

Д.В. Городенко

**ОБРАЗОВАНИЕ НАРОДОВ СЕВЕРА КАК
ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА
(НА ПРИМЕРЕ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО
АВТОНОМНОГО ОКРУГА — ЮГРЫ)**

Монография



Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2013

ББК 74.03

Г 70

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Научный редактор
доктор педагогических наук, академик РАО *В.П.Борисенков*

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор Нижевартовского
государственного гуманитарного университета *А.В.Абрамов*;
доктор философских наук, профессор Ишимского государственного
педагогического института им. П.П.Ершова *В.И.Полищук*

Городенко Д.В.

Г 70 **Образование народов Севера как фактор развития поликультурного пространства региона (на примере Ханты-Мансийского автономного округа — Югры):** Монография. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2013. — 143 с.

ISBN 978–5–89988–994–3

В монографии характеризуется развитие образования народов Севера на примере Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. С привлечением новых материалов в книге рассматривается история становления школьного дела в данном регионе с выделением дореволюционного, советского и постсоветского периодов, анализируются современное состояние и перспективы развития образования.

Для студентов и преподавателей высших учебных заведений, а также всех, кто интересуется проблемами национального образования.

ББК 74.03

ISBN 978–5–89988–994–3

© Городенко Д.В., 2013
© Издательство НГГУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Образование, являясь неотъемлемой частью культуры, выражает в себе ее основные особенности, тесно связанные с социальными, демографическими, политическими, экономическими преобразованиями в жизни страны. Изменения в области образования народов Севера затрагивали различные сферы их жизни и носили неоднозначный характер. В процессе реформ проблема образования, с одной стороны, учитывала специфику местных условий и этнокультурных традиций, а с другой — ориентировала на сохранение и консолидацию единого образовательного и поликультурного пространства России.

Вопрос, каким должно быть национальное образование народов северных регионов в ближайшем будущем, является актуальным. В решении коллегии Министерства образования и науки РФ № ПК-7 от 1 декабря 2004 г. было указано, что «в системе российского образования вопрос о реализации национальной образовательной политики относится к числу самых приоритетных. Адекватное решение национальных проблем образования играет исключительно важную роль в консолидации многонационального общества, формировании установок толерантного сознания, предотвращении ксенофобии и дискриминации, особенно в такой стране, как Российская Федерация, в период формирования гражданского общества и общегражданской идентичности».

Проблема формирования новой национальной образовательной политики в Российской Федерации перешла из разряда вопросов регионального значения в число важнейших общегосударственных задач. В приказе Министерства образования и науки РФ № 201 от 3 августа 2006 г. «О концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» указывается, что «многомерно-сложный характер этнического состава российского общества ставит перед системой образования два рода проблем. Во-первых, это необходимость организации в структуре всеобщей единой и целостной системы образования учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом. Эти учреждения, обеспечивающие равноценную подготовку молодежи, удовлетворение ее этнокультурных образовательных потребностей, по своим главным

целям, по внутреннему содержанию, структуре и организации должны представлять собой интегральную часть образовательной системы, равнозначный элемент единого российского образовательного пространства». Как отмечается в концепции далее, другая проблема формирования новой национальной образовательной политики определяется «необходимостью включения в число главных приоритетов образования также и цели духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию».

На встрече с представителями религиозных и общественных организаций председатель правительства РФ В.В.Путин отметил: «В нашей стране проживает свыше 180 народов и этносов. Таким этническим и конфессиональным культурным разнообразием вряд ли вообще кто-нибудь может похвастаться. Причём если в США проживают эмигранты, то в России у каждого этноса есть свои корни, и другой родины у него нет. Именно поэтому для нас решение межнациональных, межконфессиональных отношений является особенно важным».

Особенно специфична ситуация, сложившаяся в северных районах нашей страны. Здесь вместе с русскими, украинцами, татарами, белорусами и другими проживает немало малочисленных коренных этносов, населявших эти территории на протяжении веков, приспособившихся к суровым климатическим условиям и создавших собственный уклад хозяйственной жизни. Многие из этих этносов до сравнительно недавнего времени не имели своей письменности и литературы и, по сути дела, находились вне воздействия современных образовательных учреждений.

В связи с этим поиск направлений и способов реформирования национальной северной школы является на сегодняшний день одной из самых сложных проблем школьной реформы последних десятилетий. Не является исключением и система образования коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа (ХМАО), которая на текущий момент находится в стадии своего формирования.

В настоящей монографии система образования коренных народов Севера рассматривается не в статике, а в исторической динамике, в разрезе общемировых, общероссийских, а также региональных политических, социально-экономических, демографических процессов, с оценкой их непосредственного влияния на современное состояние национального образования как фактора развития поликультурного пространства региона.

1. СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

1.1. Исторический анализ педагогических концепций национального образования

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в России в последние годы, во многом способствовали развитию процессов пробуждения самосознания народов Крайнего Севера, которые зачастую носили стихийный характер. В связи с этим задача совершенствования системы образования коренного населения Ханты-Мансийского округа в последние годы приобрела большую остроту. Однако проблемы национального образования не возникли сами по себе. Они формировались постепенно, под влиянием множества исторических факторов, без понимания которых решение сегодняшних проблем образования малочисленных народов России представляется невозможным.

Исследуя историю просвещения коренных народов Севера, следует также отметить, что Россия издавна была многонациональной страной, и проблемы образования различных народностей, проживавших на ее территории, волновали отечественных педагогов на протяжении длительного времени. В этой области накоплен немалый педагогический опыт, пренебрегать которым на современном этапе, на наш взгляд, нельзя.

В связи с этим, рассматривая возможные пути дальнейшего развития национального образования коренных малочисленных народностей Севера, необходимо проанализировать не только формы и методы образования в историческом аспекте, но и исследовать накопленный веками педагогический опыт в области национального образования.

Анализ теоретических исследований позволяет выделить три этапа формирования современной концепции национального образования малочисленных этносов Севера.

Первый этап — дореволюционный, характеризующийся формированием понятия русской «народной школы». Второй этап —

советский период освоения Крайнего Севера — является достаточно противоречивым. С одной стороны, это период массового внедрения идеологизированной «интернациональной» методологии образования, с другой стороны, в этот период получили свое жизненное подтверждение идеи А.С. Макаренко об использовании в образовательном процессе «народной педагогики», идеи В.А. Сухомлинского о важной роли родного языка в развитии полноценной личности. На стыке двух исторических эпох разрабатывалась концепция этнопедагогики Г.Н. Волкова. Третий этап — период распада Советского Союза как многонационального государства и формирование Российской Федерации.

В целях изучения наиболее прогрессивных направлений педагогической мысли в сфере национального образования малочисленных народов Севера рассмотрим выделенные этапы подробнее.

Анализируя развитие идей национального образования в царской России, следует отметить, что особое внимание к национальной компоненте содержания образовательного процесса проявилось в работах отечественных ученых второй половины XIX в.

Значительную роль в этом сыграли исследования великого русского педагога К.Д. Ушинского. В его работах «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Вопросы о народных школах», «Родное слово» и других получили свое развитие проблемы всеобщего начального образования народа, национальной школы, как русской, так и других народов России, женского образования и др.

Он сформулировал принципиальные подходы к пониманию народной школы России, ее места и значения в духовном развитии и воспитании человека, дал определение сущности национального воспитания и образования. К.Д. Ушинский считал, что система воспитания порождается историей народа, его потребностями и бытом, его материальной и духовной культурой, она не может существовать вне решения острых социальных проблем. При этом школа ставилась К.Д. Ушинским в один ряд с «природою, жизнью, наукою и религией (христианской)»¹.

¹ Ушинский К.Д. Вопросы о народных школах // Избр. произв. М.; Л., 1946. Вып. 2. С. 37.

Хотя в то время еще не было сформулировано понятие этнопедагогике, однако уже К.Д. Ушинский говорил о роли и значении в педагогической системе народного воспитания, которое, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа. По его мнению, «только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития»¹.

К.Д. Ушинским был также сформулирован принцип народности, которым должны были руководствоваться национальные школы². Одним из самых важных и основных условий организации национальной школы ученый считал пробуждение в народе потребности учиться. Забегая вперед, хочется сказать, что, на наш взгляд, именно отсутствием этой потребности можно объяснить неудачные попытки просвещения коренных народов Севера в дореволюционный и, частично, в советский периоды развития российского общества.

При этом понятия «народное» и «национальное» ученым рассматривались как синонимы: «Общей системы народного воспитания для всех народов не существует, не только в практике, но и в теории», поскольку «у каждого народа своя особенная национальная система воспитания». Вместе с этим, по мнению Ушинского, «заимствование одним народом у другого воспитательных систем является возможным», поскольку «опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам»³.

Безусловно, идеи К.Д. Ушинского в отношении народной школы и народного учителя были основополагающими в определении места национального русского и инородческого образования в России.

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 360—368.

² Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. произв. Вып. 3. С. 123—153.

³ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Избр. произв. Вып. 3. С. 160.

Большую роль в развитии идей национального образования сыграли работы последователя К.Д. Ушинского, русского ученого П.Ф. Каптерева, впервые применившего к пониманию сущности национального образования историко-педагогический подход.

В своей работе «История русской педагогики» он обозначил источники и условия национального образования, обосновал историко-педагогический подход к объяснению педагогических явлений, указывал на большое значение роли педагога в деле образования народа. Им были сформулированы цели и задачи истории педагогики: «История педагогики какого-либо народа есть история развития одной стороны народной души — педагогического самосознания»¹.

Важнейшим условием создания национальной школы П.Ф. Каптерев считал развитие национального педагогического самосознания. При этом он выдвигал идею о том, что любая школа является по своей сути национальной. Основываясь на историческом анализе, он выделял три обязательных условия формирования национальной школы: «жизненный характер», под которым подразумевалась осознанная народом необходимость в образовании, национальная самобытность и самостоятельность.

Его идеи народности образования во многом были созвучны идеям К.Д. Ушинского: «Характер и направления образовательной школы во многом зависят от характера и направления всего народа»².

Примечательно, что задолго до классиков педагогики советского периода П.Ф. Каптерев видел основную задачу воспитания в национальном духе не в развитии этнической обособленности наций, а в воспитании целостной личности, осознающей себя не только представителем определенного народа, но и всего человечества: народное «образование должно сообщать человеку такие вкусы, склонности, такую подготовку, чтобы он не чувствовал себя чужим ни в одном культурном обществе»³.

В своей работе он предлагал собственное видение устройства русской национальной школы: «Нужно устроить школу: на почве

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Петроград, 1915. С. 454.

² Там же. С. 47.

³ Там же. С. 82.

данных народной психологии и истории, согласовать ее с общественными потребностями, при ее организации принять во внимание характер и строй семьи, экономические, климатические и всякие другие условия народной жизни, нужно, чтобы русская школа руководилась русскими, а не иностранцами»¹.

При этом он четко осознавал и обосновывал необходимость создания русских народных школ разного типа: «Народная школа не может быть одного типа, она непременно должна видоизменяться, иначе не будет соответствующей жизни и потребностям...»². Необходимое разнообразие типов народной школы автор обосновывал географическим, этническим, культурным многообразием России.

Интересно, что в своей работе П.Ф. Каптерев делал попытку выделить предметы этнокультурного цикла для русской школы, преподавание которых ученый считал обязательным на всех ступенях образования. К ним он относил русский язык, российскую историю и российскую географию.

Модель школы, предложенная П.Ф. Каптеревым, решала задачи общечеловеческого развития, укрепления в юношестве чувства законности и уважения к личности, стремления в жизни руководствоваться научными данными, введения в сознание учащихся начал общественной нравственности.

Несмотря на то, что работы П.Ф. Каптерева касались, в основном, русской национальной школы, его идеи о национальном образовании имели большое значение для понимания и оформления модели национальной школы России в начале XX в.

Заметную роль в развитии теории национального образования сыграли труды В.Н. Сороки-Росинского. Основной идеей его работ было формирование национальной школы не только на принципе народности, но и, прежде всего, с учетом национальной психологии. Ключевым при формировании принципа народности он считал определение терминов «народ», «народность», «нация». В его работе «Путь русской национальной школы» эти понятия были сформулированы следующим образом: «Во-первых, слова “народ”, “народность” и “нация” понимаются как наличная

¹ Там же. С. 615.

² Там же. С. 617.

в данное время сумма людей, обладающих определенными признаками, отличающими ее от других наций; во-вторых, народность может мыслиться как определенная индивидуальность, соборная, национальная индивидуальность, как известный цельный, единый и развивающийся характер, как духовное единство, как личность со своей своеобразной физиономией ... здесь каждая нация рассматривается сама по себе, изнутри себя; в-третьих, народ является целью своего внутреннего развития — перехода из потенциального существования в актуальное, превращения возможностей и скрытых сил в творчество, в деятельность, в их осуществление»¹.

Целью национальной школы, по определению В.Н. Сороки-Росинского, было «развитие у воспитанников национального чувства»². Вслед за П.Ф. Каптеревым он видел национальную школу постоянно развивающейся. Основными принципами динамичного развития национальной школы автор считал анализ всей совокупности реальных фактов текущей жизни народа, выявление ближайшего направления этих течений и учет вырисовывающихся в будущем новых явлений жизни России (хозяйственной, общественной, политической, культурной), а также определение педагогической значимости фактов. Потенциал динамического развития школы он видел в изменении приемов преподавания, учебных программ, увеличении уроков русской словесности, русской истории, географии, отечествоведения. Все это определялось необходимостью «подчеркивать в преподаваемых предметах все, способное будить национальную гордость и способствовать развитию национального чувства»³.

Таким образом, ключевыми идеями В.Н. Сороки-Росинского были динамичное развитие национальной школы в соответствии с изменяющимися потребностями народа, которые необходимо тщательно анализировать, своевременно корректируя образовательный процесс. Только такой подход мог воспитать в человеке чувство национального достоинства.

¹ Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т.Губко. М., 1991. С. 60.

² Там же. С. 63.

³ Там же. С. 66.

Рассматривая развитие идей национального образования, хочется также отметить труды С.И. Гессена, полагавшего, что основная «задача национального образования, т.е. создания и упрочения нации, сводится, ... к приобщению всех слоев народа к культуре и, в частности, к образованности как высшему проявлению»¹. Он обосновывал идею развития частной конкуренции в образовании (под контролем качества образовательного процесса со стороны государства) как основу динамичного развития национальных школ.

Таким образом, в работах педагогов дореволюционной России, посвященных идее национального образования и, в частности, русской национальной школы, были сформулированы основные цели, принципы и содержание «народного образования».

Проблеме образования многочисленных народностей, населявших царскую Россию, посвящены работы П.И. Ковалевского, Н.И. Ильминского, А.П. Шапова.

Видный ученый и общественный деятель, П.И. Ковалевский полагал необходимым четко разграничивать понятия «национализм» и «патриотизм», подразумевая под первым «беспредельную любовь и готовность к самопожертвованию за свою народность», а под вторым — «такую же любовь и готовность к самопожертвованию к родине, отечеству». При этом он отмечал, что патриотизм шире национализма: «в каждом государстве может быть только один патриотизм и несколько национализмов»².

Продолжая идеи П.Ф. Каптерева и К.Д. Ушинского, П.И. Ковалевский определял необходимость формирования национального образования следующим образом: «каждая народность живет в условиях известной природы, следовательно, прежде всего ее дети должны быть так воспитаны, чтобы они смогли легко, свободно и без опасности переносить все условия данного климата..., воспитание должно быть в духе той религии и государственных устоев, в которых живет та или иная народность..., соответствовать истории, характеру и особенностям данной народности»³.

¹ Цит. по :Гессен С.И. Проблема национального образования // Первое сентября. 1996. 20 февраля. С. 3.

² Ковалевский П.И. Национальное воспитание и образование в России. СПб., 1910. С. 54, 56.

³ Там же. С. 47.

Он рассматривал Россию как «великое государство, в котором господствует великая и многочисленная русская народность, в которой заключается множество малых и мелких народностей, ей соподчиненных»¹. В связи с этим национальное воспитание П.И. Ковалевский видел, прежде всего, русским, рассматривая национальные компоненты отдельных народностей как части единого целого. При этом он отдельно выделял народное образование для не русских по народности, но русских по государственной принадлежности.

Основными положениями в работах П.И. Ковалевского были идеи о величии русской нации, о сосуществовании и соподчиненности в отношении народностей в Российской империи; о национальной школе как форме осуществления национального образования и воспитания; об отечествоведении как ведущем направлении в содержании национального образования; об иерархичности в преподавании предметов.

Ученый выделял три органически взаимосвязанные формы национального воспитания — семейное, школьное и общественное. В содержании образовательного процесса, по мнению автора, существуют три направления школьного национального воспитания: физическое, нравственное, умственное. Основной формой национального образования П.И. Ковалевский называл национальную школу, которая должна быть народной. Второй ступенью национального образования автор рассматривал «национальную профессиональную школу», которая должна строиться в зависимости от «местных условий, отраслей производства»². Таким образом, им были впервые высказаны идеи о непрерывности национального образования на всех этапах образовательного процесса.

Несмотря на то, что в своих работах П.И. Ковалевский рассматривал как национальную преимущественно русскую школу, им были сформулированы принципы отношения в такой школе к «иностранцам», «к соподчиненным нациям»: «...образование должно вестись так, чтобы ... не задеть национальных чувств и быть в добрых, дружеских и братских отношениях (особенно с братьями-славянами)»³.

¹ Там же. С. 46.

² Там же. С. 90.

³ Там же. С. 76.

Содержание национального образования П.И. Ковалевский строил по следующей иерархии. Признавая русский язык основным государственным и школьным языком, он предлагал следующую последовательность изучения предметов в национальной школе: русский язык — Закон Божий — история и география России — народная история — иностранные языки — литература.

Несмотря на то, что П.И. Ковалевский рассматривал национальную школу народностей, проживающих на территории России, как часть русской национальной школы, отдавая ей бесспорный приоритет, его идеи о сосуществовании наций на территории одного государства можно назвать прогрессивными, а его ступенчатая модель национального образования представляет интерес и на сегодняшний день.

Анализируя работы выдающегося педагога Н.И. Ильминского, хочется отметить, что он был одним из немногих, кто уделял особое внимание системе «инородческого» образования в России. Н.И. Ильминский едва ли не первым высказывал идею использования родного языка «инородцев» в целях распространения христианского религиозно-нравственного образования и воспитания. Только в этом случае, по мнению ученого, образовательная школа может выступать «как орудие христианского просвещения инородцев», поскольку «кто говорит с инородцами на их родном языке, того они легко понимают и могут убеждаться его доказательствами, потому что вместе со словами он употребляет их же элементы мысли»¹.

Предлагая свою концепцию образования инородцев, Н.И. Ильминский уделял большое внимание сочетанию государственного и частного сектора в создании образовательных учреждений. При этом преподавание на родном языке, по крайней мере, в начальной школе, он считал необходимым условием приобщения инородцев, прежде всего, к православной церкви, а уже затем — и к культуре России.

Он считал, что наряду с обучением инородцев на родном языке их обязательно следует обучать и русскому языку, что должно способствовать сближению их с русской культурой, расширению их кругозора, приобщению их к общемировым ценностям.

¹ Письма Ильминского Н.И. Казань, 1985. С. 10.

Ученый разработал особую систему просвещения нерусских народностей на основе живого разговорного народного языка. Преподавание в народной школе (одноклассной, четырехлетней) по системе Н.И. Ильминского велось на первом отделении (2 года) исключительно на родном языке. Русский преподавался как учебный предмет, причем обучение русскому языку начиналось с разговорных уроков. На втором отделении русский становился основным языком преподавания.

В работе «Беседы о народной школе» Н.И. Ильминский изложил свою концепцию народной школы для инородцев, назначение которой он видел в обязанности «выпускать хороших людей..., нравственных, честных, добрых, религиозных на деле, в действиях, в жизни, по совести, перед Богом». Он подчеркивал, что задачи у русской школы и школ для инородцев, проживающих на территории России, разные: русская школа должна «воспитывать нравственных и религиозных людей по началам и в формах православной церкви и русской народности», а инородческая школа — обеспечить «прочное сближение инородцев с русскими»¹.

Работы Н.И. Ильминского оказали серьезное влияние на развитие национального образования многочисленных народов, населявших территорию Российского государства. Несмотря на то, что его педагогическая концепция формировалась и апробировалась в Казанском крае, ее опыт использовался в течение длительного периода и в других регионах с многонациональным составом населения, в частности, и в северных окраинах империи.

Говоря о развитии идей национального образования, нельзя не назвать имя ученого-практика И.Я. Яковлева — педагога, которого заслуженно считают просветителем чувашского народа. Помимо университета и академии он создал политехнические мастерские, консерваторию, хоры, ансамбли, оркестры; построил музей, церковь, основал библиотеку, театр, монастырь, сельскохозяйственную ферму, типографию, сиротский приют и многое другое. Все это входило в состав организованной им Чувашской учительской школы.

¹ Ильминский Н.И. Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае. СПб., 1886. С. 16.

Теоретическим достижением И.Я. Яковлева было то, что он творчески осмыслил положение народной педагогики о значении в воспитании человека рефлексии. С рефлексией автор связывает формирование духовного облика человека. При этом педагог обнаруживает своеобразие национального характера родного чувашского народа, проявляющееся в «мнительности, робости, застенчивости, неуверенности, щепетильности, болезненной деликатности»¹.

Мировое значение имеет опыт И.Я. Яковлева по созданию в 1868 г. школы по образцу семьи. В этой школе отмечались национальные праздники, культивировались народные ремесла, соблюдались старинные трудовые традиции.

Следует отметить, что идеи национального образования многочисленных народностей, населявших дореволюционную Россию, привлекали внимание не только педагогов. Многие прогрессивные деятели и ученые прошлого века, выступая в печати с критикой политики царского правительства по отношению к местному населению территории Крайнего Севера, вносили различные проекты и предложения об улучшении жизни северных народностей. Так, историк-демократ А.П. Шапов в своих работах предлагал широкую программу радикальных преобразований на Севере, в том числе и в образовании «инородцев». Он писал: «Народности Севера ждут от нас помощи к развитию и лучшему проявлению сил на пользу общенародную. Не крестиком миссионеров, не табаком и водкой мы должны располагать, привлекать к себе, к своей расе, не хитростью и обманом, а русским хлебом и солью, дешевым, добросовестно продаваемым товаром, хорошо устроенными ярмарками, хорошиими школами, человеческим обращением с ними...»².

Обобщая вышеизложенное, отметим, что в дореволюционной России решению проблемы национального образования были посвящены многие исследования выдающихся отечественных педагогов, взгляды которых формировались под влиянием идей народного образования К.Д. Ушинского.

В результате к периоду революционных преобразований в России уже определилась модель национальной школы, которая включала цель, задачи, условия, содержание и пути дальнейшего

¹ Яковлев И.Я. Избранное. Н.-Челны, 1996. С. 48.

² Шапов А.П. Полное собрание сочинений: В 3 т. Т. 2. СПб., 1907. С. 367.

развития. И хотя задачами «инородческой» школы полагали воспитание представителей других национальностей, населявших страну, прежде всего в духе христианства и любви к отечеству — России, тем не менее, уже на этом этапе высказывались идеи о значении национального языка, культуры и традиций в воспитании полноценной личности.

В советский период идеи национального образования получили качественно новое развитие.

В период становления советской власти (20—30-е гг. XX в.) содержание трудов советских ученых во многом определялось политической обстановкой в стране. Однако охарактеризовать этот период как однозначно негативный в сфере формирования национального образования нельзя.

Так, 9 ноября 1917 г. был издан Декрет СНК об учреждении государственной комиссии по народному образованию, которой поручено руководство просвещением страны¹. С этого периода берет начало национализация всех типов учебных заведений, под которой понималась передача управления ими в руки советского государства. Школа была объявлена не только единой и трудовой, но и бесплатной, обязательной и общедоступной. Была заявлена преэминентность ступеней образования, обеспечивалось равенство возможностей образования. Была осуществлена последовательная демократизация школы — участие в управлении образованием органов местного самоуправления, организация общественных школьных советов, отмена обязательных домашних заданий, отметок и экзаменов, введение гибких учебных планов и примерных программ. Введение всеобщего обучения и движение за ликвидацию неграмотности способствовали тому, что в городах были охвачены обучением все дети, в селах — около половины; достижениями советского образования явились борьба с детской беспризорностью, широкое распространение обучения на национальных языках, издание учебников на национальных языках, создание письменности для многих языков, привлечение к педагогической деятельности лучших представителей старой революционной интеллигенции и многое другое.

¹ Волохова Е.Д. Формирование права на образование в России // Правоведение. 2002. № 3. С. 252.

В то же время образование повсеместно было тотально подчинено идеологии правящей партии. Школа рассматривалась как орудие коммунистического перерождения общества, как проводник «идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на непролетарские и полупролетарские слои»¹. Ущемлялись права граждан на свободу совести, вероисповедания, а также выбора образовательного учреждения согласно своим убеждениям. Активное внедрение коммунистической идеологии в массы требовало полной смены профессорско-преподавательского состава, что в масштабах страны представляло существенные трудности и отражалось на качестве образования. С одной стороны, это была волна репрессий в отношении старых кадров, с другой — образованием рабоче-крестьянской молодежи зачастую занимались полуграмотные выпускники ускоренных курсов и «рабфаков».

Эти противоречивые процессы нашли свое отражение в работах ученых и педагогов. В качестве основной идейного стержня образовательной политики этого периода превалировали положения о преимуществе интернационального компонента над национальным. Шла постепенная «русификация» образовательного процесса. Если в 1934 г. языков, на которых велось преподавание, в СССР было 104, то к моменту переписи 1989 г. их осталось всего 44. Многие народы России и других республик СССР были лишены уже существовавших письменностей, на их языках перестали выходить учебники, книги, газеты и журналы. Была провозглашена официальная политика, направленная на массовое двуязычие всех народов России («русский язык как второй родной язык»)². Тем не менее, именно в этот период сложились основные представления об этнопедагогике.

Говоря об истории развития научной мысли в сфере национального образования, нельзя не обратиться к работам классика советской педагогики А.С. Макаренко. Несмотря на то, что Антон Семенович Макаренко не являлся в полном смысле ученым-теоретиком, его чрезвычайно своеобразные произведения оказали огромное влияние на развитие отечественной педагогики.

¹ Милоков П.Н. Краткие очерки по истории образования в России. Л., 1938. С. 54.

² Андреева И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. М., 2002. С. 46.

В работах А.С. Макаренко особое внимание уделялось принципу народности. В его представлении принцип народности глубоко интернационален. Как писал педагог, в тесном общении в рамках одного государства «русские, украинцы, белорусы, все иные народности ... приобрели новые качества характера, новые качества личности, новые качества поведения», при этом единство народов строится на следующих принципах: «это уважение, это наш гуманизм, подобного история никогда, конечно, не видела»¹.

Новаторство А.С. Макаренко заключается в переосмыслении всего богатства педагогической культуры, которое создано человечеством, прежде всего славянскими народами. Отношение Макаренко к педагогической культуре славянских народов представляет огромный интерес. Народной педагогике, опирающейся на житейскую мудрость, на «обыкновенный здравый смысл»², в работах автора уделяется особое внимание.

Содержание образования «народной школы», согласно представлениям А.С. Макаренко, должно обязательно включать в себя национальную мудрость — народные пословицы, поговорки, народные праздники, традиции, обряды. Большое значение в воспитании молодого поколения педагог-практик придавал народным песням и танцам.

Особое внимание в его творчестве уделялось проблемам родного языка. В работах А.С. Макаренко родной язык представлял собой проблему не только и не столько дидактическую, сколько проблему общекультурного, политического, морально-этического значения. Родной язык рассматривался им как естественная, неотъемлемая потребность каждого человека. При этом он считал закономерным интенсивный обмен духовными ценностями между русским и украинским народами. Его произведения — образец культурного содружества и педагогической общности двух народов. Макаренко подчеркивал особое значение народной педагогики в образовательном процессе, понимая под «народной педагогикой» не только коллективный педагогический опыт народа, но и практический опыт талантливых педагогов из народной среды.

¹ Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1978. С. 422.

² Там же. С. 528.

Таким образом, можно отметить, что А.С. Макаренко предложил новый взгляд на народную педагогику. Хотя термина «этно-педагогика» в то время еще не существовало, значение работ Макаренко для ее развития трудно переоценить.

Последователем А.С. Макаренко во многом был и другой крупнейший советский ученый-педагог — В.А. Сухомлинский, формировавший свои педагогические концепции в 50—70-х гг. XX в.

В.А. Сухомлинский был приверженцем позиции К.Д. Ушинского о принципе народности в системе образования. Основной его мыслью является необходимость возрождения прогрессивных педагогических традиций народа, идеи о широком внедрении народной педагогики в семье и школе. В своей практической педагогической деятельности Сухомлинский широко использовал сказки, пословицы, поговорки, народные загадки, песни, танцы, уделял много внимания народным традициям, праздникам.

Из всех средств воспитания наиболее значимым Сухомлинский признавал родной язык. В своих работах он писал: «Важнейшим средством воздействия на ребенка, облагораживающим его чувства, душу, мысли, переживания, являются красота и величие, сила и выразительность родного слова»¹.

Как и в работах А.С. Макаренко, принцип народности в педагогической концепции В.А. Сухомлинского глубоко гуманистичен и интернационален. Отстаивая позицию воспитания детей в духе дружбы народов, он выделял два взаимосвязанных направления. Первое — это воспитание любви к своему языку, национальной культуре и традициям. Второе — воспитание у учащихся братских чувств к другим народам нашей страны. Единые цели, общность интересов всех народов были предметом постоянного внимания Сухомлинского. Таким образом, органическое единство интернационального и национального как неотъемлемой и самобытной его части составляли основу образовательной концепции В.А. Сухомлинского.

Различные аспекты народной педагогики как процесса присвоения людьми культурно-исторических форм поведения, выраженных в нравах, этнических нормах и ценностях, раскрыли в своих произведениях М.М.Бахтин, В.М.Бехтерев, Л.С.Выготский,

¹ Сухомлинский В.А. Избранное / Сост. Н.П.Григорьев. М., 1998. С. 472.

Л.Леви-Брюль, Г.Лебон, А.Р.Лурия и другие исследователи. В работах В.М. Бехтерева были изучены законы развития этносов.

Так, в «Коллективной рефлексологии» В.М. Бехтерев сформулировал важные положения о том, что общность, в том числе этническая, развивается по своим законам, отличным от законов развития входящих в нее личностей. Данные законы основаны на взаимодействии этих личностей, которое не выводимо из анализа индивидуальной деятельности. Одним из педагогических механизмов воспитания в общности, по мнению автора, выступало взаимодействие «созидателей» и «подражателей». Первые из них инициативны, стремятся к нововведениям, но эгоцентричны и не учитывают возможности группы, вторые — консервативны, опираются на привычное, стабилизируют общественное мнение и поведение¹.

Труды А.Ф. Лазурского, М.Я. Басова, В.Н. Мясищева были посвящены исследованию этнического компонента как составляющей человеческой личности. Так, А.Ф.Лазурский выделял в психических явлениях две формы: эндопсихику как природную основу личности, включающую этнические черты, передаваемые по наследству, и экзопсихику как систему отношений к окружающему миру. Взаимодействие этих сторон личности, по мнению автора, составляют психологическую основу ее поведения².

В.Н. Мясищев установил, что взаимоотношения людей есть следствие их взаимодействия, а те переживания, которые возникают в процессе такого взаимодействия, укрепляют, разрушают или реорганизуют эти отношения. Однако являясь объектом и результатом отношений, человек одновременно выступает в качестве их субъекта. В характеристиках и оценках взаимодействующих с ним людей, в переживаниях, которые он испытывает в ходе этого взаимодействия, находит непосредственное отражение уровень развития данного человека как представителя определенного народа³.

О среде как педагогическом факторе и способах ее педагогического изучения писали А.М. Гельмонт, А.Н. Голубева, А.В. Запорожец, А.С. Шеповалова и А.М. Шуберт.

¹ Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М., 1994. С. 69—73.

² Лазурский А.Ф. Психология общая и эмпирическая / Под ред. Л.С.Выготского. Л., 1925. С. 86.

³ Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. С. 216.

С середины 50-х гг. идеи «народной педагогики» постепенно оформляются в самостоятельную науку — этнопедагогику. Наиболее значительными трудами в этой области можно считать исследования Г.Н. Волкова и ряд работ В.А. Николаева и Я. И. Ханбикова¹.

В своих работах Г.Н. Волков конкретизировал понятие этнопедагогики, отмечая, что она «изучает процессы социального и общественного взаимодействия, в ходе которых воспитывается личность»², это наука об опыте народа по воспитанию подрастающего поколения, его педагогических воззрениях; наука о быте, педагогике семьи, рода, племени.

Ученым были подробно исследованы сущность народной педагогической культуры, особенности народных педагогических традиций, народного воспитания. Определяя педагогическую культуру как сферу материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей, он отмечал, что «любовь к детям — важнейший компонент педагогической культуры человечества»³.

Этнопедагогический подход, обоснованный в исследованиях Г.Н. Волкова, предполагает рассмотрение педагогического процесса как «естественно-исторического»⁴. Преимущество такого подхода заключается в том, что «он имеет дело с обобщениями колоссального числа отдельных поведенческих актов, направленных на достижение педагогических результатов, притом поведение целого народа берется во времени, измеряемом в исторических масштабах»⁵.

В более поздних работах им были разработаны основные положения этнопедагогики, актуальные и в настоящее время.

В соответствии с целью народной педагогики, под которой Г.Н. Волков понимал формирование совершенного человека, им

¹ Волков Г.Н. Чувашская народная педагогика. Чебоксары, 1956; Волков Г.Н. Этнопедагогика / Под ред. И.Т.Огородникова. Чебоксары, 1974.

² Волков Г.Н. Этнопедагогика / Под ред. И.Т.Огородникова. Чебоксары, 1974. С. 28.

³ Там же. С. 27.

⁴ Там же. С. 10.

⁵ Волков Г.Н. Нравственное воспитание учащихся IV—VIII классов сельской национальной школы: Пособие для учителя. М., 1986. С. 61.

разработана система средств и факторов народного воспитания. Так, к средствам народной педагогики автор относил народные пословицы, загадки, песни, сказки. Автор дал подробную характеристику каждого из выделенных средств. Так, например, пословицы он охарактеризовал как «меткое образное изречение назидательного характера, типизирующее самые различные явления жизни и имеющее форму законченного предложения»¹.

В качестве факторов народного воспитания он признавал природу, игру, родной язык, труд, традицию, быт, искусство, религию, а также пример-идеал, к которому он относил идеи-символы, личности-символы, события-символы.

Особое место в этнопедагогике, по мнению Г.Н. Волкова, принадлежит родному языку: «в народной педагогике родное слово стоит на недосыгаемой высоте»². Следует отметить, что в последних работах автор уже не делает различия между этнопедагогикой и национальным образованием, справедливо полагая, что эти вещи глубоко взаимосвязаны.

Таким образом, Г.Н. Волкова можно по праву считать основоположником этнопедагогике как науки.

Его идеи нашли свое продолжение в работах В.А. Николаева, посвященных кадровым и организационным проблемам национальных школ. В исследовании В.А. Николаева в рамках системного подхода сформулированы следующие направления воспитания этнопедагогической культуры учителя: знакомство с жизнью, бытом, традициями народа, качествами национальной психологии, развитие лучших черт национального характера; развитие интереса к народной педагогике, формирование убеждений в ее актуальности, позитивного отношения к ее использованию в современной педагогической практике; стимулирование освоения этнопедагогических знаний, овладения средствами, методами, источниками народного воспитания; развитие этнопедагогического сознания и мышления с целью этнопедагогического осмысления учебно-воспитательного процесса; воспитание готовности к актуализации этнопедагогических знаний, к их творческому использованию в конкретных условиях.

¹ Волков Г.Н. Этнопедагогика. М., 1999. С. 62.

² Там же. С. 137.

Этапами ее формирования выступают: изучение общих эмпирических сведений о народной культуре, быте, нравах, традициях, образе жизни, особенностях поведения людей; развитие интереса, склонностей, потребностей в изучении народной педагогики; обобщение эмпирических знаний, их систематизация, освоение теоретических положений этнопедагогики; осознание целей, содержания, средств народного воспитания, развитие этнопедагогического сознания, мотивации элементарного использования этнопедагогических знаний в практической деятельности; формирование устойчивого интереса к народной педагогике, конкретизация положений этнопедагогических знаний, становление этнопедагогического мышления; развитие ценностных ориентаций, составляющих основу этнопедагогического мышления, углубление мотивов систематического использования этнопедагогических знаний; освоение теоретических знаний в области народной педагогики, их творческое использование на всех этапах учебно-воспитательного процесса, овладение технологией этнопедагогической деятельности¹.

Таким образом, теоретические исследования в области национального образования советского периода характеризовались некоторой противоречивостью. С одной стороны, уделялось большое внимание народным традициям воспитания детей, что позволило выделить эту область знаний в самостоятельную науку — этнопедагогику, с другой стороны, значение национального компонента воспитания и обучения принижалось в пользу воспитания в духе интернационализма, под которым на практике понимались политическая индоктринация учащихся, идеологизация и унификация образовательного процесса.

Однако, несмотря на то что система национального образования в этот период так и не была сформирована, а кроме того, частично было разрушено то, что создавалось раньше, в сфере образования народов ханты и манси этот этап все же имел особое значение.

Именно в советский период учеными-этнографами был собран неповторимый фольклорный и языковой материал коренных народов Ханты-Мансийского округа. Так, в 30-е гг. немецкий ученый В. Штейниц подробно занимался изучением хантыйского языка.

¹ Национальная школа: состояние, проблемы, перспективы: Доклады и сообщения научно-практической конференции. М., 1985. С. 24—25.

Материалы, полученные им в экспедиции 1935 г., стали основой для издания четырехтомника, посвященного хантыйской культуре, фольклору, традициям и обычаям. Им были изданы труды «Остяцкие работы», «Диалектологический и этимологический словарь хантыйского языка». В середине 80-х гг. в Ханты-Мансийском округе был создан первый Белоярский научно-фольклорный архив северных хантов, затем Окружной научно-фольклорный фонд, Березовский научно-фольклорный архив северных манси, Сургутско-варьеганский научно-фольклорный архив восточных хантов и лесных ненцев. В созданных научно-фольклорных фондах и архивах накоплен богатый материал, который до сих пор изучается, анализируется, переводится на русский и другие языки.

Обобщая исследования советского периода, отметим, что они внесли существенный вклад в развитие национального образования коренных малочисленных народов Севера. Несмотря на справедливую критику административно-командной системы и используемых ею подходов к образованию детей ханты и манси, недооценивать научное и практическое значение работ ученых — педагогов, этнографов, психологов, педагогов-практиков — нельзя.

С перестройки, характеризующейся серьезными политическими и социально-экономическими преобразованиями, начался новый этап в развитии национального образования. В декабре 1993 г. на круглом столе, посвященном обсуждению «Концепции национального образования и воспитания культуры межнационального общения», было определено национальное образование в Российской Федерации как единственный возможный вариант «воспитать в человеке уважение к себе подобному, воспитать терпимость и взаимопонимание»¹.

Эти проблемы вызвали широкий научный резонанс. Достаточно сказать, что различным аспектам национального образования за последние 15 лет было посвящено более 180 серьезных научных исследований, в том числе особенностям образования коренных малочисленных народов Севера — более 70 научных работ².

¹ Коренные малочисленные народы Севера: Сборник нормативных правовых актов. Хабаровск, 2001. С. 92—97.

² См. Каталог диссертационного зала Российской государственной библиотеки им. Ленина. 2004 г.

В рамках учебного пособия невозможно рассмотреть все исследования подробно, поэтому полагаем необходимым назвать лишь основные научные направления исследований.

Прежде всего, отметим работы М.Н. Кузьмина, обозначившего характеристику основных этапов развития национальной школы и решаемых образовательно-воспитательных задач, современные тенденции, а также подходы к разработке содержания образования в национальной школе¹. По его мнению, основным при конструировании национальной школы должен стать учет принципов «...открытости и диалогичности разных культурных компонентов содержания образования...»². Соблюдение указанных основных принципов системного подхода позволяет рассматривать освоение родного языка, изучение народной культуры, приобщение к системе нравственности как компонент национальной школы. Таким образом, основными компонентами в содержания образования в национальной школе, согласно М.Н. Кузьмину, являются родной язык, литература, предметы, связанные с изучением традиционного образа жизни, т.е. традиционные ремесла, промыслы.

Особого внимания заслуживают работы Б.С. Гершунского, в которых он рассматривает определение «национальное образование» с двух позиций. В общегосударственном значении национальное образование понимается автором как «необходимое условие эффективности всех последующих теоретических и прикладных исследований, направленных на обоснование национальных ценностей, приоритетов и целей такого образования в единстве гражданского понимания сущности свободного общества и его полинационального и поликультурного понимания». Согласно второму, более узкому значению, национальное образование отражает «специфически национальные, в том числе и этнические, особенности и приоритеты и традиции тех или иных человеческих общностей»³.

¹ Кузьмин М.Н. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. М., 1997. С. 12—16.

² Там же. С. 105.

³ Гершунский Б.С. Приоритеты национального образования в гражданском обществе // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания: история и современность. Материалы XVIII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки / Под ред. З.И.Равкина. М., 1997. С. 7—13.

В связи с этим Б.С. Гершунский выделяет три возможные модели национального образования:

- с акцентом на национально-этнические особенности той или иной нации (деление национальностей на «коренные» и «некоренные»; на «большие» и «малые» народы и в зависимости от деления построение системы образования);

- с акцентом на принадлежности всех без исключения наций, населяющих данную страну, к единому для нее гражданству, без каких-либо национальных различий по национально-этнической принадлежности. В рамках этой модели национальное образование в Российской Федерации осуществляется исключительно в рамках русской национальной школы;

- без акцента на ту или иную национальную принадлежность. В основе модели — уважительное и равное отношение ко всем нациям, без национального компонента образования. Возможность формирования этой модели автор обосновывает тем, что «в свободном гражданском обществе нет необходимости выпячивать особенности и, тем более, претензии той или иной национально-этнической общности»¹.

Конечно, не со всеми позициями автора можно согласиться. На наш взгляд, создать систему образования, абсолютно лишенную национальных признаков, практически невозможно. Национальной школу делает, прежде всего, язык преподавания, все попытки создать «международный», «общий», «интернациональный» язык, равно как и единую «советскую» нацию, пока не увенчались успехом. Кроме того, трудно привить любовь ребенку к литературе, истории, географии, если начинать изучение этих предметов с мирового опыта, не останавливаясь подробно на национальном. Такое преподавание будет ребенку непонятно. Тем не менее, подход автора к определению целей и задач национального образования с общегосударственных и внутриэтнических позиций представляется нам заслуживающим внимания.

Исследуя современные взгляды на национальное образование, необходимо также отметить выводы, сделанные в рамках изучения традиционной педагогической культуры доктора педагогических наук А.Л. Бугаевой. Согласно позиции автора, «главная цель

¹ Там же. С. 10.

национального образования — создание наиболее благоприятных условий для развития самостоятельной, свободной, высококравственной личности, гражданина своей страны и своего народа»¹.

В своем исследовании автор выделяет следующие условия возрождения самобытной культуры малочисленных народов Севера: «изучение родного языка как средства познания истории народа, его духа, воспитания, любви и уважения к родному народу; приобщение подрастающего поколения к их национальной культуре, обычаям, традициям, их духовным и нравственным ценностям; приоритет национально-регионального компонента в обучении и воспитании; формирование интеллектуальных способностей и нравственных качеств детей с учетом этнопсихологических особенностей познавательных процессов и традиций народной педагогики; разнообразие типов школ, дошкольных и детских учреждений, вариативность учебных планов в зависимости от местных условий и имеющихся возможностей»².

В своих исследованиях А.Л. Бугаева выделяет несколько обязательных условий формирования эффективной системы обучения и воспитания хантов и манси: «включение родителей-северян в этнопедагогический процесс, возвращение семье ее естественных воспитательных функций, укрепление и развитие родственных отношений; совершенствование содержания образования и воспитания в национальных учебных заведениях на основе национально-регионального компонента с опорой на народную педагогическую культуру»³.

Вопросам народного просвещения и культуры на Севере, подготовки педагогических кадров для национальных школ народов Севера посвящены также работы М.М. Ишбаева и СМ. Малиновской⁴.

¹ Бугаева А.Л. Традиционная педагогическая культура народов Севера: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. С. 321.

² Бугаева А.Л. Особенности традиционного воспитания у детей ненцев, эвентов, чукчей на Крайнем Севере. Л., 1987. С. 166.

³ Бугаева А.Л. Традиционная педагогическая культура хантов и манси. М., 1994. С. 134.

⁴ Ишбаев М.М. и др. Возрождение этносоциума народов Севера: меры по этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса национальной школы // Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания: Материалы Международной научно-практической конференции. М., 1999. С. 145—148.

Об использовании прогрессивных традиций народов Севера в воспитании учащихся писали А.А. Котов и Г.И. Лазарев¹.

Изучением традиционного уклада жизни, материальной и духовной культуры малых народов Севера, в том числе хантов и манси, а также вопросами становления и развития образования в этих районах занимались отечественные ученые: А.Н. Баландин, А.А. Барболина, А.С. Обдорский, Л.Г. Скульмовская².

Исследованием проблематики советского строительства у малых народностей Севера в период с 1917 по 1932 гг. занимался В.А. Зибарев.

Ему принадлежит первое монографическое исследование проблемы образования советской национальной государственности у малых народностей Севера. Автор освещает создание, укрепление и деятельность органов советской власти, реформу традиционного суда, национальное районирование, образование национальных округов, районов, первые мероприятия по ликвидации экономической и культурной отсталости этих народов, отмечается роль просветительных учреждений в данных процессах, в том числе и школы³. Еще хотелось бы подчеркнуть множество интересных и значительных исследований в области национального образования, опубликованных в последние годы.

Так, изучению фольклорного наследия посвящены работы А.П. Деревянко, Н.В. Лукиной, О.В. Мазур, Т.А. Молдановой, Е.И. Ромбандеевой⁴.

Из диссертационных исследований, посвященных изучению разных аспектов образования на Крайнем Севере, необходимо

¹ Котов А.А., Лазарев Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере: Сборник в помощь учителю школ Крайнего Севера. Л., 1981. № 19. С. 56—69.

² Скульмовская Л.Г. Новые промышленные города в условиях Тюменского Севера: демографический аспект // Из истории культуры Западной Сибири: краеведческие записки. Нижневартовск, 1998. Вып. 1. С. 130—142.

³ Зибарев В.А. Юстиция у малых народов Севера (XVII—XIX вв.). Томск, 1990.

⁴ Деревянко А.П. Фольклор народов Сибири и Дальнего Востока: истоки и традиции (Эвенкийские героические сказания). Новосибирск, 1990. С. 39—52; Лукина Н.В. Мифы, предания и сказки хантов и манси. М., 1990. Молданова Т.А. Юильские медвежьи игрища // Народы Северо-Западной Сибири. Томск, 1991; Ромбандеева Е.И. История народа манси и его духовная культура. Сургут, 1993.

выделить работы Т.И. Березиной, Л.Н. Ванчицкой, А.Б. Григорян, В.А. Домогацкой, С.Н. Ендовицкого, С.М. Косенка, А.Б. Панкина, Н.А. Садовского, З.П. Тюменцевой, А.Н. Фроловой¹.

Особенности, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектной сельской школе Крайнего Севера, необходимость регионального подхода и учета этнических аспектов в подготовке национальных педагогических кадров рассмотрели В.В. Черепанов и Н.Д. Неустроев².

Такое многообразие научных тем, затронутых в исследованиях современных ученых, позволяет сделать вывод о том, что национальное образование — это сложное социально-педагогическое явление, имеющее множество характеристик. Его целью является формирование свободной личности, вбирающей в себя ценности этноса, способной воспроизводить их и транслировать в социум. Основой содержания национального образования выступают

¹ Березина Т.И. Русская народная педагогическая культура в практике управления современной школой (на материале истории Сибири): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998; Ванчицкая Л.Н. Становление и развитие национальной школы в условиях Обского Севера (20—30-е годы): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993; Григорян А.Б. Формирование нравственного сознания и поведения у подростков на народных традициях хантов и манси: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998; Домогацкая В.А. Педагогические условия обучения и воспитания детей народов Севера в национальной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001; Ендовицкий С.Н. Социально-педагогические проблемы становления и развития национальной школы (на материале школ коренных малочисленных народов Севера): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001; Косенок С.М. Социально-педагогические условия развития образовательной системы малого города: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1995; Панкин А.Б. Организационно-педагогические основы развития национальной системы образования (на материале учреждений образования Республики Калмыкия): Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995; Садовский Н.А. Национально-региональные аспекты обновления содержания образования и особенности совершенствования процесса обучения в школе Республики Коми: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1994; Тюменцева З.П. Содержание и формы этнопедагогизации учебно-воспитательной работы в национальной школе (на материале Ханты-Мансийского автономного округа): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993; Фролова А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока России (социально-педагогический аспект): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.

² Неустроев Н.Д. Деятельность сельских малокомплектных школ в условиях Крайнего Севера: Дис. ... д-ра пед. наук. Якутск, 1991; Черепанов В.В. Управление развитием инновационных процессов в сельских школах: Дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 1995.

национальные ценности как составляющие общечеловеческих ценностей, оно позволяет решать задачи как государственного образования, так и национального традиционного.

Однако, несмотря на дискуссионность вопроса, отсутствуют единые методологические подходы к формированию национального образования коренных малочисленных народов Севера, способного функционировать как единая взаимосвязанная образовательная система. Отсутствует единообразие в определении содержания национального компонента образования, в частности, в определении предметов этнокультурного цикла. Практически остались без внимания вопросы лицензирования и аккредитации образовательных учреждений в качестве национальных. Все это ставит существование национальных образовательных учреждений скорее на уровне педагогического эксперимента, чем на стадии воплощения в жизнь государственной национальной политики РФ.

Тем не менее, можно с уверенностью констатировать, что на сегодняшний день созданы все теоретические предпосылки для формирования слаженной системы национального образования, целостной в функциональном плане, охватывающей в той или иной мере все ступени образовательного процесса на условиях его преемственности на разных образовательных уровнях.

Однако многообразие концепций и идей национального образования требует особого подхода к их систематизации и выбору наиболее приемлемых в отношении исследуемых народов вариантов. В связи с этим изучение исторического опыта просвещения народов ханты и манси представляется особенно актуальным.

1.2. История, культура, особенности мировоззрения народов ханты и манси

Перспективы сохранения этносов как целостных культурных общностей во многом будут зависеть от того, как в дальнейшем сложится экономическая и социальная ситуация в России. Однако как бы она ни развивалась, без становления национального самосознания, т.е. полного понимания самого себя, своего значения, роли в жизни своего народа и общества, сохранения своей самобытности, культуры, языка, религии существование малочисленных народов невозможно.

Приступая к осмыслению социально-педагогических проблем развития системы национального образования хантов и манси, необходимо начать с характеристики самого объекта её деятельности.

Ханты-Мансийский автономный округ территориально относится к Западной Сибири и берет свое название от двух древних угорских народностей — хантов и манси, издревле живущих на этих землях и отнесенных с 1926 г. к группе малочисленных.

Народы ханты и манси в литературе чаще всего называют и описывают вместе. Они очень близки между собой по культуре, много общего в их истории и происхождении, порой их трудно отличить друг от друга, но у них разные, хотя и родственные языки, различное самосознание.

Западно-Сибирская равнина, где с древних времен жили ханты и манси, — одна из величайших в мире. Она характеризуется уникальными природными условиями: территория представляет собой сочетание низменностей (Среднеобская, Кондинская) и возвышенностей (Сибирские Увалы, Северо-Сосьвинская), лесные массивы здесь изрезаны многочисленными реками, множеством озер и болот. На западе равнины расположена узкая полоса восточных склонов Северного и Полярного Урала. Климат — суровый, континентальный. Зима характеризуется сильными морозами, часто до -60 градусов, метелями и снегопадами. Летом бывает очень жарко, особенно в июле — до $+38$ градусов.

Издавна эти края отличались низкой плотностью населения. Так, например, в XVII в. на площади более 13 млн. км² здесь проживало около 236 тыс. человек, то есть на одного человека в среднем приходилось более 40—50 км². В настоящее время Ханты-Мансийский автономный округ, расположенный в Тюменской области, занимает площадь 523,1 тыс. км². Его население составляет 1125 тыс. человек¹.

Ханты-Мансийский округ часто называют «страной Югорией». Считается, что термин «югра» имеет коми-зырянское происхождение и от этих народов был заимствован русскими. Действительно, коми-зыряне называли хантов и манси «егра», но в русском

¹ Школа Тюменской области: Сборник статей / Под ред. В.А.Сластенина и др. Тюмень, 1968. С. 50.

языке оно превратилось в «югра». Впоследствии югрой стали именовать и земли на севере Урала и Зауралья, где жили ханты и манси.

В архивных документах встречается и старое наименование Ханты-Мансийского округа, применявшееся с 1926 по 1930 гг. — Остяко-Вогульский округ. Имеется несколько версий, объясняющих происхождение старого названия ханты — «остяки». Одна из них основана на том, что ханты в основном проживали по берегам Оби и ее притоков, самым большим из которых является Иртыш. По-хантыйски «ас» означает «большая река», «ас-ях» — «люди с большой реки». Отсюда, возможно, и происходит старое название. Но вероятна и другая версия: татарские ханы презрительно называли хантов дикими, невежественными людьми — «уштяками» (остяками). Сам же термин «хант» произошел от хантыйского словосочетания «кантага-ях», которое применялось хантами в том случае, когда они хотели подчеркнуть свое единство, то есть национальную принадлежность¹.

Манси же раньше назывались вогулами. Они жили западнее, чем ханты, поэтому коми-зыряне, а вслед за ними и русские, в первую очередь познакомились с ними. Сначала они называли их югрой, а с XIV в. появился термин «вогуличи». Историки предполагают, что это связано с самоназванием северной приуральской группы манси «выкли», или «вокыл»².

В прошлом эти народы жили на разных территориях: ханты — в Западной Сибири на территории Прииртышья и Нижнего Приобья, манси — большей частью на Урале и в Приуралье, в бассейнах рек Тура, Тавда, Конда. В XIV—XV вв. манси стали вытесняться народом коми к востоку, а позднее, в период христианизации населения и в связи с ясачной политикой царского правительства, они стали передвигаться за Урал, где смешивались с хантами. Группа современных манси, живущих по реке Конда и Северная Сосьва, сформировалась сравнительно недавно: на Конде — в XV—XVII вв., на Северной Сосьве — в XVII—XVIII вв.³. В настоящее время подавляющая часть манси обитает на территории

¹ Рощевский П.И. История Тюменского края. Свердловск, 1977. С. 90.

² Словцов П.А. Историческое обозрение Сибири. М., 1838—1844. Кн. 1—2. С. 49.

³ Юрцевский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск, 1927. Вып. 1. С. 103—105.

Западно-Сибирской равнины, и лишь небольшая их группа живет на Урале, в районе Нижнего Тагила. Передвижение мансийского населения продолжается и сейчас. Манси живут теперь и на Южной Оби, в низовьях Конды, на Козыме. Этот народ сейчас насчитывает свыше 8 тыс. человек, 89% этого населения приходится на Тюменскую область.

Археологи считают, что ханты и манси сформировались на основе родственных, но разных культур. Из средневековой исторической литературы нам известен народ угры, который вместе с готами ходил походами на Рим. Название народа «угры», «угоры» было самоназванием угорских племен, проживавших еще до нашей эры в Южном Приуралье и Зауралье. Этим именем они отличали себя от других народов, так их стали называть и соприкасавшиеся с ними племена¹.

Хантов и манси еще называют «обскими уграми» в отличие от угров, живущих на Дунае, — венгров. Венгры, проживающие в центре Европы, — народ, родственник по языку и происхождению нашим северным народам ханты и манси.

Исторические источники именовали древних венгров уграми-сабирами. Предки венгров — несколько угорских племен — переселились в IV в. на запад, перешли через территорию нынешней европейской части нашей страны еще в VIII в., кочевали в Южно-Русских степях (по Волге и Дону), а затем в IX в. слились с местными славянскими племенами. Одно из названий древнего венгерского государства, созданного кочевыми племенами на Дунае в самом начале XI в., — Хунгари, Унгрия. Часть же югорских племен двинулась на север, где смешивалась с аборигенами, таежными племенами — так сформировались обские угры, или ханты и манси.

Манси — народ, родственник хантам. Долгое время эти народы проживали вместе, что отразилось на общности их культуры, где обнаруживается смешение северных и южных черт. От северных поселений были заимствованы охота, рыболовство, средства транспорта, домашняя утварь; от южных — в основном оружие, скифосарматского облика прически (косы), большие котлы на поддонах. Традиционная одежда манси — малица, глухая без

¹ Юрцевский Н.С. Беседы с простыми людьми. Омск, 1876. С. 4.

разреза одежда из оленьих шкур с капюшоном, обувь — пимы, кисы, унты.

Манси проживали в таких же селениях и жилищах, как и ханты, — в чумах, шалашах, которые укреплялись шкурами животных. Но есть некоторые различия в планировке их деревень, в конструкции некоторых построек. Селения манси (паул), как постоянные, так и сезонные, расположенные на время рыбной ловли по берегам рек, такие же, как и у хантов. Но для традиционных мансийских деревень, находящихся в верховьях речек, в лесу, была характерна большая разбросанность жилых и хозяйственных построек: дома чаще всего располагались прямо в лесу, среди деревьев, амбары — на более высоких, чем у хантов, пнях-сваях.

Следует отметить, что скудность сведений о древних поселениях хантов и манси объясняется скудностью археологических раскопок этого периода. Сложность исследования быта древних хантов и манси обусловлена также отсутствием самостоятельной письменности этих народов.

Известно, что в XVII—XVIII вв. народы ханты и манси не делали глиняной посуды, а пользовались покупной — котлами, чашками, чайниками — и самодельной из дерева и бересты — тарелками, мисками, ложками, корытцами. Однако в памятниках первого тысячелетия нашей эры, принадлежавших предкам обских угров, встречается глиняная посуда, изучая которую археологи определяют характер культуры населения, ее датировку. Когда прекратилось занятие гончарством в Западной Сибири, точно неизвестно, плохо изучены памятники этого периода. Предки современных хантов делали глиняные горшки из глины, смешивая ее с песком и растительными примесями, украшая посуду различными орнаментами, узорами. Эти орнаменты очень своеобразны и являются этническим признаком в археологических изысканиях¹.

Интересно, что некоторые типы узоров, которые современные хантыйские женщины наносят на берестяные изделия, одежду, обувь, предметы утвари, особенно зооморфного и растительного характера, близки к орнаментам обнаруженной древней керамики. Эти факты являются свидетельством древнего происхождения

¹ Чернецов В.Н., Мошинская В.И. В поисках древней родины угорских народов. М., 1954. С. 165—192.

обских угров, длительном сохранении в их современной культуре традиционных черт.

Об особенностях поселений древних обских угров рассказывают раскопки найденного городища Таукурт-лор (Весенних юрт озера). Оно укрылось в глухом лесу в 50 метрах от красивого озера того же названия. Городище состоит из двух частей. Одна из них была, очевидно, жилой. Это длинная, неправильной формы возвышенность, укрепленная небольшим валом с одной стороны. Внутри много удлиненных ям со следами входов — остатки жилищ, углубленных в землю. Вторая часть городища находится на расстоянии 70 метров к югу от первой и представляет собой оборонительное сооружение. Это круглая площадка, окруженная 1,5—2-метровым валом, поверх которого раньше шла еще изгородь с глубоким, до 3-х метров рвом, когда-то заполненным водой. На площадку ведут два въезда, а на южной ее стороне расположен выступ, очевидно, от сторожевой башни¹. Такое строение жилищ свидетельствует о военных конфликтах между различными народностями Севера. Этот вывод подтверждается произведениями устного народного творчества. Легенды о столкновениях хантов с ненцами сохранились в памяти населения до сих пор. Возможно, чтобы защитить себя от набегов ненцев, ханты и построили это городище.

Культура и мировоззрение хантов и манси во многом родственны и обусловлены территориальной близостью проживания и схожестью традиционного быта этих народов.

Северные народности вели кочевой и полукочевой образ жизни. Традиционными промыслами их были охота, рыбный промысел, оленеводство. Все это требовало выработки таких качеств, как выносливость, трудолюбие, стойкость, мужество. Главные занятия — охота и рыболовство — требовали умения, хороших знаний географических особенностей местности, биологии животных, метеорологии и т.д. Из поколения в поколение передавались накопленные веками результаты наблюдений за повадками объектов промысла, материалы о способах добычи тех или иных животных или рыб.

Как ханты, так и манси издавна демонстрировали исключительную приспособленность к окружающей среде. Важным фактором

¹ Там же. С. 184.

жизни в суровых природно-климатических условиях всегда была погода, которую эти народы могли определять с высокой точностью по многочисленным приметам: по луне, солнцу, по северному сиянию, по поведению животных, птиц, даже по своему состоянию¹.

Хорошо развитая локомоторная память позволяла им с первого раза запомнить все особенности местности пройденного пути, отлично ориентироваться в тайге, тундре. К сожалению, как и у большинства народов, длительное время не имевших своей письменности, в настоящее время значительная часть умений ханты и манси утрачена. Однако и в настоящее время встречаются охотники, способные, раз побывав в каком-нибудь месте, нарисовать его точную карту по памяти.

Счет времени и определение периодов велись у древних обско-угорских народов по ярким приметам — времени больших морозов, снегов, максимальной численности комаров, большой воды, прилета и отлета птиц, цветения черемухи, шиповника и т.д. Лишь со времени освоения Севера русским населением ханты и манси познакомились с календарем.

Не велся у коренных народов Севера также счет возрасту. Не имея летоисчисления, рождение человека или другое важное событие они фиксировали по отличительным особенностям того или иного года (год больших морозов, хорошего урожая кедрового ореха, жаркого лета и т.д.).

Не имели ханты и манси также точных мер длины. Расстояние по реке у них измерялось в количестве песков, длительность пути при переезде стойбища — числом ночевков. Мерами длины также могли служить шаги, обхват руки, саженьки, фаланги пальцев. Глубину воды мерили частями тела, веслом и другими предметами. Вес измерялся объемами сосудов, подъемом руки или по внешнему виду. Меры веса и длины к ним также пришли от русского населения².

За неимением письменности для передачи какой-либо информации обско-угорские народы пользовались разными способами. Например, делали зарубки на дереве, на палочке, в качестве подписи ставили крестик, рисовали зверька, птицу. На месте удачной

¹ Соколова З.П. Страна Югория. М., 1976. С. 92.

² Соколова З.П. Путешествие в Югру. М., 1982. С. 74.

охоты на медведя, на стволе дерева топором оставляли запись о том, сколько добыто зверей, какого возраста, сколько участвовало при этом охотников, рисовали углем указатель на самострел, применяли указатели из веток, мха и др.

Эти особенности быта нашли свое отражение в верованиях обско-угорских народов. Все свои навыки и умения народы ханты и манси связывали с якобы существующими сверхъестественными силами.

Оценивая их мировоззрение, следует отметить, что эти народы до недавнего времени были язычниками. Мир представлялся им многослойным, расположенным по вертикали, населенным духами. Одни духи были добрыми, другие злыми, различались они и по степени могущества, но в религии хантов и манси не было верховного божества. Среди предков коренных народов практиковались жертвоприношения в виде части добычи, оленьего мяса и шкур, ритуальных фигурок. Древние обско-угорские племена приносили жертвы всем духам, как добрым, так и злым, в зависимости от обстоятельств. Посредником между людьми и духами считался служитель культа — шаман¹.

Пожалуй, самым противоречивым у обско-угорских народов являлось мировоззрение. Вопрос возникновения мира у них решался наивными представлениями, что когда-то тут было сплошное море, а суша образовалась в результате действий гаги и кулика. Весь растительный и животный мир, по представлениям этих народов, создал верхний бог — Торум, который затем поднялся на небо. Также был и злой дух, который ушел под землю. Мир они делили на верхний и нижний.

Так, например, на тему мироздания у хантов есть много мифов о небесных светилах, о том, кто из чего произошел и каким образом. Но все без исключения мифы связаны с животным миром, с темой охоты. Весь окружающий мир, с точки зрения древних хантов, был заселен разными сверхъестественными существами. Кроме них во всех предметах быта могли находиться духи, которые обладали способностью перемещаться и влиять на человека как им заблагорассудится, но всегда были бессмертны и невидимы.

¹ Словцов П.А. Историческое обозрение Сибири. М., 1838—1844. Кн. 1—2. С. 149.

Поэтому люди должны были соблюдать множество правил поведения, чтобы не навлечь на себя гнев духов.

Много внимания обско-угорские народы уделяли лесным духам, так как, по их убеждению, именно от них зависит успех охотничьего и рыболовного промысла. В связи с этим у коренных народов Югры было много обрядов и верований, посвященных охоте и рыбной ловле. Часть из них сохранились до настоящего времени в виде традиций и народных обычаев. Поскольку мировоззрение народа, выражающееся в его верованиях и связанных с ними обрядах, оказывает существенное влияние на народные традиции воспитания, полагаем необходимым рассмотреть этот вопрос подробнее.

Приведем некоторые примеры хантыйских обрядов, связанных с народными промыслами.

Так, придя на место охоты или рыбного промысла, охотник должен был соблюдать целый ряд правил. Прежде всего, нужно было одарить местного лесного духа, чтобы добиться его хорошего расположения. Подарком могла быть ткань, монета, шкура первого трофея. Среди других культовых обрядов было поклонение идолам. На определенном месте устанавливались деревянные идолы, символизовавшие различных богов и духов, которые одаривались ценностями, чаще монетами. На деревьях священного места вывешивались различные ткани и другие подарки. Главному духу воды в реку бросали монеты, чтобы иметь успех в рыбном промысле¹.

Домашних духовных идолов делали не только из дерева, но и из металла, камня, одевали в одежды из тканей и меха, украшали бисером и прочими мелкими вещами. Хранили их в шубах или в амбарчиках.

В представлении хантов всякую болезнь также приносил определенный дух, которого можно было задобрить подарками. Однако в этом случае общались с духами с помощью посредника — шамана. Следует отметить, что шаман занимал высокое положение в племени. Он был вторым человеком после старейшины. Именно шаман общался с духами, вызывая духи предков, предсказывал, удачной ли будет охота, лечил болезни, прогнозировал погодные условия².

¹ Там же. С. 148.

² Ядринец Н.М. Сибирские инородцы, их быт и современное положение. СПб., 1891. С. 112—115.

Как показала история, шаманы и старейшины рода были своеобразными учителями безграмотных обско-угорских народов. От них ханты и манси получали определенные представления и знания о мире.

Интересны также сведения о верованиях обско-угорских народов, дошедшие до нас от русских исследователей Крайнего Севера в XVI—XIX вв. Многие путешественники того времени писали о том, что ханты и манси в XVI—XVII вв. поклонялись Золотой бабе, в течение многих лет принося ей в жертву связки шкур, золотые, серебряные и медные деньги, шелковые халаты и платки.

Например, у хантов, населявших район Нижней Оби, эта богиня выглядела следующим образом. На округлый каркас, сплетенный из оструганных планок, надевался большой шелковый платок темно-красного цвета с кистями, символизировавший голову духа. Лицо обычно оформлялось с помощью серебряных пластин. Снизу к каркасу из планок прикреплялись связки шкурок колонка и соболя, символизировавшие туловище. К шкуркам обычно привязывалась металлическая фигурка птицы. Схожие фигурки археологи до сих пор находят в древних могильниках Западной Сибири¹.

Интересен тот факт, что любые фигурки с изображением черт лица уже считались изображениями духов, которые требовали особой заботы и почестей и при нарушении этого обычая могли принести владельцу вред. Именно поэтому детские куклы у этих народов имели одну особенность — у них не было глаз, носа, рта².

Верования обско-угорских народов нашли свое закрепление в народных празднествах. Так, до сих пор в селениях хантов и манси проводятся «медвежьи праздники», когда охотник, убив медведя, приглашает соседей и знакомых к себе «почествовать гостя». Сейчас медвежий праздник потерял прежний ритуальный смысл. Поза разделанного медведя ритуальна (голова между лапами), она нередко встречается на бронзовых бляшках, которые археологи находят на раскопках древних памятников Западной Сибири. Да и все остальные церемонии говорят о большой древности этого обычая.

¹ Юрцевский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск, 1927. Вып. 1. С. 42.

² Там же. С. 9.

Ранее он был связан с тем, что каждое племя имело свое отдельное божество — покровителя, тотем, о котором надлежало заботиться особенно тщательно. Самыми распространенными тотемами были медведь, лось и орел. Тотем племени был неприкосновенен. Животное, которое считалось тотемом, нельзя было не только убить, но даже плохо подумать о нем. В последующем этот запрет был отменен, однако убийство тотемного животного сопровождалось специальными обрядами. Манси и ханты считали шкуру медведя священной, никогда ее не выделывали, никогда ее не продавали, а хранили в священных местах¹.

В хантыйских и мансийских семьях до сих пор сохранился обряд, согласно которому каждого вновь входящего в избу обрызгивали водой. Сейчас это забава, развлечение, а раньше обрызгивать водой, вываливать в снегу считалось ритуальным обрядом очищения.

Интересны также представления народов ханты и манси о душе. Так, у манси было поверье, что у женщины 4 души, а у мужчины — 5: душа-дыхание, душа-тень, сонная душа и другие. Но это не совсем то понятие, которое нам известно, душа в их понимании представляла скорее некую жизненную сущность². В связи с представлениями о душе строились и обычаи хоронить умерших. Согласно представлениям о разном количестве душ у мужчин и женщин и траур по умершим длился по-разному: 4 года, если умирала женщина, и 5 лет, если умирал мужчина. По поверьям хантов и манси, у грудных детей, у которых зубы еще не прорезались, души не было, — она еще не вселилась в них. Поэтому траур по ним не справляли. При этом следует отметить, что при трауре счет времени велся по особому: полгода считались за год.

Освоение русскими Крайнего Севера существенно изменило жизнь коренного населения. Из исторических источников известно, что русские знали о существовании народов Севера еще во времена Киевской Руси. Соболиные шкурки привлекли в XI—XV вв. внимание коми-зырянских и русских промышленников. Уже в XI в. новгородские промышленные и торговые люди знали

¹ Рощевский П.И. История Тюменского края. Свердловск, 1977. С. 26.

² Чернецов В.Н., Мошинская В.И. В поисках древней родины угорских народов. М., 1954. С. 165—192.

о существовании на востоке, в Сибири северных народов под названием «югра»¹.

Предания о «полуночных народах» встречаются в русских летописях XI—XII вв. Более близко это знакомство произошло несколько позднее — в XIII—XIV вв. За овладение Югорией предпринимались походы, велись войны в течение нескольких веков.

В XV в. Сибирь заселяется русскими крестьянами. На Тобольский Север, в так называемые юкагирские земли, московские люди проникали по рекам Печоре и Каме. Здесь основывались села, завязывались торговые, культурные и экономические отношения с коренным населением.

В конце XVI в. в результате начавшегося похода Ермака в целях освоения Сибири на территории Тобольского Севера установилась власть Московского государства. Разобщенность и вражда натравливаемых друг на друга туземных племен, поддерживаемая местной колониальной администрацией, облегчили подчинение власти самодержавия.

В начале XVII в. Сибирь была присоединена к России. С этого времени началось интенсивное освоение Западной Сибири русскими людьми. Предприимчивые люди из Великого Новгорода стали осуществлять торговые и промысловые экспедиции за Урал, в низовья Оби².

Приход русских в эти края принес большие изменения в культуру хантов и манси. Происходила ломка языческой веры. Рядом с завоевателями рука об руку шли купец и священник. Церковь велела перепись населения, учет рождаемости и смертности, принуждала жителей к покорности, к выполнению навязанных властями различных повинностей. Освоение края русскими, судя по преданиям, происходило в основном мирным путем. Этот процесс начался в конце XVI в., когда на территории остяцкого княжества Бардака был построен острог Сургут. Вслед за промышленниками в Сибирь пришли и миссионеры. В 1714 г. Сибирскому митрополиту было дано предписание приводить в христианскую веру всех иноземцев.

¹ Словцов П.А. Историческое обозрение Сибири. М., 1838—1844. Кн. 1—2. С. 14.

² Там же. С. 18.

Народы Севера находились на крайне низком уровне социально-экономического развития. От эпидемий вымирали целые селения. Этнограф и писатель Константин Носилов писал о манси: «Народ этот совсем упал, совсем превратился в первобытного дикаря и так далеко ушел от нашествия цивилизации в свои непроходимые леса..., так изолировался, что кажется, тихо вымирая, сойдет вовсе с лица нашей планеты»¹.

За годы Советской власти в жизни хантов и манси произошли крупные изменения. Территория бывшего Сургутского уезда входит теперь в Ханты-Мансийский автономный округ, образованный в 1930 г. Открытие нефти дало толчок промышленному развитию края. Значительно увеличился приток пришлого населения, что связано, главным образом, с промышленным освоением края.

Но была у 30-х гг. и другая окраска. Печальную известность приобрел Обский Север как один из районов ссылки. По распределению Наркомата земледелия СССР сюда прибыло около 50 тысяч переселенцев с Украины, Поволжья, Урала, Сибири. Население Севера увеличилось более чем на одну треть.

Таким образом, исторические сведения, сохранившиеся о народностях ханты и манси с древнейших времен, позволяют судить о них как о самобытных, стойких, трудолюбивых народах, имеющих неповторимую культуру и своеобразную систему мировоззрения.

1.3. Просвещение коренного населения Севера в дореволюционный период

Говоря о просвещении коренных народов Севера в дореволюционный период, следует отметить, что ханты и манси не имели не только специальных образовательных учреждений и специально подготовленных учителей для обучения детей, но и своей письменности вплоть до 1932 г.

Обучение детей велось внутри семьи и сводилось к системе закаливания, раннему приобщению их к труду взрослых, а также к знакомству с устным народным творчеством и верованиями предков.

¹ Бугаева А.Л., Кудря А.А. Просвещение на крайнем Севере. Л., 1985. С. 12.

В связи с этим говорить о просвещении коренных народов Югры можно только со времени присоединения Крайнего Севера к России. Известный исследователь жизни и быта обских угров П.А. Словцов свидетельствует, что к этому времени первобытно-общинный строй в среде хантов и манси уже распался: родовые единицы дробились на более мелкие патриархальные семьи, шла имущественная дифференциация, развивалось патриархальное рабство¹. Среди бедного в целом населения выделялись богатые люди — оленеводы и скотоводы, имевшие по несколько тысяч голов оленей или скота.

Тем не менее, суровый климат и специфический уклад жизни формировали особые качества характера этих народов. Путешественник, натуралист и топограф В.Арсеньев, изучавший русский Север, писал о народах, населявших его, так: «Нельзя не полюбить этих людей за смелость, мужество, за глубокое знание ими природы, жизни растений и животных, за их бережное, гуманное отношение к природе, ко всему живому, за заботу обо всех окружающих и даже незнакомых путниках тайги, за готовность помочь любому существу, попавшему в беду»².

Освоение русскими Крайнего Севера существенно изменило жизнь коренного населения. С одной стороны, это способствовало подъему экономики, хозяйства и культуры коренного населения, с другой стороны, данный период характеризуется безжалостной эксплуатацией северных народов, беззастенчивым обкрадыванием, спаиванием со стороны хлынувшего на эти земли русского купечества.

С началом в XVII в. заселения и хозяйственного освоения края русскими переселенцами, среди которых нередко встречались грамотные люди, совпадает и распространение элементарной грамотности в Сибири. Однако в целом грамотность населения этого региона на протяжении XVII—XVIII вв. оставалась низкой.

В истории народного образования Сибири XVIII в. занимает особое место. В начале века были открыты первые светские и

¹ Словцов П.А. Историческое обозрение Сибири. М., 1838—1844. Кн. 1—2. С. 32.

² Арсеньев В.К., Титов Е.И. Быт и характер народностей Дальневосточного края. Хабаровск; Владивосток, 1928. С. 62.

духовные школы, российским правительством была сделана попытка организовать государственную систему народного образования, впервые были разработаны в теории и применены на практике основы светского обучения и воспитания детей.

Первые шаги по организации школ на Крайнем Севере России были сделаны в начале XVIII в. Петром I, возлагавшим большие надежды в деле просвещения «инородцев» на церковь и школу. Указы об открытии школы при архиерейском доме в Тобольске были направлены митрополиту Игнатию еще в 1697—1698 гг. Но открытие школы затянулось на несколько лет¹.

Первая в Сибири школа была открыта в 1701—1702 гг., после именного указа Петра I от 9 января 1701 г. тобольскому дворянину Андрею Городецкому, в котором он приказывал «для утверждения и распространения словес божиих на Софийском дворе, или где прилично, построить училище (для) поповских, диаконовских и церковников детей, ребяток учить грамоте, а потом словенской грамматике и прочим на словенском языке книгам и катехизис православной веры, печатанный на Москве в прошедшем 1696 году, могли бы совершенно знать и, удостоясь в чин священства, народ учить и многочисленных в Сибири иноземцев, неведущих создателя господя бога, приводить в познание истины веры могли и потому ко святому крещению искать расширения до самого государства китайского»².

В августе 1702 г. в школе уже насчитывалось 120 учеников, детей священнослужителей и служилых людей. Примечательно то, что жалование в школе платили как учителям, так и ученикам, причем срок обучения не был ограничен строгими рамками.

Важную роль в распространении образования среди народов ханты и манси сыграли миссионерские (духовные, церковные) школы, имевшие своей целью главным образом подготовку служителей религиозного культа, помощников миссионеров.

Первая духовная школа была основана в 1702—1703 гг. при Тобольском архиерейском доме после приезда туда Филофея

¹ Исторический опыт народного образования Тюменского края: Материалы научно-практической конференции. Тобольск, 1992. С. 8.

² Цит. по: Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 6.

Лещинского, назначенного указом Петра I на епископское место. Однако никаких ассигнований на ее содержание отпущено не было. Тем не менее, эта школа продолжала существовать вплоть до 1743 г., когда была преобразована в духовную семинарию. Прибывший в Тобольск митрополит Филофей Лещинский пригласил для работы в школе из Киева пятерых монахов-учителей, привезших с собой учебные книги из Печерского монастыря.

В школу принимались только лица духовного звания. Курс наук включал письмо, чтение, церковное пение. К 1727 г. в архиерейской школе обучалось 57 человек и в Знаменском монастыре 14 человек. В 1728 г. в школе было введено преподавание латыни. Таким образом, эта школа, первоначально задумывавшаяся для обучения и христианизации «инородцев», своей просветительской функции для коренных народов Севера не выполняла. Тем не менее, она сыграла большую роль в образовании народов Сибири, подготовив немало педагогических кадров для последующих миссионерских школ. При Екатерине II, преобразованная в Тобольскую духовную семинарию, она была одной из восьми школ России, где преподавали полный восьмилетний курс¹. В семинарии существовали неординарные для своего времени классы — иконописания и татарского языка, которые были введены в 1779 г.

Предпринимались также попытки обучать в этой школе детей «инородцев» из числа коренных жителей Сибири, однако они не увенчались успехом. Так, в работе известного исследователя просвещения народов Севера Н.С. Юрцевского приведен следующий рассказ священника Н. Лебедева о судьбе учащихся-самоедов (ненцев), помещенных в эту семинарию в 1774 г.: «Молодые самоеды, обучаясь в семинарии наравне с прочими её воспитанниками, показывали прекрасные успехи. Они прошли классы риторики и были уже в философском классе, так что можно было уже с полной надеждою смотреть на будущее. Однако же получилось совершенно иначе: все эти дети, один за другим, вскоре же перемерли, не успев окончить полного курса семинарских наук. Что собственно послужило главной причиной их преждевременной смерти: несродная ли самоедам семинарская пища, стеснённая ли

¹ Исторический опыт народного образования Тюменского края: Материалы научно-практической конференции. Тобольск, 1992. С. 8.

для них, как для кочевников, комнатная жизнь, или же тоска по своим оставленным там, в их родных тундрах, братьям, сестрам и остальным соплеменникам, — о том никому неизвестно»¹.

Следует отметить, что в начале XVIII в. в Тобольской губернии, к которой территориально относились земли, населенные народами ханты и манси, открылась целая сеть образовательных учреждений не только церковного, но и светского характера. Так, согласно указу 1714 г. в Тобольске была открыта цифирная школа, сведения о которой почти не сохранились, в 1732 г. была открыта гарнизонная школа, в которую принимались мальчики с 7 лет, обучавшиеся там грамоте, арифметике и военному делу. В 1761—1763 гг. губернатором Ф.И. Соймоновым была открыта школа переводчиков татарского, узбекского и калмыцкого языков, которая готовила кадры для дипломатической службы. С 1764 г. в Тобольске работала геодезическая школа, основанная тобольским губернатором Д.И. Чичериным². Однако, несмотря на то что важность образования «инородцев» осознавалась правительством России, коренные жители Югры образованием охвачены не были.

Устав о народных училищах, принятый правительством Екатерины II в 1786 г., вызвал некоторое оживление и усиление внимания к организации школ на Севере. Так, была организована школа (малое училище) в Мезени Архангельской области, в которую были насильственно набраны в 1788 г. 16 детей-ненцев. Школа эта существовала лишь до 1792 г.

В 1803 г. была открыта школа при Троицком Туруханском монастыре. В других же районах в этот период не было открыто школ для детей местного населения.

Дальнейшая инициатива в распространении грамотности среди аборигенных народов Севера в конце XVIII — начале XIX вв. принадлежала православной церкви.

Делом просвещения северян непосредственно занимался Тобольский Епархиальный комитет православного миссионерского общества (1872—1917 гг.), при котором в разные годы были организованы три миссии в этом регионе — Обдорская, Кондинская и Сургутская.

¹ Юрцевский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск, 1927. Вып. 1. С. 103—105.

² Там же. С.9—10.

Миссионеры видели в школе один из важнейших каналов для «проповеди истиной веры», «главный фундамент миссии»¹. Исходя из этого ими разрабатывалась учебная программа, которая состояла из двух частей. Первая часть включала изучение закона Божьего, заповедей христианской морали, родного и русского языков, овладение навыками чтения, письма и счета, вторая — обучение ремеслам, основам земледелия и домоводства. Миссионерские школы являли собой тип церковно-приходских школ, которые имели своей целью утвердить в народе православие, христианство, дать детям и неграмотным взрослым начальное образование. Они содержались на средства приходов, пособия сельских и городских обществ, местных учреждений и пожертвования частных лиц. Школы располагались обычно в небогатых зданиях или на квартирах священников, в сторожках при церквях.

Церковно-приходские школы были либо одноклассными с двухлетним обучением, либо двухклассными с четырехлетним сроком обучения. Качество преподавания в миссионерских школах, по заключению историков, было по сравнению с другими учебными заведениями Тобольской губернии низким². Несколько выше было качество образования во второклассных церковно-приходских школах. В них готовились учителя для школ низшего звена. После окончания выпускникам выдавались свидетельства, дающие право продолжить учебу либо преподавать в одноклассной церковно-приходской школе.

В 1844 г. на Тобольском Севере была организована Кондинская школа при местном монастыре, в 1846 г. — школа при Обдорской миссии. В каждой из них было около 10 учеников из коренного населения. Обучались они вместе с русскими детьми на русском языке³.

Следует отметить, что работа первых миссионерских школ имела много недостатков, за что в 60—70-е гг. XVIII в. подвергалась жесткой критике со стороны не только интеллигенции, но и

¹ Исторический опыт народного образования Тюменского края: Материалы научно-практической конференции. Тобольск, 1992. С. 37.

² Юрцевский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск, 1927. Вып. 1. С. 92.

³ Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 18.

властей. Так, по сообщению губернатора Тобольской губернии, датированному 1864 г., «школы Кондинская и Обдорская существуют только на бумаге и не принесли инородцам никакой пользы»¹.

Это вело к подрыву доверия местного населения к миссионерскому образованию. В результате коренные народы Крайнего Севера — ханты, манси, ненцы — весьма неохотно отдавали своих детей учиться. Так, в одном из миссионерских отчетов указывалось, что, выезжая в чум, миссионеры проводили с туземцами специальные беседы о школе, разъясняя им, что миссионерская школа не ставит себе задачи «превращения детей туземцев в русских». Однако, как признавались миссионеры, туземцы неохотно верили этому. По свидетельству миссионеров, «пользу учения туземцы признают, толкуют по этому поводу на все лады “мала адем, мала адем”, т.е. чего худого, только и слышно из толпы, но лишь перейдет миссионер к самой сути и попросит отдать ребятишек в школу, все сразу изменяется: начнут раздаваться одинокие голоса — “попроси, у кого есть дети, у нас нет детей”, “не у нас одних есть дети, проси у других”, “отцы и деды жили без грамоты и мы проживем”. Если миссионер указывал на того или другого ребенка с просьбой отдать, то родители самым жалобным тоном начинали доказывать, что ребенок нужен, как работник, что без ребенка совсем не прожить; если же начинал настаивать, обещал денежную помощь за ребенка, то слышал решительное: “умру, но не отдам”»². В результате пополнять эти учебно-воспитательные учреждения миссионерам приходилось с большим трудом, так как инородцы не хотели отдавать своих детей учиться, отрывая их от семьи и хозяйства. Поэтому первыми воспитанниками школ были преимущественно дети нищих и сироты.

Так как агитация взрослого туземного населения не приносила своих плодов, миссионерские школы для «инородцев» оставались малочисленными. К примеру, в 1872 г. в Кондинской школе учились 3 остяцких мальчика, в 1873 г. в Обдорской школе — 9 остяцких детей (8 мальчиков и 1 девочка), в 1876 г. в Кондинской

¹ Цит. по: Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 18.

² История Обдорской духовной миссии (1854—1904). М., 1905. С. 132—133.

школе — 4, в 1880 г. — 6, в 1881 г. — 5. В 1882 г. Обдорская школа была закрыта из-за отсутствия средств¹.

О состоянии северных школ того времени говорят современники. Так, диакон Силин в своем письме архиерею от 25 августа 1877 г. сообщает о злоупотреблениях игумена Аверина по Обдорской школе. В письме говорится о том, что в школе при Обдорской миссии нет чернил, бумаги, нет дров, что деньги, отпускаемые на школу, идут в карман игумену, что в школе за перегородкой живет женская прислуга, которая избивает учеников. О самой школе диакон пишет, что это не школа, а амбар, холодильник и склад грязи. Диакон обвиняет игумена также в незаконной торговле водкой, в спекуляции пушниной и др.²

По данным ревизии протоиерея Петра Попова, школьное дело в Кондинском монастыре было поставлено очень плохо. Школой были недовольны все.

В 80-х гг. XIX в. наблюдается некоторое оживление миссионерской деятельности в части создания школ для детей «инородцев».

Так, в 1884 г. открывается инородческое училище при Абалакском мужском монастыре, затем школа при Тобольском Знаменском монастыре и при Сургутской миссии. Школы эти носили замкнутый церковно-религиозный характер. В 1892 г. при Кондинском мужском монастыре открывается миссионерская школа для детей инородцев на 12 человек. Однако в этой школе, как и во многих других, наряду с инородцами обучались дети русских. Так, среди учеников первого набора было 9 инородцев и трое русских. Такое совместное обучение приносило обоюдную пользу в получении знаний, способствовало сближению детей разных национальностей. В 1909 г. в миссионерской школе насчитывалось уже 22 ученика, среди которых было 12 остяков и 10 русских. Они полностью содержались на средства монастыря. Детей обучали чтению, письму, краткому катехизису и священной истории. Кроме того, в Кондинске имелось инородческое училище на 16 детей и два благотворительных общежития для девочек и мальчиков³.

¹ Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 12.

² Тобольская духовная консистория: Тобольский архив. 1877. Ф. 156. Оп. 1.

³ Территориальный фонд Государственного архива Тюменской области (далее — ТФ ГАТО). Ф. 58. Оп. 1. Д. 4. Л. 3.

Согласно историческим сведениям, значительную роль в воспитании северных «инородцев» сыграла также открытая в 1885 г. под попечительством Абалакского Знаменского монастыря инородческая школа. В 1888 г. в ней обучались 10 остяков и 2 самоеда, в 1891 г. — уже 22 ученика, из которых 8 были инородцами¹. Все учащиеся полностью содержались на средства монастыря. Дети изучали молитвы, священную историю ветхого и нового заветов, краткий катехизис, русский язык, арифметику, кроме того, в школе обучали различным ремеслам: столярному, портняжному, токарному, сапожному, слесарному, мережному. При школе имелись сад и огород, здесь дети учились основам садоводства и огородничества.

Среди других школ следует отметить открытую в 1885 г. в селе Сатыга Кондинской волости первую вогульскую школу грамоты на 10 человек. В 1891 г. были открыты школы грамоты в Леушах, Болчарах, Учинье, которые позднее были преобразованы в церковно-приходские. Обучением детей занимались псаломщики, священники, уделяя основное внимание изучению Закона Божия. В 1892 г. в Тобольском Знаменском монастыре при духовной семинарии была открыта образцовая инородческая школа, куда перевели учащихся из Абалакского монастыря. Здесь обучались подростки из Обдорска, Березова и Кондинска. В 1897 г. насчитывалось уже 15 учащихся².

Самой крупной школой для «инородцев» стала Обдорская церковно-приходская школа, вновь открытая в 1885 г. В 1889 г. в ней обучалось 10 человек, а в 1904 г. — уже 23 человека, разделенные на младшее, среднее и старшее отделения. Кроме того, на средства миссионерского общества в феврале 1898 г. в Обдорске был открыт инородческий пансионат на 20 человек, а на средства Иринарха и пособие от Тобольского комитета миссионерского общества — приют для малолетних остяцких детей на 12 человек³. В записке, направленной в Епархиальный комитет, Иринарх писал: «В январе отчетного года пришел ко мне полuosедлый самоед

¹ История Обдорской духовной миссии (1854—1904). М., 1905. С. 94.

² Там же. С. 100—102.

³ Еремеева О. Освоение Сибири. Христианство. XIX—XX века // Югра. 2003. № 3. С. 50.

М. Сандибей роду Вануйты, с предложением взять его двухлетнего сына на воспитание. Я взял не колеблясь. В середине ноября явился ко мне оседлый самоед Куноватской волости И. Максимов с просьбой взять на воспитание его двухлетнего сына. Усматривая волю Божию в охотной отдаче мне инородцами малолетних детей по личному их ко мне доверию, я изъявил ему полную готовность взять не только одного, но и 3—5 детей»¹.

Режим в Обдорской церковно-приходской школе был весьма жестким. Обучение детей велось без учета возрастных особенностей. Классы составлялись по уровню грамотности. Жили дети в пришкольном интернате в комнатах с простой обстановкой, носили скромную одежду, ели простую пищу. Им не запрещалось разговаривать на родном языке. Они рано привлекались к общественно-полезному труду. Процесс образования и воспитания в школе был построен таким образом, что дети практически не имели свободного времени.

Интересен факт, указанный в исследовании заведующего Музеем истории духовной культуры Западной Сибири, кандидата исторических наук О. Еремеевой о том, что набирали в школьный приют в основном девочек-«инородцев». Это было продиктовано несколькими соображениями. Во-первых, миссионеры понимали, что туземцы рано вовлекали детей в производственно-промысловый процесс. Причем на мальчиков возлагались важные обязанности по обеспечению семьи. Отрыв ребенка мужского пола из семьи приносил ущерб хозяйству туземцев, поэтому мальчиков отпускали с миссионерами неохотно. Во-вторых, имело значение то, что женщина-туземка играла в быту более значительную роль, чем мужчина. Она почти все время проводила в чуме и имела большее влияние на детей. Миссионеры полагали, что если девочка-туземка будет учиться в школе, здесь ей привьют основы христианской веры, и, вернувшись в чум, она перестроит быт на «христианский лад»².

Соображения относительно вовлечения в школу девочек-туземок имели свои основания. Однако реализовать их не удалось

¹ История Обдорской духовной миссии (1854—1904). М., 1905. С. 134.

² Еремеева О. Освоение Сибири. Христианство. XIX—XX века // Югра. 2003. № 3. С. 51.

даже в самых скромных размерах. Причиной служило негативное отношение туземцев к миссионерской школе. Так как агитация взрослого туземного населения не приносила своих плодов, открытая в Обдорске школа оставалась малочисленной. В результате миссионерам приходилось прибегать к помощи гражданской власти. С этой целью они переписали в Обдорске всех нищих и занимавшихся попрошайничеством. Списки были препровождены становому приставу с просьбой запретить детям туземцев ходить по дворам и собирать милостыню на пропитание. В случае обнаружения таких нищих Иринарх просил направлять их в школу, где они могут быть приняты на пансион.

Таким образом, Обдорская школа уже с 1899 г. превратилась в школу-приют, включавшую два отделения: дошкольное и школьное. В школе учились дети от 9 до 13 лет. Полный курс продолжался 3 года. Учащиеся изучали «церковную и гражданскую педантику», Закон Божий, священную историю, письмо и арифметику.

Тем не менее, несмотря на все старания миссионеров, пытавшихся максимально приблизить быт детей коренных национальностей к домашнему, это не спасало от многих болезней, к которым дети туземцев оказались наиболее восприимчивыми. Из-за эпидемий в 1903 г. Обдорская церковно-приходская школа-приют была временно закрыта¹.

Несмотря на эти проблемы, Обдорская школа продолжала развиваться. Согласно данным архива, в 1915/1916 уч. г. в Обдорской миссионерской школе насчитывалось 18 детей, в пансионе — 9, в приюте — 10 человек².

В начале XIX в. в Сибири получают распространение идеи Н.И. Ильминского, предлагавшего учить детей «инородцев» в духе православной веры на их родном языке, с учетом их образа жизни и мышления. Н.И. Ильминский также ратовал за подготовку учителей из среды «инородцев».

В результате с конца 80-х гг. XIX в. обучение в миссионерских школах Тобольской губернии постепенно переходит на родной язык коренного населения. Создается ряд учебных пособий и

¹ Исторический опыт народного образования Тюменского края: Материалы научно-практической конференции. Тобольск, 1992. С. 37.

² ТФ ГАТО. Ф. 58. Оп. 1. Д. 16. Л. 8.

словарей, напечатанных русской графикой. Согласно историческим сведениям, первая попытка в этом плане была предпринята рясофорной послушницей Ниной Лепехиной, которая обучала детей остяков в Кондинской миссионерской школе¹. Зная в совершенстве остяцкий язык, она занималась переводами с русского на язык остяков азбуки и учебников, изданных для русской школы. Переводом учебников на языки коренного населения занимались также священники Иоанн Егоров, Попов и другие, которые создали специальную переводческую комиссию. В результате кропотливой работы миссионеров в конце XIX — начале XX вв. были составлены и напечатаны на остяцком языке²:

- 1) Книга обучения остяцких детей читать и писать (1898 г.);
- 2) Священная история на остяцком языке (1900 г.);
- 3) Предначинательные молитвы, переведенные на остяцкий язык сосвинско-ляпинского наречия;

4) Слова и фразы в переводе на наречие остяков села Нижне-Лумпокольского Сургутского уезда (1903 г.);

на самоедском языке:

- 1) Книга для обучения самоедских детей читать и писать (1899 г.);
- 2) Священная история по-самоедски (1902 г.).

Издательская деятельность священника-миссионера И.Е. Егорова не ограничилась лишь написанием букварей, ему принадлежат интересные начинания в обучении детей коренного населения Севера русскому языку. В итоге им был составлен «Начальный учебник русского языка для остяков». Кроме того, он разработал практические задания, способствующие тренировке детей в чтении на русском языке — такие, как «Я — человек», «Наша семья», «Наши юрты», «Обдорск», «Город Тобольск», «Царский город Петербург».

В 1899 г. в целях привлечения детей к рыболовному промыслу Егоров объединил учащихся Обдорской школы и их родителей в рыболовную артель. Таким образом, дети сами частично зарабатывали деньги на свое содержание.

¹ Исторический опыт народного образования Тюменского края: материалы научно-практической конференции. Тобольск, 1992. С. 36.

² Еремеева О. Освоение Сибири. Христианство. XIX—XX века // Югра. 2003. № 3. С. 52.

Однако попытки создать миссионерские школы с преподаванием на родном языке мало увенчались успехом. Туземцы по-прежнему неохотно отдавали детей на учение, школы оставались малочисленными. Постепенно контингент детей коренного населения в них заменялся русскоговорящими детьми и заведения частично превращались в обычные церковно-приходские школы.

Говоря о просвещении народов ханты и манси в дореволюционный период, нельзя не отметить также еще один эксперимент в области образования. В 1899 г. Тобольский комитет миссионерского общества сообщает в своем отчете: «Чтобы приохотить самоедов и остяков отдавать детей в школу, надобно выработать тип школы, наиболее подходящий под склад их жизненных потребностей...»¹. Так, наряду с миссионерскими школами-приютами для северных «инородцев» в конце XIX в. начали впервые появляться отдельные кочевые передвижные школы.

Однако и эти школы не имели большого успеха. Дело в том, что организация кочевых школ требовала дополнительных средств, связанных с содержанием оленей при школе, специальных шатров (пастуха, прислуги), имущества, необходимого при перекочевках (нарты, одежда, чум и др.), которых у миссионерского общества, по свидетельству Иринарха Обдорского, не было².

В целом уровень образования в Тобольской губернии можно считать низким даже по среднероссийским стандартам того времени. Так, согласно историческим данным, в начале XX в. на территории России в учебных заведениях всех видов обучалось 4,7% населения, в Тобольской губернии — 2%. На территории современного Ханты-Мансийского округа этот процент был еще ниже — 1,6%. При этом дети коренных народностей ханты, манси и других составляли лишь единицы (до 15 человек на каждую нацию)³. Низким оставался и уровень материального обеспечения образования в Тобольской губернии. Если в среднем по России

¹ Цит. по: Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 16.

² Иеромонах Иринарх. К вопросу об организации школьного дела среди кочевников-инородцев Крайнего Севера // Православный благовестник. 1904. № 5. С. 499—502.

³ Кузьмин М.Н., Красовицкая Т.Ю. и др. Проблемы национальной школы СССР: история и современность. М., 1989. С. 40.

расходы на просвещение составляли (по данным 1913 г.) 80 копеек на душу населения, то в Тобольской губернии — менее 45 копеек. В результате малые народности Обского Севера (ханты и манси) до революции оставались малограмотными, не имели своей письменности и своих учебных заведений.

Безусловно, первые школы для народов ханты и манси, созданные еще в дореволюционной России, испытывали много проблем. Их опыт во многом не имел большого успеха. Однако согласиться с мнением Ф.Ф. Кронгауза, что «миссионерские школы оказали лишь очень незначительное влияние на повышение культурного уровня местного населения...» и «к концу XIX в. стала очевидна несостоятельность миссионерских школ для детей народов Крайнего Севера»¹, нельзя.

Их положительная просветительская роль видится нам хотя бы в том, что они несли просвещение в самые отдаленные уголки Крайнего Севера. За два столетия из народа, находившегося на последней стадии первобытнообщинного строя, не имевшего не только своей системы просвещения, но и даже своей письменности, миссионерские школы подготовили десятки умных, высокообразованных представителей гражданского общества.

Именно с духовного образования начался творческий путь многих местных ученых и просветителей. Достаточно сказать, что в числе питомцев Обдорской школы были Иван Федорович Ного и Петр Ефимович Хатанзеев. И.Ф. Ного стал впоследствии одним из создателей и руководителей Ямало-Ненецкого национального округа, первым драматургом из числа народов Севера. П.Е. Хатанзеев с 1919 г. работал учителем школы юрт Собских, затем после окончания Ленинградского восточного института им. А.С. Енукидзе участвовал в разработке письменности на хантыйском языке и первых букварей и учебников на шурышкарском диалекте хантыйского языка. Многие годы трудился в Салехардском педагогическом училище народов Севера. В 1950 г. ему первому на Ямале присвоили звание заслуженного учителя школы Российской Федерации. Выходцами миссионерских школ были также первые учителя школ, созданных уже при Советской власти — Выучейский, А. Хароля, Венглийская и др.

¹ Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 17.

Подводя итог этому этапу просвещения коренных народов Севера, можно отметить, что в конце XIX — начале XX вв. на территории Северо-Западной Сибири православная церковь в лице миссий, храмов, братств и отдельных личностей сыграла заметную роль в деле просвещения жителей края, приобщения коренного населения Севера к православной вере, обучения его грамоте и в целом культурного роста данного региона. Церковное образование закладывало предпосылку перехода к всеобщему начальному образованию в крае и подготовки педагогических кадров для школ Севера. Представители православной церкви внесли свой вклад в создание письменности для малочисленных племен и народностей Обь-Иртышского Севера и первых учебников на инородческих языках. Они постепенно закладывали новый тип мышления в сознание коренных народов Севера, способствовали приобщению к русской культуре и русскому языку как средству межнационального общения.

Таким образом, в этот период была заложена не только теоретическая, но и практическая база массового просвещения народов Севера.

Анализ теоретических исследований позволяет выделить три этапа формирования современной концепции национального образования малочисленных этносов.

Первый этап — дореволюционный, характеризующийся формированием понятия русской «народной школы». В этот период были выдвинуты основные принципы формирования национальных школ, уделялось внимание содержанию национального образования. Необходимость создания самостоятельных национальных школ народов, населявших Россию, рассматривалась с позиций воспитания из них полноценных граждан Российского государства. Сохранение при этом их этнокультурного потенциала было второстепенной задачей. Полагалось, что национальная принадлежность представителей малых народов, прежде всего, должна определяться российским гражданством. Однако наряду с этим высказывались идеи о национальной терпимости, бережном отношении к национальным чувствам других народов, обучавшихся в национальной школе. Учения того периода, посвященные национальной школе, можно разделить на два направления. В первом направлении, целью которого было формирование русской

национальной школы, вели исследования большинство ведущих педагогов того периода (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.Н. Сорока-Росинский, С.И. Гессен). Во втором направлении, обращенном на изучение особенностей просвещения населявших Россию «инородцев», вели научный поиск А.П. Шапов, П.Ф. Ковалевский, Н.И. Ильминский. В результате к периоду революционных преобразований в России уже определилась модель национальной школы, которая включала цель, задачи, условия, содержание и пути дальнейшего развития.

Второй этап — советский период освоения Крайнего Севера — является достаточно противоречивым. С одной стороны, это период массового внедрения идеологизированной «интернациональной» методологии образования, повсеместное, порой насильственное внедрение русского языка и культуры в ущерб национальным культурным традициям и языку малых народов Севера, в том числе ханты и манси. Попытки сделать школу интернациональной приводили к обезличиванию представителей разных наций, их «русификации». С другой стороны, в этот период получили свое жизненное подтверждение идеи А.С. Макаренко об использовании в образовательном процессе «народной педагогики», идеи В.А. Сухомлинского о важной роли родного языка в развитии полноценной личности. На стыке двух исторических эпох разрабатывалась концепция этнопедагогики Г.Н. Волкова. В советский период проводились также многочисленные этнографические исследования языкового и культурного наследия народов ханты и манси, формировалась база, позволившая сохранить и увековечить самобытные культурные традиции малочисленных народов Севера.

Третий этап — период распада Советского Союза как многонационального государства и формирование Российской Федерации — характеризуется возрождением национального самосознания, осмыслением важности сбережения культурных и языковых традиций всех народов страны, в том числе и малых народов Севера. В этот период появилось множество научных исследований, посвященных истории, культуре и традициям малых народов, получили развитие идеи этнизации самой системы образования. Причем большая часть работ имела не только научно-теоретический, но и практический характер. Некоторые из этих идей уже

были апробированы на практике и дали положительный результат.

Исследование исторических корней, традиционной культуры и особенностей системы народного воспитания хантов и манси позволяет сделать следующие выводы.

Народы ханты и манси очень близки между собой по культуре, много общего в их истории и происхождении, порой их трудно отличить друг от друга, но у них разные, хотя и родственные языки. Оба этих народа относятся к финно-угорской группе.

Рассмотрев исторические корни народов ханты и манси, их традиции и обряды, можно сделать вывод, что эти народы являются носителями самобытной культуры, неоправданно притесняемой в последние десятилетия. В основе их мировосприятия лежало бережное отношение к природе и отличное знание ее особенностей.

Особого внимания заслуживает традиционная система трудового и нравственного воспитания подрастающего поколения, заключавшаяся в привлечении их с раннего возраста к самым необходимым бытовым обязанностям, формированию ответственного и добросовестного отношения к своему труду. Дети с малых лет приучались стойко переносить все тяготы жизни на Севере, что обуславливало быстрое их взросление.

Обобщая исследование просвещения коренных народов Севера, следует отметить, что ханты и манси не имели не только своих образовательных учреждений и специально подготовленных учителей для обучения детей, но и своей письменности вплоть до 1932 г. Обучение детей велось внутри семьи и сводилось к системе закаливания, раннему приобщению их к труду взрослых, а также к знакомству с устным народным творчеством и верованиями предков. Говорить о просвещении коренных народов Югры можно только со времени присоединения Крайнего Севера к России (XVII—XVIII вв.).

В дореволюционный период просвещением коренного населения Севера занималось российское духовенство, а именно — Тобольский Епархиальный комитет православного миссионерского общества (1872—1917 гг.), при котором в разные годы были организованы три миссии в этом регионе — Обдорская, Кондинская и Сургутская.

Основными видами образовательных учреждений для детей хантов и манси в дореволюционный период были миссионерские школы-приюты. Интересен также опыт создания первых кочевых «передвижных» школ. Однако организация таких школ встречала активное сопротивление со стороны «инородцев», что было обусловлено, на наш взгляд, несколькими причинами. Во-первых, неготовностью этих народов к восприятию навязываемого им извне образования, во-вторых, низкой адаптированностью этого образования к потребностям коренного населения Севера, оторванностью образовательных программ от традиционной жизни и быта «инородцев». Преподавая грамоту и основы православной религии, эти школы не несли знаний, которые ханты и манси могли бы применить в быту. Причем, давая «мертвое» знание, эти школы отрывали хантыйских и мансийских детей от привычного образа жизни, что являлось для них стрессом и часто способствовало высокой заболеваемости и высокой смертности среди этих детей.

Тем не менее, в конце XVIII — начале XX вв. православная церковь в лице миссий, храмов, братств и отдельных личностей сыграла заметную роль в деле просвещения жителей края, приобщения коренного населения Севера к православной вере, обучения его грамоте и в целом культурного роста данного региона. Церковное образование закладывало предпосылку перехода к всеобщему начальному образованию в крае и подготовки педагогических кадров для школ Севера. Представители православной церкви внесли свой вклад в создание письменности для малочисленных племен и народностей Обь-Иртышского Севера и первых учебников на инородческих языках. Они постепенно закладывали новый тип мышления в сознание коренных народов Севера, способствовали их приобщению к русской культуре и русскому языку как средству межнационального общения.

2. ОБРАЗОВАНИЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

2.1. Культурно-просветительская работа среди коренного населения округа в 20—30-е гг.

В последние годы в средствах массовой информации все более активно обсуждаются различные вопросы деятельности национальных школ, в том числе и в сложный период становления советской власти. При этом высказываются различные, часто противоположные оценки развития школы на Крайнем Севере: от «признания ее заслуг в формировании из числа коренных народов современной интеллигенции»¹ до утверждения, что «весь советский период северная национальная школа влачила жалкое существование»².

В первые годы после Октябрьской революции правительство молодой советской республики с полной ответственностью осознавало роль просвещения не только россиян, но и других народов, населявших в то время Россию. С первых же дней советской власти в России был взят курс на всеобщую ликвидацию неграмотности. Касалось это и малочисленных народов, населявших территорию современного Ханты-Мансийского округа.

В отношении просвещения народов ханты и манси требовалось решение многих задач. Прежде всего, требовалось выработать единую государственную политику в отношении просвещения этих народов, закрепив ее в нормативно-правовых актах. Во-вторых, вопрос просвещения народов ханты и манси, не имевших своей письменности, не мог быть решен без создания национальных алфавитов. Отсутствие собственной письменности у этих народов существенно затрудняло создание словарей, учебных пособий, подготовку педагогических кадров со знанием хантыйского и мансийского языков. Все эти задачи молодой власти предстояло решить в первую очередь. В-третьих, на территории современного Ханты-Мансийского округа отсутствовала сколько-нибудь развитая

¹ Там же. С. 38.

² Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982. С. 47.

сеть учебных заведений для коренного населения, не было ясности насчет возможных форм преподавания. В-четвертых, вследствие предыдущего негативного опыта миссионерских школ большая часть коренного населения оказывала как скрытое, так и активное сопротивление власти в отношении обучения их детей.

Рассматривая историю просвещения народов ханты и манси в 20—30-е гг. XX в., полагаем необходимым последовательно охарактеризовать решение всех этих задач, рассмотрев сначала формирование нормативно-правовой базы образования коренных народов Севера, затем остановиться на сложностях создания национальной письменности хантов и манси, перейти к рассмотрению типов учебных заведений, занимавшихся ликвидацией неграмотности среди коренного населения Ханты-Мансийского региона, остановиться на проблеме формирования педагогических кадров и недостатках политики новой власти в отношении просвещения этих народов.

Говоря о формировании нормативно-правовой базы образования коренных народов Севера, следует отметить, что эти задачи волновали советскую власть с первых дней существования. Принятая уже в ноябре 1917 г. «Декларация прав народов России» провозгласила «равенство всех народов, отмену национальных, национально-религиозных привилегий и ограничений, свободное развитие национальных меньшинств и этносов, населяющих территорию России». За основу возрождения народов Севера в декларации предлагалось принять следующее положение: «строить новую жизнь коренного населения при его самом активном участии»¹.

В это же время для осуществления задач просвещения народов и народностей при Наркомпросе РСФСР был организован Центральный совет по просвещению народностей нерусского языка (позднее Центральный совет просвещения национальных меньшинств). В его функцию входило «...не вообще просвещение национальностей, а просвещение в отдельности каждой национальности, построенное на учете ее национальных особенностей: социально-экономического уровня, культуры, языка и, в особенности, бытовых условий»².

¹ Свод законов СССР. 1917—1976 гг. М., 1979. Т. 1. С. 37.

² Еремин С.Н., Траскунова М.М. О совершенствовании системы воспитания и образования молодежи народностей Севера. Новосибирск, 1988. С. 12.

Центральный совет просвещения национальных меньшинств и Наркомпрос обязались следить за тем, чтобы мероприятия по просвещению национальных меньшинств не выходили из общей системы мероприятий по народному образованию, а нашли бы в ней полное отражение, имели планомерность, систематичность и материальную базу.

Основными моментами, определяющими содержание, организацию, методы обучения и весь уклад школьной жизни, явились принципы послереволюционной системы народного образования, которые включали в себя связь школы с жизнью, государственный характер советской школы, единство школы, бесплатность и всеобщность обучения, политехнический характер образования, обучение на родном языке учащихся, совместное обучение мальчиков и девочек. «Школы национальных меньшинств являются школами государственными, и на них распространяется во всей полноте “Положение о единой трудовой школе”, — так констатировалось в постановлении народного Комиссариата просвещения о школах национальных меньшинств»¹.

В августе 1919 г. в Москве состоялось совещание по организации просвещения народов нерусских национальностей, на котором были представлены две точки зрения на строительство национальной школы. Первая сводилась к тому, что дело просвещения каждой из народностей нерусского языка должно быть совершенно обособлено: каждый народ должен сам творить свою культуру и ему должна быть предоставлена полная автономия. Сторонники второй точки зрения предлагали обеспечить в работе по просвещению всех народов полное идейное и организационное единство, независимо от их языка, региональных и национальных особенностей. На совещании победила вторая точка зрения. Основополагающей была признана идея о том, что просвещение национальностей есть неотделимая часть единого фронта просвещения, и строиться оно должно на тех же принципах, на которых строится просвещение на всей территории РСФСР².

¹ Просвещение на Крайнем Севере: Сборник статей / Под ред. Л.А.Варковичкой и др. Вып. 16—17. Л., 1977. С. 20.

² Медведев Д.Ф. Советская школа у туземцев Тобольского Севера // Советский Север. 1931. № 1. С. 45.

В феврале 1920 г. коллегия Наркомпроса вновь обращается к обсуждению вопроса об организации дела просвещения народов нерусского языка. В этот раз восторжествовал здравый смысл, коллегия пришла к единому выводу, что ввиду многообразных условий и сложности национальных взаимоотношений на местах, которые в центре невозможно учесть, следует разработку вопроса по оптимальной организации дела просвещения народностей нерусского языка передать в местные отделы наробраза. Вместе с тем на коллегии отмечалось, что все национальные школы должны строить свою деятельность на основе общих, одинаково важных для всех народов принципов.

В октябре 1920 г. Совнарком РСФСР утвердил положение о Сибирском революционном комитете (Сибревком), на который возлагалось поддержание революционного порядка в Сибири и руководство всеми административными подотделами. В число их входил и общезтнографический подотдел, ведавший делами малых народностей сибирского Севера. Национальные отделы были организованы при всех губисполкомах Сибири. В их функции входило создание сети школ для детей национальностей Крайнего Севера, подготовка и переподготовка национальных кадров, организация просветительской работы среди коренного населения о значимости просвещения детей и взрослых. Нужно было, прежде всего, в корне изменить отношение местного населения к образованию и школе.

В 1924 г. из общей массы остальных народов правительство выделило в отдельную группу и взяло под защиту государства 26 малочисленных народностей Севера общей численностью 150—160 тыс. человек, которые в то время еще не изжили состояния первобытной общины, сохраняли архаические формы материальной культуры и общественных отношений. В этом же году при Президиуме ВЦИК был организован Комитет содействия малым народностям Севера (Комитет Севера). Одна из пяти комиссий Комитета — школьная — занималась организацией просветительской работы среди народностей Севера¹.

Положительным фактором в истории становления школы для народностей Обского Севера была работа Тобольской окружной

¹ Там же. С. 46.

конференции по народному образованию, которая состоялась летом 1927 г. Наряду со школой-интернатом на этой конференции было решено создавать кочующие школы-передвижки.

Таким образом, рассматривая первые шаги советской власти по просвещению малых народностей Севера в виде указов и постановлений, мы видим, что эти документы, хотя и имели известные недостатки, в целом были прогрессивными для своего времени.

В организации просвещения народов Крайнего Севера, и в частности, ханты и манси, была еще одна проблема — примитивный уровень развития и отсутствие самостоятельной письменности.

В связи с этим в 1922 г. было принято решение о создании письменности для народностей Севера.

Как уже отмечалось в предыдущей части работы, накануне Октябрьской революции народ, населяющий Приобье, оставался совершенно безграмотным. Но несмотря на это, ханты и манси хорошо умели объясняться символами, знаками, рисунками. Родовые и семейные знаки иначе называли «тамги». Сюжетные рисунки изображали животных, человека, деревья, небесные светила. Это был также язык предупреждения, язык общения.

Попытки создания письменности и учебной литературы на северных языках, неоднократно предпринимаемые до революции, не привели к успеху, т.к. проводились в большинстве случаев стихийно, и самое главное, как без учета особенностей диалектов и говоров северных языков, так и без учета интересов детей, для которых создавались эти учебные книги.

В первые годы советской власти эта работа приобрела более систематический характер, но в силу удаленности от промышленных и культурных центров, а порой из-за организационных и методических просчетов растянулась на долгие годы. В нее включились ведущие специалисты-североведы.

Первые хантыйские и мансийские алфавиты возникли вместе с первыми рукописными и печатными букварями на языках народов Севера. В 1927 г. северная школа получила букварь северных народностей в объеме 129 страниц. Его составителями были профессор В.Г. Богораз-Тан, а также С.Н. Стебницкий. В этом же году вышла в свет вторая книга для туземных школ северной зоны РСФСР «Наш Север» объемом 180 страниц, составителями которой были Н.И.Леонов, П.Е.Островских. Эти учебные пособия

были построены на материале местных традиций, обычаев народностей Севера, они учитывали особенности культуры, хозяйственного и производственного уклада жизни местного населения. «С первых же страниц букваря вместо посева и жатвы, вместо лошади и коровы, пастуха и скота, введены предметы оленеводства, рыболовства, лесной охоты и морских промыслов», — писали авторы в предисловии, отмечая преимущества нового букваря перед теми, которыми раньше были вынуждены пользоваться учителя северной школы¹.

В конце 1929 г. преподавателями Института народов Севера был коллективно выработан «Единый словесный алфавит», который использовали в практике преподавания в языковых группах института. Этот алфавит сложился на основе фонетической латинской транскрипции и состоял из 32 букв, которыми в сочетании с диакритическими знаками (т.е. с дополнительными значками к основным буквенным знакам) можно было передавать на письме разнообразный состав фонем языков народов Севера.

Но для практических целей, для удобства письма и печати количество случаев применения диакритических знаков необходимо было сократить до минимума. Поэтому работа по созданию более простого алфавита продолжалась.

В декабре 1930 г. был представлен новый алфавит. Этот сводный алфавит языков народов Севера был создан также на латинской основе и состоял из 39 букв (из них 29 служили для обозначения согласных и 10 — для обозначения гласных) с добавлением значков, обозначающих смягчение, долготу и придыхание. Этот алфавит получил широкое практическое применение, хотя имел массу недостатков, главным из которых была латинизированная основа, в результате чего детям нужно было учить сразу два алфавита — латинский и русский, что приводило к смешению звуков, затрудняло процесс обучения грамоте на начальной стадии обучения. Тем не менее, появление букварей на родном языке было важным событием в становлении системы образования коренного населения Севера. Учебники родного языка были изданы для шести национальностей, включая хантов и манси. В 1930 г. был

¹ Цит. по: Кузакова Е.А. Их имена на первых букварях // Просвещение на Крайнем Севере. Вып. 19. Л., 1981. С. 81.

издан первый букварь на хантыйском языке, составленный С.Е. Хатанзеевым, и позднее, в 1932 г., вышли буквари на родных языках для манси, селькупов, ненцев. Все эти учебные книги, хотя и учитывали в определенной мере специфику жизни, культуру, занятия народов Севера, но имели методические и лексические просчеты и требовали дальнейшего серьезного совершенствования.

Латинизированная основа букварей создавала определенные трудности в обучении детей грамоте, и отдельные учителя сами проявляли инициативу в создании учебников на русском алфавите. В 1931 г. в Ларьякском районе Ханты-Мансийского округа по этому вопросу была принята резолюция: «...считать своевременной работу по изданию на месте букваря на остяцком (хантыйском) языке на русском алфавите»¹.

Разрабатывая учебные книги для детей ханты и манси на русской основе, учителя тем самым облегчали не только процесс обучения грамоте, но и процесс дальнейшего усвоения русского языка. Учащиеся легче и быстрее воспринимали звуки и буквы русского алфавита, нежели латинский шрифт, поскольку они в какой-то мере общались с русскоязычным населением. Да и далеко не каждый учитель в совершенстве владел латинизированным алфавитом.

В январе 1932 г. в Ленинграде (Санкт-Петербурге) была созвана I Всероссийская конференция по вопросам развития национальных языков и письменности народов Севера. В ней приняли участие ученые-лингвисты, специалисты-североведы, практические работники школ и органов народного образования. Конференция ориентировала ученых и практиков на дальнейшую работу по созданию учебных книг и пособий для школ Севера. В Институте народов Севера в Ленинграде и на местах началась интенсивная разработка алфавитов для 14 национальностей Севера. Вырабатывались методологические основы — принципы выбора разновидности языков, т.е. диалектов и говоров, которые могли бы быть положены в основу общих письменных литературных норм. Усиленно изучался звуковой состав языков, их грамматический строй, собирались словарные материалы. Для облегчения

¹ Протокол № 179 заседания президиума Окр. ИК Советов РК и КД Остяко-Вогульского национального округа от 4 янв. 1931 г. // X-МОГА. Ф. 5. Ед. хр. 116.

процесса обучения грамоте детей коренного населения началась кропотливая работа по переводу букварей, изданных ранее, на русскую основу.

На заседании президиума Остяко-Вогульского окружного исполнительного комитета 13 ноября 1935 г. было принято постановление «О переходе письменности хантыйского и мансийского языков с латинизированного алфавита на русскую основу»¹.

Первые годы работы школ на новом, основанном на русской графике, алфавите показали его преимущества перед латинизированным алфавитом. Новые алфавиты и орфографии значительно облегчали процесс обучения как родному языку, так и русскому, и способствовали улучшению качества преподавания.

В 1937 г. были утверждены новые алфавиты языков народов Севера, составленные на основе русской графики. С этого времени начинается полное переиздание на новом алфавите всей литературы, ранее вышедшей на северных языках.

Политические, экономические, социальные изменения в жизни коренного населения Севера, естественно, оказывали в этот период большое влияние на становление национальной школы. Необходимость постоянного совершенствования учебников, наполнения их новым содержанием, новыми лексическими структурами, новыми заданиями вызывала определенные трудности в обеспечении учебными книгами учащихся и приводила к ошибочному мнению среди некоторых руководителей школ, народного образования о ненужности учебника вообще. Так, например, коллегия отдела реформы школ считала необходимым «изгнать учебники из школ», рекомендовала «каждой школе обзавестись библиотечкой, которой могли бы пользоваться как учителя, так и учащиеся...»². Такой точки зрения придерживались многие руководители народного образования в Сибири, утверждая, что учебники школе не нужны, они могут погубить новую школу, извратить ее основную идею — учить жизни. По их мнению, изучение природы, труда, общества должно производиться непосредственно при помощи

¹ В помощь учителю школ Крайнего Севера: Сб. статей. Л.; М., 1952. Вып. 3. С. 24.

² Кусенко Т.И. Школа в туземной среде Севера // Просвещение на Урале. 1928. № 5. С. 34—35.

учителя. Подобное отношение к учебникам со стороны деятелей народного образования имело свои причины: учебники, как правило, не учитывали региональных особенностей культуры и быта коренного населения, образа жизни и рода занятий взрослого населения и их детей, поэтому не вызывали интереса у учащихся, не приносили большой пользы. Необходимы были учебники, созданные на местах, учитывающие специфические особенности образа жизни ребенка, а значит, более интересные и понятные для него.

Обобщая работу первых советских просветителей Севера по разработке письменности северных народов, можно сказать, что эта работа, хотя и принесла известные результаты, носила долговременный характер. С помощью предложенных алфавитов на основе латинских, а затем русских букв стали печататься учебные книги. Эти учебники, с одной стороны, в изобилии содержали описание традиционных занятий народов Севера, с другой — не учитывали специфику мышления коренного населения. Но выход этих и других печатных пособий на языках народов Севера сыграл важную роль в осуществлении всеобщего начального обучения детей и ликвидации неграмотности взрослого населения.

Одной из первоочередных задач просвещения коренных народов Севера, вставших перед молодой советской властью в 20—30-е гг., стало формирование сети учебных заведений для обучения детей ханты, манси и других национальностей.

В рассматриваемый период решение задач всеобщего обучения на Крайнем Севере, в том числе в Ханты-Мансийском округе, встречало большие трудности. Начало века застало хозяйство народов Севера на крайне низком уровне развития. Сообщения с отдельными районами были возможны по географическим условиям лишь один раз в год. Среди коренного населения полностью отсутствовали национальные кадры для культурно-просветительской работы, чрезвычайно сильны были вековые предрассудки, суеверия. Значительная часть коренного населения Севера вела полукочевой и кочевой образ жизни, а та, что перешла на оседлость, проживала в небольших поселках, далеко стоящих друг от друга. Естественно, что обычные школы в этих условиях были мало пригодны. Здесь требовался совсем иной тип учебного заведения, соответствующий своеобразию жизни, быта и рода занятий местного населения.

В силу этого в округе стали открываться школы-интернаты, где дети могли жить в течение всего учебного года, получая от государства бесплатное питание, одежду, имея возможность наилучшим образом овладеть элементарными гигиеническими и культурными навыками. Необходимо отметить, что дети ханты и манси часто впервые в школе слышали слово «баня», видели стул, стол, кровать, умывальник, мыло и др.

Школа-интернат, где ученики проводят круглые сутки, должна была явиться очагом культуры, базой для всесторонней воспитательной работы, обеспечивать осуществление начального и семилетнего всеобуча в специфических условиях Крайнего Севера. Интернат северной школы характеризовался тем, что, в отличие от всякого другого интерната, воспитательная работа здесь направлялась на изменение многих сложившихся у ребенка бытовых навыков, привычек. Но вместе с тем нужно было сохранить и развить у них интерес к Северу, его промыслам и природе.

С одной стороны, детей отрывали от традиционной обстановки в семье, с другой же стороны, перед школами-интернатами ставились задачи мобилизовать внимание учащихся на вопросах переустройства северного хозяйства и привить им производственные навыки.

Однако реальная картина выглядела отнюдь не так оптимистично.

Прежде всего, следует отметить, что большинство школ помещалось в мало приспособленных для занятий зданиях, а также в помещениях местного типа (юртах, ярангах, чумах, балках). Так, например, школа-интернат села Ломбовожи находилась в маленьком домике — старом срубе с железной печкой. Помещение состояло из двух небольших классных комнат, кухни и комнаты заведующего. Не было не только комнаты для игр, но даже гардероба, где можно было высушить мокрую меховую одежду и обувь. Теснота, грязь, отсутствие свежего воздуха — в таких условиях было трудно привить чувство любви к школе, к учению. Все это сказывалось и на здоровье детей¹.

¹ В помощь учителю школ Крайнего Севера: Сб. статей. Л.; М., 1952. Вып. 3. С. 42.

При этом существовавшее обучение совершенно не учитывало особенности психологии, мышления, видения мира ребенка-северянина. Дети, выросшие в условиях практически неограниченной свободы на просторах тундры, не имевшие понятия об оседлости, о помещениях, о строгой дисциплине, попадая в интернат с его режимом, не видя чума, оленей, в тысячах верст от родных, чувствовали себя крайне дискомфортно и при первой же возможности убегали из школ.

При комплектовании школы совершенно не учитывали также возраст учащихся. В одной группе школы I ступени могли заниматься и семилетки, и 18—19-летние юноши и девушки. Именно поэтому многие дети, отучаясь за годы школы жить лесной жизнью, испытывали затруднения в последующей социальной адаптации.

Суеверия местных жителей, подогреваемые шаманами, во многом препятствовали привлечению детей в школу. Вот что рассказывает в своих воспоминаниях один из первых учителей Ханты-Мансийского округа А.Н. Голошубин: «В сентябре 1931 г. в селе Лоумбуожи был организован Совет и открыта школа. А через два месяца при ней был организован интернат. Как только дети устроились в нем, по юртам прошел слух, что в помещении интерната поселился “нечистый дух”. Выяснилось, что ночью, во время сна, кто-то подходил к интернату и скреб стену. От шума дети просыпались, вскакивали и разбегались по своим юртам. Школа и интернат оставались пустыми. Снова пришлось ходить по юртам, разговаривать с родителями, доказывать им, что “нечистого духа” в школе нет. После длительных переговоров и разъяснений дети вернулись. На ночь возле интерната был поставлен сторож. Тогда “нечистый дух” переселился вовнутрь. Опять по ночам, когда дети спали, кто-то начинал скрестись, но уже изнутри... Дети вскакивали, покидали помещение и снова разбегались. Тогда было решено установить в интернате ночное дежурство воспитателей. “Нечистый дух” был сразу же обнаружен. Это был 14-летний ученик Алексей Хозымов, подкупленный для этих проказ шаманом¹. По его наущению дети, жившие в интернате, портили имущество, рвали подушки, одеяла, матрацы.

¹ Базанов А.Г., Казанский Н.Г. Школа на Крайнем Севере. Л., 1939. С. 23.

Родители учащихся нередко приезжали в интернат и самовольно забирали своих детей из школы. Они с большим сомнением относились к необходимости обучения детей. Так, 70-летний манси А.Ф. Албин говорил: «Не верю. Дети манси не научатся грамоте. Им не под силу это. Русские могут учиться. А мы живем издавна здесь, много работаем, ходим в лес, промышляем сырка. Для чего же нам грамота?»¹.

Организация обучения в школах-интернатах затруднялась еще и тем, что учителя в большинстве своем не знали родного языка учащихся. Слабая педагогическая и методическая подготовка, отсутствие в школах каких-либо методических пособий, а зачастую и учебных программ сказывались на качестве знаний учащихся. Из отчета заведующего ОкрОНО за I полугодие 1938 г.: «Наблюдается низкая успеваемость учащихся. Она объясняется следующими причинами:

— недостаточно высоким теоретическим уровнем преподавания, а иногда и полной безграмотностью самих учителей (учитель 2 класса Сарампульской неполной средней школы т. Токушев в своем заявлении из 60 слов сделал 10 орфографических и 12 пунктуационных ошибок; учительница Васкинской начальной школы т. Фомина при проведении урока русского языка сама допускает орфографические ошибки, а ошибки в тетрадях учащихся именно по незнанию учителя остаются неисправленными),

— недостаточно полно оснащены учебниками, учебно-наглядными пособиями и школьно-письменными принадлежностями,

— несвоевременный ремонт школьных зданий и подготовка их к учебному году»².

Методика преподавания в северных национальных школах тогда еще лишь вырабатывалась. Одна из инструкций Министерства просвещения (дошедшая до Янова Стана), гласила: «Система обучения и воспитания в туземной школе должна строго согласоваться с местными туземными обычаями, с укладом экономической жизни кочевого и охотничьего хозяйства без нарушения северных промыслов... Туземная школа должна давать только такого рода образование, которое не оторвет туземца от его хозяйственной

¹ Там же. С. 48.

² Х-МГОА. Ф. 5. Ед. хр. 117. Л. 8.

обстановки, не отучит от обычной его трудовой промысловой деятельности»¹.

Учитывая пожелания родителей промысловиков, преподаватели считали, что обучение должно вестись осенью и весной, с тем чтобы на промысловый сезон детей отпускать к родителям.

Педагогическая система, строившаяся на интернатной форме обучения, требовала от педагогов не только грамотного преподавания предметов, но и, прежде всего, воспитания полноценных высококравственных личностей.

В 1926 г. Наркомпросом совместно с Комитетом Севера были разработаны и изданы программы для северной школы. Эти программы представляли попытку создания комплексного обучения, насыщенного местным североведческим материалом и были рассчитаны на три года обучения в школе первой ступени. Учебный материал каждого года обучения разбивался на четыре периода².

1 период — осенний (с 15 августа по 15 октября), когда дети из чумов, юрт, стойбищ вовлекались в школу-интернат. Они приходили сюда со своими привычками, представлениями, запасом наблюдений из окружающей природы, жизни и быта сородичей. Учитель все это учитывал и постепенно, шаг за шагом, вводил их в жизнь школы.

2 период — зимний (с 15 октября по 15 марта). В это время знакомились с работой культбазы, где находилась школа, более основательно и постепенно становились активными помощниками сотрудников базы в хозяйственных и общественных делах.

3 период — весенний (с 15 марта до 15 июня). Дети готовились к выполнению летних заданий по выявлению нужд коренного населения, которому культбаза могла чем-либо помочь.

4 период — летний (с 15 июня по 15 августа). Дети находились дома.

Страдая всеми недостатками, характерными для комплексных программ, по которым в то время работали и школы центральной России, эти программы все же обеспечивали в определенной мере развитие кругозора, формирование как учебных, так и практических

¹ Там же. Л. 9.

² Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 62.

навыков у учащихся. Большое внимание в этих программах уделялось изучению местной природы, хозяйства, промыслов, ознакомлению с общественной жизнью страны. Программы предполагали три варианта: 1) оленеводческо-кочевой, 2) оседло-рыболовный, 3) охотничье-кочевой и полукочевой.

Учащиеся должны были выполнить определенные задания: засолить рыбу, сплести сеть, починить ловушку, лодку, сделать прорубь в реке, вычистить ружье, сделать упряжь для собак и оленей. Предполагалось, что в процессе этих работ они усвоят ряд знаний и навыков. Так появились школы с производственно-промысловым уклоном, так называемые промысловые школы. В их программах предусматривалось не только участие детей в промыслах, охоте, рыболовстве, но и обучение их столярному, слесарному и даже кузнечному делу. Обучение промыслам в школе чаще осуществлялось по двум вариантам: оседло-рыболовному и охотничьему.

Охотничий вариант вводился только в начале учебного года, за основу же принимался оседло-рыболовный вариант.

Промысловое обучение в школе среди учащихся распределялось по группам следующим образом: 1 группа наблюдала за жизнью промыслов, 2 группа учитывала промыслы, 3 группа уже участвовала в промыслах под руководством учителя-промысловика (охота, осмотр сетей, неводов). Одновременно в учебных целях 3 группа прорабатывала тему «Промыслы нашего района», выясняла, что население, живущее по реке Обь, занимается главным образом рыболовством, а среди подсобных отраслей первое место занимает охотничий промысел.

При интернатах создавались тиры для учебной стрельбы, промысловые комнаты, где занимались вязкой сетей, чисткой ружей. В столярно-охотничьих мастерских делали охотничьи лыжи, рыболовные принадлежности, луки, скворечники, ящики. Руководили этой работой инструкторы-промысловики. Но таких школ в округе были единицы, т.к. они требовали соответствующих помещений, оборудования, подготовленных кадров.

Наряду со школами-интернатами в 30-е гг. активно создавались школы-передвижки, работающие на зимних и летних стойбищах, а также кочевые школы.

Школы-передвижки создавались преимущественно в местах жительства коренного населения. Зимой, когда население занималось оленеводством и охотой и жило в зимних стойбищах, так же работала и школа. Когда с наступлением весны население из глубины тайги и тундры перекочевывало на берега рек, в летние стойбища, школа перекочевывала вместе с ними. Такие школы по своему устройству были примитивны, легки и приспособлены для работы в условиях тундры. Большинство из них представляли собой обыкновенный туземный чум, балаган или палатку, которые можно легко складывать и без лишней затраты сил перевезти с одного места на другое.

Кочевые школы открывались на месте стоянки, но сами не кочевали. Как только подходили осенние холода, население перекочевывало в леса, школа на это время свертывалась. Один из первых учителей округа так описывает эту школу: «Кочевая школа представляла собой обыкновенный чум. Так как она работала в весенние, летние и частично осенние месяцы, то чум был покрыт не шкурами, а тонкой парусиной. Окон в чуме не было: свет проникал через парусину. Пол был земляной, как обычно в чумах. Посередине — место для огня. В апреле-мае, когда еще стояла холодная погода, постоянно поддерживался огонь. За огневищем следили ребята. Во время занятий все сидели на шкурах. Парт, конечно же, не было. Их заменяли фанерные доски, на которых дети писали»¹. Школа могла занимать 2—3 чума, оформленных учебными пособиями и украшенных привлекательными для детей предметами культуры.

Для перевозки требовалось соответствующее количество оленей. Школьные чумы двигались среди кочующих промысловиков. Останавливались кочевники — разворачивались и начинали функционировать школы. Следует отметить, что школы-передвижки занимались просвещением не только детей, но и взрослых.

Школьные чумы открывались ежедневно: утром — для детей, вечером — для взрослых. В кочевой школе целесообразнее вести занятия в летние месяцы, примерно с мая по сентябрь. В это время стояла относительно теплая погода, дни были длинными.

¹ Приводится по: Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 76.

Но как только наступали холода, вместо парусины на чум натягивали шкуры, внутри становилось темно, в этих условиях заниматься было трудно. Единых программ в таких школах не было — учили грамоте, элементарному счету, письму. Учебный год в кочевых школах длился от 2 до 4-х месяцев. Несмотря на трудности кочевой жизни, учителя много внимания уделяли обучению и детей, и взрослых, знакомясь с традициями семейного воспитания, учитывали их в своей работе.

В системе просвещения на Севере примитивные кочевые школы представляли временное явление. Они не имели таких больших возможностей для учебной и воспитательной работы, как школы-интернаты. У них не было ни необходимого оборудования, ни условий для привития детям гигиенических навыков, они служили лишь подготовительной ступенью для дальнейшего обучения. Из учащихся кочевых школ осенью комплектовались школы-интернаты. И все же эти школы делали большое дело. Они несли элементы знаний и культуры в самые отдаленные, малодоступные районы Ханты-Мансийского округа.

Мы охарактеризовали основные пути решения задач всеобщего обучения детей коренного населения (хантов и манси) на территории Ханты-Мансийского округа. Анализируя деятельность вышестоящих органов по созданию различных типов школ с учетом региональных, социальных, экономических условий, можно сказать, что работа в этом направлении проводилась немалая, прилагались большие усилия: из-за нехватки учителей приглашались специалисты промышленных предприятий, школы переводили на непрерывный учебный год, организовывали индивидуальное обучение детей ханты и манси, дважды в месяц требовали сводки по телефону в ОкрОНО об охвате всеобучем детей коренного населения.

Но были и перегибы. Даже прибегали к крайним мерам — за отказ посылать детей в школу без уважительных причин вводилась административная ответственность: штраф 10 рублей или принудительные работы в течение 15 суток. Возможно, эти и другие крайние меры рождали неприязнь, недоверие, страх перед школой у коренного населения. Желаемого результата — охватить всех детей местного населения обучением, полностью ликвидировать неграмотность в округе в рассматриваемый нами период — не было достигнуто.

Характеризуя грамотность населения в 20—30-е гг., в качестве примера можно привести следующие цифры.

Несмотря на то, что 15 августа 1931 г. на территории округа было принято Постановление «О введении обязательного начального обучения среди оседлого и полукочевого населения», охват коренного населения образованием был незначительным.

Так, Остяко-Вогульский (ныне — Ханты-Мансийский) округ, имеющий в составе 3 основные национальности, характеризовался крайне низкими показателями грамотности и общественно-политического развития коренного населения. По данным приполярной переписи за 1931 г., грамотность населения округа составляла: у остяков (хантов) — 7,2%, вогулов (манси) — 7,8%, русских — 52%. На окраинах округа, в районах кочевого и полукочевого местного населения (Казымском, Сосьвинском, Аганском, Тром-Юганском) грамотность коренного населения была еще более низкой: у остяков — 1,5%, вогулов — 5,6%¹. Обширная территория этих районов имела очень незначительную сеть школ. Своеобразной трудностью работы по организации обучения являлась чрезвычайная отсталость коренных жителей в указанных районах, явившаяся следствием обособленности и территориальной разобщенности их: по 2—3 юрты, избушки были разбросаны на расстоянии 30—100 км. Так, например, в Казымском совете 6 юрт были разбросаны в радиусе 250—300 км. Данное обстоятельство не создавало возможности повседневного общения населения как друг с другом, так и с общественными организациями.

Все важнейшие вопросы по мере необходимости решались Большим миром, когда на совет съезжались несколько юрт. Зачастую там, где не было руководства районными организациями, Большой мир превращался в стихийный орган местной власти, устанавливавший свои «неписанные» законы.

Наиболее благополучное положение в деле всеобщего начального обучения наблюдалось у остяков (хантов) и вогулов (манси), проживающих по правобережьям Большой и Малой Оби, Большому и Малому Югану, Салыму, Конде. Общая грамотность этих районов достигала 10%. Организация школьного дела среди коренного

¹ Базанов А.Г., Горцевский А.А. Борьба за всеобщее начальное обучение (1930—1941 гг.) // Просвещение на Крайнем Севере. М.; Л., 1967. Вып. 15. С. 56.

населения не вызывала противодействия. Зачастую оказывалась помощь со стороны населения в организации работы школ, культбаз. На территории этих районов было открыто к 1932 г. 49 национальных школ (933 учащихся), 4 национальные (туземные) школы выделены в образцовые. Согласно данным отчета Окр-ОНО, «...на 15 ноября 1931 г. охвачено обучением на территории округа 16,7% (план — 65%)»¹.

Рассматривая различные типы школ, существовавшие в 20—30-е гг. на территории Ханты-Мансийского округа, нельзя не упомянуть и первых педагогов, работавших в тех нелегких условиях.

Особенности детей ханты и манси во многом были непонятны приезжим учителям. Педагоги были мало знакомы с условиями, в которых выросли эти дети.

Рассмотрев различные типы учебных заведений и положение дел в просвещении хантов и манси в 20—30-е гг., отметим, что школы-интернаты по сущности своей не могли решить поставленных перед ними задач, т.к. вырывали северян из привычных условий и навязывали им не свойственный их народу образ жизни. Школы-передвижки и кочевые школы органично вписывались в традиционный уклад жизни северных народностей, но не получили своего развития и были неправомерно забыты в силу ряда причин, основными из которых являлись большие материальные затраты на такие школы, с одной стороны, и тяжелые физические и моральные нагрузки, возлагаемые на учителя, с другой стороны.

В мае 1925 г. постановлением Комитета Севера была признана целесообразной организация на Крайнем Севере культурных баз (культбаз) в наиболее отдаленных районах, сыгравших важную роль в развитии национальной северной школы.

На культбазы были возложены функции организации хозяйственной культурно-просветительской деятельности среди коренного населения. Они представляли собой комплексные учреждения, в задачи которых входило обслуживание коренного населения данного района в хозяйственном и культурном отношении, создание актива из местного населения; проведение научно-исследовательской и краеведческой работы в целях всестороннего изучения

¹ Х-МГОА. Ф. 5. Ед. хр. 35. Л. 28.

природных богатств, производительных сил, хозяйства и быта коренных народностей¹.

Чтобы выполнять эти задачи, культбаза соединяла в себе больницу, школу, детские ясли и сад, кооператив, дом народов Севера (ДНС), электростанцию и другие учреждения. Все они в своей работе учитывали местные условия, исходили из образа жизни, запросов населения и местных возможностей.

Строительству культбаз обычно предшествовала глубокая научно-исследовательская работа по изучению местных природных и климатических условий, путей кочевания населения, возможность осуществления связи с внешним миром, наличие рыбных угодий, топливных ресурсов и многих других факторов, знание которых было необходимо при определении места расположения будущей культбазы. В этих целях Комитетом Севера направлялись специальные экспедиции, которым приходилось в чрезвычайно тяжелых условиях необжитой тундры и тайги по неизвестным еще тогда путям выбирать наиболее приемлемые и удобные места для строительства.

Первыми культбазами в Ханты-Мансийском национальном округе были Сосьвинская и Казымская. Они оказали положительное влияние на развитие экономики, культуры и просвещения коренного населения.

Основной задачей всей школьной работы на культбазе являлась подготовка из среды самих коренных жителей таких необходимых работников, которые могли бы принимать активное участие в деле восстановления и развития местных национальных хозяйств. Школа поэтому должна была стать учреждением для подготовки кооперативных инструкторов, продавцов и счетоводов, охотоведов, зоотехников, медицинских работников.

О трудностях в работе по созданию культбаз свидетельствуют, в частности, архивные материалы из истории Казымской культбазы. В 1931 г. при ней были построены и оборудованы здания интерната и школы, началась массово-разъяснительная работа по ее укомплектованию. В декабре 1931 г. в школу-интернат культбазы удалось собрать 48 учеников. Однако кулаки и шаманы повели

¹ Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 25.

активную пропаганду среди местного населения против обучения детей, запугивая родителей.

Положение в 1932/1933 уч. г. осложнилось тем, что к враждебной агитации добавилось влияние Туземного совета. По рассказам родителей, члены совета заранее приходили к ним и предупреждали, чтобы детей в школу не отдавали. «Когда мы придем с учителями, будем на вас кричать, топтать ногами, ругаться, заставляя отдать детей в школу, но вы не отдавайте — мы это будем делать для того, чтобы русские думали, что мы на их стороне», — настраивали население «представители власти»¹.

Культбазы должны были активно участвовать не только в культурно-просветительской работе, но и во всей жизни населения, оказывая им реальную помощь: вести борьбу за санитарное состояние чумов кочевников, оказывать медицинскую, ветеринарную и зоотехническую помощь, а также продавать товары широкого потребления. За 5 лет (1927—1932 гг.) существования культбаза и ее учреждения завоевали авторитет и стали по существу культурно-бытовыми центрами местного национального населения.

Летом культмассовая работа среди населения проводилась специально оборудованной плавучей культбазой (Красной лодкой). Задача культбазы в области просвещения заключалась в полной ликвидации неграмотности населения в своем районе деятельности.

Для повышения культуры быта народностей ханты и манси, а также для борьбы с безграмотностью создавались в глубинках опорные очаги культуры — Красные чумы, которые имели большое значение в просвещении народных масс и в приобщении их к культурному строительству.

При Красных чумах имелись изба-читальня, клуб, школа. Для обучения грамоте взрослых при избе-читальне состояли ликвидаторы (т.е. люди, занимавшиеся ликвидацией безграмотности), которые обязательно должны были знать родной язык ханты и манси.

В конце апреля чум выезжал в тундру. Нарты были нагружены тетрадами, книгами, плакатами, картинками, игрушками, музыкальными инструментами, мылом, тканями, лекарствами и многими другими вещами, необходимыми в условиях тундры.

¹ Х-МГОА. Ф. 5. Ед. хр. 21.

О деятельности Красных чумов мы можем судить также по следующему отчету: «За медицинской помощью туземцы идут охотно и всегда от лекаря просят “сердитого лекарства” (которое дерет, например, горчичники, пластырь, жгучие капли и т.д.). Работа Красного чума по реке Сосьве среди сравнительно более культурного вогульского населения точно так же имела ряд положительных результатов. За последний месяц Сосьвинским красным чумом проведено 18 собраний, из них 9 бедняцких, сделано около 30 докладов и бесед. Выпущены 3 стенгазеты на туземном языке»¹.

Таким образом, практика организации Красных чумов себя оправдала. Чум заинтересовал остяков, они охотно шли смотреть кино. Еще охотнее несли они ружья, котлы, ножи, чайники ремонтировать в мастерскую, в результате чего заведующие чумами приобретали популярность у местного населения.

Рассматривая деятельность культбаз и Красных чумов по просвещению коренного населения округа, мы не можем обойти стороной и те факты, что делом завершения неграмотности занимались недостаточно, а с людьми, обученными грамоте, никакой работы не вели. В результате коренные жители, научившиеся писать и читать, все забывали. Руководители хозяйственных и торговых организаций не считали своей обязанностью заниматься вопросами ликвидации неграмотности, не создавали условий для обучения неграмотных (отсутствие помещения, отопления, освещения, тетрадей и т.п.).

Таким образом, культбазы и Красные чумы призваны были решить большую и очень трудную проблему культурного развития народностей округа. Они стремились охватить значительный объем работ: и культурно-бытовых, и медицинских, и просветительских. Но из этого ряда выпадала деятельность по ликвидации неграмотности среди коренного населения округа, т.к. руководители баз и чумов уделяли незначительное внимание данной деятельности и считали, что работа по ликвидации неграмотности среди местного населения не входит в их функции.

Для полноты картины развития народного образования в Ханты-Мансийском округе в 20—30-е гг. помимо всеобщего начального

¹ Там же.

обучения необходимо рассмотреть и проблему ликвидации неграмотности среди взрослого коренного населения. Первыми шагами в этом направлении нужно считать школы ликбеза, которые были призваны ликвидировать азбучную неграмотность.

Весной 1918 г. появились первые пункты по ликвидации безграмотности (ликпункты). Осенью 1921 г. открылась школа ликбеза в селе Цингапане, зимой 1921—1922 гг. такие школы были организованы в селе Самарово, в окрестных деревнях, а также в Сургутском и Березовском уездах, где насчитывалось особенно много неграмотных. К началу 1921 г. было организовано уже 1139 лик-пунктов, в которых обучалось 26 тыс. человек.

В 1921/1922 уч. г. темп этой работы резко снизился. Основной причиной явился белогвардейский мятеж, распространившийся на вышеуказанной территории и поддержанный зажиточной частью местного населения.

В тяжелых условиях началась работа по ликвидации неграмотности среди взрослого населения на Севере. Почти не было учителей, отсутствовали письменные принадлежности и учебники, керосин и свечи. Люди сами оборудовали помещения, готовили самодельные чернила, светильники из рыбьего жира, добывали заменяющие тетради купеческие ведомости, чтобы писать на обратной стороне листа, а иногда приходилось выводить первые буквы острой палочной на бересте.

В 1923 г. началась более широкая организация курсов ликбеза при школах и народных домах.

Начало учебы на периферии районов приходилось на 1 апреля по следующим причинам: весенний, летний и осенний (до 1 ноября) периоды являлись наиболее удобными для организации этой работы, поскольку коренное население с наступлением весны и далее все лето, а также часть осени (вплоть до ноября) было занято промыслом. Поэтому с 1 апреля появлялась возможность организовать среди местного населения школы грамотности с наибольшим количеством учащихся.

В 1923 г. увеличилось материально-денежное обеспечение народного образования, и в это же время возникали школы крестьянской молодежи (ШКМ). В них обучались сельские подростки. Наряду с общеобразовательными знаниями они получали основы агрономии и зоотехники. При школах были организованы

подготовительные группы из малограмотных и неграмотных коренных жителей округа.

Основные пункты ликвидации неграмотности организовывались при каждой школе, причем там, где не было школы, они открывались при избе-читальне или библиотеке. Норма была на каждого учителя не менее 25—30 человек, на каждую избе-читальню и библиотеку — 10 человек. В течение учебного года ликпункты делали два выпуска — через три месяца каждый.

В Остяцко-Вогульском округе в 30-е гг. существовали так называемые платные школы для взрослых, которые финансировались за счет предприятий, направляющих своих работников на обучение.

Всего по округу для ликвидации неграмотности и малограмотности было создано к 1935 г. 158 ликпунктов, из них 106 — для обучения коренных национальностей, 52 — для обучения русских жителей округа.

С целью решения проблемы неграмотности была разработана программа начальной общеобразовательной школы для взрослых, которая являлась первой ступенью после школы грамотности. Основная задача такой школы состояла в том, чтобы дать обучающимся минимум навыков по чтению, письму, счету, работе с книгой, газетой и картой, т.е. такое образование, которое не оторвало бы туземца от его хозяйственной обстановки, не отучило бы от его обычной трудовой деятельности, но в значительной степени облегчило бы тяжелую ежедневную борьбу с суровыми условиями северной природы.

Необходимо было привить коренному населению желание использовать приобретенные знания на общую пользу, важно было в школе дать первоначальные навыки общественной работы, чтобы учащийся мог сознательно и активно участвовать в социалистическом строительстве. Целью программы было проведение обучения в тесной связи с бытом, традициями, деятельностью коренного населения.

Основной контингент обучающихся в школах по ликвидации малограмотности, по мнению составителей программы, должны были составить люди, окончившие ликпункты, самоучки, не закончившие даже начальную школу, а также давно окончившие и утратившие навыки чтения, письма и счета выпускники таких школ.

Программа была рассчитана на 6 месяцев, с ноября по апрель (при ежедневных занятиях по 3 часа), всего 73 занятия или 219 рабочих часов. Весь указанный программный материал для облегчения работы преподавателя и ее уточнения распределялся по темам, каждая из которых раскрывалась в подтемах с указанием конкретного содержания. Отдельные занятия строились примерно по следующему плану: 10—15 минут отводилось на выяснение содержания темы на основе опыта учащихся и сообщений учителя с целью подведения к подробной разборке темы самими учащимися; 50—60 минут длилась работа по языку; 40—50 минут занимала работа по счету и 20—25 минут — работа с картой, книгой и газетой.

Согласно объяснительной записке к программе школы для взрослых (северный вариант) и в связи с тем, что условия жизни Севера весьма отличались от обычных условий южных районов Тобольского округа, работу школ предполагалось строить в ином порядке. За основу была взята работа по пятидневной схеме, которая включала 144 учебных дня при максимуме ежедневной работы в 2,5 часа или 72 дня по 5 часов.

Основным разделом программы был раздел «Территория и население Севера» с подразделами: 1) «Быт туземного населения» и 2) «Домашние животные». На изучение этого материала отводилось 20 занятий, или 100 часов. За это время необходимо было не только узнать границы территории Севера и число его жителей, но более или менее подробно выяснить бытовые условия всех близлежащих районов, граничащих с данной местностью, экономическую связь между ними, чтобы стала понятной их взаимная политико-экономическая жизнь. Этот раздел рассчитан был вовлечь учащихся в коллективную деятельность, заинтересовать жизнью соседних районов, подтолкнуть их к мысли о сходстве и общности интересов народов Севера.

В подтеме «Домашние животные» предполагалось знакомить учащихся не только с общим уходом за животными, но и с их болезнями и рекомендациями по лечению.

Положительным в данной программе было то, что она определенным образом учитывала бытовые условия жизни северян, их традиционные промыслы. Но наряду с этим «Ориентировочный учебный план для начальной общеобразовательной школы взрослых (северный вариант)» совершенно не учитывал культуру народов

Крайнего Севера, в частности, хантов и манси, что привело к утрате многих традиционно-культурных обрядов этими народами.

Нередко эта программа не применялась или применялась, но очень непоследовательно из-за недобросовестного отношения учителей школ для взрослых, в том числе учреждений по ликвидации неграмотности и малограмотности среди коренного населения Ханты-Мансийского округа.

Анализ архивных данных свидетельствует о том, что в 1936/1937 уч. г. картина ликвидации неграмотности складывалась следующим образом: по округу учтено неграмотных 9675 человек, а малограмотных — 5126 человек, из них 1980 хантов и 884 манси. При этом обучением была охвачена лишь треть вышеуказанного количества. Об этом свидетельствуют данные Постановления Округного исполнительного комитета Остяко-Вогульского округа от 1 ноября 1936 г. «О ликвидации неграмотности в округе на 1936/37 учебный год»¹.

Со временем положение ухудшалось. Так, по проверкам школ грамотности для взрослых и отчетам РайОНО, в 1939/1940 уч. г. было охвачено обучением по округу 1707 человек неграмотных и 164 человека малограмотных, а выпущено из школ (реально обучено) всего соответственно 771 и 562 человека, т.е. одна треть того количества, которое по отчетам было охвачено обучением².

В процессе анализа такого положения дел в Постановлении указывалось, что это происходило в силу того, что учителя школ взрослых, не имея над собой постоянного контроля, вместо положенных им ежедневных занятий работали крайне нерегулярно. В результате вместо того, чтобы программу в 330 часов пройти за 4—5 месяцев, ее проходят в течение всего учебного года³.

Платные школы зачастую открывались в населенных пунктах, где грамотных людей, имевших подчас среднее и даже высшее образование, было больше, чем самих неграмотных, а школу все же открывали и обучать неграмотных поручали малограмотному учителю (Сургутский, Березовский районы). Более того, в Постановлении приводится пример того, что при проверке данных,

¹ Там же. Ед. хр. 66. Л. 71.

² Там же. Л. 73.

³ Там же.

представленных в отчетах ОкрОНО и ОблОНО, было выявлено занижение числа неграмотных по округу более чем в 2 раза¹.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что усилия советской власти по просвещению населения коренных народов Севера в первые послереволюционные годы нельзя расценить однозначно.

С одной стороны, насильственное распространение российской культуры, бездумная ломка устоев и привычного быта хантов и манси, неудачные попытки внедрения единого алфавита и единого языка вместо многочисленных и своеобразных местных диалектов, навязывание этим народам чуждого им образа жизни во многом были причиной их вымирания, потери языковых и культурных традиций. Кроме того, наблюдались существенные перекосы и в самом порядке ликвидации безграмотности. Как показали проведенные нами исследования исторических источников, работа по ликвидации неграмотности среди коренного населения округа в изучаемый период велась не на должном уровне, а в некоторых местах вообще отсутствовала. Причина этого крылась не только в работе органов народного образования и учреждений, при которых организовывались ликпункты, но и школ ликвидации неграмотности, и самих учителей.

С другой стороны, Крайний Север, начиная с XVII в., активно осваивался более развитым в социальном, экономическом, культурном отношении русскоязычным населением. Остановить этот процесс после присоединения северных земель к России было практически невозможно. В результате активной жизнедеятельности русских переселенцев безграмотное, не приспособленное к условиям цивилизации коренное население быстро нищало, спивалось. Голод, новые, неизвестные народам ханты и манси болезни, нищета уже к началу революции поставили эти народы на грани исчезновения.

Несмотря на все перекосы социальной политики, новая власть, существенно разрушив их традиционный быт, тем не менее, спасла народы ханты и манси от окончательного вымирания. Создавая письменность, школы, учебники, активно вовлекая их в общественную жизнь, она, по сути, дала им шанс выжить, частично ассимилировавшись с русскоязычным населением.

¹ Там же.

Действовавшая система активной медицинской, материальной, технической помощи дала им шанс справиться с голодом и болезнями. О том, что этот период истории просвещения коренных народов Севера нельзя судить однозначно отрицательно, свидетельствует и тот факт, что именно в советский период у народов Севера появилась своя интеллигенция: ученые, поэты, писатели, врачи, педагоги. Многие инициативы в области образования резко опережали поначалу аналогичную политику по отношению к народам Севера в зарубежных странах.

2.2. Подготовка педагогических кадров для северных национальных школ

В связи с правительственным декретом от 31 августа 1925 г. о всеобщем обязательном начальном обучении, по которому предельным сроком введения начального всеобщего обучения объявлялся 1933/1934 уч. г. (с удлинением срока для северо-восточных районов страны на год), для школ Крайнего Севера особенно остро встала проблема «собственного учителя»: осуществление всеобщего обязательного обучения на родном языке было невозможно без подготовки и переподготовки учителей на языках национальных меньшинств. Многие социологи и педагоги отмечали, что преподавание на национальном языке затрудняется часто отсутствием учителей, знающих язык. Важную роль в подготовке педагогических кадров для национальных школ Севера и Востока сыграл рабфак Ленинградского института живых восточных языков, открытый 11 октября 1926 г. в г.Пушкине Ленинградской области. В него посылались наиболее способные и развитые представители малых народностей. Трудности, встретившиеся при подготовке учителей на рабфаке, состояли в том, что многие из поступающих были неграмотными (в частности, из 74 первых учащихся 14 не умели читать и писать), некоторые не говорили по-русски. Несмотря на это, учащиеся — представители коренных народностей Севера — упорно овладевали знаниями. Именно это обстоятельство как «необычайно отградный факт» отмечалось на VI съезде работников просвещения СССР: «Эти люди, заброшенные на Крайний Север, хранят в себе необычайные способности. Не говоря уже о том, что они великие рисовальщики, —

это свежие умы, чрезвычайно быстро овладевающие языком и знаниями до большой тонкости, которой приходится удивляться».

Рабфак состоял из 6 подготовительных групп и 1 курса. Группы были сформированы по следующим специальностям: русский язык, математика, политграмота, рисование, физика и т.д. На 1-м курсе было 2 группы, на 2-м — одна группа оканчивающих (8 человек). Северный рабфак перерос в Северный факультет. Позднее на его основе в 1930 г. был образован Институт народов Севера (ИНС), который с 1 января 1930 г. начал действовать как самостоятельное учреждение. Он оказал большую помощь в деле подготовки специалистов для различных отраслей народного хозяйства, в том числе и подготовки педагогических кадров из представителей народностей Севера.

Сначала институт имел следующую структуру: подготовительное отделение (8—12 групп) и основные отделения — советско-партийное, педагогическое, кооперативно-колхозное, редакционно-издательское, промысловое, индустриальное. А уже в 1939 г. утверждена следующая структура Ленинградского государственного педагогического института народов Севера: пединститут (5 лет), учительский институт (3 года).

В 1933 г., благодаря усилиям местных организаций и работников института, было принято 114 человек (из них 18 манси, 32 ханта), а в 1934 г. набор составил уже 155 человек.

Таким образом, количество поступающих в ИНС из года в год неуклонно возрастало. В 1936 г. во всех звеньях Института народов севера обучалось 390 человек, в числе 300 слушателей в нем насчитывалось свыше 50 национальностей.

При ИНСе организовывались различные шести-, восьмимесячные курсы, на которые приезжали по путевкам представители народов Севера. На этих курсах готовились руководящие работники национальных советов, кооперации, охотоведы, зоотехники, счетоводы.

Инициаторами и ведущими преподавателями этого института были В.Т.Богораз-Тан, Я.П.Альков (Кошкин), Г.М.Василевич, Н.Т.Казанский, Н.К.Каргер, Е.А.Крайнович, В.А.Аврорин и др. Это единственное в мире комплексное учебное заведение, своеобразное по своей структуре, содержанию и методам работы, сыграло, как и культбазы, историческую роль в подготовке педагогических кадров для национальных школ Крайнего Севера.

Задачи института были определены «Положением», утвержденным Ученым комитетом ЦИК СССР 18 марта 1932 г. и сводились в основном к тому, что ИНС должен был готовить из среды трудящегося населения народов Севера работников средней и высшей квалификации. Вместе с тем следует отметить, что хотя Институт народов Севера по своей структуре являлся высшим учебным заведением, по содержанию же работы и по объему программ в отдельных своих звеньях он представлял собой техникум и даже общеобразовательную школу.

Одновременно создается разветвленная сеть подготовки педагогических кадров на местах. Так, Уральский отдел народного образования в 1924 г. организовал курсы-конференции учителей Севера в Обдорске и Екатеринбурге. С 14 июля по 10 августа 1926 г. при участии и материальной поддержке Комитета Севера Наркомпросом РСФСР в Москве были проведены летние курсы по переподготовке учителей национальных школ северных районов, в которых приняли участие 22 учителя. Серьезная работа по повышению квалификации учителей национальных школ северной зоны была проведена летом 1928 г. в г. Томске.

Летние курсы преследовали цель: учесть опыт отдельных работников национальных школ, и на основе этого опыта помочь приспособить к местным условиям учебные программы; наполнить программы местным материалом; дать работникам национальных школ ряд технических указаний по вопросам общеобразовательного порядка в области знаний о быте, природе, истории и экономике данного региона, а также способствовать повышению политграмоты северного учителя.

Для Обского Севера и Ханты-Мансийского округа в 1927/1928 уч. г. при Тобольском педагогическом техникуме было открыто отделение с интернатом для коренных народностей. На отделении учились 58 хантов и манси.

В целях улучшения дела подготовки учителей для национальных школ Ханты-Мансийского округа в 1932 г. «туземное» отделение было реорганизовано в самостоятельное национальное педагогическое училище в окружном центре национального округа, в г. Ханты-Мансийске. Это училище было первым средним специальным учебным заведением в округе, которое явилось своеобразной кузницей, готовящей кадры национальной интеллигенции.

Исходя из условий развития народного образования, училище должно было подготовить учителей, хорошо владеющих родным языком учащихся данной школы, знающих особенности быта населения, готовых к учебной работе как в школе, так и в качестве воспитателя в интернате.

В связи с тем, что в педагогическом училище плохо изучался местный язык (наречие остяков с рек Обь, Таз, Васюган), ставился неизбежно вопрос о подготовке работников на местах силами интерната — проведением краткосрочных курсов. Данный вопрос необходимо было решать еще и потому, что остяки не хотели более отпускать своих детей в города после тех печальных последствий, которые произошли со студентами Ленинградского института народов Севера и рабфака. Так, откомандированный институтом в 1930 г. на практическую работу студент Филимонов умер от туберкулеза по прошествии трех месяцев пребывания на Вахе. Учившаяся в Томске на рабфаке Сичильегова была исключена отсюда по неизвестным причинам и, приехав неподготовленной, вышла замуж за охотника с реки Таз, променяв на чадру и грязный чум всю культуру, восприняв от города только все дурное (на реке Таз женщины носят чадру). Оставшийся в живых, проучившийся один год в институте, студент Капин смог по уровню подготовки работать только в кооперации в качестве практиканта, получая мизерную зарплату. Побывавший в 1930 г. на практике из института хорошо развитый ханты, уезжая, сказал, что больше никогда не приедет в такую трущобу, как Вах, хотя это — его родина. И действительно не вернулся.

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, работа по подготовке педагогических кадров для школ Севера вообще и Ханты-Мансийского округа в частности в 20—30-е гг. велась интенсивно, все же ощущалась нехватка педагогических кадров, особенно учителей, знающих язык хантов и манси. С этим не могли справиться ни Институт народов Севера, ни Тобольский педагогический техникум, ни Ханты-Мансийское педучилище, так как не были полностью изучены многие диалекты хантыйского языка и языка манси.

Чтобы добраться до места работы в самые глухие уголки, в стойбища оленеводов, в места кочевий коренного населения, им надо было проехать тысячи километров, а конечная часть пути

была самой трудной и необычной — приходилось передвигаться верхом на оленях, в нартах, запряженных в собачьи упряжки, на лодке, а порой пешком. Уже сама дорога, вернее, северное бездорожье, говорила о диком своеобразии края, о трудностях, которые ждут этих молодых людей. В дороге получали будущие учителя свою первую закалку.

Незадолго до революции в юртах побывал русский учитель В.Н.Новицкий. Он намеревался создать здесь школу, но попытка закончилась неудачно. Докладывая об этом начальству, Новицкий приводил для наглядности аргументы северян: «Мы знаем, что нас остается все меньше и меньше. Вам, русским, суждено жить, нам — вымирать. Вам грамота полезна, а нам вредна: она делает из нас воров, пьяниц, она воспитывает вражду, ненависть наших грамотных к нам — мы это испытали. Некоторые наши инородцы учились в вашей школе в Обдорске. Оставьте нас в покое, не трогайте нас».

2.3. Развитие национальной школы в округе в предвоенные и послевоенные годы (35—50-е гг. XX в.)

Годы перед Великой Отечественной войной оказали существенное влияние на развитие национального образования коренных народов Севера. Однако рассматривать их вне политических событий этого сложного для России исторического периода, на наш взгляд, неправомерно.

Среди множества политических событий того времени наиболее, пожалуй, ярко повлияла на жизнь коренного населения Севера массовая коллективизация, проводимая в 1935—1937 гг., когда ликвидировалась родовая система (бывшие родовые советы). Сотни тысяч крестьянских семей в результате «ликвидации кулачества как класса»¹ были сорваны с родных мест и отправлены на поселение в отдаленные районы. Так, в Тобольский округ, который включал в себя Тобольский, Уватский, Вагайский районы, а также Ямало-Ненецкий и Ханты-Мансийский национальные округа, только к октябрю 1931 г. было отправлено в ссылку 45 тысяч

¹ От безграмотности — ко всеобщему среднему образованию. Ханты-Мансийск, 1968. С. 15.

кулаков и их семей, из которых большую часть составляло нетрудоспособное население (старики, дети, больные)¹. При этом дети до 16 лет составляли одну треть от сосланного населения².

16 апреля 1931 г. президиумом Уралсовета было утверждено положение «Об обслуживании и управлении спецпереселенцами Уральской области», которыми регламентировались условия жизни раскулаченных на спецпоселении.

В результате этих преобразований перед народным образованием Тобольского Севера были поставлены новые политические задачи по перевоспитанию молодежи и детей раскулаченных.

Обучение на местах регулировалось и контролировалось поселковыми комендатурами, которые были учреждены вместо органов местного самоуправления³.

Следствием возникновения на территории Крайнего Севера таких спецпоселений было создание новых учебных заведений для спецпоселенцев. В целом по области для детей спецпоселенцев было открыто 49 дошкольных учреждений, для детей школьного возраста 26 комплектов классов начальной и 52 комплекта неполной средней школы, открывавшиеся из расчета 1 учитель на 40 человек⁴. В дальнейшем в этих школах обучались дети других категорий ссыльных — депортированных в Тобольский округ в 40—50-е гг. молдаван, калмыков, украинцев и др. Эти школы, согласно архивным данным, просуществовали до конца 50-х гг.

Коснулось «раскулачивание» и коренных жителей Севера. Предвоенное время характеризуется насильственной национализацией имущества потомственных оленеводов, насаждением оленеводческих колхозов, рыболовных и охотничьих артелей, в которые против своей воли загонялись местные жители. Народам ханты и манси навязывался чуждый им оседлый образ жизни. Наглядно иллюстрирует картину интенсивности коллективизации коренного населения следующее обращение к трудящимся на III окружном съезде Советов Ненецкого национального округа в 1935 г.: «За 5 лет много больших и хороших дел сделано Советами

¹ Государственный архив Свердловской области. Ф. 88-р. Опись 1-а. Д. 11. Л. 166.

² Там же. Д. 74-а. Л. 94.

³ Там же. Д. 63. Л. 58, 60.

⁴ Там же. Д. 74-а. Л. 94.

в тундре под руководством окружкома ВКП(б). Одна третья часть кочующих ненцев живет и работает в колхозах. Такие колхозы, как “Харп”, “Пнок”, “Полох” построили свои загоны для скота и дома, строят свои поселки...»¹.

Не могло это не отразиться и на национальной школе для детей коренных народов Севера.

Несмотря на то, что в 1935—1937 гг. все еще продолжали действовать школы как подразделения культбаз, политика партии изменила свое отношение к образованию малочисленных народов.

Сталинская «Концепция создания социально и национально однородного общества» предписывала всем национальным культурам иметь единое социалистическое содержание, главным требованием которого являлось формирование единого мировоззрения, основанного на интернационализме, который понимался в большей части как «безнациональность». Вследствие этой политики уже в 1934 г. в системе управления школой были ликвидированы звенья, курировавшие национальную школу².

Результатом политики создания единого интернационального культурного пространства стала интенсивная русификация и унификация школ для коренных народов Севера, в том числе хантов и манси.

В марте 1938 г. выходит постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных областей и республик», где русский язык определялся как язык межнационального общения. Однако принцип «школа на родном языке» продолжал сохраняться вплоть до конца 50-х гг.

В 30—50-х гг. в национальных округах идет процесс поиска оптимальных вариантов организации обучения, который осложнялся не только недостаточным количеством учебников, пособий, учителей, владеющих родным языком обучаемых, но и так называемой вынужденной миграцией населения на север СССР.

В результате политических процессов, происходивших в стране, на территории Ханты-Мансийского региона практически

¹ Кантор Е. Перевыборы Советов в северных нацокругах и районах // Советский Север. 1935. № 1. С. 5—6.

² Школа и мир культуры этносов / Под ред. В.К.Бацына, М.Н.Кузьмина. М., 1995. С. 11—13.

существовало три вида школ: массовые, национальные, спецпоселенческие. Это привело к тому, что в школах состав учащихся стал крайне неоднородным. В связи с данной проблемой возник вопрос, на каком языке вести обучение в школах с неоднородным составом, на национальном или русском.

С образования национальных округов и введения всеобщего начального образования на всей территории Тюменского округа в 1930 г. в Ханты-Мансийском регионе начинается формирование системы образования, имеющей целью охватить обучением всех детей коренных национальностей.

Количество охваченных обучением росло из года в год. Динамика развития народного образования представлена в таблице 2.1¹.

Таблица 2.1

**Динамика развития системы школьного образования
в Ханты-Мансийском регионе**

Год обучения	Кол-во школ	Учащихся (всего)	Из них хантов и манси
1931	3	54	33
1932	5	163	77
1933	6	204	103
1934	7	216	113
1935	7	234	112
1936	11	466	126

Как видно из таблицы 2.1, количество школ за указанный период выросло в 3,6 раз, количество учащихся — в 8,6 раз, учащихся коренных национальностей — в 3,8 раз. При этом из 466 школ, имевшихся на 1 января 1936 г. в районах Крайнего Севера, 242 школы помещались в юртах, ярангах, бараках, в совершенно неудовлетворительных, непригодных помещениях².

¹ Котов А.А., Лазарева Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1981. Вып. 19. С. 62.

² Цит. по: Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 61.

В результате насильственной русификации в период 30—50-х гг. национальная школа трансформировалась в школу с преподаванием всех предметов на русском языке и единственным региональным компонентом «родной язык» в качестве одного из учебных предметов. На заседании президиума Остяко-Вогульского окружного исполнительного комитета 13 ноября 1935 г. было принято постановление «О переходе письменности хантыйского и мансийского языков с латинизированного алфавита на русскую основу»¹. Данный вопрос активно изучался на местах, причем районные организации выразили свое положительное отношение, считая латинский алфавит явлением искусственным, не приживающимся в работе. В докладной записке И.В. Сталину Омский обком ВКП(б) аргументирует, что «использование русского алфавита с добавлением к нему нескольких ... знаков дает возможность в национальных языках сохранить орфографические принципы, свойственные русскому языку, что явится условием для более быстрого перехода от изучения родного языка к русскому и наоборот»². Несомненно, что данный довод и решение о переводе алфавита были правильными. Однако, по мнению директора Института возрождения обско-угорских народов Е.Н. Немысовой, «перевод был осуществлен неудачно, имело место механическое перенесение условностей русского правописания к фонетическому строю хантыйского языка»³.

27 июня 1940 г. бюро Ханты-Мансийского окружкома ВКП(б) принимает постановление, которым закрепляет решение окружной конференции о создании единого литературного языка хантыйского народа. Вслед за данным решением развернулась работа по его реализации. Во всех районах округа при исполкомах райсоветов формируются авторско-переводческие бригады. С позиции сегодняшнего дня напрашивается вывод, что это решение возникло не из практической необходимости, а было частью политики

¹ Бойцова А.Ф. Русский язык в начальных школах народов Крайнего Севера // Просвещение на Советском Крайнем Севере. Л., 1958. С. 92—93.

² Котов А.А., Лазарева Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1981. Вып. 19. С. 63.

³ Немысова Е.А. Этнокультурное содержание образования обско-угорских народов Ханты-Мансийского автономного округа // Северный регион. Наука. Образование. Культура. 2000. № 1. С. 47.

партии, так же, как и многолетние попытки создания некоей нации под названием «советская»¹. Таким образом, формировалась система идеологического диктата, согласно которой по О.Е. Лебедеву, доминировали цели политического воспитания над целями нравственного воспитания; жесткая регламентация педагогической деятельности, единообразие педагогических систем, школ и учителей².

В 40—50-х гг. во всех национальных районах округа велся поиск оптимальных вариантов организации обучения, особенно на начальной ступени. В организации обучения в начальной школе имелись огромные трудности, обусловленные не только отсутствием учебников, пособий и учителей, владеющих родным языком учащихся и знающих психолого-физиологические особенности северного ребенка, но и тем обстоятельством, что состав учащихся национальных школ был неоднороден. Так, в 1945 г. в Вампугольской школе обучалось 24 учащихся, из них 9 хантов и 15 русских. Неоднородность населения усиливалась по причине оседания кочевых народов, укрупнения населенных пунктов и освоения и заселения округа русским населением. Если в 1939 г. ханты составляли в округе 14,2% от общего количества населения, манси — 6,7%, то к 1945 г. процент хантыйского населения понизился до 11%, а мансийского — до 4,9%. Из 271 школ в округе 57 (21%) имели смешанный состав учащихся³.

Такая политика советского правительства сказалась и на концепции развития национального образования в исследуемом регионе. Министерство Просвещения РСФСР, используя опыт районных и окружных органов образования, в 40-х гг. предложило два варианта учебных программ. Согласно первому обучение предполагалось строить на русском языке, исключив изучение родного языка, и выделить на изучение русского языка больше часов, чем это предусмотрено программой для нерусских школ Крайнего Севера. Второй вариант предусматривал необходимость

¹ Котов А.А., Лазарева Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1981. Вып. 19. С. 63.

² Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. С. 12.

³ Котов А.А., Лазарева Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1981. Вып. 19. С. 63.

руководствоваться учебным планом и программой по русскому языку для нерусских школ. Однако оба варианта ущемляли интересы либо местного, либо русского населения.

Великая Отечественная война поставила перед советской школой новую задачу — обеспечить неразрывную связь обучения и воспитания учащихся с производительным трудом. Несмотря на мобилизацию учителей на фронт, школы северных округов в течение всей войны, в основном, были обеспечены педагогическими кадрами, способными к выполнению поставленных военным временем проблем.

Численный и качественный состав учителей северных округов в годы войны возрос. Так, если в 1941/1942 уч. г. в школах Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого регионов насчитывалось 1003 учителей общеобразовательных школ, то в 1944/1945 уч. г. — 1124 человека. Однако уровень профессиональной подготовки учителей оставался низким. Высшее образование было лишь у 82 человек в 1941/1942 и 102 человек в 1944/1945 уч. гг. соответственно¹.

Работа органов образования в условиях Крайнего Севера имела ряд особенностей, обусловленных своеобразием труда и быта хантов, манси, ненцев, селькупов, зырян, разнообразным национальным составом и чрезвычайно большой разбросанностью населения. Школьная сеть была крайне недостаточна.

Так, в Ямало-Ненецком округе одна школа приходилась на 15000 квадратных километров. В целом же школьная сеть в национальных округах Обского Севера в период войны выросла, — если в 1941/1942 уч. г. насчитывалось 242 школы, то в 1944/1945 уч. г. 291 школа, из них национальных соответственно 92 школы и 110 школ².

Некоторое увеличение количества школ не обеспечило в течение всей войны выполнения плана по всеобучу. К примеру, в Ямало-Ненецком округе в 1941/1942 уч. г. не было охвачено обучением 2000 детей школьного возраста, из них 1500 детей коренных национальностей севера, в Ханты-Мансийском округе в 1943/1944

¹ ТФ ГАТО. Ф. 95. Оп. 1. Д. 9. Л. 69; Государственный архив Ямало-Ненецкого автономного округа (далее — ГА ЯНАО). Ф. 3. Оп. 1. Д. 8-а. Л. 236.

² ТОЦДНИ. Ф. 107. Оп. 1. Д. 1128. Л. 47, 50; Оп. 4. Д. 7. Л. 114—116; ТФ ГАТО. Ф. 98. Оп. 1. Д. 9. Л. 87.

уч. г. не охватили обучением 790 детей, в 1944/1945 уч. г. — 569 детей.

Большое значение в решении вопроса о всеобуче имела сеть интернатов, которая была рассчитана, в основном, на коренное население. За период войны сеть интернатов выросла незначительно: в Ямало-Ненецком округе увеличение произошло на один интернат, и в целом их стало 30, численность же учащихся в них увеличилась, — если в 1941/1942 уч. г. в интернатах было 1070 учащихся, то в 1944/1945 уч. г. их стало 1326. В Ханты-Мансийском округе в 1941/1942 уч. г. насчитывалось 59 национальных интернатов, а в 1944/1945 уч. г. — 61 интернат, с охватом соответственно 1745 и 1324 детей¹.

Количество интернатов на Обском Севере не отвечало потребностям и не давало возможности решить проблему всеобуча, особенно среди коренного населения. Как правило, большая часть детей коренных национальностей, окончив 1—3 классы, в четвертый класс не попадала. В 8—10-х классах средних школ наблюдалось почти полное отсутствие учащихся коренных национальностей. Это объясняется тем, что седьмые классы оканчивали единицы, и все они поступали в училища либо шли на работу. К примеру, в Ханты-Мансийском округе в 8—10-х классах средних школ учились: в 1941/1942 уч. г. 1 манси, 1942/1943 уч. г. — 2 манси и 1 ханты; в 1943/1944 уч. г. — 3 манси и 2 ханты; в 1944/1945 уч. г. — 1 манси и 1 ханты². Ни один ханты, манси, ненец за время войны не окончил в округе среднюю школу. Аналогичное положение наблюдалось и в Ямало-Ненецком округе. Об этом можно судить по количеству национальных школ. Так, в 1940/1941 уч. г. средних национальных школ не было, неполных средних была одна, начальных — 26. В годы войны произошло некоторое увеличение средних национальных школ. В том же Ямало-Ненецком округе в 1943/1944 уч. г. насчитывалось 2 средние школы, 9 неполных средних и 21 начальная³.

Эти данные сопровождаются довольно незначительной численностью национальной молодежи в средних учебных заведениях

¹ ТФ ГАТО. Ф. 98. Оп. 1. Д. 9. Л. 29.

² ТОЦДНИ. Ф. 107. Оп. 5. Д. 7. Л. 1—4.

³ ТФ ГАТО. Ф. 98. Оп. 1. Д. 9. Л. 87.

северных округов. К примеру, в Ханты-Мансийском педагогическом училище включительно по 1944 г. было выпущено 93 специалиста, из них лишь 22 человека народностей Севера, а в фельдшерско-акушерской школе за этот же период выпустили 199 человек, из них 37 — народностей Севера¹. Из приведенных данных следует, что основная масса детей коренных национальностей, как правило, после окончания начальной школы приступала к трудовой деятельности.

Со сложными проблемами столкнулись органы народного образования округов в связи с прибытием туда переселенцев, спецпереселенцев и эвакуированных. Основная масса спецпереселенцев направлялась в места, где раньше не было не только промыслов, но и человеческого жилья. Поэтому со строительством новых поселков создавались и новые школы. Все школы тех поселков, куда направлялись переселенцы, переводились на двух, а в отдельных случаях и на трехсменную работу.

В таблице 2.2 представлены данные о количестве школ в Ханты-Мансийском автономном округе, в том числе Нижневартовском (бывшем Ларьякском) районе с 1935 по 1950 уч. гг.²

Таблица 2.2

**Динамика развития системы школьного образования
в Ханты-Мансийском округе в 1934—1950 уч. гг.**

Учебный год	Число школ в округе (в т.ч. национальных)	Кол-во учащихся (всего)	В т. ч. народов Севера
1934/1935	160/49	216	113
1939/1940	186/58	770	200
1949/1950	271/87	1065	232

Несмотря на рост общего количества учебных заведений, школы Ханты-Мансийского округа в годы Великой Отечественной войны и первые послевоенные годы испытывали много трудностей.

¹ ТОЦДНИ. Ф. 107. Оп. 5. Д. 75. Л. 1.

² Основные показатели развития общего, высшего и среднего образования Тюменской области. Статсборник. Тюмень, 1972. С. 42.

Значительное количество школ размещалось не в специализированных, а в приспособленных помещениях. Это в первую очередь касалось школ, открытых в военные годы (Седельниковская начальная школа, Горно-Кызымская, Салемальская начальная школа, Катровожская семилетняя школа и др.). Большая часть школ работала в две смены, не все были полностью обеспечены топливом. Во многих интернатах не хватало постельного белья, платьев, шапок, пальто, обуви и другого, все это вызывало при вербовке детей у коренных народностей отрицательное отношение к школе.

Особенностью школ Ханты-Мансийского округа в годы войны являлось наличие хантыйских, мансийских, смешанных и русских школ и классов. Последние по своему национальному составу были весьма разнородны. Все это сказывалось на низком качестве преподавания в округе. Как отмечает Л.Н. Ванчицкая, основными причинами, отрицательно влияющими на качество образования в национальных школах и классах, кроме названных, были¹:

- 1) несоответствие учебной сетки русской школы для национальных школ;
- 2) преподавание по учебникам, изданным для русских школ и трудным для усвоения учащимися национальных школ;
- 3) малочисленность учебников, изданных для северных школ;
- 4) отсутствие литературы для внеклассного чтения на родном языке учащихся, а также наглядных пособий по грамматике и правописанию;
- 5) недостаточное количество учителей, знающих родной язык учащихся коренных национальностей;
- 6) нехватка общего количества учителей, в результате чего многие учителя округа одновременно вынуждены были вести два, три и даже четыре учебных класса.

Территориальную отдаленность существенно затрудняла связь с руководством национальных школ в окружных и районных центрах.

Подавляющее большинство национальных северных школ было расположено вдали от главных путевых магистралей. Например,

¹ Ванчицкая Л.Н. Школы Ямала в 1941—1945 гг. // Война и школа: Материалы Тюменской областной научной конференции в Тобольске, посвященной 50-летию победы над фашизмом. Тобольск, 1995. С. 13.

школы Ханты-Мансийского национального округа были разбросаны на территории в 548 000 км². Это обстоятельство крайне затрудняло их обслуживание, особенно во время осеннего и весеннего бездорожья. О территориальной отдаленности национальных школ свидетельствует таблица 2.3¹.

Таблица 2.3

**Территориальное расположение национальных школ
Ханты-Мансийского округа в 1944/1945 уч. г.**

Район	Территория, км ²	Количество национальных школ	Расстояние до самой отдаленной школы, км	
			От окружного центра	От районного центра
Ларьякский	86,8	10	1300	400
Сургутский	180,0	10	760	400
Микояновский	81,1	22	1000	500
Березовский	94,9	20	900	600
Самаровский	92,5	3	200	200
Кондинский	73,0	16	800	350

При такой территориальной отдаленности школ от окружного и районного центра, как это демонстрирует таблица 2.3, повседневная связь со школами окружных и районных организаций и учреждений управления образованием почти отсутствовала. В этих условиях осуществление руководства и помощи на местах было существенно затруднено.

После победы в Великой Отечественной войне перед системой образования округа встал важный вопрос материально-технического и кадрового обеспечения имевшихся национальных школ, а также создания новых школ в целях обеспечения всеобщего образования.

В первые послевоенные годы национальные школы Севера столкнулись со многими трудностями.

Прежде всего, это трудности материального характера. Так, например, в Упоровском районе из 46 школ только 23 (50%) имели типовые здания, в Сорокинском районе на 68 школ типовых

¹ Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948. С. 60.

зданий насчитывалось только 9 (13,2%). Часть типовых школьных зданий были заняты различными учреждениями, общежитиями, квартирами. Из-за отсутствия топлива срывались занятия. Катастрофически не хватало учебников и наглядных пособий¹.

В первые послевоенные годы так же, как и в течение многих предыдущих лет, в области не выполнялся закон о всеобщем обязательном обучении. Основной причиной его невыполнения было отсутствие необходимого количества школьных интернатов в районах Крайнего Севера.

Усложнялось положение отдаленностью населенных пунктов от школ, что не способствовало их наполнению. Так, например, дети, живущие в верховьях реки Кулун-Еган, могли попасть в Коришковскую начальную школу Ларьякского (теперь Нижневартовского) района, лишь предварительно преодолев на лодках 250—300 км. Многие ученики Угутской семилетней школы жили на расстоянии 1000—1500 км от нее. Ученики Толькинской начальной школы даже в каникулы не бывали у своих родителей. Дело в том, что учебный год в этой школе начинался 1 апреля и заканчивался 20 декабря. Летом связи между Толькой и многими населенными пунктами не было, а зимой связь поддерживалась на оленях.

Сбор детей чрезвычайно осложнялся и тем, что кочующие оленеводы и рыбаки увозили их с собой. Учителя выезжали на лодках для сбора детей за десятки и сотни километров, но привозили учеников в школу с опозданием, так как объехать все кочевое население было очень трудно. Сбор детей в школу заканчивался только после установления зимнего пути. Уезжали ученики из большинства школ еще до окончания учебного года, потому что не все могли попасть домой водным путем. Некоторые семьи оленеводов-кочевников возвращались в места зимних пастбищ в ноябре — декабре, их дети в школу уже не попадали или приходили с очень большим опозданием. Часто уже в апреле родители приезжали за ними и увозили домой.

Все это сказывалось на качестве образования, создавая в дополнение к недостаточному материальному обеспечению новые трудности.

¹ Гольдина А.М. В годы послевоенных пятилеток // Школа Тюменской области / Отв. ред. В.А.Сластенин. Тюмень, 1968. Сб. 1. Вып. 8. С. 95.

Другой сложностью введения всеобщего образования в отношении коренного населения Ханты-Мансийского национального округа были также трудности с учетом детей школьного возраста. Похозяйственные книги во многих сельских советах Ханты-Мансийского округа были в запущенном состоянии. Ханты, манси, ненцы, селькупы в прошлом не всегда регистрировали рождение своих детей, поэтому возраст ребенка записывался не на основании соответствующих документов, а со слов родителей, которые часто не просто скрывали, но и в силу национальных особенностей сами не могли точно определить его возраст.

Обучение детей народов Крайнего Севера в послевоенные годы сталкивалось и с другими трудностями. В частности, успеваемость в национальных школах, где обучение велось на русском языке, была низкой. Учащиеся с большим трудом усваивали программы для русских школ, так как многие дети поступали в школу, совершенно не зная русского языка. А поскольку большинство учителей национальных школ не знали родного языка обучающихся, невысокой успеваемость была и в тех школах, где обучение велось на родном языке.

В результате в первые послевоенные годы вновь был поднят вопрос об обучении на национальном языке, но слабость организационно-методической, кадровой базы существенно тормозила процесс. Одним из основных препятствий стала сложность разработки письменности и литературного языка, связанная с тем, что только в языке хантов наблюдалось 6 диалектов, а на территории Ханты-Мансийского округа проживало не менее 11 диалектных групп¹. Причем разница между ними была настолько велика, что люди, разговаривавшие на разных диалектах, друг друга не понимали. Кроме того, трудность выбора языка преподавания заключалась также в неоднородном составе национальных образовательных учреждений. Например, в Тутлемской начальной школе Ханты-Мансийского округа в 1950/1951 уч. г. был следующий национальный состав: ханты — 34, манси — 15, ненцы — 2,

¹ Брагина Е.М. Становление советской модели национальной школы (по материалам Тюменского Севера 20—50-х гг.) // Архивы на рубеже веков: их роль в исторической науке, практике управления обществом: Тезисы докладов межрегиональной научно-практической конференции. Тюмень, 1999. С. 68.

коми — 6, русские — 6¹. Итогом было то, что в начале 50-х гг. родной язык изучался менее чем в половине национальных школ Ханты-Мансийского национального округа. С каждым годом русский язык занимал все более лидирующее положение.

За послевоенные годы в этом процессе большую роль сыграл переход от всеобщего начального (четырёхлетнего) к всеобщему семилетнему образованию. Русский язык при этом существенно расширил образовательные возможности школы.

Архивные материалы и печать свидетельствуют о том, что в течение ряда послевоенных лет настойчиво шел поиск способов и путей успешного обучения детей народов Обского Севера. В ходе обсуждения выявлялись различные точки зрения. Некоторые считали, что основной задачей должно быть создание условий для обучения всех детей народов Крайнего Севера на родных языках. Для этого необходимо было составить буквари и учебники грамматики для всех диалектов, составить диалектологические словари и т.п. Так, например, в отчете Ханты-Мансийского окружного отдела народного образования за 1949/1950 уч. г. говорилось, что детям трудно с первых школьных лет учиться не на родном языке, и обучение в подготовительном классе эту трудность не устраняет, так как дает недостаточные навыки разговорной русской речи².

Ханты-Мансийский окружной отдел народного образования в 1951 г. в одной из докладных записок указывал, что изучение родного языка как предмета следует сохранить вплоть до седьмого класса; кроме того, предлагалось во всех классах в учебный план ввести один час разговорной речи на языках народов Севера.

Однако директивы партии носили противоположный характер. Они нашли свое отражение в докладной записке, с которой в 1948 г. Тюменский обком партии обратился в ЦК ВКП(б)³. Основной идеей этой записки было следующее: необходимо в начальной национальной школе дать такие же знания по русскому языку, какие получают оканчивающие обычную русскую школу. Но это возможно в том случае, если в 1—4 классах учить детей на русском

¹ Гольдина А.М. В годы послевоенных пятилеток // Школа Тюменской области. Тюмень, 1968. Сб. 1. Вып. 8. С. 99.

² Ханты-Мансийский окружной архив. Ф. 5. Оп. 1. Д. 45. Л. 1—12.

³ Архив Тюменского облоно. 1948. Д. 55. Л. 14—18.

языке. Родной язык следует использовать лишь как вспомогательное средство.

Вскоре Тюменским институтом усовершенствования учителей был составлен учебный план для национальных школ в двух вариантах. В одном варианте предполагалось изучение родного языка как предмета с постепенным сокращением времени, отводимого на него, и соответственным увеличением количества часов на русский язык. В другом варианте родной язык должен был изучаться только в подготовительном классе, обучение в этом классе предполагалось вести на родном языке; в остальных же классах намечалось учить детей на русском языке и родной язык не изучать. Оба варианта были утверждены на совете облоно¹.

Окончательно переход на русский язык обучения и исключение родного языка коренных народов Севера из предметов преподавания были завершены в 50-х гг. Так, в отчете Ханты-Мансийского окружного отдела народного образования за 1949/1950 уч. г. предлагалось максимально приблизить обучение к учебному плану и программам русских школ, но создать специальные учебники по русскому языку и арифметике, в содержании которых отражались бы экономические и культурные условия округа; изготовить специальные наглядные пособия, способствующие развитию детей малых народностей Севера. Из-за отсутствия разработанной грамматики по большинству диалектов изучение родного языка как предмета в 1-4 классах считалось нецелесообразным².

Данный вопрос рассматривался Ханты-Мансийским окружным отделом народного образования и в связи с выходом проекта Министерства просвещения РСФСР (1957 г.) об организации обучения в национальных школах.

В проекте предлагалось обучение в подготовительном (нулевом, для учащихся 7 лет) классе вести, начиная со второго полугодия, по специальному букварю на русском языке, в первом классе повторять букварь подготовительного класса, а со второй четверти вести занятия по учебнику русского языка для хантыйских школ. Министерство просвещения определило норматив количества учащихся в подготовительном классе — 25—30 человек.

¹ Гольдина А.М. В годы послевоенных пятилеток // Школа Тюменской области. Тюмень, 1968. Сб. 1. Вып. 8. С. 100.

² Ханты-Мансийский окружной архив. Ф. 5. Оп. 1. Л. 1—12.

Этот норматив, утвержденный Министерством, на наш взгляд, весьма отрицательно сказался на дальнейшем образовании коренных народов Севера, поскольку не учитывал специфику северной школы, которую можно обозначить термином «малочисленность». Для национальных районов округа данный норматив учащихся в классе был неприемлем, т.к. учащихся данного возраста по школам целого района набралось бы едва ли на один класс-комплект. В дальнейшем было дано разрешение комплектовать такие классы независимо от числа учащихся. Это было позитивное решение проблемы комплектования, связанной с малочисленностью северной школы. Свои предложения по проекту 1957 г. высказал и Ханты-Мансийский окружком партии. В докладной записке в Тюменский обком партии были изложены основные подходы к организации обучения в национальной школе и, как главный, звучал вывод о «неизбежности и целесообразности обучения детей народов Севера на русском языке по учебным планам, программам и учебникам для русских школ»¹.

Однако исходя из этой позиции образования детей коренных народов Севера, актуальным становился вопрос о том, как обеспечить достаточный уровень успеваемости таких учеников, зачастую совершенно незнакомых с русским языком.

Решая данную проблему, Тюменский областной комитет партии обратился в Центральный комитет партии к Г.М. Маленкову с просьбой об изменении срока обучения в начальной национальной школе до 5 лет за счет нулевой группы и переработки программы, учебного плана национальных школ Севера. В марте 1957 г. Министерство просвещения РСФСР издает приказ № 78 «О порядке обучения детей в школах Ханты-Мансийского автономного округа», по которому срок обучения в начальной школе продлевается до 5 лет за счет подготовительного класса. Все обучение с первого класса в хантыйских и смешанных по национальному составу школах округа переводится на русский язык по программам и специальным учебникам для школ Севера. Обучение родному языку остается в подготовительном классе и как предмет в 1-х классах.

¹ Котов А.А., Лазарева Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1981. Вып. 19. С. 67.

Эти предложения, основанные на качественном анализе постановки учебного процесса в национальных школах округа, послужили основой для принятия решений, которые в целом были адекватны сложившейся ситуации, однако имели и серьезные отрицательные последствия.

В результате подобных преобразований школа народов Севера утратила остатки национального качества. Базовый принцип национальной школы: «школа на родном языке» сменился принципом: «русская школа с родным языком в качестве учебного предмета». Данная образовательная политика наряду с другими факторами способствовала тому, что несколько поколений воспитывалось вне родной культуры и языка. Родной язык начал терять свое коммуникативное назначение в общественной жизни и быту, все больше вытесняясь русским.

Итогом этих преобразований явилось то, что в начале 1950-х гг. обучение в школах Севера в Ханты-Мансийском округе осуществлялось на родном языке в подготовительном классе, а также в 1-м и 2-м классах. Русский язык как предмет преподавания вводился с первого года обучения. Начиная с 3-го класса, все обучение переводилось на русский язык, а родной язык оставался в качестве предмета.

Продление срока обучения в национальной начальной школе до пяти лет (с учетом подготовительного класса) оказалось мерой недостаточной. Обучение в течение трех лет (в соответствии с учебными планами Министерства просвещения РСФСР) на родном языке и последующий переход к обучению на русском языке приводили к тому, что в 3-м и 4-м классах дети учились с большим трудом, из-за чего многие учащиеся уходили из школы. Объем преподавания родной речи не был одинаков для всех школ. По этому показателю выделялись следующие виды национальных общеобразовательных учреждений.

1. Школы народов Севера, имеющих письменность (манси, ненцы). Обучение на родном языке осуществлялось в подготовительном, 1, 2 классах, а с 3 класса все обучение велось на русском языке, родной язык преподавался как специальный предмет.

2. Школы народов Севера, имеющих письменность, но для которых в изучаемый период были изданы только буквари (ханты). На родном языке обучение проводилось в подготовительном классе, с 1 класса преподавание велось на русском языке.

3. Школы народов Севера, на родном языке которых нет письменности. Обучение велось только на русском языке.

4. Школы со смешанным национальным составом учащихся. Обучение велось только на русском языке.

Таким образом, в большинстве национальных школ Ханты-Мансийского округа обучение и воспитание проводилось не на родном языке. Эффективность образования народов Севера в таких условиях была низкой.

Следует все же сказать, что несмотря на русификацию общего образования, в этот период предпринимались отдельные шаги по сохранению национального языка, однако их было недостаточно.

Так, для начальных классов национальных школ в начале — середине 50-х гг. продолжали издаваться учебники как на родных языках, так и на русском. В 1950-х гг. в стране и округе уделялось внимание развитию письменности северных народностей — хантов (на трех диалектах), манси, ненцев и селькупов. Появление письменности на языках народностей Севера способствовало созданию и развитию их литературного языка. Произведения чукчи Ю. Рытхэу, манси Ю. Шесталова и других писателей были переведены на многие языки народов СССР, а также изданы в других странах.

Завершая обзор исторических фактов развития национального образования коренных малочисленных народов Севера в период 1930—1950-х гг., следует отметить, что положительным моментом в развитии образования народов ханты и манси является постепенный рост числа образовательных учреждений и контингента обучаемых в них, в том числе и детей коренных национальностей.

Однако в этот же временной отрезок национальная школа постепенно перестала быть одной из приоритетных задач, растворившись в общей единой и единообразной системе образования и воспитания. В это время ушли в прошлое такие прогрессивные для северных регионов формы преподавания, как кочевая школа, школы-передвижки.

В результате произошедших перемен система образования коренных северных народов окончательно перешла на путь развития сети школ-интернатов, все дальше отходя от принципов сохранения национальной культуры через систему образования.

2.4. Национальное образование народов ханты и манси в период промышленного освоения Севера (60—90-е гг.)

Недостатки унифицированной системы образования народов ханты и манси с преимущественным обучением их в школах-интернатах стали особенно сильно проявляться в период промышленного освоения Севера, с начала 60-х гг. XX в., когда Тюменская область становится основным источником нефти и газа в России.

Стремительное развитие нефтегазодобывающего комплекса повлекло за собой существенные изменения в социальной сфере региона. Быстрый рост численности населения за счет притока мигрантов из других регионов СССР привел к резкому снижению доли коренного населения региона.

Интенсивно и вместе с тем весьма неоднозначно вышеуказанные перемены коснулись системы образования. Перед органами управления образованием Ханты-Мансийского автономного округа первоочередными задачами стали создание и материально-техническое обеспечение новых школьных мест, количество которых с трудом обеспечивало потребности интенсивно растущего населения региона.

Из-за новых проблем образование коренного населения отодвинулось на второй план. Задачи развития нефтегазодобывающего комплекса оказались несоизмеримы с социальной миссией сохранения и развития этносов, населяющих северные территории.

Вследствие интенсивного роста промышленности сокращение числа пастбищ, мест для охоты и рыбной ловли вынуждало семьи коренных народов Севера все дальше продвигаться в необжитые районы, оставляя своих детей за сотни километров от дома в школах-интернатах.

Отрыв детей ханты и манси в раннем возрасте от семьи, из традиционной социокультурной и бытовой среды постепенно приводил к тому, что национальные языки и диалекты утрачивали свое коммуникативное значение не только в школе, но и в быту этих народов.

В начале 1960-х гг. реформирование образования коренных северных народностей было связано в основном с двумя тенденциями — ростом числа школ, реализующих программы полного среднего образования, и сокращением числа начальных школ, часть которых постепенно трансформировалась в восьмилетние.

Эти тенденции были напрямую обусловлены общегосударственной политикой укрупнения хозяйственных структур и населенных пунктов в сельской местности. Соответственно этой политике происходило и укрупнение образовательных учреждений.

Однако новые восьмилетние школы, которые открывались на базе начальных школ, по своим возможностям не соответствовали предъявляемым им требованиям, в результате чего с начала 70-х гг. их количество начинает уменьшаться.

В то же время в районах проживания коренных народов Севера многие общеобразовательные школы получили статус национальных. Статус поселковых школ определялся по численности в них детей коренной национальности: если их было более половины, то школа считалась национальной, менее — общеобразовательной. Несмотря на наличие национальных школ для коренного населения Севера, национальными такие школы по своей сути не являлись, поскольку вся система регионального образования была ориентирована на внедрение унифицированного общего среднего образования.

Динамика роста общеобразовательных учреждений в Ханты-Мансийском округе в 60—70-е гг. представлена в таблице 2.4¹.

Таблица 2.4

**Динамика числа общеобразовательных школ
в Ханты-Мансийском регионе за 1957—1968 гг.**

Всего школ	1957 г.	1965 г.	1968 г.
Всех типов	238	238	239
Начальных	165	134 (сел. 118)	111 (сел. 95)
Восьмилетних	60	79 (сел. 64)	79 (сел. 65)
Средних	13	25 (сел. 9)	49 (сел. 19)

Как видно из таблицы 2.4, несмотря на прогрессирующий рост средних школ в Ханты-Мансийском округе (за исследуемые 10 лет их количество увеличилось в 3,8 раза), общее количество школ изменилось незначительно. Таким образом, в 60-е гг. развитие системы образования региона шло по пути укрупнения и повышения

¹ Основные показатели развития общего, высшего и среднего образования Тюменской области. Статсборник. Тюмень, 1972. С. 54—56.

образовательного статуса имеющихся структур, а не расширения сети образовательных учреждений.

В результате отмеченных выше процессов в 1960-х гг. темпы развития системы образования в Ханты-Мансийском округе значительно отставали от общеэкономического роста региона, не удовлетворяя во многом потребностей и запросов населения, тормозя решение хозяйственно-культурных и социально-национальных проблем.

Как отмечается в литературе, основными проблемами развития образования коренных северных народностей в 60-е гг. XX в. продолжали оставаться слабая материальная база народного образования в округе, недостаток школьных зданий, общежитий, зданий для детских садов, квартир для учителей, нехватка учебного оборудования и материалов для учебных кабинетов и учебных мастерских¹.

Руководство Тюменской области осознавало проблемы, стоящие перед образованием. Вопросы укрепления материальной базы школ неоднократно обсуждались на заседаниях партийных комитетов и местных советов². На развитие системы образования периодически выделялись средства из областного бюджета. Так, например, Исполком областного совета Тюменской области утвердил план капитальных вложений в школьное строительство на 1959—1965 гг. в пределах 128 млн. руб. (в ценах 1959 г.)³. Однако эти планы выполнялись не полностью, в связи с чем приходилось рассчитывать на помощь сторонних организаций. В эти годы значительную помощь в деле ускорения строительства национальных школ и других образовательных учреждений оказывали крупные промышленные предприятия, властные структуры, средства массовой информации и общественность региона⁴.

Тем не менее, несмотря на помощь предприятий округа, выделяемые на народное образование финансовые средства не удовлетворяли потребности северных округов. Так, например, в Сургуте

¹ Зибарев В.А. Советское строительство у малых народностей Севера. М., 1980. С. 265—267.

² См. например: ПАТО. Ф. 135. Оп. 44. Д. 23. Л. 36, 69.

³ Архив Тюменского облисполкома. Решение № 416 от 15 июля 1959 г.

⁴ ПАТО. Ф. 68. Оп. 92. Д. 569. Л. 9; Оп. 97. Д. 38. Л. 3; Ф. 722. Оп. 31. Д. 52. Л. 40, 61 и др.

на каждую тысячу жителей приходилось в 1965/1966 уч. г. 50 школьных мест при среднесоюзной норме 160. Аналогичное положение сложилось в Игриме, Березове, Ханты-Мансийске, Нефтеюганске, Урае, Горноправдинске, Тазовском, Газ-Сале¹.

Кроме того, вышеуказанное реформирование образования народов Севера имело ряд серьезных социальных последствий. С ликвидацией малокомплектных и малонаполненных образовательных учреждений и осуществлением восьмилетнего всеобщего образования увеличилось количество детей, живущих на большом расстоянии от школы. Удлинение пути до школы в условиях отсутствия регулярного подвоза на занятия, плохая обеспеченность учеников обувью, одеждой, продуктами питания становились главными причинами ухода детей из общеобразовательных учреждений.

В 1966 г. в Ханты-Мансийском округе начался переход к общему среднему образованию молодежи. В 1967 г. был разработан и утвержден комплексный план перехода на всеобщее среднее образование. В нем предусматривалось укрепление материальной базы школ; укрупнение и преобразование ряда восьмилетних школ в средние школы, а также планировалось открытие школ с группами продленного дня, расширение сети интернатов; развитие вечерних и заочных школ, профтехучилищ и средних специальных учебных заведений. Намечались меры по улучшению работы с педагогическими кадрами, укреплению школьных партийных организаций.

На развитие образования народов Севера в 1960—1980-х гг. повлияло промышленное освоение нефтяных и газовых месторождений на севере Тюменской области. В Ханты-Мансийском национальном округе появились рабочие поселки геологов, нефтяников, лесозаготовителей, возникли новые города (Урай, Нижневартовск, Нефтеюганск, Горноправдинск и др.). Это привело к изменению не только экономической и демографической структуры, интенсивному развитию производительных сил, но и значительному росту народного образования, культуры, повышению материального благосостояния населения.

В результате этих процессов школьная сеть также претерпевала существенные изменения. Постепенно сокращалось количество

¹ Шумихин Г.С. На путях перестройки (1959—1965 гг.) // Школа Тюменской области / Отв. ред. В.А.Сластенин. Тюмень, 1968. Сб. 1. Вып. 8. С. 116.

малокомплектных начальных школ и одновременно увеличилось число восьмилетних и средних школ, а также число учащихся.

Так, если в 1957 г. в школах округа обучалось 16865 человек, то в 1967 г. — уже 43584. Особенно увеличился контингент детей коренных национальностей, находящихся в национальных школах-интернатах: в 1967 г. там воспитывались 4162 учащихся, из них на государственном обеспечении находились 3160 учащихся коренных национальностей¹.

Таким образом, во второй половине 1960-х гг. основным типом школы для детей коренных народов Севера, родители которых вели кочевой и полукочевой образ жизни, была признана школа интернатного типа с обучением на русском языке.

Интернатная система воспитания детей-северян поставила ряд вопросов перед работниками образования. Прежде всего, это вопрос об отсутствии совместной работы семьи и школы по воспитанию и обучению детей. Данная система обучения изначально предполагала отторжение ребенка от естественного образа жизни своего народа. Воспитание в интернате, несмотря на некоторое позитивное значение, дало в большей степени отрицательный результат, так как способствовало деформации этнического самосознания личности.

Следствием перехода на преимущественно интернатскую систему обучения стало то, что в начале 70-х гг. до 90% детей ханты и манси проживали в детских садах и школах интернатного типа².

Массовое внедрение образовательных учреждений интернатного типа привело к созданию универсальной модели школы, одинаковой как для всех видов поселений, так и для всех национальностей. Школа-интернат мало отвечала национальным особенностям и традиционной культуре коренных народностей. Отсутствие в условиях интерната тесной связи между семьей и школой ослабляло воспитание и обучение подрастающего поколения, снижало его общекультурный уровень, разрушало традиционную культуру северных народов.

¹ Основные показатели развития общего, высшего и среднего образования Тюменской области. Статсборник. Тюмень, 1972. С. 57.

² Проблемы современного социального развития народностей Севера. Новосибирск, 1987. С. 193.

В этот период выявился основной парадокс национального образования, который, на наш взгляд, объективен не только в отношении хантов и манси, но и других кочевых малочисленных народностей нашей Родины. Он заключался в следующем. Кочевая школа, способствовавшая раннему приобщению ребенка к национальным традициям, материальной и духовной культуре, воспитанию в родной языковой среде, в силу организационно-технических трудностей и практически не решаемых кадровых проблем могла обеспечить лишь базовое, отрывочное образование на уровне ликвидации безграмотности. В то время как интернатная форма обучения, способствовавшая существенному повышению качества образования малочисленных народов Севера, их адаптации в новых социально-экономических и политических условиях, появлению у коренных народов Севера писателей, ученых, технической интеллигенции, практически лишила детей живой связи с родной этнокультурной средой.

Не случайно, что с 1985 г. число школ-интернатов на Севере стало резко сокращаться. Показатели динамики школ-интернатов по Ханты-Мансийскому округу приведены в таблице 2.5¹.

Таблица 2.5

**Динамика количества школ-интернатов
в Ханты-Мансийском округе**

Показатель	1954 г.	1967 г.	1984 г.	1985 г.	1989 г.
Всего школ-интернатов	77	54	54	48	40
В т.ч. на полном гос. обеспечении	57	47	37	37	39

Как видно из таблицы 2.5, количество школ-интернатов за 35 лет, начиная с 1954 г., уменьшилось почти вдвое, составив 51,9% от первоначального уровня.

Перекосы интернатного образования в сторону русификации коренного населения Севера отражали общие тенденции 60-х гг. Именно в этот период среди учительской общественности сложилось мнение, что обучение на родном языке мешает изучению

¹ Основные показатели развития общего, высшего и среднего образования Тюменской области. Статсборник. Тюмень, 1972. С. 54—56.

русского языка. Большинство школ перешло на русский язык обучения. Преподавание родных языков стало занимать в школах и педучилищах незначительное место. Практически была свернута работа издательства «Просвещение» в Ленинграде, выпускающего литературу на языках народов Севера, перестали выходить местные газеты, сократилось национальное радиовещание. Все эти мероприятия привели к отсеву учащихся из школ, особенно в начальных классах, а затем к недобору учащихся-северян в педагогическое училище и институт. Так была свернута подготовка национальных кадров, владеющих родным языком.

Данные всесоюзных переписей населения 1959, 1970, 1979, 1989 гг. говорят о постепенном снижении числа народов Севера, считающих своим родным хантыйский, эвенкийский, нивхский, ненецкий, чукотский и другие языки, и о росте лиц, свободно владеющих русским языком, хотя свободное владение неродным языком редко делает его материнским, народным.

В результате материально-технических, учебно-методических, организационных трудностей закон о всеобщем образовании среди коренного населения Ханты-Мансийского округа даже в конце 60-х гг. XX в. выполнен не был. Частично это было связано с высоким процентом отсева учащихся коренных национальностей на разных стадиях образовательного процесса.

Некоторое улучшение ситуации с образованием детей северных народностей наметилось в 70-е гг. XX в. Постепенно увеличивалось не только число национальных школ, но и количество учащихся (в 1970 г. национальных школах округа обучалось в два раза с лишним больше по сравнению с 1960—1961 гг.¹).

Положительным моментом в развитии национального образования стал также тот факт, что, начиная с 1970 г. в ряде национальных образовательных учреждений вновь было начато преподавание национальных языков народов Севера. Однако процесс восстановления преподавания родного языка носил частичный характер. Родной язык изучался как предмет лишь в начальной

¹ Зубарева С.Л., Зубарев Ю.А. Достижения и нерешенные проблемы формирования образования народов Севера в 1950—80-е гг. (на материале Ханты-Мансийского автономного округа) // Мониторинг как условие реализации личностно ориентированного педагогического процесса. Сургут, 2004. С. 58.

школе, что способствовало в значительной мере падению престижа национального языка и резкому сокращению его социальных функций. На местах почти прекратилась культурно-просветительская работа на национальных языках, сократилось издание художественной литературы и газет. Фольклор стал терять языковую основу и претерпевал тенденцию к исчезновению. Все это не могло не сказаться на национальном самосознании этносов.

Введение всеобщего образования для коренных народов Севера, с одной стороны, русификация и унификация процесса образования, с другой, во многом способствовали деформации национального самосознания народов ханты и манси, что вело к постепенному исчезновению национальной культуры, национальных ремесел, исконной хозяйственной деятельности.

Продолжение политики создания из многонационального населения страны новой исторической общности «советский народ» с общей унитарной социалистической идеологией и единым языком общения в 60—80-е гг. привело к тому, что национальная школа в РСФСР, за некоторым исключением, утратила остатки национального качества, перейдя на русский язык обучения не только в среднем, но и в начальном звене обучения. Родной язык перешел на уровень рядового учебного предмета. Русский язык, на котором велось преподавание, рассматривался как второй родной язык. Так, по учебному плану 1974/1975 г. на родной язык и литературу отводилось 39 часов в неделю, в то время как на русский язык и литературу — 70 часов, причем его изучение шло с 1 по 10 классы включительно¹.

Нередки случаи, когда в школах уроки родного языка вели учителя, слабо владеющие родным языком. Во многих педагогических училищах не изучался курс методики преподавания родного языка в начальной школе, поэтому учителя — выпускники училищ, работая в национальной школе, не знали специфики родного языка учащихся и психологии усвоения второго языка, что отрицательно сказывалось на качестве преподавания не только родного, но и русского языка.

¹ Школа и мир культуры этносов / Ред. В.К.Бацын, М.Н.Кузьмин. М., 1995. Вып. 2. С. 11—13.

Как отмечает В.С. Ендовицкий, вследствие некачественного отбора абитуриентов из числа коренных национальностей и недостаточной языковой подготовки, в 80-е гг. большое количество студентов ФНКС Ленинградского пединститута, обеспечивавшего педагогами больше половины национальных школ Севера, не владело свободно родным языком¹.

Таким образом, в целом 1970-е гг. характеризуются тем, что в национальной школе округа вплоть до 80-х гг. продолжалась утрата основных качеств, определяющих содержание национальной школы. В эти годы завершилось формирование национальной школы как обычной типовой школы с преподаванием «родного языка» как дополнительного предмета в учебном плане. Как справедливо отмечает З.П. Тюменцева, результатом 60—70 гг. XX в. стало то, что «школьное преподавание на языках ханты и манси было прекращено, и восстановление преподавания на этих языках связано с невероятными трудностями: нет кадров, учебников, книг»².

Однако период 1970-х гг. отмечен не только негативными тенденциями в сфере национального образования. В этот период происходит частичное осознание допущенных ошибок. Педагогические коллективы передовых национальных школ в 70—80-х гг., в полной мере осознавая недостатки и опасности унифицированной интернатной системы преподавания, пытались компенсировать их на экспериментальной основе. В ряде школ проводились эксперименты по привлечению к преподаванию на факультативных занятиях и уроках труда мастеров оленеводства, охотничьего и рыбного промыслов, художественного народного промысла, национального прикладного творчества, домоводства, через продление в каникулярное время пребывания детей в оленеводческих бригадах.

Сохранению традиций национального образования способствовала деятельность таких педагогов национальных школ округа, как А.В. Голошубин, А.С. Зыков, А.Н. Лоскутов, Е.А. Немысова,

¹ Ендовицкий С.Н. Социально-педагогические проблемы становления и развития национальной школы (на материале школ коренных малочисленных народов Севера): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. С. 26.

² Тюменцева З.П. Содержание и формы этнопедагогизации учебно-воспитательной работы в национальной школе (На материале Ханты-Мансийского автономного округа): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. С. 57.

А.М. Сенгепов, В.П. Слободсков, А.М. Тухтуева и др., которые свою педагогическую творческую деятельность связывали с изучением культуры малых народностей Севера, обогащая ее своими литературными произведениями, написанными на языке северных народностей. Кроме этнографических и исторических исследований, а также литературного творчества, такие учителя активно занимались краеведением, вовлекая в свою деятельность и воспитанников. Многие педагоги вместе с учащимися занимались сбором фольклора и пропагандой национального искусства, принимали участие в олимпиадах и смотрах искусства в округе и области, участвовали во многих археологических изысканиях.

В середине 80-х — начале 90-х гг. начинается процесс восстановления национальных систем образования, самоопределение школ, а защита национальных культур провозглашается одним из основных принципов не только образовательной, но и национальной политики¹.

Достаточно сказать, что в 1980 г. в округе функционировало около 300 национальных школ и более 200 школ смешанного типа, где было организовано обучение на 16 языках (юкагирском, долганском, кетском, ульчском и др.), которые ранее не изучались, разработаны алфавиты для алеутов, энцев, ороков, орочей, а также увеличены сроки изучения языков за счет введения их в старших классах, на кружковых и факультативных занятиях². Были организованы занятия по развитию родной речи в детских садах Крайнего Севера. Разработанные программы и пособия на 11 языках позволяли воспитателям детских садов более успешно готовить детей к школе, вести разъяснительную работу среди родителей о необходимости обучения детей родному языку.

В период 1980-х гг. заметно увеличилось количество учителей начальных классов школ народностей Севера, которые владели родными языками. Например, в школах и интернатах Эвенкийского АО работало около 500 учителей и воспитателей, из них 30% — представители коренных народностей Севера, в национальных

¹ Наш край. Хрестоматия по истории Тюменской области (1917—1970 гг.). Свердловск, 1973. С. 277.

² Тюменцева З.П. Содержание и формы этнопедагогизации учебно-воспитательной работы в национальной школе (На материале Ханты-Мансийского автономного округа): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. С. 92.

школах нанайского района Хабаровского края, Ямало-Ненецкого, Корякского, Ханты-Мансийского АО, Березовского района Якутской АССР — 25%¹.

Наметилась реформа системы национального образования. В частности, в 1989 г. авторским коллективом АН СССР под руководством академика В.И. Бойко была предложена теоретическая модель национальной школы, где национальное образование предлагалось рассматривать как основу, с которой начинается введение ребенка — изначально носителя родной культуры — в культуру российскую и мировую².

Авторами концепции были сформулированы следующие приоритетные принципы, определяющие содержание образования в национальной школе. Национальное образование должно выступать как фактор реализации трех важнейших целей, обеспечивающих в современных условиях необходимое социальное развитие:

- трансляции национальных культур, формирования национального самосознания новых поколений нации, воспроизводства определенного типа личности;

- интеграции в другие культуры и особенно в культуру народов-соседей — в интересах гармонизации национальных отношений в реальном общежитии многонационального государства (проблема поликультурности образования диктуется и реальным смешанным составом учащихся значительной части школ);

- обеспечения потребностей современного цивилизационного развития нации, международного стандарта образования (сегодня ни одна национальная культура не является самодостаточной, даже русская культура не в состоянии автономно обеспечить потребности современного цивилизационного развития без интенсивного культурного обмена).

По мнению авторов концепции, лишь на базе реализации этих целей национальная школа могла решить социокультурные проблемы, с одной стороны, необходимого цивилизационного развития

¹ Письмо Министерства образования РСФСР от 20.12.98 г. «О состоянии народного образования в районах проживания народов Севера, проблемах и перспективах его дальнейшего развития» // Нормативные акты об образовании. М., 2004. С. 2.

² О концепции национальной школы РСФСР, научных и организационных механизмах ее реализации // Вестник образования. 1991. № 3. С. 23—34.

конкретной нации, а с другой — обеспечить формирование полноценной человеческой индивидуальности, адекватное условиям бытия в данной стране в переходную эпоху. Данный подход получил государственную поддержку. Именно он в декабре 1990 г. был закреплен в решении Коллегии нового Министерства образования РСФСР «О концепции национальной школы РСФСР, научных и организационных механизмах ее реализации», а позже — в «Программе стабилизации и развития российского образования в переходный период» (март 1991 г.). Недостатком концепции было отсутствие четко проработанного технологического уровня.

Таким образом, необходимость кардинальных реформ в сфере национального общего образования в начале 90-х гг. была полностью осознана не только преподавателями национальных школ, но и органами управления образованием самых разных уровней.

До сих пор исторический опыт развития системы образования хантов и манси как коренных малочисленных народов Севера нами рассматривался на примере развития национальных школ, в том числе и для взрослого населения. Практически остались неизученными средние и высшие профессиональные образовательные учреждения, составляющие немаловажную часть системы образования.

Такой подход выбран нами не случайно. Он обусловлен, во-первых, тем, что национальная школа считается многими авторами наиболее важным, системообразующим звеном национального образования. Она является первым учреждением, где человек (особенно ребенок), сталкиваясь с процессом систематизированной передачи знаний, приобщаясь к национальным и мировым научным и культурным ценностям, формирует и систематизирует свои взгляды на себя, окружающий мир, свое место в этом мире. С них начинается осознание себя как представителя определенного этноса.

Во-вторых, вплоть до 50-х гг. XX в. образование народов ханты и манси находилось на крайне низком уровне, обусловленном объективными причинами, связанными как с уровнем социального развития этих народов, так и с материально-техническими, организационными, методическими проблемами, с которыми сталкивалась система образования Ханты-Мансийского региона на протяжении многих лет. Все это вело к тому, что коренное население

Севера, сохраняя традиционный кочевой и полукочевой охотничье-промысловый образ существования, долгие годы было выключено из системы профессионального образования. Случаи формирования интеллигенции из среды коренных малочисленных народностей Севера носили единичный, спонтанный, несистематический характер. Лишь со времени промышленного освоения Севера получила развитие система профессионального образования региона, а массовое привлечение детей коренных национальностей в школу, унификация школьного образования сделали возможным их включение в квалифицированные трудовые процессы.

Однако в системе среднего и высшего профессионального образования региона достаточно сложно выделить учреждения, образование в которых можно было бы назвать национальным. С одной стороны, отсутствуют учреждения профессионального образования, где преподавание велось бы на национальном языке. Нет и учреждений, занимающихся профессиональной подготовкой оленеводов, промысловиков (охотников, рыболовов), специалистов по бисероплетению, резьбе по кости и т.д. С другой стороны, говорить о полном отсутствии национального профессионального образования в регионе также некорректно. Достаточно сказать, что часть вузов региона имеет длительное время существующие кафедры, активно занимающиеся проблемами финноугроведения, на которых ведется изучение национальных языков, истории, географии, краеведения и т.д. Ведутся серьезные этнографические исследования, направленные на сохранение уникальных культур малочисленных народов. Достаточно назвать Нижневартовский государственный гуманитарный университет, Сургутский государственный педагогический институт, Сургутский государственный университет, Югорский государственный университет.

Поскольку начиная с 60-х гг. XX в. коренное население Севера активно включилось в процесс профессионального образования, полагаем необходимым коротко охарактеризовать развитие системы профессионального образования округа в исследуемый период.

Как свидетельствуют статистические данные, приведенные в сборнике документов «Из истории культурного строительства в Тюменской области», за период с 1960 по 1975 гг. количество вузов

и ссузов на территории области выросло почти в 2 раза (таблица 2.6)¹.

Таблица 2.6

**Учебные заведения и численность учащихся
в Тюменской области**

Годы	Обще-образовательные учебные заведения		Средние профессиональные учебные заведения		Высшие профессиональные учебные заведения	
	Кол-во	Кол-во учащихся, чел.	Кол-во	Кол-во учащихся, чел.	Кол-во	Кол-во учащихся, чел.
1960/61	1935	215300	20	9428	4	4011
1964/65	1804	300500	23	16921	6	8722
1969/70	1622	286800	25	22669	6	20821
1974/75	1399	282800	29	25600	7	25300

Как видно из таблицы 2.6, только за 15 лет количество ссузов в области увеличилось на одну треть. При этом количество обучающихся увеличилось в 2,7 раза. Количество вузов увеличилось в 1,75 раза, что сопровождалось увеличением количества студентов вузов в 6,3 раза.

Особенности социального заказа образованию в период промышленного освоения и формирования нефтегазового комплекса региона определялись спецификой самого процесса освоения края: требовалось большое количество специалистов массовых профессий, которые смогли бы обеспечить потребности добычи и переработки углеводородного сырья и создать соответствующую инфраструктуру. Поэтому в профессиональном образовании (от начального до высшего) складывалась сеть учреждений, где наиболее развитыми были специальности, связанные с добычей и транспортировкой нефти и газа, строительством и энергетикой. Эти специальности пользовались наибольшим спросом в регионе. Вместе с тем, формирование нефтегазового комплекса не сопровождалось соответствующим ростом социальной инфраструктуры, не учитывались и культурные запросы населения.

¹ Из истории культурного строительства в Тюменской области: Сборник документов 1918—1975. Свердловск, 1980. С. 381—382.

В результате вышеуказанных преобразований к началу 90-х гг. XX в. в регионе сложилась развитая система образовательных учреждений, от детских дошкольных до вузов. Так, на начало 1993/1994 уч. г. она объединяла 3697 образовательных учреждений Тюменской области, в которых обучалось около 900 тыс. человек. Число общеобразовательных школ различных типов составило 1558, в них обучалось 542,2 тыс. человек. В 70 профессионально-технических училищах насчитывалось 27,7 тыс. учащихся, в 39 средних специальных учебных заведениях — 30,2 тыс. и в 10 вузах — 21,6 тыс. человек¹. Причем коренное население Тюменского Севера в полной мере включилось в образовательный процесс.

Однако система как общего, так и профессионального образования региона формировалась без учета региональных особенностей, а также потребностей малочисленных этносов.

Обобщая опыт системы национального образования, действовавшей в период интенсивного промышленного освоения Севера, следует отметить, что основными результатами формирования образования коренных народностей Крайнего Севера в 1960—90-х гг. были следующие:

- повышение уровня национальных образовательных учреждений, в результате чего на смену учреждениям начального общего образования пришли школы, реализующие программы среднего (полного) общего образования;
- укрупнение общеобразовательных учреждений, в результате чего практически исчезли кочевые школы и малокомплектные образовательные учреждения;
- массовое распространение образовательных учреждений интернатного типа для детей народов, ведущих кочевой или полукочевой образ жизни, что вело к отрыву детей от традиционного быта и привычной этнокультурной среды;
- унификация и русификация образовательного процесса, что послужило одной из причин падения престижа национальных языков, традиционной культуры, народных промыслов, фольклора коренных народов Севера;

¹ Гаврилюк В.В. Становление системы образования региона. Тюмень, 1998. С. 96.

- появление и накопление опыта внедрения инновационных идей преподавания в национальных школах округа, направленное на возрождение самобытных этнокультурных традиций народов ханты и манси;

- формирование региональной системы среднего и высшего профессионального образования без учета социальных запросов и потребностей коренных жителей Ханты-Мансийского региона.

Вышеперечисленные недостатки и особенности образования народов ханты и манси оказали огромное влияние на современное состояние системы национального образования, которое целесообразно проанализировать в самостоятельной части работы.

3. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

3.1. Взаимосвязь национального и общечеловеческого в этнопедагогике

Вопрос о взаимосвязи национального и общечеловеческого не вызывает в этнокультуре, этнопедагогике особых затруднений. Речь во всех подобных случаях должна идти об огромных исторических масштабах и пространствах. История воспитания во временных масштабах в точности воспроизводит историю человечества. Первое слово истории воспитания — мать, первая историко-педагогическая личность — мать. Вечность воспитания — именно в ней. Этнопедагогическая концепция исторически исключает национальную ограниченность, самоизоляцию, какое-либо этническое противостояние, поскольку воспитание, как этническое, народное, возникло, когда прачеловечество было как бы одним народом мира, Земли.

Если же говорить о современном функционировании народной педагогики, народного воспитания, то нельзя оперировать периодами, в исторических масштабах незначительными: настолько силен общечеловеческий пласт в любой национальной системе воспитания. Для нас современность — это, самое малое, последнее тысячелетие. Осознание этого позволит нам обратить внимание на многие давно забытые или до сих пор игнорируемые эпизоды, ситуации, события, документы. Например, Чингис-Хан, вошедший в эпос народа саха, вероятно, мог стать одним из самых легендарно-сильных и мудрых ханов благодаря первому пункту своей Конституции — Великого Джасака, признающего воспитание потомков наиглавнейшей заботой государства. Именно в ней сказано: «То племя без порядка, без смысла, в котором дети не слушали нравоучительных мыслей отцов, большие не воспитывали малых, а малые не соблюдали наставлений старших...». Трудно в это поверить сегодня, но, тем не менее, первая статья Основного Закона Чингис-Хана декретно провозглашает:

все премудрости государственной политики и вся дальновидность правителей — в воспитании потомков. В народной педагогике хантов и манси тоже присутствует эта идея.

Роль России в истории народов Севера многотрудна. Борьба с массовой неграмотностью, осуществление всеобщего начального обучения на родном языке, создание письменности бесписьменным народам, в том числе ханты и манси, останутся на века во всемирной истории культуры. В то же время, рассматривая этнопедагогическую концепцию, нельзя не сказать о трагических периодах советской истории — именно в контексте национальной и школьной политики. К несчастью, эта политика характеризуется нивелированием этнических начал в школьном образовании, в какой-то мере даже и систематическим, по сути непрерывным подавлением национального.

Однако в условиях антинациональной школьной политики многие народы Севера сумели сохранить свое национальное самосознание, национальное достоинство, честь. Спасительную, без преувеличения, миссию несла при этом народная педагогика, многовековая традиционная культура воспитания, которая оказывалась для всех народов самой жизнедеятельной, самой жизнеспособной педагогической системой. И в настоящее время одним из наиболее надежных подкреплений демократическим преобразованиям может оказаться народная педагогика, народное воспитание, как это уже не раз случалось в истории. Актуальность этнопедагогической концепции современного образования и воспитания совершенно очевидна; любой этнос сохраняет себя только благодаря собственной, этнической системе воспитания. Убедиться в этом можно, обратившись к гуманистическим, демократическим особенностям (свойствам, чертам) народного воспитания. Главнейшими из них являются естественность, действенность, непрерывность, раннее начало, полнота педагогического цикла, комбинированность воздействия, индивидуализация, дифференциация. Эти свойства народного воспитания дополняются и конкретизируются особенностями народной педагогики, основными из которых являются опыт, отношения, импровизация, связанная с интуицией, изобретательность, ассоциативность, парадоксальность, альтернативность, богатство воздействия на чувства, сознание и поведение.

Народный опыт воспитания доказывает, что в конечном счете становление личности происходит на основе гармонического взаимодействия важнейших макросоциальных структур: без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа (исторической личности).

В народной педагогике, народном воспитании огромную силу духовного воздействия имеют воспоминания как духовные связи важнейших событий и выдающихся личностей. В них содержатся уникальные ретроспективные тесты-характеристики, тесты-эпизоды, тесты-ситуации, тесты-события. Вообще пролонгирование тестов — уникальное свойство народной педагогики. Да и опыт народного воспитания инвентаризуется в виде эпизодов, ситуаций, событий.

3.2. Содержание этнопедагогической концепции

Этнопедагогическая концепция национальной школы прогнозирует создание нового поколения учебных книг для чтения, основанных на традициях народной педагогики, с учетом ее важнейших свойств. Как, например, предлагает исследователь А.П. Бугаева, книги для чтения могли бы состоять из пяти частей: сентябрь (лето в воспоминаниях, бабье лето), поздняя осень, зима, весна, май (лето в мечте), из девяти тем, приспособленных к девяти месяцам учебного года с опорой на национальный календарь, учитывающий все самое главное в народной жизни, включая многообразную трудовую деятельность, обычаи, традиции, самые выдающиеся события-символы, личности-символы.

В соответствии с настоящей концепцией в стратегии деятельности национальной школы следует предусмотреть последовательную этнопедагогизацию всей системы учебно-воспитательной работы. При этом важно разработать комплекс таких организационно-педагогических мер, которые обеспечили бы влияние воспитательной системы школы и на дошкольное воспитание в ближайшей этнической среде. Без этого национальная школа не может функционировать полноценно.

Этнопедагогическая концепция однозначно утверждает необходимость обучения и воспитания на родном языке в числе стратегических приоритетов. Влияние родного языка на развитие

личности ребенка универсально, всеобъемлюще. Любое ущемление родного языка — социальная, психологическая, педагогическая аномалия; школа, игнорирующая родной язык, является по сути антинациональной и антидемократичной. Естественным, истинно материнским является общение с младенцем лишь на родном языке. Это утверждение не нуждается ни в специальных иллюстрациях, ни в особых доказательствах. Так, например, Пушкин призывал к глубочайшим исследованиям разговорного языка простого народа, «не искажающего, как мы, своих мыслей на французском языке». Как-то спросили его на одном вечере про барыню, с которой он долго разговаривал, как он ее находит, умна ли она. «Не знаю, — ответил Пушкин, пожимая плечами, — ведь я с ней говорил по-французски».

Содержание воспитания и обучения, учебники и методические пособия, литература для детей и родителей разрабатываются в соответствии с этнопсихологическими особенностями восприятия, памяти и воображения, с учетом отличий в стиле мышления каждой национальности. Учебные книги принимают во внимание специфику родного языка, а также результаты этнопедагогических исследований.

В процессе развития и воспитания личности опорой выступает традиционная педагогическая культура каждого народа, что позволяет осуществлять этнопедагогическое осмысление исторического опыта и процесса современного воспитания. Этнопедагогическая концепция национальной школы призвана обеспечить передачу из поколения в поколение многовекового богатейшего духовного опыта народа, его нравственных устоев, которые способны, по меньшей мере, хотя бы приостановить процесс духовного обнищания, моральной деградации подрастающего поколения и противостоять разлагающему влиянию чуждых народу псевдокультурных традиций.

Этнопедагогический принцип кладется в основу определения содержания и структуры предметов познавательного характера (природоведение, география, биология и история), эстетического воспитания, физической и трудовой подготовки в национальной школе; по этим предметам национально-региональный компонент становится не только приоритетом, но и ядром содержания обучения. В содержании предметов федерального компонента также

находит отражение местный материал (исторический опыт, традиции), а народная, традиционная педагогика становится сердцевинной воспитания (процесса, методов, содержания).

Содержание образования, методы и формы учебно-воспитательной работы в национальных школах малочисленны. Этнические общности, не имеющие своих национально-государственных образований, максимально приближаются к традиционным видам жизнедеятельности. Учитываются особенности их веками складывавшегося образа жизни, растет потребность возрождения национальных языков. Обучение и воспитание детей малочисленных народов, возрождающих свой язык, в дошкольных учреждениях и в начальной школе ведется на родном языке. Повышаются роль и функции произведений устного народного творчества, обычаев, игр, праздников. В 5—11 классах родной язык изучается как предмет и существенно расширяется его использование в воспитательной работе.

Предпринимаются все доступные организационно-педагогические меры для укрепления связи школьного обучения с семейной жизнью детей. По мере освоения учащимися родного языка изучение предметов познавательного характера, уроки изобразительного искусства, музыки, физической и трудовой подготовки проводятся на родном языке.

Особенное внимание концепция уделяет этнопедагогизации учебно-воспитательной работы в начальной школе. В соответствии с этнопедагогической концепцией требуется, в первую очередь, создание нового поколения учебных книг для чтения. Предварительная экспериментальная проверка показывает, что предпочтительнее всего их построение на основе народного календаря — с учетом образа жизни, традиций, досуга, праздников и т.п. При этом особый упор делается на возвышение матери, поддержку семьи, укрепление родственных связей, восстановление памяти о предках. Существенно усиливается внимание к национальному этикету, корректно утверждается созидательная идея единой Родины и единого Человечества как своего рода макрорэтноса.

Целостная программа реализации этнопедагогической концепции должна включать в себя последовательную этнизацию содержания, методов, форм и процесса дошкольного и семейного воспитания, учебно-воспитательной работы всех общеобразовательных

школ, в том числе и элитарных и профессионально-ориентированных, однако, более всего, — педагогического образования и повышения квалификации учителей. Целостная программа пока только создается, и она включает в себя все этапы, все уровни национального образования и воспитания.

Научное и учебно-методическое обеспечение этнопедагогической концепции становится важнейшей проблемой научно-исследовательских, педагогических, методических учреждений, высших учебных заведений, ответственным и приоритетным социальным заказом науке, творческим союзам, культурным объединениям. Оптимальное решение проблемы учебно-методического обеспечения концепции требует координации деятельности и объединения усилий всех творческих сил: учителей-новаторов, научных работников, организаторов и руководителей народного образования, деятелей культуры и искусства, народных умельцев, мастеров и др.

Психолого-педагогическая и методическая служба, призванная обеспечить реализацию этнопедагогической концепции национальной школы, строится на широкой научной основе с учетом результатов этнопедагогических и этнопсихологических исследований — с опорой на традиции народной педагогики. Стратегическое видение перспектив национального образования и воспитания требует создания сети научно-исследовательских учреждений, для которых, например, Международный этнопедагогический центр под эгидой ЮНЕСКО мог бы стать своего рода координатором и куратором. В таком Центре могли бы сотрудничать представители всех этносов нынешней России и бывшего Союза.

Традиционная педагогическая культура есть сфера самопознания и взаимного познания, самоуважения и взаимного уважения, благополучие мирового человеческого сообщества зависит от духовно-нравственного и физического здоровья каждого этноса. По представлениям хантов и манси в мире исторически нет неродственных народов, и уход любого из них из истории — это невосполнимая потеря для человечества. Новый мир — это мир солидарных народов. Это мир диалога и сотрудничества народных культур.

3.3. Национальная школа как центр сосредоточения традиций народа

Спасение народов Севера, в том числе хантов и манси, состоит в возрождении положительных черт традиционного образа жизни и традиционной культуры воспитания. Центром, сосредоточением всего богатства духовно-нравственных, художественных, трудовых, спортивных традиций народа должна явиться школа. Возможно, следует подумать о реализации проекта А.П.Щапова, предложенного более ста лет назад, об открытии университета в Сибири для «умственного развития, усовершенствования и возвышения природных сибирских племен, для возбуждения и вызова их, спящих и тщетно тратящихся, но не бедных, здоровых и свежих умственных сил к полезной и производительной общественной деятельности»¹.

История воспитания обязана сохранить мощный пласт человеческой культуры — народные педагогические традиции — и учитывать их в новейших педагогических концепциях. Ничто национальное не может сохраняться и развиваться вне этих традиций.

Условием естественного существования и демократического развития ханты-мансийского народа является его проживание на одной определенной территории, сохранение обычаев и традиций, общение на родном языке, учебно-воспитательная система, имеющая в своей основе полноценную школу. Последняя имеет особое значение для сохранения и развития этноса, являясь гарантией полнокровной духовно-нравственной жизни.

Национальное образование представляет собой единую систему, опирающуюся на традиционную культуру воспитания и состоящую из следующих звеньев: семейное воспитание, дошкольное воспитание; общеобразовательная школа; среднее специальное образование; высшая школа (в том числе аспирантура и докторантура); повышение квалификации и совершенствование знаний.

Только на основе национальных традиций школа может полностью выполнять свои функции формирования свободной, творческой личности. Так, например, в конституции Республики Саха особо подчеркивается, что «воспитание в семье и обществе имеет

¹ Щапов А.П. Полн. собр. соч.: В 3 т. СПб., 1907.

целью формирование человека как свободной, нравственной и просвещенной личности, уважающей честь, достоинство и свободу других людей, носителя национальной и общечеловеческой культуры». Школа создает условия для умственного, физического развития и формирования каждого ребенка как личности, овладения учащимися специальностью. Если же учебно-воспитательная работа ведется вне национальных духовно-нравственных традиций, то это может привести народ к тому, что через одно-два поколения он может сойти с исторической арены. Такая угроза для народов ханты и манси сегодня существует.

В национальной школе учебно-воспитательный процесс должен проходить в условиях этнической среды и родного языка. Только в условиях овладения родным языком могут формироваться свободные, высоконравственные, духовно богатые, высокообразованные личности, которые способны достойно наследовать традиционные ценности народа и с осознанной гордостью представлять его перед другими народами, перед историей и человечеством. Одновременно необходимо изучение русского и других языков, приобщение учеников к русской и мировой культуре. Среди других языков для хантов и манси особое значение имеет изучение венгерского языка как родственного.

Народное, национальное образование основывается на общечеловеческих принципах культуры и науки, представляя собой неотъемлемую часть мировой культуры. Учебно-воспитательный процесс в национальной школе ведется в духе гражданского и национально-патриотизма, уважения к истории и культуре других народов, духовного сближения с соседями и родственными народами. Воспитание гуманистического отношения ко всем народам опирается на лучшие педагогические традиции этих народов, выработанные веками в процессе их исторического развития и взаимодействия. В основе национального просвещения лежит забота о судьбе народа, гарантиях его существования, вера в будущее, историческая правда, справедливые отношения между народами. Особенно актуально сближение между народами ханты, манси и коренными русскими.

Национальная школа, верная своим культурным, педагогическим и историческим традициям, развивается, творчески осваивает положительный опыт других народов России и использует его в учебно-воспитательной работе.

В настоящее время специфические трудности возникают у тех народов, которые не имеют рыночных отношений. В чрезвычайно сложном положении могут оказаться народы Севера, особенно ханты и манси, которые никогда не имели опыта ведения рыночного хозяйства. Они нуждаются и в специальной поддержке со стороны федеральных органов, и в призванных защищать их специальных правовых нормах, законах и подзаконных актах, и в мобилизации собственных внутренних ресурсов для приспособления к новым условиям — вплоть до усиления внимания к этим вопросам в содержании образования.

Поэтому школьное дело, воспитание надо поставить таким образом, чтобы природенная честность аборигенов ни в коем случае не стала недостатком, бедой, несчастьем; чтобы возникающая недавно поговорка «честный, но дурак» не обрела силу всенародной мудрости, и чтобы пословица «кто не ворует, тот не ест» не стала для людей руководством в жизни.

В этом плане перспективными представляются следующие поиски и достижения педагогов, а также органов народного образования, требующие закрепления и дальнейшего развития:

- инициативы по организации общественно-государственной национальной школы свободного развития, строящей свою работу на основополагающих принципах человекосообразности, этнизации, природосообразности, культуросообразности, гуманизации;

- социально-экономическое, научно-педагогическое обоснование комплексной темы исследования «Экологическое воспитание и народные традиции»; эта проблема со временем могла бы определить концепцию, научную и образовательную направленность и даже структуру будущего Ханты-Мансийского экологического научно-исследовательского центра, призванного изучать и экологию народностей, человека и культуры;

- научно-практическое исследование по актуальным темам «Природа и дети», «Культурно-языковая картина мира», «Охрана культовых мест народов ханты и манси», «Религиозные верования ханты и манси как фактор этнического воспитания», «Этническая детская энциклопедия народов ханты и манси» и др.; разработка этих тем могла бы курироваться Экологическим центром;

- научное обоснование концепции Школы педагогической инициативы и организация работ по ней;

- социально-философское, психолого-педагогическое обоснование начальных ступеней познания (образования), разработка общих подходов к их коренному обновлению;

- реализация проекта культурно-антропологической школы: формирование этнического микросоциума, организация сбора фольклорно-этнографического материала, создание модели родовой жизни, обучение детей традиционным промыслам (охоте, оленеводству), устным видам творчества;

- разработка проекта «История культуры родного края», новой дисциплины «Языкомировидение», создание программ обучения языку.

В настоящее время доступной мерой преодоления последствий подавления национальных культур является социальная подготовка учителя к творческой деятельности по возрождению традиций, языка, культуры народов. В этом отношении многое сделано и делается в Ханты-Мансийском педагогическом училище.

Не может игнорироваться и религия как один из мощных пластов духовной культуры, хотя соблюдение безусловной светскости образования является требованием любой цивилизованной, демократической общественной системы. Тем не менее, культовые места народностей ханты и манси должны сохраняться как священные места, национальные сокровища, реально действующие этнокультурные, этнопедагогические памятные места.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая исторический обзор формирования системы национальных образовательных учреждений народов ханты и манси, необходимо отметить, что усилия советской власти по просвещению населения коренных народов Севера в первые послереволюционные годы нельзя расценивать однозначно. Мероприятия по вовлечению детей коренных национальностей в образовательный процесс в 20—30-х гг. XX в., организация культурно-просветительской деятельности были направлены на коренную перестройку многовекового уклада жизни, культуры, традиций малых народностей Севера, но не дали ожидаемого результата.

С одной стороны, активное вовлечение коренных народностей Севера в образовательный процесс, массовая ликвидация безграмотности, создание письменности, литературного языка народов ханты и манси, издание учебников на их языках способствовали социализации и адаптации этих народов к стремительно меняющимся условиям социально-экономической, демографической, политической среды. Активное освоение Крайнего Севера русскоязычным населением можно расценивать как необратимый процесс. В результате активной жизнедеятельности русских переселенцев безграмотное, не приспособленное к условиям цивилизации коренное население быстро нищало, спивалось. Голод, новые, неизвестные народам ханты и манси болезни, нищета уже к началу революции поставили эти народы на грань исчезновения. В связи с этим скорейшее включение северных народов в социально-экономический процесс было делом их выживания.

С другой стороны, насильственное распространение российской культуры, бездумная ломка устоев и привычного быта хантов и манси, неудачные попытки внедрения единого алфавита и единого языка вместо многочисленных и своеобразных местных диалектов, навязывание этим народам чуждого им образа жизни во многом были причиной потери их языковых и культурных традиций.

Таким образом, несмотря на все недостатки социальной политики, новая власть, существенно разрушив традиционный быт народов ханты и манси, тем не менее предотвратила их окончательное вымирание. Создавая письменность, школы, учебники,

активно вовлекая их в общественную жизнь, она, по сути, дала им шанс выжить, частично ассимилировавшись с русскоязычным населением.

Анализируя систему национального образования в период интенсивного промышленного освоения Севера, можно отметить повышение уровня национальных образовательных учреждений: на смену временным школам-передвижкам пришли школы, реализующие программы полного среднего общего образования; массовое распространение образовательных учреждений интернатного типа для детей коренных народов, ведущих кочевой и полукочевой образ жизни; появление и накопление опыта внедрения инновационных идей в национальных школах округа, направленное на возрождение самобытных этнокультурных традиций народов ханты и манси; формирование региональной системы среднего и высшего профессионального образования.

Все эти меры были направлены на создание единого образовательного пространства Севера как важного фактора формирования поликультурного пространства региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айпин Е. Спасти культуру моего народа // Книжное обозрение. 1989. № 14.
2. Айпин Е. Ханты, или Звезда Утренней Зари. М., 1990.
3. Алькор (Кошкин) Я.П. Вопросы создания и развития национально-литературных языков Севера. М.; Л., 1932.
4. Амосов И.К. Начало: из истории образования на Севере // На Севере дальнем. 1986. № 1.
5. Андреева И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. М., 2002.
6. Арсеньев В.К., Титов Е.И. Быт и характер народностей Дальневосточного края. Хабаровск; Владивосток, 1928.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
8. Базанов А.Г. Очерки по истории миссионерских школ на Крайнем Севере. Л., 1936.
9. Базанов А.Г., Горцевский А.А. Борьба за всеобщее начальное обучение (1930—1941 гг.) // Просвещение на Крайнем Севере. М.; Л., 1967. Вып. 15.
10. Базанов А.Г., Казанский Н.Г. Школа на Крайнем Севере. Л., 1939.
11. Бакштановский В.И. Общественное мнение о судьбах народов Севера: поиск справедливого решения. Тюмень; Ханты-Мансийск, 1989.
12. Баландин А.Н. Язык мансийской сказки. Л., 1939.
13. Барболина А.А. Этнопедагогические средства формирования национального самосознания учащихся (На примере школ Таймыра): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
14. Биленкин И.Ф. Вечный свет. Новосибирск, 1937.
15. Бойцова А.Ф. Русский язык в начальных школах народов Крайнего Севера // Просвещение на Советском Крайнем Севере. Л., 1958.
16. Брагина Е.М. Становление советской модели национальной школы (по материалам Тюменского Севера 20—50-х гг.) // Архивы на рубеже веков: их роль в исторической науке, практике управления обществом: Тезисы докладов межрегиональной научно-практической конференции. Тюмень, 1999.

17. Бугаева А.Л. Особенности традиционного воспитания у детей ненцев, эвенков, чукчей на Крайнем Севере. Л., 1987.
18. Бугаева А.Л., Кудря А.А. Просвещение на крайнем Севере. Л., 1985.
19. Бугаева А.П. Традиционная педагогическая культура хантов и манси. М., 1994.
20. Ванчицкая Л.Н. Становление и развитие национальной школы в условиях Обского Севера (20—30-е годы): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
21. Вахрушев М.П. Первые ханты (о Н.И.Терешкине). Л., 1967. Вып. 15.
22. Вдовин И.С. Общие сведения о создании письменности на языках народов Севера // Младописьменные языки народов СССР. М.; Л., 1959.
23. Величко Г.Т. О развитии народного образования округа. М., 1959.
24. Веселкина В.В. Очерки по истории Тюменского края. Свердловск, 1980.
25. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Под ред. проф. И.Т.Огородникова. Чебоксары, 1974.
26. Волков Г.Н. Нравственное воспитание учащихся IV—VIII классов сельской национальной школы: Пособие для учителя. М., 1986.
27. Волков Г.Н. Проблемы совершенствования воспитательной работы // Просвещение на крайнем Севере. Л., 1981. Вып. 19.
28. Волков Г.Н. Чувашская народная педагогика. Чебоксары, 1956.
29. Гаврилюк В.В. Становление системы образования региона. Тюмень, 1998.
30. Гершунский Б.С. Приоритеты национального образования в гражданском обществе // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания: история и современность. Материалы XVIII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки / Под ред. З.И.Равкина. М., 1997.
31. Гольдина А.М. В годы послевоенных пятилеток // Школа Тюменской области / Отв. ред. В.А.Сластенин. Тюмень, 1968. Сб. 1. Вып. 8.

32. Деревянко А.П. Фольклор народов Сибири и Дальнего Востока: истоки и традиции (Эвенкийские героические сказания). Новосибирск, 1990.
33. Домогацкая В.А. Педагогические условия обучения и воспитания детей народов Севера в национальной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
34. Еремеева О. Освоение Сибири. Христианство. XIX—XX века // Югра. 2003. № 3.
35. Еремин С.Н., Траскунова М.М. О совершенствовании системы воспитания и образования молодежи народностей Севера. Новосибирск, 1988.
36. Зибарев В.А. Советское строительство у малых народностей Севера. М., 1980.
37. Ильминский Н.И. Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае. СПб, 1886.
38. История Сибири с древнейших времен до наших дней: В 5 т. М., 1968.
39. Ишбаев М.М. О подходах к развитию национальной культуры в системе образования // Тезисы окружной научно-практической конференции. Нижневартовск, 1998.
40. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Петроград, 1915.
41. Ковалевский П.И. Национальное воспитание и образование в России. СПб., 1910.
42. Коренные малочисленные народы Севера. Сборник нормативных правовых актов. Хабаровск, 2001.
43. Косенок С.М. Социально-педагогические условия развития образовательной системы малого города: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1995.
44. Котов А.А., Лазарев Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1982. Вып. 19.
45. Котов А.А., Лазарева Г.И. Народное образование в Ханты-Мансийском округе // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1981.
46. Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1948.
47. Кузакова Е.А. Их имена на первых букварях // Просвещение на Крайнем Севере. Л., 1981. Вып. 19.

48. Кузьмин М.Н. Национальные проблемы образования в Российской Федерации // Школа и мир культуры этносов. М., 1995. Вып. 2.
49. Кузьмин М.Н. и др. Концепция модели этнической (национальной) школы для коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации. М., 2001.
50. Кузьмин М.Н. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. М., 1997.
51. Кузьмин М.Н., Красовицкая Т.Ю. и др. Проблемы национальной школы СССР: история и современность. М., 1989.
52. Кулемзин В.М., Лукина Н.В. Знакомьтесь: ханты. Новосибирск, 1992.
53. Кусенко Т.И. Школа в туземной среде Севера // Просвещение на Урале. 1928. № 5.
54. Лазурский А.Ф. Психология общая и эмпирическая / Под ред. Л.С.Выготского. Л., 1925.
55. Лукина Н.В. Мифы, предания и сказки хантов и манси. М., 1990.
56. Лукина Н.В. Формирование материальной культуры хантов. Томск, 1985.
57. Мазур О.В. Медвежий праздник казымских хантов как жанрово-стилевая система: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Новосибирск, 1997.
58. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1978. Т. 2.
59. Малиновская С.М. О некоторых проблемах обучения и воспитания детей малочисленных народов Сибири // Информационный вестник. Образование в Сибири. 1993. № 1.
60. Медведев Д.Ф. Советская школа у туземцев Тобольского Севера // Советский Север. 1931. № 1.
61. Меляков Н.И. Становление и развитие грамотности народов Севера // Сов. педагогика. 1976. № 12.
62. Милуков П.Н. Краткие очерки по истории образования в России. Л., 1938.
63. Молданова Т.А. Юильские медвежки и грища // Народы Северо-Западной Сибири. Томск, 1991.
64. Национальная школа: состояние, проблемы, перспективы. Доклады и сообщения научно-практической конференции. М., 1985.

65. Наш край. Хрестоматия по истории Тюменской области (1917—1970 гг.). Свердловск, 1973.
66. Немысова Е.А. Этнокультурное содержание образования обско-угорских народов Ханты-Мансийского автономного округа // Северный регион. Наука. Образование. Культура. 2000. № 1.
67. Неустроев Н.Д. Деятельность сельских малокомплектных школ в условиях Крайнего Севера: Дис. ... д-ра пед. наук. Якутск, 1991.
68. О концепции национальной школы РСФСР, научных и организационных механизмах ее реализации // Вестник образования. 1991. № 3.
69. Обдорский А. Югра: вехи жизни // Югра. 1995. № 6.
70. Основные показатели развития общего, высшего и среднего образования Тюменской области. Статсборник. Тюмень, 1972.
71. От безграмотности — ко всеобщему среднему образованию. Ханты-Мансийск, 1968.
72. Проблемы национальной школы СССР: история и современность. М., 1989.
73. Просвещение на Крайнем Севере: Сборник статей / Под ред. Л.А.Варковицкой и др. Вып. 16—17. Л., 1977.
74. Просвещение национальных меньшинств в РСФСР. М., 1928.
75. Ращевская П.И. История Тюменского края. Свердловск, 1978.
76. Романдеева Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура. Сургут, 1993.
77. Ромбандеева Е.И. История народа манси и его духовная культура. Сургут, 1993.
78. Рощевский П.И. История Тюменского края. Свердловск, 1977. С. 34.
79. Садовский Н.А. Национально-региональные аспекты обновления содержания образования и особенности совершенствования процесса обучения в школе Республики Коми: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
80. Скульмовская Л.Г. Новые промышленные города в условиях Тюменского Севера: демографический аспект // Из истории культуры Западной Сибири: краеведческие записки. Нижневартовск, 1998. Вып. 1.

81. Словцов П.А. Историческое обозрение Сибири. Кн. 1—2. М., 1838—1844.
82. Соколова З.П. Перестройка и судьба малочисленных народов Севера // История СССР. 1990. № 1.
83. Соколова З.П. Путешествие в Югру. М., 1982.
84. Соколова З.П. Страна Югория. М., 1976.
85. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т.Губко. М., 1991.
86. Сухомлинский В.А. Избранное / Сост. Н.П.Григорьев. М., 1998.
87. Тюменцева З.П. Содержание и формы этнопедагогизации учебно-воспитательной работы в национальной школе (на материале Ханты-Мансийского автономного округа): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
88. Ушинский К.Д. Вопросы о народных школах // Избр. произв. М.; Л., 1946. Вып. 2.
89. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. произв. М.; Л., 1946. Вып. 3.
90. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Избр. произв. М.; Л., 1946. Вып. 3.
91. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2.
92. Федоров Е.Г. Элементы нового и традиционного в современной материальной культуре манси. М., 1980.
93. Филиппович А.В. От безграмотности — ко всеобщему среднему образованию. Ханты-Мансийск, 1968.
94. Фролова А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока России (социально-педагогический аспект): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
95. Ханбиков Я.И. Использование народных традиций в воспитательной работе национальных школ // Вопросы обучения и воспитания в татарской школы. 1976. № 2.
96. Черепанов В.В. Управление развитием инновационных процессов в сельских школах: Дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 1995.
97. Чернецов В.Н. Фратриальное устройство обско-югорского общества // Советская этнография: Сборник статей. М.; Л., 1939. Т. 2.

98. Чернецов В.Н., Мошинская В.И. В поисках древней родины угорских народов. М., 1954.
99. Шапов А.П. Полное собрание сочинений: В 3 т. СПб., 1907. Т. 2.
100. Школа и мир культуры этносов / Под ред. В.К.Бацына, М.Н.Кузьмина. М., 1995.
101. Школа Тюменской области: Сборник статей / Под ред. В.А.Сластенина и др. Тюмень, 1968.
102. Шумихин Г.С. На путях перестройки (1959—1965 гг.) // Школа Тюменской области / Отв. ред. В.А.Сластенин. Тюмень, 1968. Сб. 1. Вып. 8.
103. Юрцовский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск, 1927. Вып. 1.
104. Ядринцев Н.М. Сибирские инородцы, их быт и современное положение. СПб., 1891.
105. Языки и письменность народов Севера. М.; Л., 1934. Т. 2.
106. Яковлев И.Я. Избранное. Н.-Челны, 1996.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД.....	5
1.1. Исторический анализ педагогических концепций национального образования	5
1.2. История, культура, особенности мировоззрения народов ханты и манси	30
1.3. Просвещение коренного населения Севера в дореволюционный период	42
2. ОБРАЗОВАНИЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД.....	60
2.1. Культурно-просветительская работа среди коренного населения округа в 20—30-е гг.....	60
2.2. Подготовка педагогических кадров для северных национальных школ	86
2.3. Развитие национальной школы в округе в предвоенные и послевоенные годы (35—50-е гг. XX в.).....	90
2.4. Национальное образование народов ханты и манси в период промышленного освоения Севера (60—90-е гг.).....	108
3. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА	124
3.1. Взаимосвязь национального и общечеловеческого в этнопедагогике	124
3.2. Содержание этнопедагогической концепции.....	126
3.3. Национальная школа как центр сосредоточения традиций народа	130
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	134
ЛИТЕРАТУРА	136

Научное издание

Городенко Дмитрий Валентинович

**ОБРАЗОВАНИЕ НАРОДОВ СЕВЕРА
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА
(НА ПРИМЕРЕ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО
АВТОНОМНОГО ОКРУГА — ЮГРЫ)**

Монография

Редактор *Н.В.Титова*
Компьютерная верстка *Е.С.Борзова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 28.01.2013
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 9
Тираж 500 экз. Заказ 1421

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*