

Г. В. Кретинин, Л. А. Зорькина

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются вопросы использования системного подхода к анализу категории «особенное» применительно к региональному образованию на примере Калининградской области.

The article considers the application of the system approach to the analysis of "the special" category with regard to regional education on the example of the Kaliningrad region.

Ключевые слова: категории, народное образование, система, Калининградская область, история педагогики.

Keywords: categories, public education, system, Kaliningrad region, history of pedagogy.

Особое внимание в выполненном нами исследовании было уделено рассмотрению соотношения философских категорий «общее», «особенное» и «единичное». Применительно к истории народного образования категории «общее» и «единичное» можно рассматривать как взаимодействие государственной и региональной систем образования. Специфика системы образования Калининградской области позволяет использовать еще одну категорию — «особенное», выступающую как согласующий элемент между общим и единичным, с одной стороны, и подчеркивающую своеобразие калининградской системы образования среди других региональных систем российского образования — с другой.

С. И. Брызгалова указывает, что теоретически проблема соотношения общего, особенного и единичного связана с установлением в процессе исследования сходства и различия познаваемых объектов. Особенное выражает различия сравниваемых объектов, общее — их сходство. Единичное всегда выступает в форме особенного [1, с. 93]. Дальнейший анализ этих категорий показывает, что общее в различных отношениях выступает по-разному: во-первых, в своей собственной роли, когда указывает на сходство, и, во-вторых, в роли особенного, когда указывает на различия сравниваемых объектов. Всеобщее существует в единичном и особенном, проявляется через них, не существует без них. В свою очередь единичное и особенное есть лишь часть всеобщего и немислимы без всеобщего. Поэтому диалектика говорит о единстве единичного, особенного и всеобщего [2, с. 97 — 98].

Соотношение федерального и регионального факторов истории российского образования уже несколько десятилетий является предметом дискуссий отечественных ученых. Разнообразие мнений здесь вполне объяснимо. Долгое время советская школа строилась на принципе унификации организационно-образовательного процесса, «она обеспечивает тесную взаимосвязь и преемственность всех ступеней обу-

чения, беспрепятственный переход учащихся от низших к высшим звеньям образования, единый уровень общего образования» [3, с. 38–39].

Естественно, что в этих условиях термин «региональное народное образование» ранее имел совершенно иное содержание, чем на рубеже XX и XXI вв. Региональная система являлась просто территориальной организацией народного образования, действовавшей в условиях командно-административной системы. Единственным отклонением от правил считалось существование национальных школ, в которых соответствующим образом корректировались содержание образовательного процесса, сроки обучения и т. д.

Л. И. Лурье совсем недавно выступил с утверждением, что в «истории России еще никогда не ставился вопрос о самобытности региональных образовательных систем». Он вполне обоснованно считает, что при «единообразии образовательной политики, доминирующей роли коллектива такой потребности не было». Проблемы региона, а тем более отдельного человека затеняли «трудящиеся массы, захваченные единым порывом...» [4, с. 6].

Г. А. Балыхин пишет, что «в экономической науке совокупность, качественно однородную группу предприятий и организаций, роль которых (то есть производимая продукция, выполняемые работы, оказываемые услуги) предопределяется общественным разделением труда, принято называть отраслью. В соответствии с этим определением все образовательные учреждения, независимо от их форм собственности и (или) ведомственной принадлежности, расположенные на территории Российской Федерации, образуют отрасль «система образования», относящуюся к сфере услуг» [5, с. 60].

Естественно, когда образование преодолело внутриведомственные рамки, реально стало отраслью народного хозяйства, в том числе и регионального народного хозяйства, образовательная система все больше стала ориентироваться на традиции и уклад жизни местного населения. Стала возможной более системная оценка не только федерального образовательного процесса, но и его составляющих — на региональном уровне. Появилась возможность проведения объективного системного анализа процесса образования во всех его связях, формах и взаимоотношениях. Более того, системного анализа не на каком-то заданном временном срезе, а в развитии, в длительном историческом периоде.

На подобный подход при проведении системных исследований обращал внимание еще их основоположник Л. фон Берталанфи. В основу разрабатываемой им в 20-х — 30-х годах прошлого века так называемой теории открытых систем он не только закладывал представление о том, что живой организм есть не конгломерат отдельных элементов, а определенная система, обладающая организованностью и целостностью, но и считал, что и сама система находится в постоянном изменении, функционирует во времени. Под системой Берталанфи понимал комплекс элементов, находящихся во взаимодействии. Сами системы делились на закрытые (в них не поступало и из них не выделялось вещество, допускался лишь возможный обмен энергией) и открытые, если в них

постоянно происходил ввод и вывод не только энергии, но и вещества [6, с. 7—8; 10].

В дальнейшем появилось множество как дефиниций, так и расширенных толкований термина «система». Например, под «системой понимается совокупность элементов определенного рода, взаимосвязанных, взаимодействующих между собой и образующих целостность» [7, с. 18]. Или: «под системой понимается совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам» [8, с. 15]. В частности, классическим следует считать определение «система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих:

преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

сети реализующих их образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

органов управления образованием и подведомственных учреждений и организаций» [9, с. 484].

Обобщая принципы теории открытых систем, Берталанфи создал концепцию общей теории систем, позволяющую проводить системный анализ в нефизических (социальных, психологических и т.д.) областях знаний. М. С. Каган сообщает, что Берталанфи считал, что, хотя теория систем не может, разумеется, обеспечить историкам «конечные решения» их проблем, она предоставляет им «более здравую методологическую установку», ибо протягивает «связующую нить между «наукой» и «гуманитарными дисциплинами» и, в частности, между «социальными науками» и «историей» [10, с. 54].

Для теоретико-методологического обоснования выбора путей решения проблемы диссертационного исследования весьма важным является упоминание Берталанфи о связующей нити между социологией и историей. Как правило, исследователи часто противопоставляют социологию, как и некоторые другие нефизические науки, и историческую науку, ссылаясь на то, что перед физиологом, например, проблема развития организма вообще не стоит. Между тем, тот же социологический фактор может сыграть особо важную роль для достижения научной цели, в частности, при исследовании исторических проблем образования.

Дело в том, что российское образование по своей сути является целостной системой, состоящей из уникальных образовательных систем в регионах. Казалось бы, основополагающие нормативно-правовые акты, действующие в стране, едины для всех регионов. Но все же появляется необходимость говорить о самобытности региональных систем, об особенностях регионального образовательного пространства. В чем суть этих различий?

Л. И. Лурье считает, что регионализация образования связана с выявлением новых системообразующих характеристик регионов, позволяющих глубже раскрыть суть их развития. Факторами регионализации образования являются предметные знания, деятельностные струк-

туры, индивидуальная семантика и социальные коды [4, с. 24]. На их основе могут создаваться различные модели регионализации: «модель предметной организации содержания образования, в центре которой знания об объекте — информационный подход; технологически ориентированные модели организации содержания образования, согласно которым оно структурируется в зависимости от технологии (методик преподавания) или от деятельности учащегося, в основе — деятельностный подход; личностно ориентированные модели организации содержания образования, то есть антропонимические, где главное — способы соединения содержания образования с семантикой индивидуального развития, в основе — способы самоопределения, индивидуальная направленность образования; социокультурные модели отбора содержания образования, где оно строится на основе многообразных социокультурных кодов сообществ, наций, этнических групп. В основе последних — исторически сложившиеся и возникающие вновь социокультурные механизмы трансляции и воспроизводства знаний, ценностей» [11, с. 21].

Несомненно, социокультурные коды являются одной из важнейших особенностей, отличающей образование Калининградской области от других региональных систем Российской Федерации. По мнению специалистов, «социально-территориальная общность (социум) «калининградцы» относится к числу не вполне сформировавшихся, недостаточно устойчивых общностей». Специфика заселения области, ее демографическое развитие, включая несколько разнесенных по времени миграционных волн, за счет которых в последние годы поддерживается устойчивый уровень численности населения области, не позволяет делать вывод о том, что калининградский социум сформировался [12, с. 233].

Практически большую часть своего проживания на этой земле калининградцы находились под угрозой культурного шока или футурошока. По Г.А. Балыхину, футурошок — результат наложения старой культуры на новую, возникающий в рамках собственной культуры и вызванный стремительными, не дающими времени для успешной адаптации (для формирования социума! — Г.К., Л.З.) переменами, невозможностью возврата к «прежним временам». Основными причинами футурошока считают ускорение жизненных темпов, требующих особой способности приспособления; новизну и отсутствие в жизненном опыте стандартных реакций на факторы изменившейся среды; разнообразие в формах непрерывного устаревания вещного и идейного окружения человека, а также индивидуализации человеческих потребностей [5, с. 40].

В условиях несформировавшегося социума общность калининградцев испытывала особые риски воздействия подобного явления на свою ментальность, но в то же время сформировала и запустила в действие механизм региональной системы образования, что и явилось главным отличием этой системы от абсолютного большинства образовательных систем других российских регионов.

Процесс изучения истории создания и развития региональных систем образования длительное время был предметом особых дискуссий.

Например, в отношении к истории регионального образования весьма критично высказался академик А.И. Пискунов. Он подчеркнул, что тогда, когда история педагогики нуждалась в накоплении сведений фактического характера, работы по региональной истории народного образования или истории общеобразовательной школы области, крупного города «были, в общем, полезны». «Но когда перед историей педагогики как наукой встала задача выявления закономерностей, выделения общего и частного, исследования, построенные на локальном материале, скованные территориальными рамками, перестали давать что-либо новое» [13, с. 63].

В отдельную группу историко-педагогических исследований А.И. Пискунов выделил работы, в которых прослеживается история становления и развития отдельных типов образования (общее и специальное), отрасли специального образования (медицинское, педагогическое и т.п.). Оценка этих работ у А.И. Пискунова вполне позитивная. Он считает, что в них может содержаться интересный и конкретный материал по многим вопросам (организация учебного процесса, методы обучения и воспитания, структура учебного плана и т.п.) [13, с. 64]. Но опять же здесь подразумевался анализ типов образования во всероссийском масштабе, ибо специальное образование, например в областных рамках, было жестко регламентировано, а исследования часто сводились к написанию истории того или иного учебного заведения, университета, например.

С А.И. Пискуновым не согласился Ф.Ф. Шамахов. Важным тезисом в его возражении была ссылка на то, что в исторической науке не может быть что-то окончательно завершено, а следовательно, прекращено его дальнейшее изучение, несмотря на достаточный объем накопленных сведений фактического характера. Это утверждение Ф.Ф. Шамахов аргументирует тем, что каждое новое поколение выдвигает свое понимание прошлого, акцентируя внимание на том, что ему (поколению) представляется особенно ценным в свете современного состояния науки [14, с. 157].

Что касается отношения к региональным исследованиям, то Ф.Ф. Шамахов особо подчеркивает стремление региональных историков образования вскрыть или подтвердить общие закономерности развития тех или иных исторических процессов или явлений. При этом местные историки, как никто из других исследователей, могут оценить влияние на школу или образование в целом особенностей того или иного региона [14].

Следует отметить, что оба оппонента — и А.И. Пискунов, и Ф.Ф. Шамахов — в ходе дискуссии ссылались на работы З.И. Равкина по истории советской школы. Курганский профессор А.Л. Михашенко, комментировавший обе точки зрения, в связи с этим отметил, что З.И. Равкин выступает как сторонник синтезированного, широкоформатного взгляда на значение региональных исследований для выявления или подтверждений той или иной закономерности [15, с. 99–100].

В настоящий момент региональная проблематика образования имеет полное право на существование: в Концепции модернизации рос-

сийского образования на период до 2010 года предусмотрена возможность разработки вариативного базисного учебного плана, позволяющего учитывать особенности регионов, школы имеют широкие возможности для реализации регионального компонента образования, изучаются предметы «регионоведение», «история края» и т. д.

Весьма своеобразно, пусть и опосредованно, практическую сторону регионалистики образования отметила профессор С. И. Брызгалова. Анализируя региональные ситуации в области высшего педагогического образования, она подчеркнула, что их специфика «связана с неравномерностью развития регионов и вызываемыми этим обстоятельством динамически меняющимися потребностями в специалистах все более разных педагогических специальностей (педагог дополнительного образования, специалист по коррекционной педагогике, педагог-воспитатель (тьютор), педагог-психолог, социальный педагог, андрагог и др.)». И далее: «В этих условиях выпускник педагогического вуза должен обладать определенными свойствами для того, чтобы адаптироваться к общественным потребностям...» [1, с. 7].

Нет сомнения, что основные «общественные потребности» для выпускников педагогических вузов формируются в общеобразовательной школе. Школа, реализуя социальный заказ региона, одновременно заказывает для этого прежде всего специалиста в соответствии с региональными особенностями.

Отечественные исследователи развитие образования часто рассматривают как сложный непрерывный процесс, отражающий опыт системы образования предшествующих этапов и дающий толчок к последующему развитию школ и учреждений образования, вплоть до современного периода. Такой подход характерен для общегосударственной позиции по отношению к системе образования. Он вполне может использоваться и используется при исследовании региональных систем образования. Однако народное образование Калининградской области в этом плане имеет существенные отличия от систем образования других субъектов РФ, так как прошлое области является опосредованным, трансформированным, но никак не непосредственным, ибо исторического прошлого, по крайней мере до 1945 г., у калининградцев просто не было. Подобные обстоятельства и подчеркивают сущность термина «особенное» и его практическую реализацию в исследованиях системы образования Калининградской области.

Список литературы

1. *Брызгалова С. И.* Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: монография. Калининград: Изд-во КГУ, 2004.
2. *Кондаков Н. И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.
3. *Малькова З. А.* Образование в странах социализма // Образование в современном мире: состояние и тенденции развития [Сб. ст.] / под ред. Н. И. Кондакова. М.: Педагогика, 1986.
4. *Лурье Л. И.* Моделирование региональных образовательных систем: учебник. М.: Гардарики, 2006.

5. *Балыхин Г.А.* Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. М.: Экономика, 2003.
6. *Садовский В.Н.* Людвиг фон Бергаланфи и развитие системных исследований в XX веке // Системный подход в современной науке. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
7. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. *Сергеева В.П.* Управление образовательными системами: метод. пособие. 4-е изд. М.: Центр гуманит. лит., 2002.
9. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.М. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
10. *Каган М.С.* Наследие Л. Фон Бергаланфи и проблема применения системного подхода в сфере гуманитарного знания // Системный подход в современной науке. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
11. *Костин А.К.* Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. 2005. №8.
12. *Клемешев А.П., Козлов С.Д., Фёдоров Г.М.* Остров сотрудничества: монография. Калининград: Изд-во КГУ, 2005.
13. *Пискунов А.И.* История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы // Советская педагогика. 1977. №11.
14. *Шамахов Ф.Ф.* О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики // Советская педагогика. 1980. №2.
15. *Михащенко А.Л.* История образования Зауралья как объект исследования // Регионоведение. 2005. №2.

Об авторах

Г.В. Кретинин — д-р истор. наук, проф. РГУ им. И. Канта; biacrisi@baltnet.ru

Л.А. Зорькина — ректор Института развития образования Калининградской области, zorkina@yandex.ru

Authors

Prof. Gennady Kretinin, IKSUR; biacrisi@baltnet.ru

Liliya Zorkina, rector of Kaliningrad Regional Institute of Education Development, zorkina@yandex.ru