, но совершенно не приручен, и как его приручать в образовательных целях, совершенно не ясно. Это та принципиально новая культурная реальность, которая бросает вызов всей современной систематической практике образования, и от того, насколько эта практика образования сумеет принять этот вызов, зависит будущее и образования, и культуры.

И это тот капкан, в который попадают попытки сетевого взаимодействия школ: потребность в содержательной коммуникации угасает в условиях образовательно рыхлых, «всевозможностных» интернет-структур. И поскольку школы, пытающиеся вступить в сетевое взаимодействие, пользуются готовыми интернет-структурами, их глубинные целевые запросы оказываются при этом не удовлетворены. Простой пример: мы приходим на какой-то образовательный портал, на котором вывешиваются разнообразные педагогические материалы и ведутся активные интернет-дискуссии по различным проблемам образования. Возможность разобраться в этом море информации у посетителя портала практически нулевая. Потому что отсутствуют: система предметно-информационной навигации, предметно-тематические указатели, проблемные обозреватели, качественные системы гиперссылок, которые связывали бы между собой различные тематические и информационные узлы данного портала.

Но здесь спрятана общая проблема интернета: гигантское количество потенциальной информации, на актуализацию которой у поль-

зователя попросту нет времени. В интернете нет особых, образовательных систем навигации. В интернете нет особых, «потребностных» форм для организации образовательного интернет-диалога. В результате огромные информационные ресурсы оказываются мёртвым грузом, на работу с которым у потребителя интернет-услуг нет ни времени, ни средств.

Показателен в этом плане кризис проекта «сетевых программ», которые пытались выстраивать различные эвриканские площадки. Возможность ориентации в этих сетевых программах и выбора интересующей для посетителя эвриканского портала фактически сводится к нулю в силу отсутствия сколько-нибудь эффективной системы навигации, системы путеводителей. И это общая проблема интернет-пространства, которое пока плохо приспособлено для решения образовательных задач «линейного» характера.

Итак, налицо противоречие: традиционная образовательная логика «не вписывается» в логику интернета.

С одной стороны, нелинейный, открытый характер интернет-пространств открывает новые возможности для построения образовательного взаимодействия на открытой, нелинейной основе. И это взаимодействие может дать беспрецедентный импульс для развития школ. Так, создание «сетевых программ» — это своего рода пробный камень, который позволяет понять и даже измерить ресурс парадигмальной трансформируемости школ. Это то зеркало, в котором школа может совершенно по-новому увидеть свою традиционную проблематику. Создание сетевых программ, попытка создания сетевого взаимодействия между группой школ — это то испытание, пройдя которое, школы уже не смогут быть прежними. Хотя нужно быть готовыми к тому, что потребуются целый ряд проб, попыток — ведь речь идёт о создании принципиально новых форм существования глобальной сети именно как образовательной сети, и решать эту задачу должны школы, пытающиеся отказаться от своей традиционной учебно-методической сущности. По сути, речь идёт о возможности **«самопреодоления»**. И о самоопределении через самопреодоление! Когда через решение сетевых задач школа пытается преодолеть свою архаическую учебно-методическую природу. Потому что сетевое пространство живёт по своим законам, и если школа просто будет «выклады-

Концепции, модели, проекты

вать» в сеть свою традиционную учебно-методическую продукцию, она никому не будет интересна и благополучно умрёт в сети. Ведь у сети свои законы. Ей невозможно навязать учебно-методический сценарий. Сеть — свободное, открытое пространство. В сети нет доминант. Сеть — это встреча равнозначимых субъектностей, каждая из которых открывается настолько, насколько она способна это сделать, и воспринимает другого настолько, насколько она способна его воспринимать.

Однако другая сторона вопроса заключается в том, что свободный и открытый характер интернет-пространств постоянно чреват хаосом всевозможности, утратой ориентиров и смыслов информационного движения. И с этой точки зрения свободное интернет-пространство может стать губительным для каких-то образовательных инициатив.

Поэтому проблема построения качественного сетевого взаимодействия между инновационными школами предполагает, с одной стороны, качественное преобразование школьной образовательной практики (когда мучительные и безуспешные попытки построить эффективно работающую сетевую образовательную программу будут всё более понуждать школу пересмотреть сами основания образовательной деятельности, базовые представления о сущности учебного процесса), а с другой — существенное обновление самого сетевого пространства с его весьма дряблой образовательной мускулатурой.

Сеть полисубъектна. В этом вся суть. И потому она может стать основой для принципиально новой формы образования. Но эта форма ещё должна родиться. Это форма, которая предполагает совершенно иное представление о том, что является содержанием образования. Не априорная информация, а некая новая образовательная деятельность. Когда предметом сетевого взаимодействия является не просто то, что нами заранее придумано, а наша непосредственная деятельность интеллектуального взаимодействия. Причём важно, чтобы это была такая деятельность, которая не осложняется форматом сети, а поддерживается им. Понятно, что в самом общем виде это деятельность субъектного путешествия. Любой человек, входящий в сеть, прежде всего по ней прогуливается, прохаживается, осматривается — и в процессе этого путешествия происходит его образование.

Но как создать **образовательно эффективную сеть**? Как создать образовательно эффективное сетевое взаимодействие? Как совместить форматы двух не совместимых «образовательных логик»: логику открытого и свободного сетевого путешествия с логикой целевого и ответственного образования? Ответственного, а, стало быть, отвечающего за эффективность и продуктивность происходящего в сети образовательного диалога.

Итак, чтобы создать успешное и эффективное сетевое взаимодействие, требуется, чтобы модель этого взаимодействия реализовала несколько взаимосвязанных (и в чём-то противоречащих друг другу!) принципов:

- Принцип увлекательности, образовательного азарта — требуется, чтобы участники сетевого взаимодействия испытывали состояние азарта, желания слышать, понимать и развивать позиции друг друга.
- Принцип навигационной прозрачности и содержательной упорядоченности — требуется, чтобы содержание сетевого взаимодействия обрело презентационно устойчивые формы, позволяющие эффективно подключаться к данному взаимодействию всё новым и новым участникам, но при этом грамотно и корректно систематизировать и упорядочивать прошлые взаимодействия.
- Принцип открытости. Любое локальное сетевое взаимодействие будет потенциально жизнеспособным, если оно будет строиться не по законам «междусобойчика», а будет открыто к саморазвитию, к саморасширению, к сетевому взаимодействию с новыми партнёрами, что должно обеспечиваться особыми формами организации этого сетевого взаимодействия.
- Принцип языковой адекватности. Язык сетевого взаимодействия должен быть языком понимания, а не деструкции.
- Принцип свободной импровизации.
- Принцип теоретической и информационной корректности.
- Принцип образовательной ответственности и эффективности.

Итак, любая сетевая программа, с которой школа выходит в сеть, предполагая, что вокруг этой сетевой программы должно состояться некое сетевое взаимодействие, должна быть программой открытой, ответственной и навигационно прозрачной. Но она станет полноценной только тогда, когда уловит некую

базовую педагогическую потребность. Только в этом случае она действительно получит отклик.

Организационные и психологические ограничители как причина того, что между инновационными школами не происходит эффективного и интенсивного интернет-взаимодействия

Помимо описанных выше глобальных противоречий следует обратить внимание на организационно-психологический контекст, в котором находится деятельность современной российской школы и российского педагога.

Сетевое интернет-взаимодействие — это особый образовательный проект, который требует от педагога мощного организационного (временного), интеллектуального и психологического ресурса.

Однако в настоящее время можно говорить об ограниченности у школ и педагогов мотивационного ресурса на долговременное сетевое взаимодействие. Потому что речь должна идти не только о внутренней потребности в сетевом взаимодействии, но и о внешних условиях, поддерживающих эту потребность.

Необходимо, чтобы у педагога и у школы была достаточно сильная мотивация на участие в сетевом взаимодействии.

Эта мотивация должна быть содержательной (для этого необходимо, чтобы интернет-взаимодействие качественно затрагивало личные и профессиональные потребности педагога, «болевы́е зоны» его повседневно педагогической деятельности, заставляло бы его преодолевать собственную безъязыкость и т.п.)

Эта мотивация должна быть формально-организационной (для этого необходимо, чтобы участие педагога в интернет-взаимодействии, в педагогических интернет-форумах и дискуссиях рассматривалось как важнейшая часть педагогического функционала, как официальная форма повышения квалификации и самым непосредственным образом влияло на аттестационные результаты и оплату деятельности педагога. Есть основания полагать, что инициативное участие в различного рода интернет-форумах и обсуждениях может рассматриваться как ключевой показатель педагогического профессионализма. Траектория педагогического путешествия учителя по различным сетевым педаго-

гическим программам и форумам должна официально рассматриваться как форма методической отчетности педагога.

Эта мотивация должна быть психологической: нужно создать специальные организационно-психологические условия на преодоление различного рода учительских страхов по поводу открытого высказывания своей позиции. А это целиком и полностью зависит от психологического профессионализма модераторов и экспертов сетевых обсуждений. Необходимо специальное организационное поддержание института модераторов сетевого педагогического взаимодействия, способных работать в режиме психологической поддержки и экспертного прояснения высказываемых мнений.

Какова может быть креативная рамка и интернет-формат, для того чтобы сетевое взаимодействие школ интенсифицировалось и стало по-настоящему мощным фактором их развития? Содержание, формы, механизмы и возможные продукты сетевого взаимодействия

Итак, можно говорить о сумме причин, которые делают сегодняшнее сетевое взаимодействие инновационных школ и педагогов недостаточно активным и эффективным, несмотря на то, что формальная потребность в такого рода взаимодействии многими инновационными школами заявляется. Чтобы изменить эту ситуацию, необходимо, чтобы в центре сетевого взаимодействия оказалось обсуждение таких педагогических ситуаций, которые переживались бы любым педагогом как сверхзначимые, независимо от его учебно-предметной ориентации.

В частности, мы предполагаем, что эффективность и потребность в сетевом взаимодействии между педагогами существенно повысится, если в основу этого взаимодействия будет положена модель сетевого педагогического взаимодействия, отрабатываемая на базе гимназии № 94 г. Екатеринбурга как модель сетевых надпредметных конференц-групп клубного типа.

При этом под сетевым взаимодействием понимается педагогическая взаимодополнительность педагогов, которые, работая в разных предметных областях, выходят на идентичную психолого-педагогическую проблематику, и это становится основой возможности их сетевого взаимодействия в работе над об-

Концепции, модели, проекты

щими проектами. Сетевой характер проектируемого педагогического взаимодействия предполагает возможность взаимодополнительного использования инновационных ресурсов разных педагогических территорий на надпредметной основе. В отличие от жёстких методических объединений, в которые учитель входит не по своему субъектному выбору, а по «клановой принадлежности» к тому или иному учебному предмету, сетевое взаимодействие строится на основании свободного выбора тех партнёров, деятельность которых кажется наиболее близкой или ресурсно важной для развития собственной педагогической практики. Поэтому важнейшее условие эффективного сетевого взаимодействия — создание качественных систем информационного описания всего разнообразия существующих в гимназии педагогических практик: только наличие такого рода развитых информационных систем позволяет педагогу совершать эффективный выбор сетевых партнёров в процессе работы над той или иной проблемой. Под проектным взаимодействием понимается продуктивная работа над реальной педагогической проблематикой, результатом которой становятся инновационные нововведения (инновационные пробы и эксперименты). Сетевое взаимодействие не может быть чисто информационным. У него обязана быть проектная предметность — только в этом случае оно будет не «пустым», и у участников педагогического процесса будет мотивация к сетевому взаимодействию.

Таким образом, деятельность конференц-групп строится на надпредметной и межпредметной основе внутри проблемных зон как экспертное обсуждение множества «индивидуальных педагогических случаев», которые и составляют «педагогический хлеб» любого школьного учителя.

В клубно-проектной форме педагогического взаимодействия нет жёсткой предметно-ролевой закреплённости, свойственной методическим или «кафедральным» объединениям «по предметам», когда учителя обсуждают педагогическую проблематику исключительно в рамках заданной учебной предметности. Здесь господствует принцип открытости и добровольности вхождения в любую из проектных групп. Вхождение определяется ситуативным интересом к заявляемой проектной проблематике. При этом «клубность» подчёркивает добровольность и открытость, некоторую необязательность, свободу вхождения

и «выходения» из той или иной проектной группы, свободу путешествия по проектным группам. «Проектность», с другой стороны, означает ориентированность на практический результат. Это не просто клуб, в котором происходит необязательное общение со слабыми деятельностными связями, а проектно-деятельностный клуб, в котором происходит моделирование разных типов содержательного взаимодействия между реализуемыми в гимназии индивидуальными и коллективными педагогическими практиками.

Конференц-группы носят открытый характер, их состав подвижен. Принципиально важно, что эта деятельность должна проводиться на инициативной основе. Первоначально конференц-группа собирается под заявленную в первичной карте проектного развития гимназии идею. Прямым содержанием деятельности этой группы является описание разного педагогического опыта в рамках той или иной заявленной проблемы (того или иного направления). Прямая задача проектно-сетевой конференц-группы заключается в том, чтобы создать максимально объёмную «копилку» опыта педагогов гимназии в рамках очерченного проектно-сетевого направления. Например, заявляется такое направление надпредметного сетевого семинара: «Диалог с учеником и индивидуализация обучения», в рамках которого проводятся круглые столы, учительские экспресс-конференции и дискуссионные клубы, в результате которых накапливается конкретный материал относительно того, каким образом в деятельности разных учителей строится диалог с учеником и осуществляется индивидуализация обучения. Создаётся «учительская копилка» способов работы с детской индивидуальностью и способов активизации детского учебного интереса. Кто, что и когда делает в этом направлении? Описывается многообразие каждодневного опыта взаимодействия с детской ученической и человеческой индивидуальностью. Описание конкретного учительского опыта и создание «копилки» такого рода опыта — главное содержание деятельности проектно-сетевой конференц-группы.

Эта модель выглядит весьма продуктивной с точки зрения организации сетевого взаимодействия между школами.

Когда мы рассуждаем о школьной инноватике, мы зачастую забываем, что подлинным основанием школьной инноватики является не некий проект общешкольного развития,

а «низовая инноватика», которой насыщена повседневная деятельность любого школьного учителя. Потому что всякая проблемная педагогическая ситуация требует от учителя активизации его креативности и принятия некоего креативного педагогического решения. Таких проблемных педагогических ситуаций на каждом уроке и на каждой школьной перемене в деятельности каждого учителя — десятки. И само по себе описание этой суммы «педагогических случаев» и способов их разрешения — это то, что и составляет содержание повседневной педагогической жизни любого учителя и школы в целом и, соответственно, то, что может быть основой продуктивного педагогического дискурса. Школьная жизнь вся состоит из уникальных педагогических случаев. Именно эти уникальные педагогические случаи — в повседневных ситуациях — должны становиться предметом экспертных интерпретаций и осмыслений. И тогда формируется диалог педагога и эксперта.

Но если это так, резонно предположить, что создание в интернет-пространстве «сетевых узлов», на которых накапливаются и обсуждаются некие **«копилки учительского опыта»** по разным психолого-педагогическим проблемам школьного процесса и которые обеспечиваются надёжной и качественной системой навигации, могло бы стать качественным ресурсом сетевого педагогического образования и сетевого педагогического взаимодействия.

Основой такого сетевого диалога (основой форумных веток, форумного обсуждения) становится деятельность описания собственной педагогической деятельности, деятельность опрозрачивания содержания своей педагогической деятельности в некоем открытом экспертном диалоге, деятельность описания повседневного личного опыта разных педагогов — того, как, с помощью каких приёмов и средств они решают те или иные педагогические задачи, реализуют те или иные педагогические установки. Есть общие психолого-педагогические проблемы — и есть индивидуальный педагогический опыт (и он есть у каждого учителя!) решения (или не решения) этих психолого-педагогических проблем. И это то проблемное поле, в котором остро заинтересован каждый без исключения учитель. И это то проблемное поле, в рамках которого каждому без исключения учителю есть что сказать.

Рассказывая о «случаях» своего повседневного педагогического опыта («А вот, у меня был по этому поводу случай...»), педагог неизбежно предъявляет свою философию, свои ценности, своё педагогическое мировоззрение. Но при этом на форуме должна присутствовать сильная фигура «педагогического эксперта-модератора», который переводил бы предметный педагогический диалог в русло философско-теоретических интерпретаций, в русло понимающей реконструкции и интерпретации конкретного педагогического опыта — ведь это то, в чём остро нуждается любой учитель. Наличие фигуры такого эксперта-модератора закладывает важную мотивационную пружину для привлечения на форумы педагогов-практиков. Педагог-практик даёт описание «педагогического случая». Эксперт делает его теоретическую интерпретацию. Таким образом, данный форум разворачивается как процесс открытого психолого-педагогического консультирования и открытого обсуждения этих консультаций.

А поскольку педагог — это чаще всего не письменное существо, живой педагогический опыт описывать невероятно сложно, чрезвычайно важно, чтобы в основу такого рода форумных обсуждений было положено живое общение надпредметных клубных групп, которые «вживую» работают на площадках разных школ, и уже результаты этого живого обсуждения вывешиваются как основа форумных веток.

Ещё один важный момент: участие педагога в открытых сетевых проектах должно иметь статус повышения квалификации. Участие в открытых форумах — это то, что должно приниматься в качестве формы отчётности при различного рода аттестациях. Рассматриваться как публикация.

Вообще необходимо доверие к открытым формам педагогического дискурса, к участию в этих формах. И это должно становиться альтернативой традиционным формам отчётности и контроля.

А сам сайт экспертного взаимодействия школ должен рассматриваться как модель дистанционного образования (где в основе — проявление педагогической субъектности) и дистанционного повышения квалификации. То есть такой сайт должен иметь статус института и выдавать официальные дипломы тем, кто наиболее активно в нём участвует. И точно также формой повышения квалификации должно являться открытое проблемное педа-

гогическое общение на надпредметной основе в школьных медийных педагогических клубах. А записанные и расшифрованные диалоги — аналогом и заменителем методической отчётности.

Важнейший результат обсуждения — то, что происходит процесс «опрозрачивания» деятельности как отдельных педагогов, так и школ. Запускается процесс особого рода деятельности, когда школа начинает описывать реальное содержание своей деятельности, — не на уровне учебных программ и не на уровне фиксации тех или иных методик или учебников, по которым учат учителя — а на уровне того, что реально происходит на уроке, в школьной повседневности; когда школа научается описывать индивидуальность урока, индивидуальность педагогического взаимодействия каждого учителя с детьми. Научается описывать действительную индивидуальность стиля — то, что делает педагога абсолютно непохожим ни на кого другого.

Сегодня ни одна школа не умеет решать вопрос опрозрачивания своей деятельности. В результате школа знает о том, что в ней происходит лишь на уровне общих слов, а не на уровне описания конкретных педагогических случаев. А содержание жизни школы — это живой урок, живая перемена, живые «мероприятия» и т.п. — всё то, в чём происходит взаимодействие педагогов с детьми. И если мы можем описать множество индивидуальностей этого педагогического взаимодействия — мы и описываем жизнь школы. Как жизнь множества переплетённых между собой случаев. И уже на этой основе появляется **философия** педагогического случая.

При этом важнейшим условием продуктивности такого сетевого проекта будет разработанная под него качественная система навигации, позволяющая посредством происходящих обсуждений осуществить реконструкцию педагогической деятельности любого педагога и любой школы, которая займется в этом проекте в лице своих педагогов. И тогда этот форум станет мощным навигатором по российским инновационным школам.

И это тот формат, который может стать основой продуктивного сетевого взаимодействия, поскольку это «потребностный» формат в жизни современной инновационной школы, пытающейся понять и описать сущность своей педагогической деятельности. □