



## КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

### **А. Лобок**

Российская школа на пути к сетевой парадигме развития: контексты и коннотации культуры

**27 – 36**

### **С. Книжникова**

Устрашающие эффекты медианасилия и воспитание детей

**37 – 43**

### **А. Фоминова**

Становление жизнестойкости школьника: ценностно-смысловой аспект

**44 – 53**

### **М. Мирошкина**

Самоорганизация, организация и педагогическое сопровождение

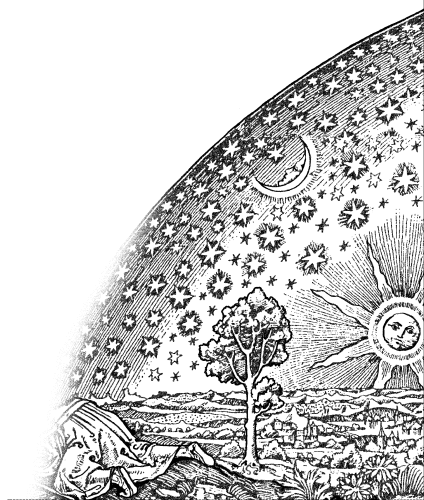
**54 – 60**

## РОССИЙСКАЯ ШКОЛА НА ПУТИ К СЕТЕВОЙ ПАРАДИГМЕ РАЗВИТИЯ: КОНТЕКСТЫ И КОННОТАЦИИ КУЛЬТУРЫ

**А. ЛОБОК**

Сетевой подход может быть полноценно реализован только в том случае, если школа рассматривается (и реализует свою сущность) как феномен культуры, когда она оказывается соразмерна феноменам культуры. В той мере, в какой образование позиционирует себя как инструментальный механизм, ориентированный на трансляцию готового знания или каких-то разработанных наперёд программных установок, образование не нуждается в сетевом подходе.

**П**отребность в сетевом подходе возникает по мере становления и развития того, что можно назвать «школьной субъектностью», по мере того, как школы обретают собственное, незаёмное, уникальное и невозпроизводимое ни в чьей иной деятельности содержание. В той мере, в какой тот или иной школьный организм позиционирует себя не как функцию или инструмент в некоей образовательной системе, но как культурно-образовательную личность, персону, как некий суверенный образовательный уклад.





Рассмотрение школы как феномена культуры — ключ к пониманию того, как может и должно складываться эффективное сетевое взаимодействие между школьными организмами.

Само по себе сетевое взаимодействие вовсе не является изобретением эпохи Интернета. Культура в самих своих основаниях является феноменом, для которого сетевое взаимодействие — наиболее адекватная форма существования и развития. Любые феномены культуры — принципиально сетевые феномены. Это означает, что феномены культуры не находятся в иерархической зависимости друг от друга, не поддаются внешним схемам управления и прорастают из собственной суверенности и субъектности.

Культура исторически возникает не как «монокультура», но как *множество* культур, у каждой из которых свой язык, своя мифология, своя идеология, своя стилистика. Таким образом, культура возникает в виде множественных *островов культуры*, каждый из которых в известной степени замкнутое образование.

Впрочем, само по себе наличие «культурных островов» хотя и необходимое, но пока ещё не достаточное условие становления собственно сетевого, диалогического взаимодействия между культурами

### **Три базовые формы существования и взаимодействия культур**

*Самодостаточность.* Замкнутость на себя, независимость, отделённость. Культура как принадлежащий самой себе мир. И это первоначальная, базовая форма существования культуры как пространства саморазвития, пространства культурной индивидуальности, пространство самобытности. Любая культура первоначально формируется как замкнутый на себя мир, как мир мифологически самодостаточный. Это этап, когда «самостные культуры» есть, но они существуют вполне индифферентной жизнью по отношению к иным самостным культурам.

*Попытка культурной экспансии.* Война, подчинение, завоевание. Попытка подстроить логику другой культуры под свою логику. Попытка овладения. Иллюзия монополии на истину. Тоталитаризм. Целевое управление. Стремление подстроить множественность культур под ту или иную ценностную иерархию, под то или иное однозначное понимание истины — того, «как надо» и «как правильно». Это этап, когда одна самостная культура рассматривает другую культуру исключительно как объект подчинения и подавления или миссионерского возделывания, а вовсе не как суверенную и независимую самостность, значимую в этой самостной непохожести.

*Диалог.* Попытка вслушаться и понять. Понимание того, что нет одной и одинаковой на всех истины, а есть взаиморазвитие в пространствах продуктивных несовпадений. Это трудная позиция, которая только и может быть обозначена как основание сетевого взаимодействия культур. Это этап, когда иная культура оказываются интересна не как объект (насилия, подчинения, обучения, миссионерства), но как субъект — то есть как суверенная реальность с иным языком, иными ценностями, иными культурными стереотипами.

И те же самые три ключевых пункта можно выделить в описании образовательных культур, что даёт ключ к обоснованию использования сетевого подхода в образовании, к пониманию того, в какой ситуации и почему возникает сама



принципиальная возможность сетевого взаимодействия и при каких условиях взаимодействие оказывается именно сетевым.

**Первый этап** — формирование школой собственной образовательной стилистики, уникальной культурной среды, уникальной педагогической атмосферы. Этап формирования школьной субъектности. Если нет школьной субъектности, бессмысленно говорить о сетевом взаимодействии. Если школа не является субъектом собственной деятельности, она может быть только объектом манипулятивного руководства, функциональным элементом в авторитарно-иерархизированной системе управления образованием.

Формирование школьной образовательной индивидуальности, индивидуально-образовательной стилистики школы и её культурно-образовательной самодостаточности — важнейшая предпосылка возникновения самой возможности сетевого взаимодействия. Чтобы школа могла стать субъектом сетевого взаимодействия (и чтобы у неё возникла потребность в такого рода сетевой субъектности), у неё должно быть уникальное, незаёмное образовательное лицо, уникальная образовательная атмосфера, уникальный образовательный уклад.

Полноценное сетевое взаимодействие возможно только тогда, когда каждая школа (или каждая индивидуальная педагогическая практика) представляет собой самостный культурно-образовательный остров со своим языком, своей атмосферой и своей культурно-образовательной стилистикой. Чем ярче индивидуальности работающих в школе учителей и чем больше школьный уклад позволяет разворачиваться этим индивидуальностям, тем выше культурно-образовательная самобытность школьного организма, и тем выше сущностная потребность школы в формировании сетевого взаимодействия с иными образовательными субъектностями.

Этап формирования школьного «Я», школьной самости, школьной уникальности и неповторимости — фундамент становления сетевого взаимодействия. Впрочем, на этом этапе закладывается лишь принципиальная возможность сетевого взаимодействия, а самого сетевого взаимодействия с другими образовательными учреждениями может до какого-то времени и не происходить, поскольку сетевое взаимодействие возникает только тогда, когда появляется некая «встречная субъектность», не менее сильная и ресурсная.

В любом случае следует иметь в виду, что потребность в диалоге — это сложноорганизованная потребность, и потому на ранних этапах развития школьной самости она может носить не достаточно выраженный характер, а на поверхности будет заявляться совсем иная, гораздо более простая и плоская потребность — потребность доминировать и учить, которая максимально реализует себя в рамках второго этапа.

**На втором этапе** обретая свою самость школа пытается осуществить экспансию вовне — пытается распространить свой опыт, транслировать свои ценности, стать «лидером» и «ресурсным центром» для других школ. Пытается учительствовать и демонстрировать «как надо», внедрить свои педагогические достижения в деятельность других школ. А значит, пытается построить взаимодействие с другими школами на иерархических, а не на сетевых началах. Школа уже готова жить с опорой на собственные силы, но ещё не готова воспринимать другие образовательные учреждения как суверенные образовательные острова.





Однако чем более развита школьная субъектность, тем в большей степени у школьного организма появляется своего рода «экзистенциальная тоска» по диалогическому партнёрству, по встрече с иными развитыми образовательными субъектностями. Не быть учителем, но быть партнёром. Не учить, но сотрудничать. И это прямой путь к возникновению уже собственно сетевых форм взаимодействия.

**Третий этап** — этап сетевого или диалогического взаимодействия. Это когда обретшая субъектность школа отказывается от идеи доминирования над другими школами, отказывается от «учительской» позиции, но начинает искать равно мощных диалогических собеседников и строить сотрудничество как отношения диалогической встречи — например, в различного рода совместной проектной деятельности. Внутренняя задача (или, точнее, мечта и надежда школы) — не «научить», но *встретиться*. Встретиться с иным, в пространстве которого я могу развить своё. И тогда точка встречи становится точкой порождения по-настоящему нового содержания, которое будет в равной степени новым — и для меня, и для моего партнёра.

### Три ключевых условия для возникновения сетевого взаимодействия в образовании

1. Наличие в школе реально независимых образовательных практик как «практик культуры», то есть практик, возделывающих некую образовательную самость школьного организма. Каждый участник диалога должен нести в себе уникальную культурно-образовательную самость, в которой это учреждение оживает как «персоной», «личностью», суверенным образовательным «Я». Развитие, углубление этой персональной образовательной уникальности и есть главный результат сетевого образовательного диалога с иными учреждениями-персонами. Другой существенный результат — возникновение системно новых для всех участников диалога эффектов.

Такого рода незаёмная уникальность не есть что-то суперредкое, но она неизбежно развивается в пространстве любого образовательного учреждения, поскольку педагогическая деятельность по своей природе является субъект-субъектной встречей взрослого с ребёнком, а вовсе не поточной обучающей деятельностью по принципу массового фабричного производства. Однако во многих школах эта уникальность замаскирована идеологией унификации, идеологией образования как фабричного производства, как процесса субъект-объектной трансляции знаний, умений и навыков.

2. Наличие философии диалога, философии диалогической встречи разных субъектностей, ориентированной на идею культурного многообразия и культурного диалога как парадигмального основания собственной образовательной деятельности. Если такое философско-идеологическое основание отсутствует или недостаточно возделано, школа на уровне собственной идеологии будет стараться, скорее, не замечать собственную уникальность или не воспринимать её как нечто сущностное, а позиционировать себя как «правильную» школу, соответствующую той или иной системе априорно заданных иерархических ценностей и успешную в границах внешне определённых стандартов. Такова просвещенческая парадигма образовательной деятельности. В ней субъектная уникальность педагогов и образовательных учреждений рассматривается, скорее, как недоста-



А. ЛОБОК

РОССИЙСКАЯ ШКОЛА НА ПУТИ К СЕТЕВОЙ ПАРАДИГМЕ РАЗВИТИЯ:  
КОНТЕКСТЫ И КОННОТАЦИИ КУЛЬТУРЫ

ток, дефицит. Просвещенческая парадигма ориентирована на принципиальную унификацию образовательного процесса, на поиск и утверждение неких идеальных образцов образовательной деятельности, на распространение передового опыта и воплощение идеальных, общих для всех образовательных моделей.

А в диалогической, субъект-субъектной, постпросвещенческой парадигме субъектная уникальность педагогов и школ становится ценностью. И потому только в этой философской парадигме оказывается возможной установка на сеть и сетевое взаимодействие как встречу образовательных субъектностей.

3. Наличие открытых механизмов сетевого взаимодействия (сетевых инструментов). Яркий пример механизма, дающего мощную возможность сетевого взаимодействия образовательных субъектностей, — Интернет. Но не следует забывать, что сам по себе Интернет — это всего лишь техническое средство, позволяющее сделать эффективное и состоятельное сетевое взаимодействие. Наличие Интернета при отсутствии первого и второго условий не является сколько-нибудь достаточным условием для возникновения сетевого взаимодействия.

### **Идеологическая и диалогическая модели образования в их историческом взаимодействии**

Любая модель образования — это образование, встроенное в ту или иную культуру. Образование возникает как особая опция культуры, призванная осуществить трансляцию тех или иных культурных норм, способов культурной деятельности и культурного воспроизводства человека во времени. При этом модели образования всегда возникали внутри каких-то культурных контекстов, внутри тех или иных культурных общностей и культурных традиций. Именно потому в эпоху античности внутрикультурные образовательные модели не стремились к доминированию и авторитаризму по отношению к иным культурам.

Ситуация радикально поменялась в эпоху возникновения мировых религий, когда появилась установка на создание единого духовно-религиозного фундамента для разных культур. Именно в это время начинает формироваться идеологическая (идеологическая) модель образования, «знающего истину» и диктующего эту истину всем.

Уже в Новое время европейский вариант идеологически-доминантной модели трансформируется в светскую образовательную систему, которая и кладётся в основание эпохи Просвещения. На долгое время просветительская образовательная модель утверждается как единственно правильная и это оказывается на каком-то этапе весьма ресурсным для европейской (и не только для европейской) культуры.

Глубинный кризис этой модели происходит в XX веке, когда возникновение тоталитарных режимов и кризис классической модели просвещенческого гуманизма приводит к необходимости переосмыслить сами основания того, что есть образование и человек. И это происходит в новом философском дискурсе, ключевым звеном которого становится философия экзистенциализма с её ориентацией на абсолютную ценность человеческой субъективности.

Тот факт, что идеологически доминантная просвещенческая модель образования стала фундаментом двух крупнейших тоталитарных режимов Европы, заставил по-новому взглянуть на ресурсы и риски этой модели. Стала актуальной системная задача создания принципиально нового типа образования,

31

Управление  
и проектирование  
[ 61 – 86 ]





ориентированного на доминанту субъект-субъектного взаимодействия. Именно тоталитарные катастрофы XX века дезавуировали авторитарно-идеологическую модель образования и поставили на повестку дня необходимость поиска и осуществления принципиально иных моделей, ориентированных на абсолютную ценность человеческой личности и диалога культур. В результате европейская культура и система образования второй половины XX века встали на путь демополизации права на истину и диверсификации образовательных стратегий, что и актуализировало развитие сетевого элемента в образовании и ориентацию на **встречу разного**, на построение диалогических отношений между различными образовательными идеологиями и практиками.

Подчеркнём, что начинающаяся в конце XX века интернет-революция во все не явилась чисто техническим сюжетом, но стала феноменом, строящим себя на определённом мировоззренческом фундаменте. Этим фундаментом, созданным философской мыслью XX века в процессе спора с просвещенческой моделью культуры и человека, стала идея встречи и диалога культур, идея субъект-субъектного взаимодействия. Смысл интернет-революции в создании множественных пространств самозначимых встреч разнообразных субъектностей — не ради спора за истину, не ради выработки общего понимания, не ради обмена информацией, но ради кристаллизации и развития самого пространства разнообразных субъектностей как ведущей ценности. Смеем утверждать, что в основе возникновения Интернета лежит смена ключевой философской парадигмы: просвещенчески-целевой на диалогически-субъектную. Возникновение в культуре и образовании XX века диалогически-субъектной философской парадигмы и есть та глубокая философская революция, которая заложила фундамент уникального цивилизационного феномена, каковым оказывается интернет-цивилизация, ориентированная на принципиально новые практики образовательного развития и образовательного самоопределения человеческой личности.

Сегодняшняя культурно-образовательная ситуация может быть охарактеризована как «ситуация перехода, когда нельзя говорить, что переход от идеологической к диалогической парадигме образования уже произошёл. Процесс рождения новой образовательной парадигмы продолжается, и сегодня достаточно жёстко сталкиваются две парадигмы. Во множестве умов идеологическая парадигма продолжает доминировать, чему способствуют инерционные структуры управления образованием. Тем важнее всматриваться в то, как диалогическая (сетевая) парадигма пробивает себе дорогу сквозь инерционные массивы просвещенческих образовательных ценностей.

### Две парадигмы инновационного педагогического действия

Столкновение двух культурно-образовательных парадигм задаёт основание драматургии развития современной российской школы. Особенно ярко эта драматургия представлена в том, как на границе двух парадигм позиционируется и интерпретируется инновационное педагогическое действие, имея в виду то, что последнее является основной движущей силой обновления и развития педагогической реальности. При этом следует иметь в виду, что любая парадигма задаёт какие-то границы и ресурсы развития. А смена парадигм — болезненный процесс, поскольку предлагает смену базовых представлений о том, что есть цели и перспективы развития.





## 1. Субъект-объектная парадигма. От какого наследства мы отказываемся

В системе авторитарно-централизованной педагогики инновационное действие — это деятельность по нахождению образца эффективного педагогического действия, которое можно обобщить до уровня более или менее универсального методического приёма, хода или целостного инструментария, который в последующем можно (и следует) внедрить в массовую педагогическую практику и реализовать в педагогической деятельности других школ. Именно в таком залоге рассматривался инновационный педагогический процесс в советской школе, ориентированной на поиск и реализацию каких-то универсально-эффективных моделей. И в этом залоге смысл межшкольного взаимодействия был внедренческим, а не сетевым. Это значит, что ведущим форматом взаимодействия был формат учёбы и передачи опыта, основанный на поиске и отборе «лучших образцов». В основе такого рода идеологии лежало предположение, что школа должна быть принципиально единой и одинаковой. Школа в границах такого понимания — вовсе не персональная субъектность, но всего лишь *инструмент* более или менее эффективной трансляции от учителя к ученику «знаний, умений, навыков». И это даже не субъект-объектная парадигма образования, а, в известной степени, бессубъектная парадигма, поскольку педагог не является в ней в полной степени субъектом педагогического действия: он всего лишь проводник программ и исполнитель универсальных методик.

При этом живая педагогическая практика как пространство, в котором возможно инновационное педагогическое действие, вовсе не отрицается. Однако считается, что инновационное педагогическое действие полноценно только тогда, когда оно доведено до уровня некоей универсальной методики или универсального приёма, который становится предметом внедрения и распространения в педагогической деятельности других учителей. При этом процесс «внедрения» и «распространения» тех или иных педагогических находок и открытий возможен только через строго иерархизированный механизм государственной экспертизы, осуществляемый с помощью институтов Академии педагогических наук, научных подразделений педагогических институтов и, далее, системы «методических кабинетов». Формируется громоздкая инерционная система отбора и внедрения. Внедряться может только то, что официально утверждено, что прошло многоуровневую проверку, и «защищено» с помощью педагогических диссертаций.

Именно в процессе создания подлежащих распространению и внедрению методик и приёмов и состоит суть инновационного поиска в этой парадигме. При этом неявно предполагается, что есть некоторое ограниченное количество субъектов педагогического действия, которые обладают способностью создавать такого рода новые методики и подходы; задача же массового учительства и массовой школы в том, чтобы освоить эффективный методический инструментарий и внедрить его в своей повседневной практике. И сверхзадача инновационного поиска в том, чтобы в конечном итоге создать некий банк совершенных методик, которыми далее можно было бы пользоваться любому учителю. Массовый учитель и массовая школа с этой точки зрения — принципиально бессубъектная масса исполнителей.

Говорить о сетевом взаимодействии в рамках такой парадигмы бессмысленно. Есть разработчики методик и приёмов, есть сложная система государствен-





ной институционализации этих новых приёмов и методик, и есть массовый учитель, задача которого — осваивать лучшие образцы и внедрять их в практику. Такова функция распространённых в советское время «институтов усовершенствования учителей». Учителей посылают в эти институты на обучающие курсы затем, чтобы познакомить их с новыми методиками и приёмами.

Понятно, что новые методики и приёмы, транслируемые в этих институтах, разрабатываются на практике. Но ни о каком живом сетевом взаимодействии педагогических практик речи не идёт. Педагогическая наука — это особый институт, который осуществляет отбор лучших образцов, превращает их в универсальные методические приёмы и затем распространяет с помощью разного рода учебных курсов. И это принципиально централизованный процесс. Таким образом, смысл советской педагогической науки заключается в том, чтобы создавать систему эффективных фильтров по отношению к живым педагогическим находкам, которые происходят в процессе живой педагогической деятельности. Требуется отбирать и транслировать только «лучшие образцы». Массовый школьный учитель в этой парадигме — вовсе не субъект педагогического действия, но всего лишь посредник, медиатор между освоенными им «лучшими образцами» и учеником.

Но, таким образом, данная парадигма исходит из того, что и учитель, и школа в целом сами являются не субъектами, но объектами для «педагогической науки» и «методистов», каковым только и делегируется функция субъектности. Учитель — всего лишь инструмент в руках высокой науки и лучших методических образцов. Получается, что взаимодействие учителя с учеником строится даже не по субъект-объектной, а по объект-объектной схеме. И учитель, и ученик в этой схеме всего лишь «объекты», а право субъектности делегировано особым институциям, которые находятся в позиции «над» — над живой педагогической практикой, над живым процессом взаимодействия учителя с учениками, и которые как бы диктуют живой педагогической практике, как «правильно» осуществлять педагогическую деятельность.

## **2. Субъект-субъектная парадигма. Рождение школы сетевого, диалогического типа**

Главная проблема, возникающая в процессе централизованной трансляции «передового педагогического опыта» — бюрократизация и схоластизация процесса. Педагогическая наука, сеть методических кабинетов и официальные структуры, отвечающие за трансляцию «лучших образцов» постепенно выхолащиваются, омертвляются и в результате перестают быть сколько-нибудь эффективным зеркалом живой педагогики и инструментом эффективной помощи этой живой педагогике.

К 1980-м годам авторитарно-централизованная система управления инновациями в образовании заходит в тупик и начинается её перманентный кризис, что находит отражение и в новой педагогической идеологии, которая начинает кристаллизоваться в те годы на страницах «Учительской газеты». Не случайно одним из главных предметов разворачивающейся в те годы дискуссии становится критика институтов Академии педагогических наук за их инерционность и неспособность вступать в динамичный и оперативный контакт с разнообразием практик и находок, рождающихся в повседневной педагогической жизни школ.





А. ЛОБОК

РОССИЙСКАЯ ШКОЛА НА ПУТИ К СЕТЕВОЙ ПАРАДИГМЕ РАЗВИТИЯ:  
КОНТЕКСТЫ И КОННОТАЦИИ КУЛЬТУРЫ

Один из содержательных элементов новой педагогической идеологии в том, что «лучших образцов» педагогической деятельности в реальной жизни гораздо больше, нежели могут освоить, переварить и институционализировать в официально признанных методиках государственные научно-методические структуры. Живой педагогический поиск, растворённый в повседневной жизни школ, рождает большое количество находок, и официальные механизмы трансляции передового педагогического опыта не успевают за этим живым поиском. Научные институты Академии педагогических наук и кафедры педагогических институтов оказываются инерционными механизмами по отношению к этому живому пространству педагогической инноватики. Поэтому (так видится в то время решение проблемы!) требуются принципиально иные, новые механизмы трансляции лучшего педагогического опыта. При этом сам базовый тезис о том, что нужно находить «лучшие образцы» и доводить их до уровня некоего универсального инструментария, не подвергается сомнению. Протест идёт исключительно против сверхинерционной системы универсализации и трансляции.

Именно в этой ситуации рождается новая модель распространения инновационного опыта, которую уже можно назвать сетевой. Речь идёт о праве учителя на прямую трансляцию своих педагогических находок и своих инновационных идей другим учителям и школам без громоздкой системы опосредования с помощью системы диссертационных советов и методических кабинетов. Между тем сохраняется принципиальная установка на то, что смысл нового педагогического опыта заключается в том, чтобы его обобщить и педагогически транслировать. Просто, оказывается, есть возможность сделать это без посредничества «большой педагогической науки» и сети государственных учреждений.

Тем самым в 1980-е годы начинаются революционные изменения в системе инновационного развития российской школы. Получает высокий общественный статус понятие «учитель-новатор» — «учитель, который работает не так». И предметом открытого обсуждения впервые становится понимание того, что инновационной педагогической деятельности в реальных школах гораздо больше, чем могут освоить официальные органы сопровождения педагогической инноватики — академическая педагогическая наука, педагогических институты и институты усовершенствования учителей. «Учительская газета» и возникающий на её страницах клуб «Эврика» создают прецедент принципиально новой модели взаимодействия педагогических практик: не через многоуровневую иерархию диссертационных советов, педагогических кафедр и методических служб при отделах народного образования, но непосредственно друг с другом — посредством прямой информационной связи на страницах «УГ» и прямого взаимодействия в рамках фестивалей под эгидой «УГ». Это был революционный прорыв: школы обнаружили, что для обмена педагогическими находками, для обмена инновационным опытом им не требуется вертикаль «научно-методической власти», не требуется официально утверждённый и завизированный реестр «правильных» инноваций. Можно заявить педагогическую инициативу, можно рассказать о своём нестандартном инновационном опыте — и ты будешь услышан миллионной аудиторией профессионального педагогического сообщества.

И это была «первая ласточка» сетевого взаимодействия школ.

Ещё не было Интернета, не было возможности свободного субъектного саморепрезентации в сети любой школы, но была информационная площадка «Учи-

35

Управление  
и проектирование  
[ 61 – 86 ]





тельской газеты» с её многомиллионными тиражами и обязательным распространением во все (!) школы. Площадка единой общесоюзной газеты, которая обязательно оказывалась на столе каждого учителя, стала площадкой заочного сетевого взаимодействия всех педагогов страны. Закономерным результатом сетевого взаимодействия через газету стало движение «Эврика» — Клуба творческой педагогики, выросшего на страницах «УГ». Встретившись на страницах газеты, инновационно мыслящие и действующие педагоги захотели встретиться вживую, и началась серия эвриканских конкурсов и фестивалей, ставших площадкой кристаллизации и выделения из общей педагогической массы наиболее интересного, нестандартного и яркого педагогического опыта.

Это уже была сеть. Но сеть, пока ещё по старинке ориентированная на обмен информацией, на выявление «передового педагогического опыта». И потому многие педагоги приезжали на первые фестивали «Эврики» именно с целью найти этот передовой опыт, который можно было бы освоить в обход официальных структур.

И это был прорыв! Очень скоро оказалось, что «передового опыта» много и он не поддаётся однозначной иерархизации. Нельзя твёрдо сказать, «что лучше», а «что хуже» в этой инновационной педагогике. Можно было сказать одно: инновационных педагогов много, и они все разные.

Закономерным этапом развития этой ситуации стало создание Симоном Соловейчиком в 1992 году общероссийской газеты «Первое сентября». Это реально работающая модель сетевой встречи множественных педагогических опытов, и начертанный на первой полосе газеты лозунг: «Вы блестящий учитель, у вас прекрасные ученики» как нельзя более точно отразил идею сетевого разнообразия педагогов и школ.

Каждый читающий газету педагог — блестящий педагог. И у каждого читающего газету педагога — прекрасные ученики. И возможно это только потому, что у каждого блестящего педагога своя педагогическая стилистика, своя инноватика, своё педагогическое авторство. Педагог — не реципиент педагогической информации и чьих-то приёмов и методик. Он — творец. Он — создатель *своей* педагогики.

Таким образом, газета «Первое сентября» стала центром консолидации российской креативной педагогики и пространством сетевой встречи разных педагогических миров и разных педагогических субъектностей. Стало очевидно, что российское образование наполнено феерическим разнообразием индивидуальных педагогических опытов и стилистик, содержательной инноватики, подлинных педагогических субъектностей.

Даже в авторитарно-иерархической модели управления образованием, при доминировании единых программ и единых требований, школа остаётся живым организмом, который развивается не по инструкциям и универсальным схемам, но продуцирует свои собственные, уникальные траектории развития. А значит, в школе есть органический содержательный базис, который делает её не объектом управленческой манипуляции, но субъектом собственного педагогического действия, и, следовательно, потенциальным субъектом сетевого взаимодействия и сетевого управления.