

Д.В. Городенко

**СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ
НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЦЕЛОСТНОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ**

Монография

Нижевартовск
2012

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
гуманитарного института им. П.П.Ершова *В.И.Полещук*

Издается в авторской редакции

Городенко Д.В.

Г 70 **Стратегия развития национального образования в поли-**
культурном пространстве России: Монография. — Нижевар-
товск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2012. — 300 с.

ISBN 978–5–89988–952–3

В монографии раскрыты вопросы развития национального об-
разования в России; представлен исторический аспект и совре-
менное состояние.

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

ББК 74.03

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 11.06.2012
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 18,75
Тираж 300 экз. Заказ 1367

Отпечатано в Издательстве

Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Держинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

ISBN 978–5–89988–952–3

© Городенко Д.В., 2012

© Издательство НГГУ, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (ретроспективный анализ дореволюционного и советского периодов)	8
1.1. Становление педагогических концепций национального образования в дореволюционной России	8
1.2. Образовательная политика России в отношении иностранцев в XVIII – первой половине XX вв.	32
1.3. Развитие идей национального образования в отечественной педагогике советского периода	63
1.4. Введения всеобщего и массовой ликвидации безграмотности среди нерусских народов в 20 – начале 30 гг.	74
1.5. Унификация и централизация национального образования России в конце 30 – начале 90-х гг. XX в.	96
Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ	123
2.1. Понятие и сфера действия национальной образовательной политики Российской Федерации	123
2.2. Тенденции и противоречия образовательной политики в постсоветский период	140
2.3. Концептуальные идеи формирования стратегии развития национального образования в условиях становления поликультурного пространства Российской Федерации	180
Глава 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА СТАНОВЛЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ	190
3.1. Методологические подходы к организации системы национального образования в современной России	190
3.2. Культуросообразная модель стратегии развития национального образования в условиях становления поликультурного пространства России	206

Глава 4. МЕХАНИЗМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	212
4.1. Мониторинг потребностей регионов и этнокультурных групп населения в образовательных услугах (на примере Ханты-Мансийского автономного округа).....	212
4.2. Целостное поликультурно-образовательное пространство России результат эффективного национального образования.....	252
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	272
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	281
Архивные материалы.....	298

ВВЕДЕНИЕ

Происходившие в России на протяжении последних десятилетий кардинальные преобразования в обществе повлекли за собой изменения не только в экономике, но и в социальной сфере, в том числе и в области образования. Система образования всегда была ареной острых столкновений социальных, культурных, политических, религиозных и иных интересов. Но позитивные результаты, как правило, достигались в ней не благодаря разрушительному эффекту конфликтов и радикальных реформ, а на основе эволюционного развития образования, без ломки его базовой корневой системы. В последние десятилетия возрос интерес к истории и, в частности, к развитию образования в период социально-экономических и политических преобразований.

В результате реформ и последствий мирового экономическо-го кризиса российское общество столкнулось с целым рядом проблем, к которым можно отнести падение производства, ухудшение материального положения граждан, рост безработицы, кризисные явления в социальной сфере, науке, системах здравоохранения и образования, разрушение нравственных и духовных ценностей, унаследованных от советского периода. Новая же система ценностей, утверждавшаяся в условиях рыночных реформ, вступала в реальное противоречие общечеловеческими, нравственными устоями, веками, складывавшимися в недрах народной культуры. Такое положение не могло сохраняться длительное время. В связи с этим среди общественности все чаще стал подниматься вопрос о возрождении не только общечеловеческих, но и национальных, этнокультурных ценностей, пробуждении национального самосознания людей. При этом очевидно, что основная роль в решении этой задачи принадлежит системе образования.

Образование, являясь неотъемлемой специфической частью культуры, выражает в себе ее основные особенности. Тесно связанные с социальными, демографическими, политическими, экономическими преобразованиями в жизни страны, изменения в области образования носили неоднозначный характер. В процессе вышеупомянутых реформ проблема образования с одной стороны, учитывающего специфику местных условий и этнокультур-

ных традиций, а с другой, ориентированного на сохранение и консолидацию единого образовательного пространства России, постепенно из превратилась в одну из наиболее острых проблем государственной национальной политики. Актуализировался вопрос, каким должно быть национальное образование населяющих Россию народов в ближайшем будущем. Не случайно 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».

О том, что проблема формирования новой национальной образовательной политики в Российской Федерации перешла из разряда вопросов регионального значения в число важнейших общегосударственных задач, свидетельствует и издание Министерством образования и науки РФ Приказа № 201 от 3 августа 2006 г. «О концепции национальной образовательной политики Российской Федерации», в котором 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 ду-

ховной 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».

Глава 1. РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (ретроспективный анализ дореволюционного и советского периодов)

1.1. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Анализ теоретических исследований позволяет выделить три этапа формирования современной концепции национального образования народов России.

Первый этап – дореволюционный, характеризующийся формированием понятия русской «народной школы». Второй этап – советский период – 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 как его переименицы.

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

Дореволюционный период формирования теоретических доктринальных идей национального образования, которые легли в последующем в основу национальной образовательной политики России как многонационального государства, является сложным и противоречивым.

Противоречие вызывают уже исторические рамки этого периода развития отечественной педагогической теории в отношении национального образования народов России.

Часть исследователей полагает, что теоретические основы национальной школы в России начали закладываться со времени формирования «российской национальной идеи». По мнению З.И. Равкина, «понятие Русская национальная идея очень широкое, она есть часть не только национальной, но и общечеловеческой культуры. Русская национальная идея – это, прежде всего, идея сближения народов, национальных культур на основе уважения к их историческим национальным и общечеловеческим ценностям» (224, с. 17). Сторонники этой позиции полагают, что начало теоретических исследований в области этнопедагогики следует отнести к началу возникновения государственности на Руси и распространением Православия (IX–XII вв. н.э.). Так, например, З.И. Видякова считает, что период зарождения национальной педагогической идеи на Руси относится к XI веку, и была сформулирована первым русским митрополитом Илларионом как «защита веры Православной и земли Русской» (39, с. 5). По словам исследовательницы, эта идея в дальнейшем активно утверждалась не только служителями Русской Православной Церкви, но и всей государственной политикой, и впоследствии определяла отношение русской педагогической школы к так называемым «инородцам» (представителям других национальностей, проживающим на территории России). Безусловно, в этой позиции есть определенный смысл, поскольку, прежде чем сформулировать педагогические принципы образования других народов, народ должен осознать себя единым целым и сформулировать свою национальную педагогическую концепцию. Однако на данном этапе говорить о педагогической концепции образования в отношении других наций, на наш взгляд, еще рано.

Другие исследователи относят появление идей национального образования в русской педагогической традиции к XV–XVI вв., и связывают их с централизацией России, укреплением абсолютизма, а также с постепенным присоединением северных территорий, населенных племенами и народностями, находившимся в своем развитии на стадии первобытного общества и развитием миссионерской деятельности русского православного духовенства. Например, З.И. Равкин связывает становление русской национальной педагогической традиции в отношении других народов с посланием старца Псковского Елизарова монастыря Филофея

Великому князю Московскому Василию Ивановичу и царскому дьяку М. Мунехину в начале XV в. Русскую национальную педагогическую идею З.И. Равкин называл мессианской, направленной на укрепление православной веры и независимости русского государства (224, с. 72–76). Конечно, централизация Руси способствовала вовлечению племен и народов, проживающих на ее территории, в общественную жизнь государства, и ставила перед властью вопрос об их адаптации в новых условиях, а мессианство сыграло существенную роль в развитии образования в России, в том числе и инородческого. Однако целью мессианства была, прежде всего, христианизация и русификация туземного населения. Об этноберегающем образовании, о сочетании народных педагогических традиций и общегосударственных требований к образованию речи в этот период еще не шло.

Третьи связывают развитие теоретических основ национального образования с реформами Петра I в начале VIII в., когда образование впервые было признано делом государственного значения, оно начало приобретать светский характер. Этот же период характеризуется активным расширением территориальных границ России, что потребовало от государства новых подходов к обучению населения освоенных территорий, прежде всего, в духе терпимости к государственной власти. К этому периоду относятся первые научные труды, посвященные обоснованию значения родного языка и средств народной педагогики в воспитании будущих граждан России (М.В. Ломоносов и др.). Однако эти идеи формировались в условиях насильственного внедрения европейского образования и были посвящены, в основном, русской педагогической традиции. А под национальным, народным образованием понималось образование в русской православной педагогической традиции.

Наиболее значительная часть исследователей относят становление российской национальной образовательной доктрины к началу XIX в. (14;98, сч.2, с. 174;165;193), и связывают его с тремя основными событиями: реформой государственного аппарата, победой русского народа в Отечественной войне 1812 г. и подъёмом национально-освободительного движения славянских народов. Этот период также характеризуется пересмотром взглядов отечественной науки на многочисленные этносы, населявшие до-

революционную Россию этого периода. Так, Л.Н. Беленчук обращает особое внимание, что становление идей национальной школы (К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.И. Ковалевского, Н.И. Ильминского и др.) соотносится с началом дифференциации в отечественной историографии содержания понятий «народ» и «нация» (в середине XIX в.). Именно в этот период понятие «народ» в теоретических исследованиях стало отождествляться с племенем, причем без какого-либо уничижительного оттенка, что соответствовало современному понятию этноса. Это налагало определенные особенности на терминологическую основу общественных наук, в том числе и педагогики. Так, все население в России, согласно терминологии этого периода, было «многоплеменным», а не «многонациональным», что уравнивало между собой все населявшие государство народы, на какой бы стадии развития они не находились. Термины «нация» и «национальный», в основном, употреблялись для обозначения всего населения России, и отождествлялись с российским гражданством.

Национальной школой обозначалась общегосударственная школа, одинаковая для всех народов страны. В том случае, если требовалось выделить этнически специфическую школу, в теоретических исследованиях употреблялся термин «народная», который одновременно означал и начальную сельскую школу. Такое смешение понятий не случайно, поскольку именно сельская школа являлась носителем этнической культуры национальных традиций, в то время как школы, расположенные в крупных городах, в большой мере базировались на принципах преимущественно внеэтнического либо русского национального образования (14, с. 149). При этом, когда речь шла о нерусской начальной школе как явлении (а не о школе какого-то отдельного этноса), то употреблялся термин «инородческая школа» (98, с. 178).

Именно в этот период были заложены теоретические основы народной (этнической) педагогики в отношении многочисленных народов, населявших Россию. Тем не менее, и предыдущие исторические периоды сыграли в их развитии важную роль.

Таким образом, завершая анализ историографических источников, можно констатировать, что теоретическая основа этнопедагогики и доктринальных идей национального образования в России в своем становлении претерпела четыре этапа:

- IX–XIV вв. – формирование традиций русской народной педагогики на основе воспитательного и образовательного потенциала христианства;
- XV–XVII вв. – формирование национальной российской школы, становление системы базовых русских национальных ценностей образования;
- XVIII в. – начало XIX в. – позиционирование национально-русского образования к национальному образованию иных этносов, населяющих Россию;
- вторая половина XIX – начало XX вв. – теоретическое осмысление основ народной (этнонациональной) педагогики.

Рассмотрим первые два этапа вкратце и подробно остановимся на периоде собственно становления основ этнопедагогики.

Исторический период с IX в. по XIV в., который принято связывать с зарождением национальной русской педагогической традиции, характеризовался, по справедливому замечанию Г.Б. Корнетова, формированием «зародыша прототеории», содержащего дотеоретические элементы (устное народное творчество, фольклор, литературу, в том числе и философско-религиозного характера), ставшие позднее началом первых педагогических обобщений (120, с. 22).

Народная педагогическая традиция, сформированная в России, прошла те же стадии, что и народная педагогика других народов. Целью воспитания и обучения детей в Древней Руси, в условиях общинного строя, была их подготовка к жизни в общине, передача им культурно-исторического опыта. В качестве источников такого опыта постепенно создавались памятники народного творчества, в которых отражались идеи народной педагогики (поговорки, пословицы, сказания, легенды). В них рассказывалось о героях, богатырях, защитниках народных интересов, которым следует подражать, вырабатывались социальные нормы поведения, необходимые для сохранения и продолжения рода, нравственные ценности, в том числе и позиционирование славян по отношению к другим народам.

В исследуемый период (IX–XIV вв.) происходит объединение племен в единое государство – Киевскую Русь, осознание себя как единого народа. Значительную роль в этом сыграло принятие

государством христианства, которое, сочетаясь с прежними языческими верованиями, обычаями, традициями, оказало большое влияние на становление отечественной педагогической традиции.

С христианизацией Древней Руси связано возникновение русской письменности и литературы. Характерно, что уже в первых памятниках русской письменности воспитание детей находилось в центре внимания. К первым источникам, составившим ценностную основу становления педагогической традиции в России, относятся «Повесть временных лет» Нестора, «Слово о законе и благодати» Иллариона, «Слово о премудрости» и «Притча о человеческой душе и теле» Кирилла Туровского, «Поучение Владимира Мономаха детям», «Послание Владимиру Мономаху» Митрополита Никифора, «Моление» Даниила Заточника, «Слово о полку Игореве», «Житие Александра Невского» (X–XIV вв.) и др.

Конечно, эти источники нельзя расценивать как первые педагогические произведения, к образованию они имеют косвенное отношение, представляя собой, прежде всего, достижение русской философской мысли и литературного творчества. Однако они ясно свидетельствуют о том, что именно христианизация Руси актуализировала вопросы воспитания и образования будущих поколений, а также акцентировала внимание на таких механизмах народной педагогики, как традиция, ритуалы, символы, каноны.

Так, «Поучение Владимира Мономаха детям» пронизано патриотическими мыслями. В нем Владимир призывает детей защищать родину, быть деятельными и трудолюбивыми, храбрыми. Он указывает на необходимость воспитывать в детях мужество и отвагу, они не должны бояться смерти за правое дело. В этом произведении воспитание патриотических чувств тесно связывается с воспитанием гуманных чувств, нравственных качеств, защитников земли родной (17, с. 17). В «Слове о законе и благодати» первого русского митрополита Иллариона, сформулирован идеал Святой Руси: правда, мужество и разум, как важнейшие христианские принципы общественной жизни и власти (131). «Повесть временных лет» Нестора описывает историю возникновения Русского государства как противоборство добра и зла. При этом он указывает на важное значение книжной мудрости, появление которой он связывает с тяжелыми испытаниями, выпавшими на долю русского народа, и закалившими, но не ожесточившими его.

Летописец прославлял книжную мудрость: «Велика есть мудрость... Если прилежно поищешь в книгах мудрости, то найдешь великую пользу душе своей...» (202, с. 249). В «Молении» Даниила Заточника говорится о значении человеческой мудрости, неразрывно связанной с нравственным началом, в становлении человеческой личности: «Да раскрою в притчах загадки мои и возведу в народах славу мою. Ибо сердце умного укрепляется в теле его красотой и мудростью» (203, с. 299). Даниил актуализировал книжное знание как основу мудрости. Особой популярностью пользовалось написанное в начале XIV века на основе устного народного творчества замечательное по силе патриотического чувства «Житие Александра Невского», где прославлялась героическая борьба русского народа.

К значимым в плане формирования народных педагогических традиций литературным памятникам исследуемого периода следует отнести также рукописный сборник «Пчела» (XIV–XV вв.), в котором среди нравственных качеств русского человека высоко ставились терпение и послушание: «В терпении вашем стяжите души ваша, претерпевый до конца той спасется», «Имея смирение покоряет бесы, а, не имея смирения, покорен будет бесом», «Смиреньем душа украшается аки невеста манисты» (108).

Завершая исследование периода становления традиций русской народной педагогики, необходимо отметить следующее. В IX–XV вв. педагогика еще не выделялась в специальную науку. Выражение педагогических идей сводилось к религиозно-философским литературным источникам, в которых ставились исключительно воспитательные задачи. Произведения других жанров также несли практическую направленность воспитательного характера («Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Житие Александра Невского»).

К особенностям народной педагогической традиции в России, сложившимся в этот исторический период, можно отнести:

- сочетание гуманных нравственных ценностей Православия с воспитанием в духе патриотизма, любви к Родине, готовности защищать свое отечество, в том числе и оружием;
- приоритет воспитания над обучением;
- доминирование принципа авторитета в воспитании и обучении;

- приоритет общественного интереса над развитием индивидуальности детской личности.

Второй этап развития педагогической мысли (XV–XVIII вв.) характеризовался формированием национальной российской школы, а также появлением первых трудов, целенаправленно посвященных воспитанию и образованию подрастающего поколения.

Исторически этот период характеризуется формированием централизованного многонационального государства, а также укреплением абсолютизма в государственном управлении, сопровождавшимися стремительным развитием науки, искусства, просвещения.

Период объединения отдельных княжеств вокруг Москвы и формирования централизованного феодального государства характеризовался изменениями религиозно-философской мысли. В отечественной философии, тесно связанной с православием, в этот период формируются две идеи, оказавшие существенное влияние на русскую культуру, литературу, педагогические традиции: о божественности монархической власти и о единстве церкви и государства.

Они нашли отражение в «Слове» Иосифа Волоцкого, идеологически обосновавшего идею самодержавия великих московских князей, а также тезис о том, что московскому князю в силу божественности его власти должны подчиняться не только удельные князья, но и духовенство, и все христиане, т.к. именно он творит милосердие и судит. Иосиф в своих сочинениях писал о том, что государь, московский самодержец, лишь «естеством» подобен человеку, «власть же его от Бога», она божественна (145, с. 22–28).

Закрепление этой идеи в русской философской мысли объективно способствовало ускорению централизации государства и укреплению абсолютной монархии, в результате чего Россия стала одной из крупнейших европейских держав.

Что касается образования, то в XV–XVII вв. оно продолжало развиваться по православной традиции: приоритет воспитания над обучением, религиозный характер обучения. Хотя в этот период и были созданы первые государственные школы (греческие и греко-латинские, в которых обучение велось на греческом, латинском, русском и церковнославянском языках), государствен-

ного характера формирующаяся национальная система образования не получила.

Тем не менее, появление школ при храмах и монастырях, открытие греческих и греческо-латинских школ потребовало создания специальной литературы, что способствовало становлению педагогики как науки. С этого времени вопросы воспитания и образования молодого поколения начинают связываться с вопросами государственного строительства и поэтому становятся социально значимыми. Эта тема неизбежно присутствует в сочинениях русских мыслителей – Максима Грека, Андрея Курбского, Ермолая Еразма, Ивана Грозного, митрополита Даниила, в таких произведениях, как «Домострой», «Степенная книга».

Одним из наиболее значимых памятников отечественной литературы этого периода, посвященных воспитанию человека, является «Домострой». Его создание связано с первой половиной царствования Ивана IV Грозного. В литературном плане он представляет собой синтез нескольких жанров. На основании анализа текста историки полагают, что «Домострой» создавался в течение длительного периода, в его основу легли различные литературные источники, в том числе и связанные с византийской традицией, а также деловые и хозяйственные сочинения конца XV в., в том числе и переводные. В то же время авторство окончательного текста «Домостроя» связывается с именем вполне определенного человека, сподвижника Ивана IV, его духовного наставника Сильвестра, которому также приписывается и авторство главы «Послание и наказание от отца к сыну» (304).

Характерно, что воспитание детей, согласно «Домострою», признается священной обязанностью родителей. Вина за проступки детей, не получивших должного воспитания в семье, тяжелым бременем ложатся на плечи их родителей: «Так что если дети, лишённые наставлений отца и матери, в чем согрешат или зло сотворят, то и отцу и матери с детьми их от Бога грех, а от людей укор и насмешка, дому убыток, а себе самим скорбь, от судей же позор и пеня» (234). В «Послании и наказании от отца к сыну» были сконцентрированы основные задачи воспитания в русской православной семье – воспитание почтительного, уважительного отношения к государству, церкви и семье, принятия и поддержания существующих законов; нравственно-этические

ценности (самоотверженное служение государству и Богу, доброжелательность, обходительное обращение с людьми, вежливость, терпимость и др.).

Говоря о формировании теории народного образования в России, следует также упомянуть и появление во второй половине XVII века ряда педагогических сочинений, которые явились достижением развивающейся национальной культуры и высоким уровнем развития педагогической мысли в России. В первых русских оригинальных педагогических работах поднимаются и теоретически обосновываются важные вопросы воспитания и обучения детей.

К таким работам следует, прежде всего, отнести труды белорусского просветителя, действовавшего при царском покровительстве, Симеона Полоцкого. Он преподавал в школе Приказа, писал проповеди, стихи, пьесы, издавал книги. Известны также его переводы с латинского и польского языков. Симеон был сторонником широкого распространения на Руси западноевропейского образования.

В его сочинениях, посвященных воспитанию детей («Обед душевный» (1681), «Вечеря душевная» (1683)) рассматриваются такие важные в национальном воспитании вопросы, как значение детства и важность воспитания; основные средства и приемы воспитания; план воспитания при развертывании его во времени; содержание образования; об учителе и приемах его воспитательной работы.

В просветительской деятельности Симеона Полоцкого обнаруживается зарождение тенденции направленности российского национального образования на западноевропейскую педагогическую традицию. Привлечение основ западной педагогики, носящей более практическую направленность, могло стать разрешением противоречия между традиционной в России приоритетностью воспитания над обучением и стремлением к образованности, построенной на основе изучения системы наук. К сожалению, его проект Московской славяно-греко-латинской академии, построенной по образцу западноевропейских учебных заведений, встретил серьезные препятствия со стороны Церкви, а сама академия была открыта только спустя семь лет после смерти Симеона.

Помимо религиозно-философской литературы и книг о воспитании, в XVI–XVII в. в России появляются первые учебники. Как правило, это буквари и азбуки для домашнего детского чтения, а также так называемые потешные листы и книги. Так, широкое распространение получил букварь Василия Бурцева, изданный в XVII в. В нем помимо азбуки и грамматических правил содержались нравоучительные изречения, заповеди, притчи религиозного характера, а также поговорки, пословицы, вопросы и ответы, формы деловых бумаг. В потешных листах и книгах печатались картинки из географии, изображения природных явлений, сюжеты бытовой жизни и занятий жителей различных стран.

Положительно повлияло на развитие просвещения в России и воссоединение с Украиной в 1654 г. Был открыт ряд греческих и греческо-латинских школ. В связи с этим широкое распространение получили учебные «азбуковники», в которых помимо азбуки и религиозно-нравственных поучений были краткие сведения по русской и греческой грамматике, а также статьи по всеобщей и российской истории, о родной природе и общественной жизни.

Завершая этот период развития отечественной педагогической теории, отметим, что в период централизации России и абсолютизации государственной власти, были заложены основы русского национального воспитания. При этом большое внимание уделялось воспитанию уважения к религиозно-патриархальной семье, церкви и ответственности перед государством.

Появление первых государственных образовательных учреждений привело к созданию первых учебников – книг, написанных в целях обучения. Первыми учебниками в России стали буквари и азбуки, которые содержали не только сведения по грамматике, но и культуре, истории, географии, естественным наукам. Появление первых книг, целенаправленно посвященных вопросам воспитания и обучения, говорит о становлении отечественной педагогики как науки.

Первая четверть XVIII века стала переломным периодом в истории России, а социально-экономические реформы Петра I, отвечающие назревшим потребностям русской жизни, стали важным стимулом в развитии русской культуры, науки и просвещения. На удовлетворение социально-экономических потребностей России была направлена и школьная реформа Петра I.

Этот период характеризуется становлением государственной системы образования в России, появлением сети образовательных учреждений светского характера, сменой образовательных приоритетов. Целью формирующейся системы образования было уже не столько воспитание религиозно-патриотических чувств, сколько обучение профессионально компетентных специалистов в различных отраслях народного хозяйства – кораблестроении, металлургии, военном деле, химии, физике и т.д.

Это привело к разработке новых подходов к отечественному образованию. С одной стороны, совершенствовались учебники, в том числе и по русской грамматике. Вместо Часослова, Псалтыря внедрялись в практику обучения «Букварь» Федора Поликарпова (1701), «Азбука», помещенная в книге «Юности честное зеркало» (1717), пособие Феофана Прокоповича «Первое учение ораторам». Руководящие позиции в области культуры и просвещения в это время занимала уже не церковь, как это было в XV–XVII вв., а государственная власть. С другой стороны, широкое распространение западноевропейского образования, поддерживаемое государственной властью, велось в ущерб русским национальным педагогическим традициям.

Помимо этого, на формирование теоретических основ национального образования оказал влияние и тот факт, что в период реформ Петра I и, позже, Екатерины II, государственная власть России впервые обратила внимание на образование инородцев как на государственную проблему. Это отразилось на распространении миссионерских церковно-приходских школ в самых отдаленных уголках России, целью которых было воспитание представителей многочисленных народов, населявших Россию, в духе терпимости и лояльности к государственной власти.

Школьные реформы нашли отражение в педагогических трудах исследуемого периода, который характеризуется появлением прогрессивных идей о значении народности в воспитании и образовании будущих поколений как о средстве возрождения национального и гражданского самосознания населения России. При этом видными научными деятелями не отрицалась и необходимость изучения иностранных языков, а также европейских достижений современной науки.

Наиболее полно ценность идеи народности в образовании и воспитании будущих поколений была высказана в трудах М.В. Ломоносова. С его именем связана целая эпоха в просвещении России. Он широко понимал назначение педагогики, справедливо считая ее неотъемлемой частью культуры народа. В своем трактате государю «О сохранении и размножении российского народа», написанном в 1761 г., он впервые в отечественной науке провел анализ различных факторов, влияющих на развитие и формирование человеческой личности. В разделе трактата «Об исправлении нравов и о большом народе просвещении» М.В. Ломоносов сформулировал идею преемственности в работе различных типов учебных заведений, что стало впоследствии основой доктрины непрерывного образования (153, с. 429). В другом труде, «Проекте регламента московских гимназий», он изложил содержание учебного процесса, критерии учета знаний, а также формы и методы обучения и воспитания личности средствами народной педагогики.

В своих работах, посвященных воспитанию и обучению молодого поколения, ученый активно выступал за бессловесный доступ к образованию, развитие светской системы обучения и воспитания, за воспитание личности средствами национальной педагогики, создание отечественной науки и культуры (152, с. 174).

Основой нравственного воспитания молодых людей – граждан России М.В. Ломоносов считал родной язык. Разработанный им учебник по риторике и грамматике русского языка «Российская грамматика» длительное время считался одним из наиболее популярных учебников. В своих работах Ломоносов указывал на значение «природных свойств» народности русского языка, способствующих не только распространению грамотности и науки, но и формированию любви к Родине, патриотизма, уважения к национальной культуре, возрождения национального самосознания российского народа.

М.В. Ломоносов не отрицал значения контакта и научного обмена с другими странами, однако полагал, что изучение иностранных языков не должно быть поставлено выше изучения родной грамматики и родного литературного языка. Большое внимание в воспитании в духе народности и патриотизма он придавал изучению отечественной истории, которая, по его мнению,

должна была укреплять в молодых людях любовь к Родине, гордость за свою страну. Однако при этом Ломоносов не умалял значения других народов. В написанном им учебнике «Древняя Российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава (или до 1054)» ученый отстаивал идею о том, что все народы (русский, римский, греческий) равны по героизму и величию и отличаются лишь культурой.

Важной составляющей образования в духе народности М.В. Ломоносов видел в воспитании религиозного чувства. В своих работах он писал: истина и вера – «дщери одного ... родителя».

В своих работах он также обосновывал, что западноевропейский вариант образования не может быть автоматически переложен на российские народы, поскольку оно не учитывает особенности его менталитета, экономико-политического и нравственного развития. Образование, по мнению М.В. Ломоносова, обязано учитывать особенности культурно-исторического бытия учащегося поколений, так как реально существует не оно – образование, а культура того или иного народа или народов. При этом ученый обосновывал государственную значимость образования и роль государства в распространении просвещения среди многочисленных народов России.

Идея народности образования встречается и в работах других авторов этого периода – ученых, политиков, литературных деятелей. Так, например, видный государственный деятель, Ф. Салтыков в своих «Пропозициях», адресованных Петру I, поднимал проблему учета национальных особенностей русского народа при проведении школьной реформы. В то же время он не отрицал и необходимости поддержания контактов с другими народами. В главе VII «О школах и монастырях» он «для обхождения с разными народами» отмечал необходимость изучать латинский, греческий, немецкий, английский, французский языки (201, с. 328).

Схожую мысль высказывал видный российский экономист и публицист И.Т. Посошков. В своей книге «Отеческое завещание сыну» он писал, что в основе формирования гражданина и патриота Российской Империи должны лежать нравственное, трудовое и духовное воспитание. В своих работах он активно выступал против низкопоклонства перед Западом, высказывал требования

воспитывать молодежь на родном языке, в русских традициях, гуманности и любви к ближнему. Не отрицая необходимости использования зарубежного научного педагогического опыта, И.Т. Посошков в то же время понимал, что обращение к иной культуре следует строго соотносить с отечественными педагогическими традициями, социальными и этическими нормами и установками, твердо очерчивая границы применения зарубежного опыта. В своем «Отеческом завещании сыну» он пишет: «...не все их книги приемли: кои обрящещи на разврат благочестивой нашей веры или к каковому греху приводящие, тыи весьма от себя отревай...» (7, с. 62–64).

За воспитание в духе народности выступали такие видные деятели этого периода, как Е.Р. Дашкова, А.Д. Кантемир, А.П. Сумароков, В.Н. Татищев, которые высказывались за воспитание и обучение детей на родном языке, с учетом народных педагогических традиций, выступали против слепого подражания Западу в быту, критиковали «французоманию» русского дворянства (201, с. 331). На первый план выдвигались идеи нравственного, патриотического воспитания, обучения на родном и иностранном языках, при приоритете родного, на народных традициях.

В этот период отечественными педагогами еще не были выработаны понятие народной педагогики, а также основные принципы воспитания «инородцев» в условиях многонационального государства, которым являлась Российская Империя, однако уже в XVIII в. была сформулирована идея о том, что народные традиции по воспитанию подрастающего поколения являются важнейшей составляющей образовательного процесса. Так, А.А. Прокопович-Антонский в своей статье «О воспитании» поставил вопрос о национальном характере образования как его отличительной черте: «Каждый народ... требует особых средств, особых попечений, особого воспитания» (7). «И чего искать нам в странах чужих? Богатства природы? Россия преизбыточествует ее сокровищами. Произведений ума и рук человеческих? Россия в недрах своих имеет многочисленные к тому памятники, на коих резец бессмертия в нетленных чертах изобразил имена сынов ее. Чему учиться нам у иноплеменных? Любви к отечеству, преданности к государям, приверженности к законам? Века свидетельствуют, что сие всегда было отличительной чертою великодуш-

ных россиян. Средствам, руководящим к просвещению ума, к образованию сердца, к воспитанию? Возведем окрест очи наши и узрим повсюду к тому бесчисленные способы...».

Таким образом, в этот период, хотя и не были сформулированы основные положения образовательной доктрины в отношении инородцев, однако активно разрабатывались основные принципы и подходы к русскому национальному образовательному и воспитательному процессу, а также была выдвинута идея «народности» воспитания как отличительной черты образовательных систем.

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 вв.

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 др. получили свое развитие проблемы всеобщего начального образования народа, национальной школы, как русской, так и других народов России, женского образования и другие.

Он сформулировал принципиальные, отличные от других, подходы к пониманию народной школы России, ее места и значения в духовном развитии и воспитании человека, 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)» (270, с. 32).

Хотя в это 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».

К.Д. Ушинским был также сформулирован принцип народности, которым должны были руководствоваться национальные школы. Модель народной школы, предлагаемая педагогом, включала три элемента организации школы: административный, учебный и воспитательный, трех основных участников школьного процесса (церковь, учебное и ученое сословие), принцип народности, средства (язык – народный и отечественный), результат.

Одним из главных 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 период 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».

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

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» (105, с. 467).

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, национальность 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».

Характерно то, 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». В своей работе он предлагал свое видение устройства русской национальной школы: «Нужно устроить школу: на почве 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». 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...». Необходимое разнообразие типов народной школы автор обосновывал географическим, этническим, культурным многообразием России. Интересно то, что в своей работе П.Ф. Каптерев делал попытку выделить предметы этнокультур-

ного 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, предлагаемая 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 важное значение для понимания и оформления модели национальной школы России в начале XX века.

Заметную роль в развитии идей национального образования сыграли работы 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 ставил 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 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» (252, с. 60).

Целью национальной школы, по определению В.Н. Сороки-Росинского, было «развитие у воспитанников национального чувства». 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 так же 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». 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.

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» (55, с. 3). 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 само-

пожертвованию к родине, отечеству» При этом он отмечал, что патриотизм шире национализма: «в каждом государстве может быть только один патриотизм и несколько национализмов» (109, с. 58). 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». Он рассматривал Россию как «великое государство, в котором господствует великая и многочисленная русская народность, в которой заключается множество малых и мелких народностей, ей соподчиненных». В связи с этим национальное воспитание он 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, и 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.

В своих работах он выделял три органически взаимосвязанные формы национального воспитания – семейное, школьное и общественное. По содержанию образовательного процесса автор выделял три направления школьного национального воспитания: физическое, нравственное, умственное. Основной формой национального образования П.И. Ковалевский называл национальную школу, которая должна была быть народной. Второй ступенью национального образования автор рассматривал «национальную профессиональную школу», которая должна была строиться в зависимости от «местных условий, отраслей производства». Та-

ким 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 «инородцам»: «ксоподчиненным нациям ... образование должно вестись так, чтобы ... не задеть национальных чувств и быть в добрых, дружеских и братских отношениях (особенно с братьями-славянами)».

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.

Не смотря 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 один из немногих уделял особое внимание системе «инородческого» образования в России. Н.И. Ильминский одним из первых 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» (207, с. 10).

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.

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» (95, с. 16).

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, цер-

ковь, основал библиотеку, театр, монастырь, сельскохозяйственную ферму, типографию, сиротский приют и многое другое. Все это входило в состав организованной им Чувашской учительской школы.

Теоретическим достижением И.Я. Яковлева было то, что он творчески осмыслил открытие 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» (321, с.48). 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, хорошими школами, человеческим обращением с ними...» (301).

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 развития. И, хотя задачами «иностранческой» школы полагали воспитание представителей других национальностей, населяющих 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.

1.2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В ОТНОШЕНИИ ИНОРОДЦЕВ В XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX вв.

Образовательная политика России в отношении иностранцев тесным образом была связана с двумя составляющими: с внешними и внутренними геополитическими процессами в России, определявшими политику империи в отношении различных народов, и с развитием государственной системы образования.

Как справедливо отмечает С.В. Грачев, «геополитическое и образовательное пространства Российской империи находились в процессе постоянного формирования, оказывая друг на друга взаимное влияние. За время, прошедшее со становления империи в середине XVI в. до ее распада в начале XX столетия, они прошли сложную эволюцию и обрели качественные параметры, многие из которых не утратили своего значения и сегодня» (61, с. 76).

Рассматривая формирование научно – теоретической основы государственной политики в области национального образования, мы выделили в ее развитии в дореволюционной России несколько этапов, начиная с IX в.

Однако эти этапы не могут быть автоматически перенесены на формирование национальной образовательной политики государства. Понимая под образовательной политикой целенаправленную и согласованную деятельность государственных органов управления образованием, периодом ее возникновения оправданно следует считать момент зарождения государственной системы образования. То есть тот момент исторического развития народа,

когда задача воспитания и обучения будущего поколения выходит за рамки частной, семейной, религиозно-философской проблемы и признается государственно важной задачей.

Безусловно, нельзя отрицать деятельность отдельных народных просветителей и миссионерскую деятельность Русской Православной Церкви в воспитании и обучении детей, в том числе и детей инородцев, проявления которой встречаются со времени христианизации Руси. Но говорить о целенаправленной государственной политике в области национального образования в этот период, на наш взгляд, преждевременно.

Полагаем, что первые проявления вмешательства государства в образование инородных и туземных племен, населявших Российскую империю, следует отнести ко времени появления первых государственных образовательных учреждений. Для России таким «переломным» моментом в истории отечественной педагогики стало начало XVIII в.

В этой связи полагаем необходимым выделить два периода формирования государственной политики в сфере национального образования инородцев:

- XVIII – первая половина XIX вв. – признание образования государственной задачей, формирование национальной образовательной политики, появление первых государственных образовательных учреждений;
- вторая половина XIX – начало XX вв. – укрепление государственной политики в сфере образования инородцев, признание политической значимости национального образования народов для укрепления внутреннего единства Российской империи.

Рассмотрим эти периоды более подробно.

Начало XVIII в. связано с образовательными реформами Петра I. Именно в этот период государственная власть впервые обратилась не только к вопросу о соответствии российского образования ведущим мировым педагогикам, но и к проблеме взаимоотношения российского образования с культурой населявших Россию народов – Западной Украина, Белоруссия, Прибалтика, Польша, коренные народы Западной и Восточной Сибири, Северного Кавказа.

Петр I признал государственную значимость образования, предпринял попытку организации государственной системы образования, его реформы в области образования стали первым образцом государственной образовательной политики.

Образовательная реформа Петра I поставила перед школой новые цели и задачи, обозначив светский характер образования. В противовес русской педагогической традиции, Петр I в качестве цели образования поставил не воспитание личности, а обучение профессиональным навыкам, формирование грамотного специалиста, что больше характерно для западноевропейской педагогической традиции исследуемого периода.

В эпоху Петра I в соответствии с новыми политическими и социально-экономическими условиями в стране шло активное формирование профессионально-ориентированного образования. Так, в 1701 г. году была открыта Школа математических и навигацонных наук, которая готовила моряков и военных инженеров. В 1715г. она была преобразована в Морскую академию (99, с. 28). В 1707-м была открыта Московская госпитальная школа, в 1712 и 1719 годах – инженерные школы в центральных городах России – Москве и Санкт-Петербурге. В 1716–1721 годах были образованы три учебных заведения для обучения металлургии и рудному делу при Уральских и Олонецких заводах (119, с. 68). Кроме того, к 1722 г. в России работали 42 так называемые «цифирные школы», обеспечивавшие начальное обучение математике. Предпочтение в этих учебных заведениях отдавалось естественным наукам. За основу организации образовательных учреждений была принята западноевропейская модель образования. Для преподавания в школах, как правило, приглашались учителя – иностранцы. Гуманитарное образование в России реализовывали церковноприходские школы, преподавателей для которых готовила Славяно-греко-латинская академия. Согласно данным литературы, всего в России к 1725 году было около 50 епархиальных школ (99, с. 28).

Кроме того, следует также обратить внимание и на открытие первого высшего учебного заведения – Академии наук в Санкт-Петербурге, при которой был учрежден первый российский университет, а при университете – гимназия. Академия начала действовать уже после смерти Петра, в 1726 году. В основном в ней

обучались дети дворян или живших в России иностранцев, однако были введены также стипендии и особые места для «казенно-коштных» студентов (учившихся за счет государства), среди которых были разночинцы и даже крестьяне (например, М.В. Ломоносов) (119, с. 46).

Существенным достижением реформ Петра I стало объявление в 1714 году обязательного начального образования для детей всех сословий (кроме крестьян) (151).

Определяющими чертами реформ Петра I в сфере образования, на наш взгляд, являются следующие:

- 1) появление первых государственных образовательных учреждений;
- 2) светский, профессионально-ориентированный характер образования в государственных школах;
- 3) попытка реализовать принцип доступности образования для различных слоев населения (внесословности образования);
- 4) попытка введения всеобщего образования (за исключением крестьянского сословия);
- 5) ориентация российского образования на западноевропейскую педагогическую традицию.

Другим ключевым моментом в развитии системы российского образования исследуемого периода следует назвать начинания Екатерины II. В основу ее реформ были положены передовые педагогические идеи Западной Европы – Я.А. Коменского, Фенелона, Дж. Локка. За основу реформы отечественного образования Екатерины II были взяты прусская и австрийская педагогические системы.

В 1786 году был утвержден «Устав народных училищ», предполагавший учреждение трех типов общеобразовательных школ – малых, средних и главных. В так называемых малых школах преподавались предметы основного общеобразовательного цикла: письмо, чтение, основы арифметики, а также катехизис, священная история и начала русской грамматики. В средней школе к ним добавлялись объяснение Евангелия, русская грамматика с орфографическими упражнениями, всеобщая и русская история и краткая география России. Главная школа была дополнена подробным курсом географии и истории, математической географией, грамматикой с упражнениями по деловому письму, основами

геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры.

Несмотря на то, что образовательная реформа Екатерины II не была доведена до конца, она, как и реформа Петра I, сыграла значительную роль в развитии российского образования. По данным литературы, за 1782–1800 гг. разные виды школ окончило около 180 тыс. детей, в том числе 7% девочек. К началу XIX в. в России было около 300 школ и пансионов с 20 тыс. учащихся и 720 учителями. Но среди них почти совсем не было сельских школ, т.е. крестьянство практически не имело доступа к образованию (99, с. 38).

Тем не менее, несмотря на существенные достижения, влияние политики Петра I и Екатерины II на национальную систему образования сложно оценить однозначно.

С одной стороны, стремительное увеличение количества школ, создание государственной системы образования, открытие светских учебных заведений, аккумулировавших в себе ведущие европейские образовательные концепции, сыграло позитивную роль в просвещении российского народа. Образовательные реформы XVIII – начала XIX вв. соответствовали потребностям той эпохи, и были направлены на решение проблем внутренней и внешней политики, стоящих перед Россией.

С другой стороны, насильственный характер внедрения образовательных реформ вел к их непринятию со стороны большинства населения по причине несовпадения с традиционным опытом и ценностями воспитания. Сделав акцент на достижениях западноевропейской науки, образовательные реформы начала XVIII в. оказали разрушающее воздействие на национальную составляющую в российском образовании и, прежде всего, на приоритетность воспитания над обучением.

Преобразования, изменившие систему отечественного образования, преломляясь через политику государства в отношении инородцев, оказали существенное влияние на развитие национальной школы.

В рассматриваемый период (XVIII – начало XIX веков), характеризовавшийся активным расширением территории российского государства, проблема выработки национальной образовательной политики, способствующей сближению населения окраин импе-

рии с русским народом и формированию единого культурно-образовательного пространства страны, встала особенно остро.

Об этом свидетельствует активное обращение государственной политики к проблемам инородцев. Согласно историческим данным, с 1649 по 1825 годы вышел 41 указ, касающийся иноверцев и инородцев. Значение с педагогической точки зрения имеют два указа: Указ 1740 г. № 8004 «О наборе молодых людей, знающих языки идолопоклоннических народов, и образовать из них при Синоде проповедников для обучения оных народов» и Указ 1743 г. № 8090 «О наборе молодых людей, знающих языки идолопоклоннических народов, и об обучении их в Казанских и Архангельской Епархиях под присмотром тамошних Архидиаконников» (355).

Сложности формирования государственной политики в отношении образования инородцев, населявших территорию Российской империи, были обусловлены несколькими причинами.

Во-первых, это этническая неоднородность территории. В плане национального состава населения в России этого периода можно выделить три типа территорий:

- губернии, относящиеся к исконно русским землям и населенные преимущественно русским населением;
- территории с многонациональным населением, длительное время населяемые русскими переселенцами (Приуралье, Поволжье, Сибирь, Дальний Восток);
- территории с преимущественно нерусским населением (Туркестан, Кавказ, Польша, Финляндия). Так, по данным Л.Н. Беленчук, в Туркестане коренное нерусское население составляло 91,1 %, в Закавказье – 94,6 %, в Привисленском крае – 93,3 % (13, с. 76).

Во-вторых, процесс территориального расширения России не всегда был добровольным. В то же время если присоединение к России коренных народов Западной Сибири после похода Ермака в XVI в. протекало относительно мирно, то другие регионы оказывали активное сопротивление (прежде всего, это народы Северного Кавказа). Кроме того, часть территорий, присоединенных в результате активных военных действий, проводимых колониальной политикой Екатерины II (часть Польши, Западной Украи-

ны, Белоруссии), продолжала оказывать пассивное сопротивление, препятствуя проведению официальной политики, в том числе и в области образования.

В-третьих, серьезным препятствием при разработке образовательной политики в отношении инородцев стал различный уровень их социально-экономического и культурного развития, что также требовало дифференцированного подхода к формированию национальных школ. Часть населения (в основном, коренное население Западной и Восточной Сибири) находилась на уровне развития первобытного общества, не имея своей письменности и литературы, что существенно осложняло процесс их ассимиляции с русским населением страны. Другие народы, напротив, находились на достаточно высоком уровне развития, имея свою сложившуюся культуру, религию, национальные педагогические традиции. Их средний уровень образования, развивавшийся под влиянием стран Западной Европы, часто превышал уровень образования основной массы населения России (Польша, Западная Украина).

По уровню и состоянию развития языков населявшие Российскую империю этносы можно разделить на следующие группы:

1) архаичные народы (не имевшие своей письменности), к которым можно отнести коренное население Сибири (ханты, манси, ненцы, эвенки, чукчи, эскимосы и др.) и народы, недавно сформировавшие письменность на основе модифицированного русского алфавита (в основном, это народы Поволжья, Европейской части России);

2) двуязычные народы, активно использовавшие чужой литературный язык (например, немецкий язык для народов Прибалтики, польский для Литвы);

3) народы с древней письменностью на основе оригинальной или заимствованной графики (Кавказ);

4) старописьменные народы, пользовавшиеся языком, близкородственным к соседнему (украинцы, башкиры и др.).

Очевидно, что каждая из этих групп требовала своих подходов к организации образовательных учреждений и образовательной политике.

В-четвертых, многонациональное население Российской империи исповедовало различные религии. Помимо Православия

как официальной государственной религии, часть населения находилась на стадии язычества (архаичные туземные народы – ханты, манси, ненцы и др.), часть исповедовала католицизм (Польша, Финляндия, немецкие колонии Поволжья, Западная Украина, Прибалтика), ислаимзм (народы Кавказа, Средней Азии), ламаизм (башкиры) и т.д. Если часть из них принимала государственную власть Российской империи и проявляла лояльность, то часть конфессий (ислаимзм, католицизм) находилась в оппозиции к официальной власти, что также было необходимо учитывать при разработке национальной образовательной политики в отношении инородцев.

В силу указанных причин, а также вследствие того, что территориальное расширение страны осуществлялось практически на протяжении всего обозначенного периода, в образовательной политике России XVIII – начало XIX вв. можно выделить несколько подходов.

В отношении народов, длительное время проживавших на территории России образовательная политика России заключалась в скоординированной деятельности образовательных учреждений и Православной Церкви по просвещению инородцев различных сословий.

В основе образовательной политики в отношении инородцев, проживавших на вновь присоединенных территориях, лежала необходимость формирования у населения лояльности по отношению к государственной власти, вследствие чего образование этих народов рассматривалось как средство для их христианизации и русификации. Как отмечал известный просветитель Кавказа М. Миropиев, «вопрос об образовании инородцев – один из самых главных и существенных вопросов нашей внутренней политики уже потому, что он затрагивает значительную массу населения нашего отечества, около 30%. ... Просвещать наших инородцев, сближать их с русским духом и Россией составляет задачу величайшей государственной и вместе с тем всемирно-исторической важности»¹.

¹ См. в сб.: Труды особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. СПб. 1905. С. 221.

При этом в отношении различных народов вновь присоединенных территорий образовательная политика России также имела существенные отличия. Рассмотрим их на конкретных примерах.

Так, в отношении народностей, где преобладающее большинство населения исповедовало язычество, либо недавно приняло христианство, большое значение в просвещении отводилось миссионерской деятельности духовенства. Примером тому может служить просвещение коренных народов Западной Сибири.

Первая духовная школа в Западной Сибири была основана в 1702–1703 гг. при Тобольском архиерейском доме по приезде туда Филофея 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 года, когда была преобразована в духовную семинарию.

Предпринятые попытки обучать в этой школе детей «инородцев» из числа коренных жителей Сибири 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, оказывали 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 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» (319, с. 103).

В этой связи школа постепенно утратила свои функции по обучению инородцев. В нее принимались только лица духовного звания. Курс наук включал письмо, чтение, церковное пение. К 1727 году в архиерейской школе обучалось 57 человек и в Знаменском монастыре 14 человек. В 1728 году в школе было введено преподавание латыни. Таким образом, эта школа, первоначально

чально задумывавшаяся для обучения и христианизации «иностранцев», 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 курс (97, с. 8). В семинарии существовали неординарные для своего времени классы – иконописания и татарского языка, которые были введены в 1779 г.

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. Чичериным (там же, с. 9–10). Однако, несмотря на то, что важность образования «иностранцев» осознавалась правительством России, коренные жители Югры образованием охвачены не были. Такая же ситуация в отношении коренного населения, находившегося на общинной стадии социального развития, наблюдалась и в других регионах России.

Другим подходом образовательной политики России в отношении иностранцев были попытки приобщения их к русской культуре через организацию школ светского характера либо даже преподававших основы религии иностранцев. Прежде всего, это относится к территориям с традиционно сильным влиянием ислама, на которых российское правительство во избежание конфронтации на религиозной почве вынуждено было лояльно относиться к деятельности мусульманских школ.

Так, в регионах Северного Кавказа, традиционно исповедовавших ислам, уже в первой половине XIX века были открыты

мусульманские училища, в которых обучение детей русскому языку и другим общеобразовательным предметам совмещалось с преподаванием ислама. Первые такие училища были созданы в 1848 г. при мечетях в Тифлисе. В 1850 г. Наместник Кавказа предложил открыть аналогичные училища в Шемахе, Дербенте, Елисаветполе, Шуше и Баку.

Поскольку местное население относилось к таким учреждениям с недоверием, в целях привлечения в них учеников, для окончивших курс предусматривался ряд льгот. Например, выпускники, успешно завершившие курс обучения, имели право на более раннее получение первого офицерского чина. Кроме того, они принимались в гимназии по экзамену в класс, соответствующий уровню подготовки, и, по желанию родителей, могли быть освобождены от изучения европейских языков.

Говоря об образовательной политике Российской империи в отношении народов Северного Кавказа, необходимо также отметить открытие так называемых аманатских школ. Уже во второй половине XVIII в., практически с начала завоевания Северного Кавказа, при военных гарнизонах были открыты аманатские школы для обучения в них детей местной аристократии, взятых в заложники, для того, чтобы отучить их от «варварских нравов» (228, с. 28–30). В этих школах детей учили говорить, читать и писать по-русски, а также обучали основам тюркской грамоты. Срок обучения составлял один год.

Исследователи опыт аманатских школ Северного Кавказа оценивают неоднозначно. Часть авторов указывают на значительные успехи в просвещении населения Кавказа. Так, С.Б. Узденова, основываясь на письменных свидетельствах очевидцев, пишет: «овладев русским языком, они [аманаты – прим. авт.] становились переводчиками, чиновниками царской администрации. Некоторая часть выпускников этих школ продолжала образования в частных пансионах, гимназиях, кадетских корпусах, проходила службу в Имперском конвое, в войсковых частях России, дислоцированных на Северном Кавказе» (266, с. 19–20). Другие исследователи, напротив, указывают на насильственный характер обучения, малочисленность таких школ, а также на недостатки финансирования, полагая, что целью аманатских школ было лишь «занять детей чем-либо полезным» (19, с. 61). Эта точка зрения

подтверждается свидетельствами очевидцев. Так, один из современников того периода описывал Моздокскую аманатскую школу следующим образом: «при обветшании и разорении оных покоев, остались ученики без пристанища и скитаются по разным домам и претерпевают крайнюю бедность и недостаток, не имея ни обуви, ни рубах, для чего не только по городу, но и в школу ходить не могут» (130, с. 3).

Тем не менее, аманатские школы были первым опытом распространения грамотности на Северном Кавказе. Конечно, они не могли оставаться жизнеспособными длительное время. С укреплением власти Российской империи на Северном Кавказе необходимость в институте заложников (аманатов) отпала. Но они все же сыграли заметную роль в распространении грамотности в регионе, а также определили одно из эффективных направлений национальной образовательной политики – обучение детей местной знати в лучших учебных заведениях России. Целью этой меры было формирование лояльности местного населения к государственной власти.

Так, с конца XVIII в. получила распространение практика направления детей знатных горцев в кадетские корпуса и другие учебные заведения центральной России. Первыми новых воспитанников приняли Лазаревское училище восточных языков (1802 г.) и Московский университет. Кроме того, в 1842 г. при Ставропольской гимназии было учреждено приготовительное отделение для горских мальчиков с пансионом, по окончании которого они должны были поступать в кадетские корпуса или другие учебные заведения.

Более жесткая политика в отношении национального образования проводилась Российским государством в отношении инородцев, населявших Западную Украину, Белоруссию, Польшу, где ощущалось сильное влияние католицизма, поддерживавшего сепаратистские настроения шляхты и не желавшего идти на компромиссы с официальной властью. Политика России в отношении этих народов в связи с выраженной конфронтацией местного населения сопровождалась закрытием частных католических школ, запретами на использование родных языков, насильственной христианизацией населения. Политика русификации в этих регионах была вынужденной мерой, однако она вызывала серьез-

ное недовольство местного населения, в результате чего Российская империя была вынуждена искать компромиссные варианты развития образования (98, с. 129).

Однако и в отношении этих народов национальная образовательная политика не была однородной. Западные колонии Российской империи, присоединившиеся к ней в XVIII – начале XIX в. (Польша, Финляндия), отличались высоким уровнем образования населения не только по сравнению с другими инородцами, но и по сравнению с населением России. Они имели не только развитую письменность, литературу, но и педагогические традиции, близкие к западноевропейскому образцу. К моменту колонизации Российской империей (Польша – в результате победы над Наполеоном в 1812 г., Финляндия – в 1808 г. в результате победы над Швецией) эти страны имели развитую систему образования, тесно связанную с католической церковью. С одной стороны, это облегчило задачу просвещения этих народов. С другой стороны, существенно затруднило их русификацию и ассимиляцию с другими народами Российской империи. В результате уже к середине XIX в. образовательная политика в этих регионах велась следующим образом.

С одной стороны, в этих колониях были сохранены католические учебные заведения. С другой стороны, в педагогических учебных заведениях Польши, Финляндии и Прибалтики, внешне обладавших широкими правами «школьной автономии» (61), действовали особые правительственные инструкции, жестко регламентирующие содержание и направленность образования, а также круг лиц, допускаемых к преподавательской деятельности. Так, в Варшавском учебном округе (Царство Польское) учителями могли быть представители местного населения либо иностранцы, не принадлежащие к католическим монашеским орденам. В Финляндии для надзора за образовательными учреждениями была введена особая должность – директора русских народных училищ. Помимо этого, в новых российских колониях также действовали и православные братства (Киевское, Львовское, Виленское), служившие активным заслоном на пути католической экспансии посредством иезуитских школ.

Как видно из указанного выше, образовательная политика России в отношении национальной школы в XVIII – начале XIX вв. отличалась противоречивостью и неоднородностью.

С одной стороны, в период формирования государственной системы образования проблема обучения инородцев осознавалась в России как достаточно актуальная. Официальная образовательная политика уделяла много внимания поиску адекватных форм образования многочисленных народов, населявших страну. Активный процесс распространения национальных школ оказал позитивное влияние на уровень грамотности местного населения.

С другой стороны, процесс приобщения коренных народов к русской культуре в этот период зачастую проводился без учета культурных и духовных потребностей инородческого населения, сопровождаясь насильственным насаждением христианства, ломкой устоявшегося уклада жизни коренных жителей, отсутствием квалифицированных педагогических кадров, несовершенством организации национальных школ, недостатками финансирования начинаний в сфере образования и другими недостатками.

Христианское просвещение нерусских народов, ориентированное на достижение внешних признаков русификации инородцев, оказалось не готовым к выработке педагогических средств, адекватных поставленным политическим задачам.

Результатом несовершенства образовательной политики было негативное отношение к первым школам со стороны инородческого населения, нежелание отдавать своих детей на обучение, а часто и открытое сопротивление местных жителей.

Безусловно, трудности в осуществлении образовательной политики среди инородцев носили объективный характер. Как правило, она проводилась в обстановке конфронтации с местной знатью и сопротивления религиозных лидеров. Однако насильственная христианизация, невнимательное, разрушительное отношение миссионеров и других российских просветителей к родной культуре и языку инородцев также вносили негативную окраску в восприятие населением проводимых реформ.

Все это вело к низкой эффективности образовательной политики России в отношении инородцев, и требовало разработки новых концептуальных подходов к национальному образованию.

Тем не менее, уже в этот период наметился общий вектор национальной образовательной политики в отношении инородцев, направленный на постепенную гуманизацию межэтнических отношений, признание прав нерусских народов на самостоятельное культурное развитие. Так, в 1829 году было утверждено «Положение о закавказских училищах», которым создавались особые гимназии и уездные училища с преподаванием вместо древних языков грузинского, армянского или татарского (азербайджанского) языка. В общегосударственную образовательную систему были включены еврейские (1835 г.) и мусульманские (1850 г.) училища (151, с. 91). Но полностью реализоваться эти тенденции смогли лишь после реформы 60-х гг. XIX в.

Ко второй половине XIX в. завершилась территориальная экспансия и Российская империя окончательно сформировалась как многонациональное государство.

Население России, согласно первой всеобщей переписи 1897 г., составило 125, 6 млн. человек. Население страны разговаривало на 146 языках (характерно, что в первой переписи отсутствовал вопрос о национальности, однако были вопросы о языках и вероисповедании). Конфессиональный состав страны также был сложен: население, исповедовавшее официальную государственную религию – православие, составляло лишь 69,4 %. Из наиболее значимых конфессий мусульмане составили 11,1 %, католики – 9,1 % населения, иудеи – 4,2 %, лютеране – 2,8 %, буддисты – 0,3 %. При этом уровень грамотности инородного населения оставался крайне низким. Согласно данным переписи, не владели грамотой 71,6 % инородцев. Особенно низкий уровень грамотности был у народов Средней Азии и Казахстана. Так, среди таджиков грамотных было лишь 0,5 %, киргизов – 0,6 %, узбеков – 1,6 %, казахов – 2 % и т.д. Среди народностей Крайнего Севера грамотных были лишь единицы².

Такое положение не могло устраивать Российскую империю. Особенность геополитического положения страны во второй половине XIX в. заключалась в том, что «внутренняя нестабильность России превосходила опасность внешней угрозы» (51,

² Этнографическое обозрение. 1980. № 6. С. 23.

с. 333). Это привело к тому, что впервые в конце 60-х гг. XIX в. вопрос о просвещении нерусских народов как части общенационального просвещения был поставлен на уровне правительства. Поводом для его возбуждения был массовый переход татар-христиан Казанской губернии в мусульманскую веру. Поскольку вероотступничество было запрещено законом, этот акт вызвал серьезное беспокойство властей, не желавших политических осложнений с одним из самых крупных и лояльно настроенных народов страны.

С этого периода политика Российской империи в отношении образования инородцев существенно меняет направление. Во-первых, она приобретает статус государственного значения. Начинается процесс объединения инородческих школ под единым началом Министерства народного просвещения (МНП). Во-вторых, политика насильственной русификации в отношении инородцев постепенно сменялась относительно либеральными методами их приобщения к русской национальной культуре и православию, учитывавшими местную языковую и этнопсихологическую специфику.

Важной причиной изменения государственной политики в отношении инородческого образования стала также образовательная реформа 60-х гг. XIX в. Потребность страны в широком распространении образования, вызванная социально-экономическими преобразованиями, связанными с отменой крепостного права, стала главной причиной создания в России во второй половине XIX – начале XX в. единой системы среднего образования. Как известно из истории, до реформы 1864 г. образование носило элитарный характер либо было направлено на решение узких политических и социально-экономических задач (восполнение дефицита грамотных специалистов в эпоху Петра I, русификация и христианизация инородческого населения во время правления Екатерины II и в период активного расширения границ империи за счет колониальной политики государства). Произошедшие в середине XIX в. социально-экономические и политические перемены, связанные с либерализацией российского общества, актуализировали вопрос общедоступности начального и среднего образования.

Поскольку инородческое образование именно в этот период было признано частью общей системы образования России, прежде чем перейти к национальной образовательной политике в отношении нерусского населения страны, рассмотрим основное направление образовательных реформ 60-х гг. XIX в.

В рамках реформы образования в 1864 г. было принято «Положение о начальных училищах», согласно которому устанавливались общедоступность и внесословность начального образования. Система образования в этот период была представлена следующим образом.

Основным типом государственных учебных заведений, реализовавших программы начального и среднего образования, были гимназии и прогимназии. Гимназии по содержанию учебных программ делились на классические и реальные. Последние позже, в 1872 г., были преобразованы в реальные училища. Формально гимназии были общедоступными для всех, кто выдержал приемные испытания. Доступ в университеты открывался только для выпускников классических гимназий или для тех, кто сдавал экзамены за курс такой гимназии. Выпускники реальных училищ могли поступать в неуниверситетские высшие учебные заведения. Наряду с государственными учебными заведениями также поощрялось открытие частных и земских школ, а православным общинам было разрешено открывать церковно-приходские школы. К концу XIX века появился еще один тип школ – так называемые коммерческие училища, оплачивавшиеся предпринимателями. Уже в 60-х гг. появились женские училища (до этого девочки учились только в частных пансионах). Основными предметами в начальных училищах были Закон Божий, чтение (в том числе на церковно-славянском языке), письмо, начала арифметики, церковное пение (250, с. 79–82).

Реформа 1864 г., помимо решения вопросов общедоступности начального образования, была также направлена на формирование единой системы образовательных учреждений, что сопровождалось процессами централизации управления образованием. Ученый совет Министерства народного просвещения централизовано утверждал учебники и учебные планы для начальных и средних училищ и гимназий, занимался унификацией учебных программ.

К сожалению, эти преобразования не были воплощены в жизнь в полной мере. Уже в конце 70-х гг. начальное образование вновь становится сословным. Реакционную образовательную политику Александра III характеризуют строчки из знаменитого циркуляра министра просвещения И.Д. Делянова, изданного в 1887 г.: «от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детей коих, за исключением разве одаренных необыкновенными способностями, вовсе не следует выводить из среды, к коей они принадлежат» (119, с. 87).

Тем не менее, процесс формирования единой всеобщей внесословной системы образования, отвечавший социально-экономическим и культурным потребностям общества, нельзя было остановить полностью. Уже в конце XIX в. положение в образовании вновь изменилось в сторону его либерализации. Были приближены друг к другу учебные планы гимназий и реальных училищ, уроки латыни и греческого в младших классах гимназий были заменены уроками русского языка, географии, русской истории. В гимназиях значительно выросло число учащихся, причем характерно, что процент детей дворян и чиновников упал до 35 % за счет увеличения детей других сословий, в том числе рабочих, крестьян, мещан и др. (151, с. 93).

Реформы системы образования не могли не затронуть государственную политику в сфере национального образования для нерусских народов. Всего за исследуемый период, помимо многочисленных указов, в Российской империи было принято четыре закона о просвещении инородческого населения (247):

1) «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870 г.);

2) «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России» (1906 г.);

3) «Правила о начальных училищах для инородцев» (1907 г.);

4) «Правила о начальных училищах для инородцев» (1913 г.).

Принятию первого в истории России закона об образовании инородцев предшествовала инициированная Министерством народного просвещения дискуссия. Проблемы, сопровождавшие реформу образования нерусского населения, были подвергнуты всестороннему обсуждению на уровне МНП, о чем свидетельст-

вует значительное количество сохранившихся ведомственных документов (резолюций, протоколов заседаний, записок и т.д.) (245).

С целью изучения состояния образования инородного населения по инициативе Министра народного просвещения Д.К. Толстого в марте 1867 г. была создана комиссия, которую возглавил попечитель Одесского учебного округа Голубцов (244). Вскоре на основании инспектирования инородческих образовательных учреждений Казанского и Одесского учебных округов Учебным комитетом был представлен отчет о состоянии инородческого образования, а также несколько проектов по его совершенствованию. На их основании комиссией, возглавляемой Голубцовым, был предложен проект образования для татар, который включал в себя существовавшие, но не пользовавшиеся популярностью у населения, русско-татарские школы, татарское отделение при Семфинопольской гимназии и татарскую учительскую семинарию в г. Симферополе. Этот проект предполагал обучение инородцев на русском языке. При этом родной (татарский) язык и мусульманское вероучение предлагалось сохранить в качестве отдельных учебных предметов (89). Этот проект вызвал серьезные возражения. Прежде всего, в силу различного образовательного уровня он не мог быть распространен в отношении всех инородцев. Даже в среде татар можно было выделить две группы – проживавших в районах смешанного этнического состава и владевших русским языком на разговорном уровне, и не знавших русский язык. С другой стороны, введение в таких учреждениях мусульманского вероисповедания как предмета также вызывало возражения. В МНП было высказано мнение, что введение на государственном уровне преподавания вероучений, отличных от государственной религии, недопустимо (245).

Другой представленный на обсуждение проект инородческой школы был предложен Н.И. Ильминским. Система казанского просветителя, признававшего необходимость обучения детей на начальных этапах на родном языке и постепенного приобщения их к русскому языку и православной культуре, уже доказала свою эффективность и была признана общественностью.

Проект Министерства народного просвещения и Концепция инородческой школы, предложенная Н.И. Ильминским, были на-

печатаны в «Журнале Министерства народного просвещения» и представлены для обсуждения педагогической общественности, а затем и правительству. В результате дискуссий подход Ильминского получил большее число сторонников, и был положен в основу изданных 26 марта 1870 г. «Правил о мерах к образованию населяющих Россию инородцев».

Этот документ предусматривал дифференцированный подход к образованию инородцев в зависимости от их религиозной принадлежности и социокультурной ситуации, а также от степени владения обучающимися русским языком и близости к русскому образу жизни.

Предложенная система образования для инородцев, принявших христианство, преследовала две цели: их религиозно-нравственное образование и «утверждение в православной вере»; а также обучение русскому языку. Она предполагала формирование образовательных учреждений двух типов – особых школ и народных училищ. Особые школы были предназначены для детей, не владевших основами русской речи. Первоначальное обучение в них велось на родном языке. Учебники для них также переводились на родной язык, однако печатались, как правило, русскими буквами и имели русский перевод, с целью как можно более быстрой адаптации ребенка к преподаванию на русском.

Народные училища предназначались для детей, владеющих русским языком. Обучение в них уже на первых этапах велось на русском языке. При этом к педагогу предъявлялись требования знания, как русского, так и родного языка. Родной язык разрешалось использовать для устных объяснений. Если часть учеников владели русским языком плохо, «в таком случае, для инородческих детей, до времени усвоения ими русского языка настолько, чтобы обучаться вместе с русскими детьми, устраиваются при училищах отделения, на местные средства инородцев» (218).

В особых школах и народных училищах устраивались и специальные смены для обучения девочек.

В отношении инородцев – мусульман, имеющих свою, независимую от светской государственной систему школ (мектебе, медресе), Правила ограничивали цели распространением русского языка и расширением доступа к светскому образованию. В этих целях для местного населения создавались начальные сельские и

городские училища, дети которых освобождались от уроков Закона Божия и чтения по церковно-старославянским книгам. Помимо этого, инородцам разрешалось приглашать за счет своих общин по согласованию с учителем русского языка «законоучителя своей веры». В то же время мусульманские образовательные учреждения (мектебе и медресе) были обязаны приглашать учителя русского языка, знавшего также и местное наречие. В целях избежания конфликтов на религиозной почве на уроках русского языка в таких школах разрешалось присутствовать лицам, заведующим учебным заведением.

Согласно Правилам, главный надзор за образовательными учреждениями для инородцев всех типов возлагался на инспекторов начальных народных училищ, подотчетных МНП, т.е. вводился государственный контроль образования.

Принятие «Правил ...» сыграло существенную роль в распространении образования среди нерусского населения страны, доказав свою эффективность среди народов Поволжья, Приуралья, Западной и Восточной Сибири.

К 1891 г. в России имелось 122 инородческих школы, в которых обучалось 3400 детей мари, татар, удмуртов, чувашей и др. Выпускники таких школ получали основы грамотности, сведения по арифметике в объеме четырех действий с целыми числами, но главным считалось религиозно-нравственное воспитание в духе православия и монархических верноподданнических чувств.

Другим достижением системы Ильминского стало также объединение детей различных конфессий, способствовавшее консолидации народов Российской империи. Если многие туземные и инородческие школы имели замкнутый религиозный характер, то уже к 1902 г. в Астраханской губернии существовало 12 школ для совместного обучения детей разных национальностей и вероисповедания по системе Н.И. Ильминского: русских и казахов (116 человек), русских и калмыков (302 человека). Такие школы были открыты в 70-х гг. XIX в. в Поволжье, Волго-Камском крае, Приуралья, на Юго-Востоке страны.

Таким образом, реформы 60-х и 70-х гг. способствовали включению различных этнических образований, проживавших на территории Российской империи, в экономическую, социально-политическую и культурную жизнь общества.

Однако распространение христианского просвещения на народы других конфессий не могло сыграть должной интегрирующей роли среди неоднородного населения Российской империи.

Следует отметить, что «Правила...» 1870 г. действовали не на всей территории России. Они не распространялись на Северный Кавказ и Среднюю Азию, в которых продолжали существовать особые формы инородческого образования – неподконтрольные государству мусульманские учебные заведения, а также миссионерские школы Русской Православной Церкви.

Закон 1906 г. «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России» подтвердил эффективность системы Ильминского и распространил ее действие на всю территорию страны, в том числе на Среднюю Азию и Северный Кавказ. К новым положениям закона можно отнести установление контроля МНП над всеми мусульманскими школами, введение русской транскрипции местных языков вместо арабской, положение о недопущении в школы учителей – иностранцев и иностранных учебников (247, с. 155–157). Введение русской транскрипции должно было облегчить дальнейшее изучение русского языка.

Все это вызвало активное недовольство со стороны представителей различных конфессий, в особенности – мусульман, в результате чего часть положений закона (о русской транскрипции, а также о контроле мусульманских школ со стороны МНП, о введении светских компонентов образования в мектебе и медресе) так и не были реализованы. Как альтернатива национальной государственной образовательной политике, лидеры мусульманской общественности предложили свой проект начального образования, направленный на сохранение старой системы конфессиональных школ (356, ф. 1278, Оп. 2, Д. 3550, Л.68).

Этот проект вызвал определенные опасения со стороны Правительства Российской империи, вследствие чего уже в сентябре 1907 г. было назначено новое межведомственное совещание по вопросам образования инородцев – мусульман (Там же, ф. 744, Оп. 1, Д. 248, Л. 80). Результатом стало принятие в 1907 г. новых «Правил о начальных училищах для инородцев», допускавших пользоваться как русской, так и арабской транскрипцией языков, а также родным языком первые два года обучения. Устанавлива-

лась обязательная принадлежность учителя к тому же народу, что и его ученики, либо к русской национальности. В то же время положение о контроле конфессиональных школ со стороны МНП, запрет на преподавание в них учителей – иностранцев, недопущение неподцензурной учебной литературы были сохранены (275).

Область употребления местных языков в государственных учреждениях ограничивалась «первоначальным обучением», в дальнейшем изучение родного языка велось в том же объеме, что и русского. В начальных школах допускалось обучение детей на 10 языках: польском, литовском, немецком, эстонском, латышском, татарском, бурятском, калмыцком, грузинском и армянском.

Важным этапом национальной образовательной политики российской империи в отношении инородцев стала необходимость укрепления общегосударственного компонента образования, под которым понимался объем преподавания на русском языке, воспитание гражданственности и патриотизма, недопущение идей, направленных на нарушение территориальной целостности государства. Проблему укрепления роли государства в образовании инородцев поднял П.А. Столыпин в 1909 г. (356). В результате в 1910–1911 гг. было создано межведомственное совещание под председательством министра народного просвещения Л.А. Георгиевского, целью которого было решение вопроса осочетании общегосударственного и этнического компонента в инородческих школах.

В решении совещания была отмечена необходимость обеспечения преподавания вероучительных предметов для национальных меньшинств. В то же время эти вопросы предусматривалось решать не внутри конфессий, а на уровне училищных советов (губернских и уездных). Совещанием также было обращено внимание на народы, языки которых не вошли в список разрешенных для преподавания, указывалось, что они «могли бы пострадать от окружающих народностей с более высокой культурой» (358). Предлагалось также запретить формирование частных конфессиональных школ (главным образом, они возникали в северо-западных губерниях на средства польских помещиков, в них велась агрессивная пропаганда против государственной власти).

Поиск общегосударственного компонента, который мог бы способствовать объединению различных народов в рамках Российской империи, стал причиной дальнейших изменений государственной национальной образовательной политики. Таким компонентом был призван русский язык.

Первый Общеземский съезд по народному образованию, проходивший в Москве 16–30 августа 1911 г., высказался за введение всеобщего обязательного обучения, за общеобразовательный характер школы, за право преподавания на родном языке в местах с многоязычным нерусским населением. Однако в связи с тем, что обучение на родном языке способствовало пробуждению национальных, в том числе и экстремистских чувств отдельных народов, съезд директоров и инспекторов народных училищ в 1912 г. принял решение отказаться от системы Н.И. Ильминского и обучение вести только на русском языке.

В результате принятые в 1913 г. новые «Правила о начальных училищах для инородцев» упразднили принцип преподавания на родном языке в первые годы обучения. Оно допускалось лишь в случае полного незнания населением русского языка. Было отменено и требование обязательного знания учителем местного языка (219).

«Правила...» 1913 г. не были воплощены в жизнь. Первая мировая война, Февральская революция, события 1917 г. препятствовали дальнейшему развитию национальной государственной политики в сфере образования инородцев. Тем не менее, вопросы национального образования многочисленных народов России прочно вошли в круг государственных политических интересов. Даже в этот период отечественной истории им уделялось значительное внимание. Так, в Санкт-Петербурге с 22 декабря 1913 г. по 3 января 1914 г. прошел Первый Всероссийский съезд по вопросам народного образования, в котором рассматривались и вопросы образования детей нерусских национальностей. В то же время формирование единой надконфессиональной народной школы встречало на практике серьезные препятствия. Основная часть нерусских школ в дореволюционной России имела ярко выраженную религиозную и русификаторскую направленность. Но несмотря на широкое распространение государственных образовательных учреждений, в том числе и инородческих школ, боль-

шая часть населения страны все же оставалась неграмотной (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровень грамотности населения России в 1916 г (329)

№	Этнос	Уровень грамотности, в % к населению	№	Этнос	Уровень грамотности, в % к населению
1	Евреи	89,0–94,8	6	Татары	16,9–48,9
2	Армяне	83,4–93,5	7	Персы	11,5–25,0
3	Немцы	65,5–90,0	8	Туркмены	0,6–50,0
4	Русские	45,8–66,6	9	Калмыки	1,9–8,9
5	Украинцы	22,0–72,0	10	Казахи (киргизы)	0,2–8,1

Как видно из табл. 1.1, по уровню образованности русскоязычное население, составлявшее основную массу граждан Российской империи, имело низкий уровень грамотности, составлявший в среднем около 50 %. Характерно, что общая грамотность населения России в 1916 г. составляла лишь 41,7 %.

В плане исследования грамотности населения России начала XX в. представляет интерес также исследование М.Н. Кузьмина. На основании сложных расчетов, сделанных им по данным официальной статистики, автор вывел показатель грамотности не только всего населения России, но и отдельных классов, а также этнических групп. Приведем в рамках настоящего исследования лишь некоторые данные. По подсчетам М.Н. Кузьмина, показатель грамотности для рабочего класса России на начало 1920 г. составил 6,6 %, для крестьянства – 22,2 %, для остальных классов и социальных групп – 12,9 % (144).

Таким образом, в России дореволюционного периода, фактически не обеспечивалось даже должного уровня начального образования населения, не смотря на закрепление положения об обязательности начального образования еще в 1908 г.

Односторонность в развитии русской культуры, проявлявшаяся в недостаточном внимании к системе образования, недооценке роста образовательного уровня для развития народного хозяйства, привела к тому, что общая грамотность населения России оставалась невысокой.

Завершая исторический обзор становления системы государственного образования для инородцев в России второй половины XIX – начала XX вв. необходимо отметить следующее.

Попытки формирования единой светской государственной системы общего начального и среднего образования для нерусских народов способствовали не только распространению грамотности среди населения России, но и были призваны решить целый ряд важных политических задач: укрепление в сознании людей различных национальностей общероссийской гражданственности, патриотизма, обеспечение лояльности населения земель, присоединенных к России в результате колониальной политики XVII – начала XIX в., вовлечение инородцев в социально-экономическую жизнь страны, формирование единого социокультурного пространства.

Несмотря на важность поставленных перед государством задач в области инородческого образования, эффективность проводимых реформ сложно оценить однозначно.

С одной стороны, распространение светского образования среди инородцев сыграло положительную роль в решении социально-экономических вопросов повышения общей грамотности населения Российской империи, вовлечения их в экономическую, общественную, культурную жизнь страны. Внедрение обязательного преподавания на русском языке способствовало задачам его укрепления в качестве государственного, а также послужило объединяющим фактором для народов различных верований и культур.

С другой стороны, противоречивость государственной образовательной политики в отношении инородцев, неопределенность соотношения общегосударственного и этнического компонента общеобразовательных учебных программ, насильственная русификация и христианизация встречали сопротивление со стороны инородного населения. Результатом этого являлась низкая популярность государственных образовательных учреждений среди местного населения, широкое распространение конфессиональных школ, содержание образования в которых часто вступало в противоречие с интересами государственной образовательной политики, медленное распространение грамотности как среди инородцев, так и среди русского населения.

Завершая обзор формирования национальной образовательной политики в отношении нерусского населения дореволюционной России, мы пришли к следующим выводам. В результате анализа педагогической литературы и действующего законодательства об образовании выяснилось, что на сегодняшний день педагогическая теория и законодательная практика еще не выработали единых понятий «национальная школа», «национальная образовательная политика», «национальная образовательная доктрина», что отрицательно сказывается как на качестве теоретических исследований, так и на эффективности национальной образовательной политики РФ. В этой связи в рамках настоящего исследования мы предлагаем использовать следующие основные понятия:

1) *Образовательная политика в области национального образования* – совокупность разработанных теорией и получивших практическое развитие в действующем законодательстве доктринальных идей, определяющих функционирование и развитие системы образования, воплощаемой в работе сети образовательных учреждений, государственных образовательных стандартах и реализующих их образовательных программах;

2) *Национальная образовательная доктрина* – официально принятая стратегическая система целей, задач и принципов функционирования национального образования в России, раскрывающаяся через декреты, указы и постановления, а также некоторые отдельные методики для достижения поставленных органами управления образованием конкретных целей;

3) *Национальное образование* – непрерывный процесс воспитания и обучения, опирающийся на традиционную национальную систему воспитания, национальный язык, культуру, нравственные ценности; имеющий целью формирование национального самосознания как необходимого условия развития целостной личности, воспитанной в духе национальной терпимости и уважения к другим народам, и реализующийся через систему образовательных учреждений на всех образовательных уровнях: семейное воспитание, дошкольное, общее школьное, профессиональное и дополнительное образование.

Изучение историографии педагогической мысли в сфере национального образования народов, позволило нам выделить сле-

дующие этапы становления теоретической базы национальной образовательной политики в дореволюционной России:

- IX–XIV вв. – формирование традиций русской народной педагогики на основе воспитательного и образовательного потенциала христианства;
- XV–XVII вв. – формирование национальной российской школы, становление системы базовых русских национальных ценностей образования;
- XVIII в. – начало XIX в. – позиционирование национально-русского образования к национальному образованию иных этносов, населяющих Россию;
- вторая половина XIX – начало XX вв. – разработка понятия «народной школы» и «народной педагогики», а также их теоретическое осмысление.

Обобщая историографическое исследование этих периодов, 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 развития. И, хотя задачами «инородческой» школы полагали воспитание представителей других национальностей, населяющих 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 этот период были выдвинуты основные принципы формирования национальных школ. Необходимость создания самостоятельных национальных школ народов, населявших Россию, рассматривалась с позиций воспитания из них полноценных граждан государства, сохранение этнокультурного потенциала народов было второстепенной задачей. Учения этого периода, посвященные национальной школе, можно разделить на два направления. В первом направлении, целью которого было формирование русской национальной школы, вели иссле-

дования большинство ведущих педагогов того периода (К.Д. Ушинский, П.Ф. Коптерев, В.Н. Сорока-Росинский, С.И.Гессен). Во втором направлении, направленном 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.

Исторический анализ становления государственной образовательной политики в сфере образования нерусского населения Российской империи позволяет отметить следующее.

Первые проявления вмешательства государства в образование инородных и туземных племен, населявших Российскую империю, следует отнести к моменту появления первых государственных образовательных учреждений. В этой связи полагаем необходимым выделить два периода формирования государственной политики в сфере национального образования инородцев:

- XVIII – первая половина XIX вв. – признание образования государственной задачей, формирование национальной образовательной политики, появление первых государственных образовательных учреждений;
- вторая половина XIX – начало XX вв. – укрепление государственной политики в сфере образования инородцев, признание политической значимости национального образования народов для укрепления внутреннего единства Российской империи.

Первый период (XVIII – начало XIX веков), характеризовался осознанием проблемы национального образования инородцев как задачи высокой государственной и политической важности. Формирование единой образовательной политики в отношении нерусского населения осложнялось следующими особенностями геополитического положения России:

- многонациональный состав и этническая неоднородность территории;

- не всегда добровольный процесс территориального расширения России, сопровождавшийся сопротивлением местного населения государственной власти;
- неравномерность уровней социально-экономического и культурного развития различных народов;
- многоконфессиональный характер населения.

В силу указанных причин, а также вследствие того, что территориальное расширение страны осуществлялось практически на протяжении всего обозначенного периода, в образовательной политике России XVIII – начало XIX вв. можно выделить несколько подходов.

В отношении народов, длительное время проживавших на территории России образовательная политика России заключалась в скоординированной деятельности образовательных учреждений и Православной Церкви по просвещению инородцев различных сословий. Образовательная политика в отношении инородцев, проживавших на вновь присоединенных территориях, основывалась на необходимости формирования у населения лояльности по отношению к государственной власти, вследствие чего образование этих народов рассматривалось как средство для их христианизации и русификации. Вследствие вышеназванных причин образовательная политика России в отношении национальной школы в XVIII – начале XIX вв. отличалась противоречивостью и неоднородностью. Результатом несовершенства образовательной политики было негативное отношение к первым школам со стороны инородческого населения, нежелание отдавать своих детей на обучение, а часто и открытое сопротивление местных жителей.

Реформы системы образования второй половины XIX – начала XX вв. не могли не затронуть государственную политику в сфере национального образования для нерусских народов. Всего за исследуемый период, помимо многочисленных указов, в Российской империи было принято четыре закона о просвещении инородческого населения: «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870 г.); «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России» (1906 г.); «Правила о начальных училищах для инород-

цев» (1907 г.); «Правила о начальных училищах для инородцев» (1913 г.). Данные законодательные акты, отражавшие государственную политику Российской империи в сфере национального образования, были направлены на формирование светской государственной системы образования инородцев. В их основе была положена концепция Н.И. Ильминского, основывавшаяся на принципах обучения на родном для инородцев языке, постепенности перехода обучения на русский язык, привлечении в качестве учителей представителей местного населения, владеющих как русским языком, так и местным наречием, обучение инородцев основам христианской веры с привлечением их родного языка.

Завершая обзор становления системы государственного образования для инородцев в России второй половины XIX – начала XX вв. необходимо отметить следующее. Попытки формирования единой светской государственной системы общего начального и среднего образования для нерусских народов способствовали не только распространению грамотности среди населения России, но и были призваны решить целый ряд важных политических задач: укрепление в сознании людей различных национальностей общероссийской гражданственности, патриотизма, обеспечение лояльности населения земель, присоединенных к России в результате колониальной политики XVII – начала XIX в., вовлечение инородцев в социально-экономическую жизнь страны, формирование единого социо-культурного пространства.

Несмотря на важность поставленных перед государством задач в области инородческого образования, эффективность проводимых реформ сложно оценить однозначно. С одной стороны, распространение светского образования среди инородцев сыграло положительную роль в решении социально-экономических вопросов повышения общей грамотности населения Российской империи, вовлечения их в экономическую, общественную, культурную жизнь страны. Внедрение обязательного преподавания на русском языке способствовало задачам его укрепления в качестве государственного, а также послужило объединяющим фактором для народов различных верований и культур. С другой стороны, противоречивость государственной образовательной политики в отношении инородцев, неопределенность соотношения общего государственного и этнического компонента общеобразовательных

учебных программ, насильственная русификация и христианизация встречали сопротивление со стороны инородного населения. Результатом этого являлась низкая популярность государственных образовательных учреждений среди местного населения, широкое распространение конфессиональных школ, содержание образования в которых часто вступало в противоречие с интересами государственной образовательной политики, медленное распространение грамотности как среди инородцев, так и среди русского населения.

1.3. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

В период советской власти содержание трудов отечественных 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 страны (46). 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, общеобязательной и общедоступной. Была заявлена преемственность 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; борьба с детской беспризорностью; широкое распространение обучения на национальных языках, издание учебников;

привлечение к педагогической деятельности лучших представителей старой дореволюционной интеллигенции и многое другое – это достижение советского образования.

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» (167, с. 54). 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 стороны, образованием рабоче-крестьянской молодежи занимались полуграмотные выпускники уккоренных курсов и «рабфаков».

Эти противоречивые процессы нашли свое отражение в работах ученых педагогов. В качестве основной идеи системы образования этого периода превалировали положения о преимуществе интернационального компонента над национальным. Шла постепенная «русификация» образовательного процесса. Если в 1934 году 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») (8, с. 46). Тем не менее, именно в этот период сложились основные представления об этнопедагогике.

С начала становления советской власти в педагогической теории в отношении образования детей разных национальностей складываются две концепции. Первая – концепция интернационального образования детей различных национальностей (работы В.Т. Гасанова, В.П. Косоруковой, Н.К. Крупской, Г.Б. Мухаметзяновой, И.П. Тукаевой, Н.В. Шевченко). Эти идеи во многом опре-

деляли официальную политику в отношении национального образования. В основе этой концепции лежал тезис о воспитании «советского» человека, не имеющего национальных отличий, как о цели педагогики.

Противоположная концепция – это концепция о высокой воспитательной ценности родного языка, национальных культурных традиций, народного педагогического опыта в воспитании гражданственности и патриотизма детей нерусских национальностей (А.С. Макаренко, Г.Н. Волков, В.А. Николаев, Я.И. Хабников и др.). Результатом этой концепции стало формирование самостоятельной науки – этнопедагогики.

В рамках настоящего исследования, прежде чем перейти к изучению особенностей национальной образовательной политики России в этот период, следует познакомиться с особенностями ведущих педагогических концепций этого периода.

Концепция интернационального образования длительное время оставалась ведущей доктриной отечественной педагогики. В ее основе лежала идея о том, что на первом плане в образовательном процессе должен находиться не национальный, а государственный, гражданский аспект. Согласно данной концепции, основной задачей образовательного процесса является воспитание гражданственности, патриотизма. При этом национальный аспект рассматривался либо как малозначительный фактор воспитания, либо как фактор, усугубляющий национальные различия, и потому неприемлемый в советской школе.

В содержание интернационального образования включалось, прежде всего, формирование международной пролетарской солидарности, чувства дружбы и единства с трудящимися всех рас и наций, уважения к правам и национальной независимости больших и малых народов.

В советский период проблемам интернационального воспитания детей различных национальностей было посвящено большое количество работ.

Часть из них посвящалась проблемам интернационального воспитания в общеобразовательных учебных заведениях, а также в учебных заведениях дополнительного образования.

Так, в 20–30-х гг. XX в. Н.К. Крупская предложила следующую программу интернационального воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В своей статье «Интернациональное воспитание детей в начальной школе» она писала следующее: «интернациональное воспитание должно быть повседневным делом, а не сводиться лишь к интернациональным митингам и празднествам. Им должна быть пропитана вся воспитательная работа» (135, с. 218).

При этом Н.К. Крупская уделяла большое значение воспитанию дружбы детей различных национальностей с самого раннего возраста: «не годится, чтобы ребята свысока смотрели на отстающую в культурном отношении национальность... Надо обращать внимание ребят на положительные особенности в характере тех или иных национальностей, показывать их смелость, героизм в революционной борьбе и так далее и тому подобное» (Там же, с. 220). Большое внимание в статье Крупской уделялось коллективной работ с детьми.

В работе А.Ф. Фактуллиной были исследованы формы и методы интернационального воспитания школьников в процессе внеклассной деятельности (276). Схожей проблеме была посвящена диссертационная работа Р.А. Полуяновой, исследовавшей методы интернационального воспитания во внешкольных образовательных учреждениях (212).

В этой группе работ раскрываются понятие и содержание интернационального воспитания, всесторонне исследуется его состояние, отстаивается необходимость продуманного, целенаправленного воспитания в духе интернационализма, раскрываются особенности соотношения интернационального и патриотического воспитания.

В работе З.К. Шнекендорф рассматривались формы и методы интернационального воспитания как в школе, так и во внешкольных образовательных учреждениях (306).

Исследование В.П. Косоруковой, посвященное изучению воспитательных возможностей патриотических игр, также было направлено на воспитание в детях интернациональных воззрений (125). Предложенные автором игры-упражнения «Полоса препятствий» и «Учебная тревога» способствовали формированию у детей настойчивости, целеустремленности, способствовали сплю-

чению коллектива. На развитие патриотизма, гражданственности и дружеского отношения к народам, населявшим СССР, направлена разработанная в исследовании В.П. Косоруковой военно-патриотическая игра «Взятие высоты», построенная на изучении школьниками краеведческого материала, а также ознакомления с произведениями художественной литературы о Великой Отечественной войне. Проведенное в начале 70-х гг. XX в. исследование было направлено не только на формирование дружеских взаимоотношений первоклассников, но и на патриотическое воспитание.

Как видно из представленного анализа, авторы советского периода основное внимание обращали на раскрытие теоретических основ, а также различных форм и методов воспитательной работы школы и внешкольных учреждений.

Другая часть работ советского периода рассматривала проблемы интернационального образования в школах с преимущественно мононациональным нерусским составом учащихся (национальных школах).

Так, например, в диссертации Ш.Б. Саматова проанализированы педагогические возможности изучения иностранных языков в интернациональном воспитании учащихся на примере узбекской национальной школы (241).

Определенный интерес в плане воспитания интернационализма в национальной школе представляет работа И.П. Тукаева, исследовавшего методы воспитания патриотизма у младших школьников национальной удмуртской школы (262). Согласно концепции автора, эффективность воспитания любви к Родине, чувства дружбы между народами зависит от правильного использования в воспитательной работе с учащимися младшего возраста положительных национальных традиций.

Значительный вклад в разработку теории интернационального воспитания внесли работы З.Т. Гасанова, обобщившего опыт интернационального воспитания школьников среднего и старшего школьного возраста в условиях национальных школ Дагестана (52). При обобщении практики воспитания интернационализма автор указывал на важность использования в воспитательном процессе этнического компонента.

Среди работ советского периода, посвященных воспитанию интернационализма, следует назвать также исследование Г.В. Мухаметзяновой, в рамках которого рассматривались наиболее эффективные условия для осуществления патриотического и интернационального воспитания средствами национального татарского искусства. Особенностью этой работы является то, что, рассматривая преимущественную необходимость воспитания школьников в духе интернационализма, автор, тем не менее, важное значение придавала воспитательным средствам народной культуры. Ее работа посвящена исследованию воспитательных возможностей произведений татарской литературы, музыки, изобразительного искусства для развития в школьниках чувств патриотизма, интернационализма, гражданственности, любви к Родине, а также уважения не только к другим нациям СССР, но и к другим народам (171).

Таким образом, идея интернационального образования в национальных школах не рассматривала изучение родного языка, культуры, традиций в качестве необходимого элемента воспитания гражданственности, патриотизма, любви к Родине. Этнический компонент образования в этой группе исследований воспринимается лишь как вспомогательный элемент образовательного процесса.

Помимо концепции интернационального воспитания, в педагогической теории советского периода получила развитие концепция народной педагогики, рассматривавшая национальную школу как школу, в которой этнический компонент (родной язык, литература, культура) является необходимым элементом воспитания гражданственности.

Говоря об истории развития научной мысли в сфере национального образования, нельзя не обратиться к работам идеолога «народной» 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.

В работах А.С. Макаренко (20–30-е гг. XX в.) особое внимание уделялось принципу народности. В его представлении принцип народности глубоко интернационален. Как писал педагог, в тесном общении в рамках одного государства «русские, украин-

цы, 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» (158, с. 422).

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» (Там же, с. 528), 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 народом. Его произведения – образец культурного сотрудничества 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. Таким образом, можно отметить, что А.С.Макаренко предложил новый взгляд на народную педагогику. Хотя термина этнопедагогики в это время еще не существовало, значение работ Макаренко для ее развития трудно переоценить.

Последователем А.С. Макаренко считал себя другой крупнейший советский ученый-педагог – В.А. Сухомлинский, формировавший свои концепции национальной педагогики в 50–70-х гг.

XX в. В.А. Сухомлинский был приверженцем концепции 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» (259).

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, Л.Леви-Брюль, Г.Лебон, А.Р.Лурия и другие исследователи. В работах В.М. Бехтерева были исследованы законы развития этносов. Так, в своей «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. Эти законы основаны на взаимодействии этих личностей, которое не выводимо из анализа индивидуальной деятельности. Одним из педагогических механизмов воспитания в общности, по мнению автора, выступа-

ло 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 поведение (16, с. 69–73).

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 природенную основу личности, включающую этнические черты, передаваемые по наследству, и экзопсихику как систему отношений к окружающему миру. Взаимодействие этих сторон личности, по мнению автора, составляет психологическую основу ее поведения (149, с. 86).

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. Но, 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 народа (172).

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

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. Ханбикова (44;45;292; 293).

В своих работах Г.Н. Волков конкретизировал понятие «этнопедагогика», отмечая, что «этнопедагогика изучает процессы социального и общественного взаимодействия, в ходе которых воспитывается личность» (45, с. 28), 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» (Там же, с. 27).

Этнопедагогический подход, обоснованный в исследованиях Г.Н. Волкова, предполагает рассмотрение педагогического процесса как «естественно-исторического» (Там же, с. 10). 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» (42, с. 61).

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

В соответствии с целью народной педагогики, под которой Г.Н. Волков понимал формирование совершенного человека, им 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» (41, с. 9).

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 недосягаемой высоте» (42, с. 126). 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 русского 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.

Этапами ее формирования выступают: изучение общих эмпирических сведений о народной культуре, быте, нравах, традициях, образе жизни, особенностях поведения русских людей; развитие интереса, склонностей, потребностей в изучении народной педагогики; обобщение эмпирических знаний, их систематизация, освоение теоретических положений этнопедагогической; 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 ориентации, 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 деятельности (182, с. 24–25).

Таким образом, теоретические исследования в области национального образования советского периода характеризовались некоторой противоречивостью. С одной стороны, уделялось большое внимание народным традициям воспитания детей, что по-

зволило выделить эту область знаний в самостоятельную науку – этнопедагогику. С другой стороны, значение национального компонента воспитания и обучения принажалось в пользу воспитания в духе интернационализма, под которым на практике понимались русификация и унификация образовательного процесса.

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

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

1.4. ВВЕДЕНИЯ ВСЕОБУЧА И МАССОВОЙ ЛИКВИДАЦИИ БЕЗГРАМОТНОСТИ СРЕДИ НЕРУССКИХ НАРОДОВ В 20 – НАЧАЛЕ 30 гг.

В последние годы в средствах массовой информации все более активно обсуждаются различные вопросы деятельности национальных школ в сложный для страны период становления советской власти. При этом высказываются различные, часто противоположные оценки государственной политики в отношении образования нерусских народов: от «признания ее заслуг в формировании из числа коренных народов современной интеллигенции» до утверждения, что «весь советский период ... национальная школа влачила жалкое существование» (9, с. 47).

На наш взгляд, это свидетельствует о сложности и слабой изученности самого объекта обсуждения, что требует рассмотреть его на страницах исследования более подробно. Причем эффективность политики молодой советской власти в отношении национального образования следует расценивать, исходя из стоявших перед ней задач, избегая шаблонных клише.

Задачи, вставшие перед новой советской властью после Октябрьской революции, определялись критическим состоянием как общего, так и национального образования в России. Основная часть нерусского населения не имела даже начального образования. Отсутствовала единая сеть образовательных учреждений. Ко времени падения монархии в стране насчитывалось более 30 типов средних школ и более 60 начальных. По справедливому замечанию педагога – современника Н.В. Чехова, «Едва ли какая-нибудь другая страна в мире представляла когда-нибудь такую пеструю картину организации школьного дела, какую представляла Россия ко времени революции 1917 г.». Серьезной проблемой оставалось содержание образования для общегосударственных и для национальных учебных заведений. Согласно официальной статистике, в 1834 г. из общего числа 2907 учебных заведений с 245 351 учащимися только 1500 с 76 883 учащимися находилось в ведении Министерства Народного Просвещения (260). Как видно из приведенной статистики, большинство учебных заведений находились вне единой системы образования, имели свои учебные программы, различались по срокам обучения, имели свой административный аппарат и источники финансирования.

Таким образом, в первые годы после Октябрьской революции перед советской властью встали вопросы ликвидации массовой неграмотности населения, формирования единой системы образования, развития сети учебных заведений, решения вопросов содержания образовательных программ.

Проблема усугублялась и изменением государственного устройства: империю сменила федерация, а часть республик обрели статус равноправных наряду с Россией членом СССР. Однако фактически эти республики по-прежнему централизованно управлялись из административного центра, которым стала РСФСР. Статус федерации во многом носил формальный характер. Поскольку целью настоящего исследования является анализ образовательной политики, полагаем, что предметом исследования в этой связи должны стать не только состояние национального образования в РСФСР, но и в союзных республиках, на которых распространялась эта политика в директивном порядке. Однако поскольку рассмотреть реализацию программных докумен-

тов советской власти на территории всех республик и всех народов, населявших СССР, невозможно, целесообразно лишь иллюстрировать материал отдельными примерами.

Правительство молодой советской республики с первых дней ее существования осознавало роль просвещения не только россиян, но и других народов, населявших в то время Россию, и круг стоящих перед ним задач. Так, уже в официальном обращении от 29 октября 1917 г. «О народном просвещении» нарком просвещения А.В. Луначарский ставил задачи всеобщей грамотности, светского образования, обязательного отделения школы от церкви, всеобщего обязательного бесплатного обучения, создания единой школы, ориентированной на получение профессиональных навыков (трудовой школы), децентрализации управления образованием и т.д. (243).

Однако большевиками образование изначально рассматривалось не только как залог социально-экономического развития страны, но и как средство классовой борьбы, что наложило свой негативный отпечаток на проводимые реформы. Так, еще в 1915 г. в книге «Народное образование и демократия» Н.К. Крупская писала: «Пока организация школьного дела будет находиться в руках буржуазии, школа труда будет орудием, направленным против интересов рабочего класса. Лишь рабочий класс может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества»» (136, с. 131).

Эти задачи, а также политические установки, определили политику национального образования нерусских народов. Следует отметить, что задачи становления системы образования для нерусских национальностей (в первые годы после Октябрьской революции они получили название «национальных меньшинств») были предметом пристального внимания советской власти с начала образования РСФСР.

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». В основу возрождения народов Севера в декларации предлагалось положить следующее положение:

«строить новую жизнь коренного населения при его самом активном участии» (246).

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» (79, 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.

Основы государственной политики в области национального образования нашли свое отражение в первых Постановлениях Наркомпроса – «Основные принципы единой трудовой школы» от 16 ноября 1918 г., «О школах национальных меньшинств» от 30 ноября 1918 г., «Об организации дела просвещения нацмен РСФСР» от 21 февраля 1921 г. Эти документы разрабатывались и в последующем активно поддерживались наркомом просвещения А.В. Луначарским. Основное внимание в них уделялось проблемам скорейшего внедрения всеобщего образования как в национальных республиках, так и среди национальных меньшинств.

Следует отметить, что реформы, проводимые в отношении в отношении национальных школ, были частью общей образовательной политики РСФСР, которая предусматривала полное переустройство системы образования. А.В. Луначарский, выступая в августе 1918 г. на 1-м Всероссийском съезде по просвещению, выразил официальную точку зрения на состояние системы образования и перспективы ее развития следующим образом: «Дело заключается не в том, чтобы завладеть школой, школа так же дряхла и никуда не годна, как чиновничий аппарат. Мы не могли рассуждать, как Временное правительство, что мы предпишем окружным инспекторам некоторые изменения; мы должны были

все уничтожить; было совершенно ясно, что школа подлежит революционной ломке» (155, с. 33).

Новая Программа партии, принятая VIII съездом РКП (б) в марте 1919 г., в разделе по народному просвещению включала не только организационные вопросы школьного переустройства, но и ведущие политические установки системы образования: «В области народного просвещения РКП ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества» (129).

Эти установки отразились и на развитии национального образования.

Рассматривая государственную политику исследуемого периода, заключающуюся в нормативно-правовых актах, следует отметить, что в первые годы советской власти, как и в педагогической теории, сформировались две конкурирующие между собой доктрины национального образования. В августе 1919 г. в Москве состоялось совещание по организации просвещения народов нерусских национальностей, на котором были представлены эти 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. Этой позиции придерживался нарком просвещения А.В. Луначарский.

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. Основопологающей 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 РСФСР (164).

Вместе с тем, представителями Наркомпроса учитывалась роль этнического компонента в организации образования национальных меньшинств. Заместитель наркома по просвещению

М.Н. Покровский на заседании Государственной комиссии 3 июля 1919 г. выразил официальную позицию в отношении национальной школы следующим образом: «...всякая национальность имеет право учиться и создавать культуру на своем языке, извиняюсь за вульгарное выражение, сколько влезет. Прибавлять, заново творить мы, конечно, не будем, потому что мы – коммунисты, потому что – интернационалисты и потому что национальной культуре мы большого значения не придаем. Но мешать самостоятельному развитию национальности мы не должны» (261, с. 181).

В феврале 1920 г. коллегия Наркомпроса вновь обращается к обсуждению вопроса об организации дела просвещения народов нерусского языка. На заседании 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 народного образования. Вместе с тем на коллегии отмечалось, что все национальные школы должны строить свою деятельность на основе общих, одинаково важных для всех народов принципов.

Рассмотрим, как данная доктрина отразилась на решении стоящих перед государством задач в области образования нерусских национальностей.

Реализация государственной политики национального образования столкнулась с существенными трудностями. Прежде всего, молодая власть столкнулась с отсутствием сети образовательных учреждений для нерусских национальностей. Немногочисленные национальные школы (начальные училища) отличались отсутствием единых образовательных программ. Многие из них были организованы миссионерскими организациями, образование в них носило выраженный религиозный характер, что вступало в противоречие с коммунистической политикой правительства.

Во-вторых, это массовая неграмотность населения, составлявшая от 60 % в европейской части России до 90–95 % в местах проживания национальных меньшинств и союзных республиках.

В-третьих, это социально-культурное неравенство населявших Россию и вновь образованные республики наций. Различный

уровень грамотности народов усугублялся тем, что у многих из них не было своей письменности, что существенно затрудняло реализацию концепции национальной школы на родном языке.

В-четвертых, это нехватка национальных педагогических кадров, которую усугублял финансовый кризис системы образования, «выражающийся в сокращении культурно-просветительных учреждений, в переводе их большей частью на местные средства и в значительном сокращении штатов», и грозивший «в области просвещения народов нерусского языка принять характер настоящей катастрофы» (326). При общем дефиците учителей особенно остро ощущался недостаток в преподавателях, владевших местным наречием. Эти задачи была призвана решить национальная образовательная политика в 20–30-е гг. XX в.

Одной из первоочередных задач просвещения нерусских народов, вставших перед молодой советской властью в 20–30 гг., стало формирование сети учебных заведений в условиях финансового кризиса, который переживала страна, ослабленная I Мировой, а позже – гражданской войной.

При решении вопроса о сети учебных заведений для нерусских национальностей советская власть руководствовалась теми же принципами, что и при построении общегосударственной сети учреждений образования. Как отмечалось в Постановлении народного Комиссариата просвещения о школах национальных меньшинств, «школы национальных меньшинств являются школами государственными, и на них распространяется во всей полноте «Положение о единой трудовой школе»» (229).

Согласно «Положению о единой трудовой школе РСФСР» 1918 г., ликвидировались гимназии, реальные училища, церковно-приходские, земские и другие школы. На их месте создавалась единая для всей страны трудовая школа, которая включала в себя две ступени: 1 ступень – начальная школа, рассчитанная на 4 года обучения, и 2 ступень – средняя школа (5 лет обучения). Изменения в образовании затронули также и систему управления образовательными учреждениями. Были упразднены должности почетных попечителей, директоров народных училищ, инспекторов, законоучителей всех вероисповеданий, ликвидированы все старые ранги, степени и знаки отличия, принято постановление «О

выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей» (71).

Основными моментами, определяющими содержание, организацию, методы обучения и весь уклад школьной жизни, явились принципы послереволюционной системы народного образования, которые включали (213):

- светский характер образования;
- единая сеть образовательных учреждений для всех;
- трудовая, политехническая направленность обучения;
- совместное обучение лиц обоих полов;
- бесплатность и всеобщность обучения.

Для национальных школ добавлялся еще один принцип – обучение на родном языке (214). Этнический компонент национального образования в первых советских учебных заведениях предполагалось свести, помимо обучения на родном языке, к трудовому обучению народным промыслам и основным трудовым традициям. Культурный, исторический компонент, нравственно-этические, духовные традиции народов, богатый педагогический опыт народной педагогики создаваемая в первые советские десятилетия система национального образования не учитывала. Напротив, объявленный светский характер образования, предполагавший политическую пропаганду коммунистической партии в национальных школах приводил к ломке народных традиций и бытовых устоев, фактически способствуя «советизации», обезличиванию нерусских народов.

Принцип светскости образования понимался государственной властью неоднозначно. С одной стороны, Декрет СНК об отделении церкви от государства и школы от церкви 20 января 1918 г. и Постановление Государственной комиссии по просвещению о светской школе 18 февраля 1918 г. провозглашали полную свободу выбора вероисповедания и возможность обучения религии частным образом (67). Однако на практике школа воспринималась как место антирелигиозной пропаганды. Так, в одном из популярных изданий политика КПСС в отношении школы объяснялась следующим образом: «Необходимо, чтобы мы не ограничивались изгнанием религиозной пропаганды из школы, но чтобы школа перешла в наступление против религиозной пропаганды в

семье» (33, с. 214). Такая политика партии фактически превращала статью Декрета о свободе вероисповедания в простую декларацию.

Второй принцип – единой школы – подразумевал формирование вместо критиковавшегося многообразия типов школ и школьных программ дореволюционного периода формирование единой сети образовательных учреждений, реализующих преемственные программы обучения.

К середине 20-х гг. XX в. создаваемая на месте дореволюционной школы сеть образовательных учреждений, в том числе и для нерусских национальностей, была представлена следующими типами учебных заведений:

- начальная 4-х летняя школа (I ступень);
- школа II ступени (5–9 классы) с профессионализированными классами в ряде школ;
- 7-летняя школа в городах;
- школа крестьянской молодежи (ШКМ) в деревне;
- школа фабрично-заводского ученичества (ФЗС) на базе начальной школы;
- училища на базе средней школы;
- институты.

Учитывая дефицит финансирования, а также квалифицированных педагогических кадров, активно развивалась только сеть начальных учебных заведений, позволявшая лишь ликвидировать неграмотность, но не сформировать образованного специалиста. Об этом свидетельствуют и цифры статистики: в 1924 гг. в РСФСР 95,5 % общего числа учебных заведений составляли начальные школы, 1,9 % – школы II ступени, 1,5 % – семилетки, 0,1 % – ШКМ, 1 % – другие учебные заведения (199). В то же время в этих типах школ отсутствовало единство, что мешало разработке преемственных школьных программ. Согласно представленной в Отчете Наркомпроса статистике, 70,2 % от всего числа российских начальных школ составляли четырехлетние школы (76 % в городе и 64,4 % в деревне), 20,1 % – трехлетние (7,7 % в городе и 32,5 % в деревне), и 9,7 % – пятилетние (16,2 % в городе, 3,1 % в деревне).

На дальнейшее развитие сети учебных заведений для нерусских национальностей также повлияло и принятие ВЦИК и СНК РСФСР 31 августа 1925 г. Декрета «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети» (71, с. 95), в котором ставилась задача сделать к 1933/34 г. начальное образование обязательным для всех, однако в условиях финансового кризиса этот Декрет выполнялся замедленными темпами.

Третий принцип – трудовой школы – был обозначен в «Положении о единой трудовой школы РСФСР» от 30 сентября 1918 г. следующим образом: труд провозглашался «не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно-необходимый труд» (215). Однако поскольку этот принцип не был обеспечен соответствующим учебно-методическим сопровождением, в большинстве национальных школ он был реализован весьма вольно, в особенности в сельской местности. Вместо обучения основам трудовой деятельности дети снимались с занятий и направлялись на помощь колхозникам во время посевной и на уборке урожая.

Чтобы проиллюстрировать реализацию государственной образовательной политики на практике, рассмотрим, как принципы единой трудовой школы реализовывались в национальных школах на примере одной из Советских Социалистических Республик – Туркменистана. К моменту образования Туркменской ССР (1924 г.) процент охвата детей коренного населения школьным образованием был крайне низок. На 1 декабря 1924 г. он составил 5,3 %.

Образованию правительство новой республики, находившееся под непосредственным влиянием РКП (б) РСФСР, уделяло большое внимание с первых дней своего формирования. Отметив серьезную запущенность системы образования населения, уже I Всетуркменский съезд Советов принял решение о развитии сети образовательных учреждений, в связи с чем на нужды образования было выделено 38,2 % от общего республиканского бюджета (263). Большое значение развитию народного образования придавалось и в решениях I съезда Коммунистической партии Туркменистана в феврале 1925 г. Съезд указывал на важность подготовки педагогических кадров из местного населения для борьбы с неграмотностью, организации новых школ, в особенности в сельской местности, вовлечении женщин в процесс образования

(256). Следует отметить, что предпринятые шаги оказали существенное влияние на развитие системы образования. Так, если к концу 1923/24 учебного года на территории Туркменской ССР было лишь 179 общеобразовательных школ для коренного населения, в 1924/25 году – уже 249, а в течении 1926/27 учебного года было построено еще 174 школы, из которых 167 располагались в сельской местности (аульно-кишлачные школы). В 1927/28 учебном году в республике функционировало уже 503 учебных заведения. Однако количество учеников в них росло значительно более медленными темпами: в 1923/24 году число обучающихся составило 12 135 детей, в 1924/25 году – 13130, в 1927/28 году – 31 800 человек. Замедленный по сравнению с ростом количества учебных заведений рост количества учащихся объяснялся тем, что в сельской местности эти учебные заведения работали не в полную силу. Кроме того, в связи с нехваткой учителей большинство аульно-кишлачных школ были вынуждены перейти на 1 год преподавания вместо 4 лет, как предполагалось в Декретах СССР.

Важной проблемой развития национального образования для республик Средней Азии, вошедших в состав фактически управляемого РСФСР Советского Союза (СССР) было также привлечение к образовательному процессу женщин, что прослеживается на примере Туркменистана.

Учитывая национальные особенности (на территории Туркменской ССР преобладающей религией был ислам), до прихода советской власти женщины в Туркменистане обучением практически охвачены не были. В этой связи реализовать тезис о совместном обучении женщин и мужчин в первые годы советской власти не представлялось возможным. Поэтому в республиках Средней Азии, и, в частности, Туркменистане, в первые годы советской власти сохранилось раздельное обучение женщин и мужчин. Однако даже эта мера не давала должного результата. Так, в Туркменистане в 1923/24 учебном году работало 3 школы грамоты для женщин, в 1925/26 учебном году их количество выросло до 19, однако они не могли решить проблемы безграмотности женщин республики. Выходом из сложившейся ситуации был постепенный переход на совместное обучение женщин и мужчин.

Особое внимание уделялось в национальных школах трудовому воспитанию. При слабой материально-технической базе, отсутствии программ по ручному труду, дефиците инструкторов-преподавателей ремесел планы Закаспийского областного отдела народного образования создать при каждой школе мастерскую или опытный земельный участок оказались неосуществимыми. Так, в одном из уездных отчетов отмечалось: «Из-за отсутствия средств и материалов мастерские организованы не были ныне, за неимением отделом учителей и материалов организовать при школах мастерские и преподавание ремесел не представляется возможным» (369).

Единые трудовые школы для коренного населения в аулах и кишлаках Туркмении создавались как школы с сельскохозяйственным уклоном. На пришкольных участках предполагалось учить детей основам агротехники и агрохимии. Согласно постановлению ЦИК и СНК Туркменской ССР от 11 июня 1924 г., детские дома, школы с интернатами, расположенные в аулах, кишлаках, селениях, наделялись земельными участками из расчета по 1/10 десятины на каждого воспитанника, в хлопковых районах эта норма снижалась вдвое. Школы сходящими учениками наделялись земельными участками в районах зерновой культуры от 3 до 6 десятин, в хлопковых районах – от 1, 5 до 3 десятин. Большую роль в трудовом воспитании школьников играло также заключение договоров с предприятиями, колхозами, МТС (Там же).

Эти мероприятия определяли трудовое воспитание для школ разных типов в зависимости от местных условий и отраслей промышленного и сельскохозяйственного производства. Следует отметить, что схожая ситуация была и в других республиках-колониях России, а также на территории самой РСФСР, где полностью реализовать переход к трудовой школе в связи с материально-техническими и учебно-методическими трудностями так не удалось.

К недостаткам трудового воспитания этого периода, характерным для всех школ СССР и проиллюстрированным на примере Туркменистана, можно отнести:

- отсутствие преподавателей – ремесленников, в результате чего трудовое воспитание зачастую характеризовалось формализмом;

- оторванность трудового воспитания от систематического изучения наук и общих учебно-воспитательных задач;
- самостоятельное увеличение отдельными учебными заведениями количества часов общественно-полезного труда за счет предметов основного цикла, в особенности в сельской местности, где пик сельскохозяйственных работ носил сезонный характер;
- отсутствие учебных программ, учебных пособий по трудовому воспитанию, оборудованных лабораторий, материальных средств для освоения основ профессиональной деятельности.

Второй, не менее важной проблемой, характерной для этого периода, был крайне низкий уровень грамотности населения. Этому вопросу с первых же дней установлении советской власти придавалось не менее важное значение, чем развитию сети учебных заведений.

Политика государства по ликвидации неграмотности и малограмотности населения заключалась в следующем. Уже 26 декабря 1919 г. Совнарком принял Декрет «О ликвидации безграмотности среди населения России» (71, с. 119–121), распространявшийся и на нерусские народы. Согласно Декрету, все неграмотные граждане России в возрасте от 8 до 50 лет обязаны обучаться грамоте на родном или русском языке. За уклонение от этой обязанности была введена уголовная ответственность. Декрет также вводил сокращенный на 2 часа рабочий день для учащихся школ грамотности с сохранением заработной платы в полном объеме.

В июле 1920 г. была создана Всероссийская Чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности (ВЧК л/б). Подобные комиссии были созданы во всех республиках, краях, областях и губерниях страны. Их целью была организация обучения грамоте взрослого населения, что требовало формирования специальных типов учебных заведений и обучающих программ. Такими учреждениями по ликвидации неграмотности населения, помимо учебных заведений (школ, училищ, институтов, университетов), стали так называемые школы грамоты, а также кружки и пункты ликбеза. Они создавались в сельской местности при сельсоветах, в городе при крупных предприятиях, в воинских частях.

Политика России в отношении вошедших в СССР республик, а также населявших страну национальных меньшинств по ликвидации неграмотности населения национальными особенностями отличалась мало. Однако следует отметить, что от населения страны не требовалось обязательного знания русского языка как государственного. Достаточно было владеть грамотой на родном языке.

В ликвидации неграмотности в стране сыграли заметную роль общественные организации, в частности, возникшее в 1923 г. Всероссийское добровольное общество «Долой неграмотность» (ОДН), на средства которого были организованы тысячи пунктов ликвидации неграмотности. Согласно данным статистики, только за 1925 г. на пунктах ликвидации неграмотности ОДН обучалось 1,4 млн. чел (100).

В качестве примера рассмотрим политику по ликвидации неграмотности в Ингушской Автономной Области. В Ингушетии вопрос неграмотности взрослого населения стоял особенно остро. По переписи 1926 г., в Ингушетии насчитывалось 68 493 неграмотных на 75 133 человека общего населения, то есть количество грамотных составляло менее 10 % (372).

В Ингушетии областная чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности и малограмотности взрослого населения была создана 15 августа 1920 г. Вслед за ней в 1921–1922 гг. были открыты пункты ликвидации безграмотности в селениях Длинная Долина, Экажево, Сурхахи и др. В 1925 г. аналогично Всероссийскому ОДН было создано ингушское добровольное общество ликвидации неграмотности.

В результате работы пунктов ликвидации неграмотности при предприятиях, сельсоветах, учебных заведениях, а также действии ОДН за 1925–1929 гг. овладели грамотой 2 221 человек (3 % коренного населения) (373).

Помимо пунктов ликвидации неграмотности, большую роль играли учреждения, созданные Управлением главполитпросвета – клубы, избы-читальни, библиотеки, красные уголки. В результате проводимой политики к 1932 г. среди коренного населения Ингушетии на учете состояли лишь около 27тыс. неграмотных (порядка 36 %) (63).

Смежной с проблемой ликвидации неграмотности задачей, вставших перед советской властью в 20–30 гг., стало решение проблемы культурного неравенства народов. Одним из основных препятствий внедрения всеобщего обучения в социально-культурной сфере было отсутствие письменности на родном языке у целого ряда народов, населявших Россию, в основном – коренных народов Севера.

В официальных документах исследуемого периода подчеркивалось важное значение организации образовательного процесса по возможности на родном языке каждой нации. Так, в тезисах Наркомпроса РСФСР (1927 г.) о принципах перехода национальных школ на родной язык утверждалось: «Просветительская работа среди национальных меньшинств должна вестись на родном языке, что вытекает из требований национальной политики советской власти с одной стороны, и с другой стороны диктуется соображениями педагогики и педологии» (47).

Однако решать поставленную государством задачу по введению всеобщего образования и массовой ликвидации неграмотности населения общими для всех народов средствами в условиях их различного уровня социально – культурного развития не представлялось возможным. Особую сложность представляло вовлечение в образовательный процесс малочисленных народов, находившихся на общинном уровне социального развития, и не имевших не только своих традиционных национальных школ, но и национальной письменности. Это требовало разработки различных подходов к национальной школе народов, имевших свои литературные традиции, и народов, не имевших собственной письменности.

В этой связи важным этапом государственной национальной политики, повлиявшим на формирование системы образования, следует считать выделение в 1924 г. из общей массы остальных народов в отдельную группу 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. Состояние этих народов требовало особых подходов к организации образовательного процесса и вовлечения их в социально-культурную жизнь страны.

В соответствии с потребностями разработки особых подходов к их образованию 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 Севера (164).

В организации просвещения народов Крайнего Севера Наркомпрос столкнулся с существенной проблемой – отсутствием самостоятельной письменности.

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

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 и из-за организационных и методических просчетов растянулась на долгие годы. В нее включились ведущие специалисты – североведы.

Следует отметить, что работа по формированию письменности малочисленных народов встретила большие трудности. Она велась в несколько этапов.

В 1926 году появились первые рукописные буквары, которые готовились учителями-энтузиастами. Известно около десятка таких букварей: хантыйский – Афанасьева (1926г.), селькупский – Г.Н. Прокофьева (1926 г.), саамский – З.Е.Чернякова (1929 г.), эвенский (на русской основе) – Н.П. Ткачика (1930г.), долганский – Полтавского (1931 г.), эвенский (на латинской основе) - В.И.Левина (1931 г.), корякский букварь – Богданова, Коваленко, Логинова (1931 г.), корякский букварь – Ковалевского (1931 г.) и другие.

Первый букварь русского языка для северных народностей был подготовлен учеными-этнографами проф. В.Г. Богораз-Таном и С.Н. Стебницким в 1927 году. Авторы стремились дать ученику материал из северной жизни, знакомый ему с раннего

детства, научить при помощи этого материала читать и писать по-русски. В этом же году вышла в свет вторая книга для туземных школ северной зоны РСФСР на русском языке – «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 школы (137, с. 81).

В 1932 году были изданы буквари на всех языках народов Севера, кроме алеутского. С именами их авторов Г.М.Василевич, В.И. Цинциус, Е.Р.Шнейдер, П.Е.Хатанзеева, В.А.Аврорина, Г.Н.Прокофьева, Н.К.Каргера, Чернецова, С.Н.Стебницкого, атакжетакимиавторамиучебников, специалистов-североведов, как Т.А.Молл, П.Я.Скорик, И.С.Вдовин, Т.Н. Петрова и другими связана вся история учебника для северных школ.

На наш взгляд, для целей настоящего исследования представляет интерес рассмотреть формирование первых алфавитов на примере отдельных народов. В качестве такого примера рассмотрим формирование письменности на хантыйском и мансийском языке.

Первые хантыйские и мансийские алфавиты возникли вместе с первыми рукописными и печатными букварями на языках народов Севера. 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 необходи-

мо 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. Но, 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 ханты и манси. В 1930 г. был 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 обучения 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» (367).

Следует отметить, что схожая работа проводилась и для других малочисленных народов Севера.

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 рабо-

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

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...» (146). 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 учителя. Подобное отношение к учебникам со сто-

роны 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 малочисленных народов, можно сказать, что эта работа, хотя и носила долговременный характер, принесла известные результаты. Была создана письменность для более 50 ранее бесписьменных языков, были написаны школьные учебники (в 1934 г. они были изданы уже на 104 языках народов страны) (142, с.9). 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 проблем национальной школы в 20–30-е гг. XX в. стала проблема дефицита педагогических кадров. В особенности это касалось кадров, владевших родным языком нерусских народов.

Согласно Постановлению Наркомпроса 1918 г. «О школах национальных меньшинств», обучение в национальных школах нерусских народов должно было проводиться на родном языке. У многих народов такие школы создавались впервые, а уровень грамотного населения составлял менее 10 %. В этой связи при проведении политики всеобща и ликвидации безграмотности и малограмотности населения среди нерусских национальностей особенно остро встал вопрос о педагогических кадрах. По данным статистики, на 1920 г. не хватало 14 тыс. учителей национальных меньшинств (178, с. 267).

Политику советской власти в отношении подготовки педагогических кадров раскрывает и следующий документ. В Поста-

новлении Совнаркома от 18 июня 1926 г. «О просветительной работе среди национальных меньшинств РСФСР» указано следующее: «считать одной из важнейших задач открытие необходимого количества педагогических учебных заведений для национальных меньшинств в соответствии с планом введения всеобщего обучения и обратить внимание на обеспечение учащихся стипендией» (177, с.32).

В целях реализации этого направления образовательной политики в ускоренном темпе стали создаваться национальные педагогические техникумы и национальные отделения при общих педтехникумах. Вынужденной мерой была организация краткосрочных курсов, на которых будущие учителя изучали родной язык, этнографию, историю, национальную литературу. Согласно официальной статистике, в 1923/24 учебном году на территории РСФСР работало 32 национальных педагогических техникума и 7 отделений при общих педтехникумах, в 1924/25 учебном году их количество выросло соответственно до 35 и 11 (178, с. 268).

Подготовка кадров для национальных школ велась и в высших учебных заведениях. Так, в 1924/25 учебном году только в РСФСР при 16 высших педагогических учебных заведениях были открыты отделения для подготовки и курсы переподготовки учителей из национальных меньшинств. Такие курсы были открыты в 1924–1927 гг. при Казанском Восточном пединституте – чувашское, тюрко-татарское, марийское, вотское; в Ульяновске были организованы чувашские центральные педагогические курсы и 5 краткосрочных курсов для подготовки чувашских учителей; при Кубанском пединституте открылось украинское отделение; при педфаке Пермского университета – отделение коми, при Крымском пединституте – тюрко-татарское, при Горском пединституте – осетинское и чечено-ингушское, при педфаке Иркутского университета – бурято-монгольское, при педфаке 2-го МГУ – еврейское отделение, при Саратовском университете – немецкое. В Ленинградском пединституте им. Герцена были открыты отделения северных народностей, латышское, польское, финское, эстонское (178).

Рассмотрим особенности подготовки педагогических кадров для национальных учебных заведений на примере Башкирии. К 1926 г. система подготовки педагогических кадров в первой ав-

тономной республике в составе РСФСР была представлена 7 педтехникумами, в которых обучалось 416 башкир, 584 татар, 585 русских, 383 человека других национальностей. В 1927 / 1928 учебном году в Башкирской АССР был открыт еще один педагогический техникум, где обучались учителя для национальных школ. В 1928/29 учебном году приступил к работе Башкирский пединститут (360).

Результатом проводимой правительством РСФСР образовательной политики уже к 1932/33 учебному году только на территории республики функционировали 199 педтехникумов для нерусских национальностей, из 62 педагогических институтов РСФСР 21 был национальным (34).

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что усилия советской власти по просвещению нерусских народов в первые послереволюционные годы нельзя расценить однозначно.

С одной стороны, насильственное распространение российской культуры, бездумная ломка устоев и привычного национального быта, жесткий запрет на религиозное обучение и антирелигиозная пропаганда, неудачные попытки внедрения единого алфавита и единого языка вместо многочисленных и своеобразных местных диалектов, навязывание нерусским народам чуждого им образа жизни во многом были причиной потери языковых и культурных традиций. Кроме того, наблюдались существенные перекосы и в работе по ликвидации безграмотности среди нерусского населения, которая 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 в дефиците школ ликвидации неграмотности, и в низком уровне грамотности самих учителей. Существенные проблемы вызвало и внедрение трудового принципа в обучение, которое в отсутствие обучающих программ и оборудованных лабораторий на практике сводилось к неоплачиваемому детскому общественно-полезному труду в ущерб основному обучению.

С другой стороны, несмотря на все перекосы социальной политики, новая власть в достаточно короткий срок сформировала единую развитую сеть учебных заведений, организовала активную подготовку педагогических кадров из представителей нерус-

ских народов, реализовала не только принципы бесплатности и общедоступности, но и обязательности начального образования. То есть фактически за 30 лет новая власть сумела сделать то, что дореволюционная Россия проводила в жизнь в течение более 100 лет.

Кроме того, взяв под защиту малочисленные народы Севера, создавая письменность, школы, учебники на их языках, активно вовлекая их в общественную жизнь, советская Россия, по сути, дала им шанс выжить, частично ассимилировавшись с русскоязычным населением. Действовавшая система активной медицинской, материальной, технической помощи дала им шанс справиться с голодом и болезнями.

Именно в советский период у нерусских народов наиболее активно начала формироваться собственная интеллигенция: ученые, поэты, писатели, врачи, педагоги. Многие инициативы в области образования резко опережали аналогичную политику по отношению к национальным меньшинствам в зарубежных странах.

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

1.5. УНИФИКАЦИЯ И ЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В КОНЦЕ 30 – НАЧАЛЕ 90-х гг. XX в.

Окончательное укрепление во второй половине 30-х гг. тоталитарного режима существенно обострило силовой характер политики, направленной на достижение поставленных целей, в том числе и в национальной сфере. В основе национальной политики лежала концепция формирования идеологически, классово, культурно – однородного коммунистического общества. Эта цель тоталитарного государства выражалась на разных этапах в постановке различных целей и задач.

Период с конца 30 – до начала 50-х гг. XX вв. характеризовался попытками формирования классового единства общества, объединенного общей идеологией (разделение общества на равно-

правные между собой рабочий класс, колхозное крестьянство и социалистическую интеллигенцию).

Эта задача требовала сглаживания национального разнообразия этносов, форсирования процессов национального сближения, достижения не только социальной, но и национальной однородности общества. В начале 60-х гг. эта политическая цель была конкретизирована в доктрине формирования новой этнически однородной исторической общности «советский народ» с общей социалистической идеологией и общим (русским) языком общения.

Общие направления внутренней национальной политики РСФСР не могли не отразиться на состоянии национального образования, рассматриваемого советской властью в качестве одного из инструментов социальных преобразований общества.

Предпосылками к изменению курса национального образования с доктрины «выращивания» наций к доктрине интернационализации (а, фактически, денационализации национальной школы на основе русского языка) стали следующие особенности общественного развития конца 30-х гг. XX в.

1) Сложная внешнеполитическая обстановка предвоенного периода. Конец 30-х гг. характеризовался политическим кризисом в Европе, распространением фашизма, первыми вооруженными конфликтами, предварившими начало II Мировой войны. Сложившаяся внешнеполитическая ситуация требовала от СССР, в том числе и от России, создания мощной регулярной армии, что, в свою очередь, было невозможно без введения всеобщей воинской обязанности. Как показывает перепись населения 1939 г., все население СССР составило 170 557 тыс. чел., из них собственно русское население насчитывало 99 592 тыс. чел., русскоязычное население (в совокупности русские и этнические слои, ассоциировавшие себя по разным причинам с русскими и не пользовавшиеся национальным языком) – 106 419 тыс. чел. Таким образом, нерусское население страны составило 42 %, а процент не владевших русским языком – 37,6 % населения СССР. Очевидно, что обострившаяся внешнеполитическая ситуация и потребность формирования единой боеспособной армии требовали скорейшего введения единого государственного языка.

2) Потребность в ускоренной индустриализации и урбанизации общества. Экономическое отставание Советского Союза при враждебно или настороженно настроенных к нему странах капиталистической Европы, наблюдавшееся с начала становления советской власти, обострило потребность в скорейшем индустриальном развитии страны. Это, в свою очередь, требовало формирования в ускоренном темпе высококвалифицированных научных, инженерных, педагогических кадров, а также значительного повышения образовательного уровня населения. В соответствии с потребностью формирования индустриального общества остро встала проблема перехода к всеобщему среднему образованию. Для страны, в которой не был завершен процесс перехода к всеобщему начальному образованию, это было сложной задачей.

Процесс индустриализации общества сопровождался активными процессами урбанизации. Анализ данных переписей населения 1939 и 1989 гг. позволяет отметить высокую интенсивность этих процессов в исследуемый период: городское население СССР увеличилось с 33% в 1939 г. до 66% в 1989 г. В РСФСР эти цифры составили соответственно 34 % в 1939 г. и 74 % в 1989 г. Массовая миграция населения из деревни в города вела к смешению их этнического состава, в результате чего даже в местах компактного проживания этническая однородность населения присутствовала не всегда. Это осложняло процессы дальнейшего развития национальных школ.

Кроме того, у многих народов не была сформирована собственная национальная система образования даже начального уровня. Формирование таких национальных систем требовало длительного времени, что не соответствовало интересам укрепления государственности СССР.

Наиболее простым и эффективным средством объединения наций было их объединение на основе единого государственного языка и единой национальной культуры. Таким языком и такой культурой для народов, населявших СССР и РСФСР, на долгие годы стала русская культура.

3) Репрессивная политика «диктатуры пролетариата», направленная на формирование идейно и социально однородного общества. Об этом свидетельствуют процессы массовой коллективизации, «раскулачивания» (насильственной национализации иму-

шества), массовых репрессий, массовых переселений (чеченцы, ингуши, кабардинцы, балкарцы) и депортаций народов (корейцы на Дальнем Востоке, немцы, евреи, поляки) как способа разрешения межнациональных конфликтов.

Одним из ярких примеров проводимой в РСФСР национальной политики служит политика в отношении малочисленных народов Крайнего Севера. Она характеризовалась насильственной национализацией имущества потомственных оленеводов, насаждением колхозов, рыболовных и охотничьих артелей, в которые против своей воли загонялись местные жители. Коренным малочисленным народам Севера 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 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...» (104).

Массовая коллективизация и национализация имущества, проводимая в 1935–1937 гг., сопровождалась массовыми репрессиями по отношению к национально неоднородному населению. Сотни тысяч крестьянских семей в результате «ликвидации кулачества как класса» (198, с. 15) 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 кулаков и их семей, из которых большую часть составляло нетрудоспособное население (старики, дети, больные) (330). При этом дети до 16 лет составляли одну треть от сосланного населения (Там же). Проблема обучения детей так называемых «спецпереселенцев» требовала пересмотра концепции национальных школ. 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 То-

больского 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 самоуправления (Там же). 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 начальной и 52 комплекта неполной средней школы, открывавшиеся из расчета 1 учитель на 40 человек (Там же). В дальнейшем в этих школах обучались дети других категорий ссыльных – депортированных в Тобольский округ в 40–50-е гг. молдован, калмыков, украинцев и др. Эти школы, согласно архивным данным, просуществовали до конца 50-х годов.

Вышеуказанные общественно-политические процессы определили дальнейшее развитие национальной школы.

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». Как следствие этой политики, уже в 1934 году в системе управления школой были ликвидированы звенья, курировавшие национальную школу (303, с. 11–13).

Результатом политики создания единого интернационального культурного пространства стала интенсивная русификация и унификация национальных школ.

В политике унификации и централизации национального образования на основе русского языка и русской культуры, проводимой государством с конца 30-х до начала 90-х гг., условно можно выделить три этапа:

1) Введение в национальных школах обязательного изучения русского языка (Решение пленума ЦК ВКП (б) в октябре 1937 г., постановление правительства от 13 марта 1938 г.);

2) Школьная реформа, связанная с принятием 24 декабря 1958 г. Верховным Советом СССР Закона «Об укреплении связи

школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР», включавшая переход с начального (4-летнего) обязательного образования к среднему (8-летнему) образованию, а также отмену обязательного изучения родного языка при сохранении обязательного изучения русского языка.

3) Создание общесоюзного Министарства просвещения СССР (1966 г.) и унификация школ союзных республик.

Рассмотрим эти этапы более подробно.

Первым существенным шагом в политике централизации и унификации национального образования стало введение в национальных школах обязательного изучения русского языка. Нормативным документом, закреплявшим это направление государственной образовательной политики, стало Решение пленума ЦК ВКП (б) в октябре 1937 г.

Вслед за ним 13 марта 1938 года выходит Постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных областей и республик». Постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР утверждало русский язык не только как язык межнационального общения, но и как язык приобщения к русской культуре. Он вводился в качестве обязательного предмета, начиная со второго года обучения, в суммарном объеме не менее 40 часов в неделю. Одновременно данным Постановлением в РСФСР для всех нерусских школ вводились единые унифицированные учебные планы, которые были представлены в двух вариантах: для городской и для сельской школы. Однако следует отметить, что обязательное изучение русского языка не отменяло принципа «школа на родном языке», который продолжал сохраняться вплоть до конца 50-х годов.

В связи с необходимостью ускоренного формирования единого социально-культурного пространства страны, сопровождавшегося к тому же насильственными методами внедрения социальных преобразований (применение репрессий, насильственное переселение не только отдельных граждан, но и целых «неблагонадежных» народов) в конце 30 – начале 50-х гг. XX в. велся процесс поиска оптимальных вариантов организации обучения. Он осложнялся не только недостаточным количеством учебников, пособий, учителей, владеющих родным языком обучаемых, но и интенсивными процессами урбанизации, а также так называемой

вынужденной миграцией населения различных национальностей (в том числе и русских) на Север СССР.

В результате политических процессов, происходивших в стране, на территории РСФСР практически существовало три вида школ: общеобразовательные (массовые), национальные, спецпереселенческие. Причем в различных видах школ состав учащихся стал, крайне не однородным. В результате остро возник вопрос, на каком языке вести обучение в школах с неоднородным составом, на национальном или русском.

В качестве выхода из сложившейся ситуации Министерство Просвещения РСФСР, используя опыт районных и окружных органов образования, в 40-х годах 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 РСФСР.

Второй вариант предусматривал необходимость обучения на родном языке и предлагал школам руководствоваться учебным планом и программой по русскому языку для нерусских школ. Однако оба варианта ущемляли интересы либо местного, либо русского населения.

Несколько лучше обстояло дело в союзных республиках, сохранявших относительно однородный национальный состав населения, что позволяло сохранить национальную школу на родном языке, не смотря на введение русского языка как обязательного предмета.

Великая Отечественная война поставила перед советской школой новую задачу – обеспечить неразрывную связь обучения и воспитания учащихся с производительным трудом.

Со сложными проблемами столкнулись органы народного образования округов, расположенных в тылу, 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.

Рассмотрим реализацию национальной образовательной политики государства на примере коренных народов Севера, где проблема сложного смешанного национального состава общеобразовательных школ в годы Великой Отечественной войны, а также в первые предвоенные годы стояла особенно остро.

В таблице 2 представлены данные о количестве школ в Ханты-Мансийском автономном округе в учебные годы с 1935-ого по 1950 гг. (197, с. 42).

Таблица 2

Динамика развития системы школьного образования в Ханты-Мансийском округе в 1934–1950 учебных годах

Учебный год	Число школ в округе (в т.ч. национальных)	Кол-во учащихся (всего)	В т.ч. коренных народов Севера
1934–1935	160/49	216	113 (52,3 %)
1939–1940	186/58	770	200 (25,9 %)
1949–1950	271/87	1065	232 (21,8 %)

Как видно из табл. 2, рост количества учебных заведений существенно отставал от роста учеников (за 1935–1950 гг. количество школ увеличилось в 1,7 раз, в то время как количество обучающихся – в 5 раз). Показательно, что количество национальных школ в округе выросло адекватно общему количеству учебных заведений – в 1,8 раз. Если проследить ту же динамику по количеству учащихся, то становится очевидным, что основной прирост количества обучающихся произошел за счет детей некоренных национальностей – русскоязычного населения, спецпереселенцев, переселенцев с мест, расположенных близко от военных действий, эвакуированных.

В результате значительного увеличения количества учащихся за счет миграционных процессов рост количества учебных заведений в округе не мог решить всех проблем образования. Как следствие, в годы войны и первые послевоенные годы, национальные школы Севера столкнулись со многими трудностями.

Прежде всего, это трудности материального характера. 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 другие). 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 др. все это вызывало при вербовке детей у коренных народностей отрицательное отношение к школе. Так, например, в Упоровском районе из 46 школ только 23 (50 %) имели типовые здания, в Сорокинском районе на 68 школ типовых 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 пособий (57, с. 95).

Во-вторых, 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. 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. Однако 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 ханты наблюдалось 6 диалектов, а на территории Ханты-Мансийского округа проживало не менее 11 диалектных групп (28, с. 68). 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 учебном году был следующий национальный состав: ханты – 34 ученика, манси – 15, ненцы – 2, коми – 6, русские – 6 (57, с. 99). Итогом

было то, что в начале 50-х годов родной язык изучался менее чем в половине национальных школ Ханты-Мансийского национального округа. С каждым годом русский язык занимал все более лидирующее положение.

Как отмечает Л.Н. Ванчицкая, основными причинами, отрицательно влияющими на качество образования в национальных школах и классах в годы войны, были (37, с. 13):

1) несоответствие учебной сетки русской школы для национальных школ;

2) обучение 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.

Вследствие этих недостатков в годы Великой Отечественной войны, а также в первые послевоенные годы в области не выполнялся закон о всеобщем обязательном обучении. Основной причиной его невыполнения было отсутствие необходимого количества национальных школ средней ступени образования.

Тем не менее, несмотря на усилившиеся недостатки материального, учебно-методического характера, введение обязательного обучения русскому языку, а также преподавание на нем части учебных предметов в годы войны и первые послевоенные годы оказали неоднозначное влияние на развитие системы национального образования. Унификация школьных программ, реализация политики всеобщего начального, переход к всеобщему среднему обязательному образованию, безусловно, способствовали росту грамотности нерусских народов РСФСР и всего Советского Союза. В условиях усилившихся миграционных процессов, связанных с социальными и политическими потрясениями этого периода укрепление русского языка как государственного позволяло решать проблемы школ со сложным национальным составом.

В то же время насильственная русификация образования оказала отрицательное влияние на формирование национальной культуры народов. Особенно пагубно эта тенденция отразилась на малочисленных народах Севера, культура и образовательные традиции которых в этот период находились еще на начальной стадии формирования и не могли конкурировать с развитой русской культурой, фактически ассимилировавшей в себя их национальные особенности.

Вторым этапом национальной образовательной политики государства стало принятие 24 декабря 1958 г. Верховным Советом СССР Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии народного образования» (85). Согласно этому Закону, главной задачей советской школы выдвигалось улучшение подготовки учащихся к общественно полезному труду, повышение уровня их общего и политехнического образования, а также переход ко всеобщему обязательному восьмилетнему образованию.

Закон от 24 декабря 1958 г. ввел существенные коррективы в развитие среднего профессионального образования. Началось преобразование школ фабрично-заводского обучения, ремесленных, железнодорожных, горнопромышленных, строительных училищ, профтехшкол, школ фабрично-заводского ученичества и др. профессиональных учебных заведений в дневные и вечерние городские профессиональные технические училища со сроком обучения от 1 до 3 лет. Появился новый тип учебных заведений – городские профессионально-технические (ГПТУ) и сельские профессионально-технические училища (СПТУ). Принято решение о постепенном переходе в системе профтехобразования на 3-х летний срок обучения квалифицированных рабочих со средним образованием.

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии народного образования» на долгие годы стал определяющим нормативным документом, официально определявшим национальную образовательную политику.

В связи с принятием Закона Внеочередной XXI съезд КПСС, состоявшийся в начале 1959 г., поставил задачу осуществления всеобщего среднего образования. Вопрос о претворении в жизнь Закона о школе 1958 г. и задач XXI съезда КПСС обсуждался на

партийных конференциях, на пленумах и бюро областных, краевых и районных комитетов КПСС.

Школьная реформа 1958 г. внесла существенные изменения в развитие системы национального образования нерусских народов. На первый взгляд, закон не запрещал национальных образовательных учреждений. Он лишь предоставлял родителям по мотивам защиты детей от языковых перегрузок право выбора языка обучения в школе. На практике же этот Закон, не отменяя формально принципа «школа на родном языке», существенно упростил перевод большей части национальных школ РСФСР, а также части школ союзных республик, не только на русский язык обучения, но и на общие, разработанные для массовой школы, учебные программы. Язык обучения в национальной школе зависел от решения родителей. Учитывая, что высшая школа на территории РСФСР преимущественно была русскоязычной, их выбор в пользу русского языка был очевиден. В результате родной язык все чаще стал рассматриваться в национальных школах как дополнительный учебный предмет.

Данная образовательная политика наряду с другими факторами способствовала тому, что несколько поколений нерусских этносов, населявших территорию РСФСР, воспитывалось вне родной культуры и языка. Родной язык начал терять свое коммуникативное назначение в общественной жизни и быту, все больше вытесняясь русским.

Анализируя объективные причины изменения курса официальной политики на переход национальных школ на преподавание на русском языке по единым программам для советских общеобразовательных школ (на базе русской школы), мы склонны согласиться с мнением М.Н. Кузьмина. Он полагал, что основной «внутренней причиной произведенного поворота было падение после 1956 г. репрессивных факторов интеграции разнородного полиэтнического общества. Отказ в ходе хрущевской оттепели от силовых крайностей тоталитарного режима потребовал для достижения ментального единства социума принципиального подкрепления идеологических факторов интеграции общества – языковыми и культурными» (142, с. 9–15).

Он считает, что именно в этой связи кардинальное новый курс национальной образовательной политики был распространен на

все этнические культуры, не только отстававшие в социально-культурном развитии, но и обладавшие высоким культурно-образовательным потенциалом (республики Прибалтики, Закавказья, российские немцы, поляки).

Другими причинами унификации национального образования стали, на наш взгляд, интенсивно протекавшие в 50–60-х гг. XX в. процессы индустриализации общества, сопровождавшиеся массовым переселением нерусских аграрных народов в города, отличавшиеся многонациональной культурой.

Следует также отметить значение начавшегося в 60-е гг. XX в. промышленного освоения Крайнего Севера, Сибири, Дальнего Востока, сопровождавшиеся ростом миграционной активности населения СССР. Национальный состав таких мигрантов отличался крайней неоднородностью. Обеспечить его необходимым количеством разнообразных национальных школ (специально оборудованными помещениями, национальными образовательными программами, специально подготовленными учителями, владевшими национальным языком) не представлялось возможным.

Во-первых, этого не позволяло сделать тяжелое материальное положение страны, существенно ослабленной за военные годы.

Во-вторых, задачи восстановления народного хозяйства требовали квалифицированных рабочих кадров, что не позволяло снизить уровень обязательного всеобщего образования ниже среднего. Это существенно увеличивало расходы на образование.

В-третьих, введение всеобщего среднего образования на национальных языках требовало разработки соответствующего учебно-методического обеспечения, что увеличивало не только материальные, но и кадровые, временные затраты на развитие национальных школ. Значительно проще и экономичнее было воспользоваться уже отработанной схемой образования для массовых средних общеобразовательных школ.

С учетом этих проблем, предсказуемым результатом школьной реформы 1958 г. стала последовательная замена преподавания на родных языках преподаванием на русском не только в средней (5–8 классы), но и в начальной национальной школе (1–4 классы).

Итогом советской национальной образовательной политики стало то, что к концу 80-х годов только в РСФСР, например (не говоря уже о других союзных республиках), обучение на родном языке сохранили лишь 18 коренных этносов, из них в объеме выше 4-классной начальной – лишь 4 (татары, башкиры, якуты, тувинцы). В остальных случаях произошло вытеснение родного языка и культуры из содержания общего образования.

Третьим этапом политики унификации национальной школы на основе русского языка и единства образовательных программ стало создание общесоюзного Министерства просвещения СССР (1966 г.), существенно сузившего самостоятельность республиканских министерств.

Следствием этого шага стало принятие в 70-е гг. XX в. серии государственных постановлений о расширении зоны действия русского языка как языка межнационального общения. Прежде всего, это коснулось русскоязычия высшего образования в союзных республиках.

Завершение формирования политики создания из многонационального населения страны новой исторической общности «советский народ» с общей унитарной социалистической идеологией и единым языком общения в 60-80 годы 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 1974/75 года на родной язык и литературу в национальных школах РСФСР отводилось 39 часов в неделю, в то время как на русский язык и литературу – 70 часов, причем его изучение шло с I по X класс включительно (303).

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.

Результатом государственной политики 60–70-х гг. XX в. стало то, что в РСФСР вплоть до 80-х г. продолжалась утрата основных качеств, определяющих содержание национальной школы. С созданием общесоюзного Министерства просвещения СССР этот процесс распространился и на школы союзных республик.

В эти годы завершилось формирование национальной школы как обычной типовой школы с преподаванием «родного языка» как дополнительного предмета в учебном плане.

Следует отметить, что политика русификации национального образования была достаточно эффективной. Результаты государственной политики русификации и унификации национального образования иллюстрируют следующие статистические данные, составленные по результатам переписей населения (табл. 3). (143, с. 28)

Таблица 3

Владение русским языком нерусским населением СССР, %

Год	Русский язык как родной	Русский как второй	Всего владеющих русским языком
I.	СССР		
1939 г.	9,9	–*	–
1959 г.	10,8	–	–
1970 г.	11,6	37,1	48,7
1979 г.	13,1	49,1	62,2
1989 г.	13,3	48,9	62,2
II.	РСФСР		
1939 г.	–	–	–
1959 г.	23,9	–	–
1970 г.	42,2	53,9	78,1
1979 г.	26,5	58,6	85,1
1989 г.	27,6	60,4	88,0

* – данные отсутствуют.

Как видно из табл. 3, процент владеющих русским языком среди нерусских народов в результате проводимой национальной политики вырос до 62,2 % по СССР на 1989 г. В РСФСР он был значительно выше: в 1989 г. количество владеющих русским языком среди нерусского населения составило 88 %.

Более точно характеризуют широкое распространение русского языка в союзных республиках следующие данные. В 1989 г. в СССР среди украинцев и белорусов русский язык как родной использовали 20,6% (в РСФСР – 58,9%), как второй – 55,9% (в РСФСР соответственно 37,5%), в совокупности – 76,5% (96,4 %). В неславянском населении СССР русским как родным владели 8,8% (в РСФСР – 19,5%), как вторым – 44,5% (66,5%), в совокупности – 53,3% (86,0%).

Унитаризация национального образования привела к тому, что к началу 80-х гг. 53 % нерусских детей в РСФСР посещали обычную общеобразовательную школу, остальные 47 % обучались в национальной, где преподавалось 44 национальных языка при зарегистрированных 120 этносах, населявших РСФСР (языки союзных республик и населявшие их этносы в эту статистику не входят) (261, с. 14). Из них 26 языков преподавались как учебный предмет. Среди остальных 18 языков на 11 языках обучение велось на протяжении 1–3 годов обучения, еще на 3 языках – в течение 4 лет. Лишь у 4 наций сохранилась в той или иной степени средняя и старшая ступень школы на родном языке. В тувинской школе преподавание на национальном языке осуществлялось в течение 7 лет обучения, в якутской – 9 лет, в татарской и башкирской – 11 лет. В остальных случаях национальная школа служила лишь подготовительным этапом к обучению в общей русскоязычной школе.

Курс на унитаризацию и русификацию национальных школ, проводимый советской властью конца 30 – начала 70-х гг. XX в., привел к формированию двух моделей национального образования, развивавшихся параллельно друг другу.

Первую модель можно охарактеризовать как ассимилирующую. Целью такой модели национального образования было постепенное включение нерусских народов в русскую социокультурную среду. Она включала в себя два основных типа национальных школ и их разновидности.

В школах первого типа ассимилирующей модели национального образования процесс обучения строился на родном языке в течение начального или даже неполного среднего уровня образования. Он осуществлялся с помощью специально разработанных параллельных учебников на родном языке по всем или несколь-

ким общеобразовательным предметам. Такого типа школы длительное время функционировали в местах проживания коренных малочисленных народностей бассейна Амура, Крайнего Севера, Сибири.

Их формирование было обусловлено необходимостью адаптации коренного населения, абсолютно не владевшего русским языком, к включению в социокультурные процессы, происходившие в обществе. Обучение на родном языке служило подготовительным этапом к переходу на русский язык преподавания. Как правило, учебные программы в таких школах строились по общим принципам и национальной нагрузки не несли, либо такая нагрузка была крайне незначительной. Традиционные национальные предметы (народные ремесла, традиционные национальные промыслы, краеведение, культурные традиции народа) изучались факультативно либо в качестве экспериментальных программ. Как справедливо отмечала С.К. Бондырева, лишь в первые годы советской власти «была сделана робкая попытка предоставить возможность национальным окраинам наполнить содержание образования локальным материалом, близким и понятным учащимся, и помочь этносам России, учитывая свои особенности, приобщиться к общероссийским ценностям» (24, с. 24).

В 1949 г. в Москве был основан Институт национальных школ с филиалами в Казани, Уфе и Якутске. Аналогичные подразделения открывались в других регионах России и были призваны совершенствовать структуру, содержание и методы преподавания в национальных школах. Несмотря на послевоенные трудности, эти институты в 50–60-е гг. помогали развитию национальных школ.

К достоинствам этого типа школ можно отнести то, что они, способствовали сохранению национальных языков коренных малочисленных народностей. Кроме того, они учитывали потребности народов в постепенном переходе к обучению на русском языке, обеспечивая постепенное включение детей в образовательный процесс.

К их существенным недостаткам можно отнести более слабую по сравнению с общеобразовательной школой учебную программу, делавшую выпускников таких школ неконкурентоспособными при поступлении в высшие и, частично, средние учебные заведения. В то же время такая школа не учитывала традиционного

уклада жизни коренных народов, что не позволяло им в должной мере адаптироваться и в родной этнической среде.

К другому типу школ ассимилирующей модели национально-образовательного образования можно отнести советскую общеобразовательную русскоязычную школу. Такая школа была построена по интернациональному типу, и фактически ассимилировала не только нерусское население, но и русских. Именно этот тип школы получал поддержку на государственном уровне в 50–60-е гг., являясь логическим следствием национальной и языковой политики советской власти, направленной на русификацию всех этносов и сглаживания национальных различий.

Вторую модель национального образования, длительное время существовавшую с ассимилирующей моделью, можно условно назвать компенсирующей. Ее целью было формирование национальной школы, основанной на национальных традициях. Такая школа не исключала необходимости изучения русского языка как языка межнационального общения, однако позволяла учитывать национальные традиции при формировании образовательных программ. Следует отметить, что такой тип школ получил распространение перед II Мировой войной на территории всего Советского Союза. После проведения школьных реформ 50–60-х гг. компенсирующий тип школы сохранился лишь среди немногих народностей РСФСР, имевших достаточно высокий уровень национальной культуры (татары, башкиры, якуты), а также в союзных республиках (Украина, Белоруссия, республики Прибалтики).

Как правило, компенсирующие типы национальных школ формировались в районах компактного проживания нерусских национальностей с преимущественно моноэтническим составом. Таким условиям отвечала, прежде всего, сельская местность, где жители вели традиционный образ жизни, занимались национальными ремеслами, общались на родном диалекте, который существенно отличался от литературного языка. В компенсирующих школах обучение всех предметов велось на родном литературном языке на всех этапах обучения, русский язык изучался как предмет. Помимо этого, в таких школах изучались и национальные предметы (национальная литература, краеведение).

К достоинствам школ компенсирующего типа можно отнести сохранение национального языка, национальной культуры, воспитание детей нерусских народов в привычной им среде.

К недостаткам компенсирующего образования можно отнести упрощенные по сравнению с общеобразовательной школой учебные программы по основным предметам, а также слабую подготовку по русскому языку. Учитывая, что за годы советской власти целостной системы непрерывного образования для оканчивающих национальные школы создано не было, это служило серьезным препятствием при поступлении в средние и высшие профессиональные учебные заведения. Фактически выпускники таких национальных школ могли ориентироваться лишь на национальные учебные заведения, также преподававшие на родном языке. Однако их не хватало. При поступлении в русскоязычные вузы и средние специальные учебные заведения абитуриенты из национальных школ компенсирующей модели не выдерживали экзаменов из-за слабых знаний русского языка.

Таким образом, компенсирующие национальные школы, лишь частично решая проблему сохранения этнических особенностей, вместе с тем не давали равных образовательных возможностей.

В июне 1972 г. было принято Постановление «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы», а в июле 1973 г. – «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы», завершившие политику унификации национального образования.

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 1970–1980-х, в полной мере осознавая недостатки и опасности унифицированной системы преподавания, пытались компенсировать их на экспериментальной основе. В ряде школ проводились эксперименты по привлечению к преподаванию на факультативных занятиях и уроках труда мастеров 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, как А.В. Голошубин, А.С. Зыков, А.Н. Лоскутов, Е.А. Немысова, 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 политики (185, с. 277).

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 школах нанайского района Хабаровского края, Ямало-Ненецкого, Корякского, Ханты – Мансийского АО, Березовского района Якутской АССР – 25% (208).

Наметилась реформа системы национального образования. В частности, в 1989 году авторским коллективом АН СССР под руководством академика В.И. Бойко была предложена теоретическая модель национальной школы, в которой национальное образование предлагалось рассматривать как основу, с которой начинается введение ребенка – изначально носителя родной культуры – в культуру российскую и мировую (192).

Авторами Концепции были сформулированы следующие приоритетные принципы, определяющие содержание образования в национальной школе. Национальное образование должно выступать как фактор реализации трех важнейших целей, обеспечи-

вающих в современных условиях необходимое социальное развитие:

- трансляции национальных культур, формирования национального самосознания новых поколений нации, воспроизводства определенного типа личности;
- открытости 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 самодостаточна, 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 конкретной нации, а с другой – обеспечить формирование полноценной человеческой индивидуальности адекватного условиям бытия в данной стране в переходную эпоху. Данный подход получил государственную поддержку. Именно он в декабре 1990 г. был закреплён 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.

Обобщая опыт построения системы национального образования, следует отметить, что основными результатами национальной образовательной политики РСФСР в конце 1930 – начале 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;
- унификация и русификация образовательного процесса, что послужило одной из причин падения престижа национальных языков, традиционной культуры, народных промыслов, фольклора нерусских народов;
- появление и накопление опыта внедрения инновационных идей преподавания в экспериментальных национальных школах РСФСР, направленное на возрождение самобытных этнокультурных традиций нерусских народов;
- формирование региональной системы среднего и высшего профессионального образования без учета социальных запросов и потребностей нерусского населения, в результате чего выпускники национальных школ оказывались неконкурентоспособными на рынке профессионального образования.

Вышеперечисленные особенности национальной образовательной политики оказали огромное влияние на современное состояние системы национального образования, которое целесообразно проанализировать в самостоятельной части работы.

Обзор теоретических исследований советского периода показал, что, несмотря на идеологическую окраску трудов отечественных ученых, обусловленную политической обстановкой в стране, охарактеризовать этот период как однозначно негативный в сфере формирования национального образования нельзя.

С начала становления советской власти, в педагогической теории в отношении образования детей разных национальностей складываются две концепции. Первая – концепция интернационального образования детей различных национальностей (работы В.Т. Гасанова, В.П. Косоруковой, Н.К. Крупской, Г.Б. Мухаметзяновой, И.П. Тукаевой, Н.В. Шевченко). Эти идеи во многом определяли официальную политику в отношении национального образования. В основе этой концепции лежал тезис овоспитании «советского» человека, не имеющего национальных отличий, как о цели педагогики.

Противоположная концепция – это концепция о высокой воспитательной ценности родного языка, национальных культурных традиций, народного педагогического опыта в воспитании гражданственности и патриотизма детей нерусских национальностей (А.С. Макаренко, Г.Н. Волков, В.А. Николаев, Я.И. Хабников и др.). Результатом этой концепции стало формирование самостоятельной науки – этнопедагогики.

Изучение образовательной политики советской власти в отношении национальной школы позволило выделить в ней два периода:

– 20 – начало 30-х гг. XX в. – формирование единой сети национальных образовательных учреждений и ликвидация безграмотности и малограмотности нерусского населения;

– конец 30 – начало 90-х гг. XX в. – унификация национального образования на основе русского языка и русской культуры.

Рассматривая государственную политику исследуемого периода, следует отметить, что в первые годы советской власти, как и в педагогической теории, сформировались две конкурирующие между собой доктрины национального образования. 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. Этой позиции придерживался нарком просвещения А.В. Луначарский. 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. 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 РСФСР.

Основы государственной политики в области национального образования нашли свое отражение в первых Постановлениях Наркомпроса – «Основные принципы единой трудовой школы» от 16 ноября 1918 г., «О школах национальных меньшинств» от 30 ноября 1918 г., «Об организации дела просвещения нацмен РСФСР» от 21 февраля 1921 г. Основное внимание в них уделя-

лось проблемам скорейшего внедрения всеобщего образования как в национальных республиках, так и среди национальных меньшинств. В этих нормативных актах закреплялись основные принципы народного образования: светский характер образования; единая сеть образовательных учреждений для всех; трудовая, политехническая направленность обучения; совместное обучение лиц обоих полов; бесплатность и всеобщность обучения. Для национальных школ добавлялся еще один принцип – обучение на родном языке.

Усилия советской власти по просвещению нерусских народов в первые послереволюционные годы нельзя расценить однозначно. С одной стороны, новая власть в короткий срок сформировала единую развитую сеть учебных заведений, организовала активную подготовку педагогических кадров из представителей нерусских народов, реализовала не только принципы бесплатности и общедоступности, но и обязательности начального образования. Взяв под защиту малочисленные народы Севера, создавая письменность, школы, учебники на их языках, активно вовлекая их в общественную жизнь, советская Россия, по сути, дала им шанс выжить, частично ассимилировавшись с русскоязычным населением. Многие инициативы в области образования резко опережали аналогичную политику по отношению к национальным меньшинствам в зарубежных странах. Именно в советский период у нерусских народов наиболее активно начала формироваться собственная интеллигенция.

С другой стороны, насильственное распространение российской культуры, бездумная ломка устоев и привычного национального быта, жесткий запрет на религиозное обучение и антирелигиозная пропаганда, неудачные попытки внедрения единого алфавита и единого языка вместо многочисленных и своеобразных местных диалектов, навязывание нерусским народам чуждого им образа жизни во многом были причиной потери языковых и культурных традиций. Существенные проблемы вызвало и внедрение трудового принципа в обучение, которое в отсутствие обучающих программ и оборудованных лабораторий на практике сводилось к неоплачиваемому детскому общественно-полезному труду в ущерб основному обучению.

Окончательное укрепление во второй половине 30-х гг. тоталитарного режима существенно обострило силовой характер политики, направленной на достижение поставленных целей. В основе национальной политики лежала концепция формирования идеологически, классово, культурно – однородного коммунистического общества, что отразилось и на системе национального образования. В политике унификации и централизации национального образования на основе русского языка и русской культуры, проводимой государством с конца 30-х до начала 90-х гг., условно можно выделить три этапа:

1) Введение в национальных школах обязательного изучения русского языка (Решение пленума ЦК ВКП (б) в октябре 1937 г., постановление правительства от 13 марта 1938 г.);

2) Школьная реформа, связанная с принятием 24 декабря 1958 г. Верховным Советом СССР Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР», включавшая переход к обязательному среднему (8-летнему) образованию, а также отмену обязательного изучения родного языка при сохранении обязательного изучения русского языка;

3) Создание общесоюзного Министарства просвещения СССР (1966 г.) и унификация школ союзных республик.

Курс на унитаризацию и русификацию национальных школ, проводимый советской властью конца 30 – начала 70-х гг. XX в., привел к формированию двух моделей национального образования, развивавшихся параллельно друг другу.

Первую модель можно охарактеризовать как ассимилирующую. Целью такой модели национального образования было постепенное включение нерусских народов в русскую социокультурную среду. Она включала в себя два основных типа национальных школ и их разновидности.

В школах первого типа ассимилирующей модели национального образования процесс обучения строился на родном языке в течение начального или даже неполного среднего уровня образования (национальные школы в местах проживания коренных малочисленных народностей бассейна Амура, Крайнего Севера, Сибири). Обучение на родном языке служило подготовительным этапом к переходу на русский язык преподавания. Как правило,

учебные программы в таких школах строились по общим принципам и национальной нагрузке не несли, либо такая нагрузка была крайне незначительной. К достоинствам этого типа школ можно отнести то, что они, способствовали сохранению национальных языков коренных малочисленных народностей, а также учитывали их потребности в постепенном переходе к обучению на русском языке, обеспечивая плавное включение детей в образовательный процесс. К их существенным недостаткам можно отнести более слабую по сравнению с общеобразовательной школой учебную программу, делавшую выпускников таких школ неконкурентоспособными при поступлении в высшие и, частично, средние учебные заведения. В то же время такая школа не учитывала традиционного уклада жизни коренных народов, что не позволяло им в должной мере адаптироваться и в родной этнической среде.

К другому типу школ ассимилирующей модели национального образования можно отнести советскую общеобразовательную русскоязычную школу. Такая школа была построена по интернациональному типу, и фактически ассимилировала не только нерусское население, но и русских. Именно этот тип школы получал поддержку на государственном уровне в 50–60-е гг. XX в., являясь логическим следствием национальной и языковой политики советской власти, направленной на русификацию всех этносов и сглаживания национальных различий.

Вторую модель национального образования, длительное время существовавшую с ассимилирующей моделью, можно условно назвать компенсирующей. Ее целью было формирование национальной школы, основанной на национальных традициях. Она не исключала необходимости изучения русского языка как языка межнационального общения, однако позволяла учитывать национальные традиции при формировании образовательных программ. Такой тип школ получил распространение перед II Мировой войной на территории всего Советского Союза. После проведения школьных реформ 50–60-х гг. компенсирующий тип школы сохранился лишь среди немногих народностей РСФСР, имевших достаточно высокий уровень национальной культуры (татары, башкиры, якуты), а также в союзных республиках (Украина, Белоруссия, республики Прибалтики).

К достоинствам школ компенсирующего типа можно отнести сохранение национального языка, национальной культуры, воспитание детей нерусских народов в привычной им среде. К недостаткам компенсирующего образования можно отнести упрощенные учебные программы по основным предметам, а также слабую подготовку по русскому языку. Это служило серьезным препятствием при поступлении в средние и высшие профессиональные учебные заведения. Таким образом, компенсирующие национальные школы, лишь частично решая проблему сохранения этнических особенностей, вместе с тем не давали равных образовательных возможностей.

В связи с недостатками сложившейся системы национального образования в середине 80-х – начале 90-х гг. начался процесс восстановления национальных педагогических систем, а защита национальных культур была провозглашена одним из основных принципов не только образовательной, но и национальной политики.

Обобщая опыт построения системы национального образования, следует отметить, что основными результатами национальной образовательной политики РСФСР в конце 1930 – начале 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;
- унификация и русификация образовательного процесса, что послужило одной из причин падения престижа национальных языков, традиционной культуры, народных промыслов, фольклора нерусских народов;
- появление и накопление опыта внедрения инновационных идей преподавания в экспериментальных национальных школах РСФСР, направленное на возрождение самобытных этнокультурных традиций нерусских народов;
- формирование региональной системы среднего и высшего профессионального образования без учета социальных запросов и потребностей нерусского населения, в результате чего выпускники национальных школ оказывались неконкурентоспособными на рынке профессионального образования.

Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

2.1. ПОНЯТИЕ И СФЕРА ДЕЙСТВИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В основе каждого научного исследования лежит система понятий и определений, обозначающих его объект и предмет, ключевые термины, а также очерчивающих границы научных изысканий.

Поскольку ни в педагогической литературе, ни в действующем законодательстве об образовании единых понятий «народная педагогика», «национальная школа», «национальная образовательная политика», «национальная образовательная доктрина» не сформулировано, прежде чем перейти к основной части исследования, представляется необходимым рассмотреть терминологическую основу исследования более подробно.

Прежде всего, нас интересует понятие «национальная образовательная политика РФ», являющееся основным объектом настоящего исследования.

Успешность деятельности системы национального образования, заключающаяся в формировании у обучающихся гармоничной системы этнических и поликультурных знаний, умений и навыков, необходимых для их социальной адаптации, определяется тем, насколько последовательно реализуется связь теории национального образования с практикой преподавания и реальными жизненными условиями. Связь педагогической теории с практикой определяется образовательной политикой России в области национального образования.

Современная *образовательная политика в области национального образования* рассматривается нами, прежде всего, как совокупность разработанных теорией и получивших практическое развитие в действующем законодательстве доктринальных идей, преломленных через образовательные потребности населения, и определяющих функционирование и развитие системы образова-

ния, воплощаемой в работе сети образовательных учреждений, государственных образовательных стандартах и реализующих их образовательных программах.

Под доктриной в педагогической литературе принято понимать «систематизированное учение или теорию, возведенную в ранг идеологического или политического принципа, т.е. совокупность принципов, используемых для руководства той или иной сферой, взятую на вооружение официальными кругами» (288, с. 174). Следовательно, под *национальной образовательной доктриной* следует понимать официально принятую стратегическую систему целей, задач и принципов функционирования национального образования в России, раскрывающуюся через декреты, указы и постановления, а также некоторые отдельные методики для достижения поставленных органами управления образованием конкретных целей. На такое понимание национальной образовательной доктрины указывают и официальные документы, например, Национальная доктрина образования в Российской Федерации.

В Приказе Министерства образования и науки РФ № 201 от 3 августа 2006 г. дано следующее определение национальной образовательной политики: «Под *национальной образовательной политикой* Российской Федерации понимается целенаправленная и согласованная деятельность государственных органов управления образованием федерального и регионального уровней, органов местного самоуправления и национальных общественных организаций ... направленная на культурное и национальное развитие Российской Федерации» (220, с. 4)

То есть реализуется образовательная политика РФ в отношении этнических образований, прежде всего, через целенаправленную деятельность органов государственной и муниципальной власти и общественности.

Представленные определения, описывающие различные аспекты многогранного понятия «национальная образовательная политика», предопределяют последовательность изучения эволюции национального образования РФ в историческом контексте: от теоретических исследований и господствующих идей до их законодательного воплощения и реализации через органы госу-

дарственной, муниципальной власти и сеть образовательных учреждений.

Общеизвестно, что политика России в отношении национального образования населяющих ее народов в последние десятилетия претерпевает коренные изменения, обусловленные происходящими в стране социально – экономическими и политическими трансформациями.

Однако эффективность этих изменений сложно оценить однозначно. Педагогами и другими исследователями системы отечественного образования неоднократно отмечалось, что отсутствие долгосрочной стратегии развития национального образования в стране стало причиной проведения ряда поспешных и противоречивых реформ, отрицательно отразившихся на его качестве (143;180;231;233).

Полагаем, что, прежде всего, это связано с отсутствием единого понимания как в официальных кругах, так и в педагогической теории понятия «национальная школа», «национальное образование», что вызывает целый ряд противоречий при исследовании доктринальных положений в данной сфере.

В доказательство этого факта следует отметить, что ни в Законе РФ «Об образовании», ни в Национальной доктрине образования в РФ, ни в Концепции модернизации образования, ни в Концепции национальной образовательной политики РФ понятия о национальной школе и национальном образовании нет (86;217;221).

Анализ действующего законодательства в сфере образования, представляющего собой конечный продукт национальной образовательной политики Российской Федерации, позволяет отметить, что национальное образование в ней, как правило, подразумевается в следующих контекстах:

1) национальное образование как государственное образование по сравнению с другими государствами (в отечественной педагогической и официальной традиции такая трактовка, как правило, встречается редко, тем не менее, именно в этом контексте оно понимается в Национальной доктрине образования в РФ);

2) национальное образование как система регионального (и/или республиканского) образования (Уральский, Западно-Сибирский регион, Республика Калмыкия и т.д.), которое вклю-

чает в себя национально-региональный компонент, подразумевающий, прежде всего, региональные особенности охватываемой территории, но не этническую самоидентификацию населяющих его народов (в форме национально-регионального компонента национальное образование упоминается в Законе РФ «Об образовании»);

3) национальное образование как система образовательных учреждений для этносов коренного населения (ханты, манси, ненцы, кумандинцы, селькупы, эвенки и т.д.), реализующее этнопедагогическую концепцию и опирающееся на основы народной педагогики (такое толкование национального образования встречается в Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации);

4) национальное образование для этносов некоренного населения: а) этнические корни которого географически находятся в других регионах государства (татары, мордва, чувашаи и т.д.); б) этнические корни которого находятся за пределами государства (немцы, евреи, украинцы, белорусы, казахи и т.д.) (там же).

Поскольку под нацией (от лат. *natio* – племя, народ) подразумевается, как правило, историческая общность людей, складывающаяся в процессе формирования общности их территориальных, экономических связей, языка, особенностей культуры и характера (251), наиболее точно под понятие национального образования подпадают лишь два последних контекста, поскольку именно они делают акцент на национальных особенностях образования, привязывая его к родному языку, а также культурным и нравственно-этическим традициям определенного этноса (в отличие от государственных или региональных особенностей).

Примечательно, что в последние годы в педагогической литературе все чаще стали говорить о русской национальной школе как школе, воплощающей русские этнические традиции (76;122;133), однако официального распространения этот контекст национального образования не получил. Полагаем, что это справедливо: созданная в Российской Федерации система образования, при всей ее направленности на поликультурное развитие, неизбежно имеет черты национальной педагогической традиции, и, следовательно, выделять русскую национальную школу, и, тем более, противопоставлять ее государственной системе образова-

ния, на наш взгляд, нельзя. Можно лишь говорить о национальных традициях отечественного образования.

Мы уже отмечали, что реформирование национального образования в России не может быть осуществлено с необходимой степенью эффективности без разработки единой доктрины национального образования населяющих ее народов. Полагаем, что на сегодняшнем этапе созрела необходимость разработки единой государственной политики в отношении национальной школы. Формирование единой образовательной доктрины невозможно без единого понимания национального образования. Поскольку этот вопрос является ключевым для образовательной политики государства в отношении населяющих его этносов, остановимся на нем более подробно.

В основе доктрины национального образования лежит понятие национальной школы, которое отечественные исследователи еще с XIX в. трактовали по-разному (56;162;166;273).

С.И. Гессен еще в начале XX в. отмечал, что парадоксальное смещение точек зрения на проблему национальной школы в России объясняется не столько терминологической неясностью, сколько сложностью и многогранностью скрытой здесь философской проблемы – соотношения этнического как самоидентификационного для нации, российского как общегосударственного, а также общемирового педагогического опыта (56).

Этим определяется и различное отношение к национальной школе в разные времена. С одной стороны, исторически в отечественной литературе национальная школа часто выступала как основная доктрина консервативного взгляда на развитие российского образования. Так, в России XIX в. национальное образование понималось, прежде всего как русское, и рассматривалось представителями реакции как инструмент русификации нерусского населения (М. Катков, Д. Толстой и др.).

С другой стороны, в последние годы идеи национальной школы (хантыйской, мансийской, ненецкой, алтайской, еврейской, немецкой, татарской, чувашской и т.д.) все чаще выдвигаются представителями радикального направления образовательной реформы в качестве средства повышения национального самосознания народностей России. К сожалению, достаточно часто они совпадают с идеями борьбы за политическую независимость этих

народностей, и служат не столько культуросберегающим фактором, сколько рычагом политического манипулирования и разжигания межнациональной розни.

Попытки дать определения национальной школы в отечественной педагогике предпринимались с начала XIX в. Еще К.Д. Ушинский, признавая за каждым народом наличие своей национальной системы образования и воспитания, отмечал, что в ее основе лежит свой особенный идеал человека, который народ и воплощает в своей национальной системе воспитания (271).

Несколько иначе представлял себе национальную школу И.Г. Фихте. Разрабатывая идеи национальности как коллективной личности, имеющей свое особое призвание, И. Фихте в «Речах к немецкой нации» показал, что проблема национальной школы и национального образования – в отношении народа к предстоящей ему внешней культуре, причем задача национального образования состоит в том, чтобы давление внешней культуры не вытеснило свободной самобытности творческих устремлений отдельной нации (народа) и не разрушило его внутренней целостности (289).

В советские и первые постсоветские годы сложилось стереотипное понимание национальной школы как учебного заведения с однородным (нерусским) составом либо с преобладанием коренного (нерусского) контингента обучающихся, реализующего специальную программу обучения на билингвальной основе (на родном и на русском языке), отличающихся, как правило, заниженным уровнем требований по сравнению с типовой общеобразовательной школой (3;80).

В современных исследованиях единое понятие национального образования (национальной школы) отсутствует.

Так, часть исследователей под национальным образованием (национальной школой) понимает систему принципов и предметного содержания образовательного процесса. Например, по мнению М.Н. Кузьмина, основным при конструировании национальной школы должен быть учет принципов «...открытости и диалогичности разных культурных компонентов содержания образования...» (142). При этом он рассматривает в качестве основных компонентов национальной школы сочетание предметов этнокультурного цикла (национальный язык, изучение народной

культуры, приобщение к национальной системе нравственности), сводя, таким образом, понятие национальной школы к содержанию образовательных программ.

Через систему принципов рассматривает национальное образование и В.К. Шаповалов, говоря, что в его основе лежит «принцип этнокультурной направленности», под которым понимается «такая характеристика образования, которая показывает, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной мировой цивилизации» (302).

Такого же мнения придерживается и В.А. Домогацкая, называя основными компонентами содержания образования в национальной школе родной язык, литературу, «и предметы, связанные с изучением традиционного образа жизни, т.е. традиционные ремесла, промыслы» (73).

Соглашаясь с этой группой определений по сути, отметим, что они имеют один существенный недостаток, не позволяющий использовать ни одно из них в качестве базового, – отсутствие комплексности. Данные определения указывают лишь на методологическую основу национального образования, но не рассматривают его как сложный, многокомпонентный, целенаправленный процесс.

Другие авторы, напротив, фактически отождествляют понятие национального образования с понятием народной педагогики, что, на наш взгляд, неоправданно сужает область его применения. Так, С.Л. Зубарева предлагает вместо национального образования термин «этнически ориентированное образование», которое она понимает «как детерминированную социально – экономическими отношениями, политическим строем, национальными и религиозными традициями культурно-историческую форму становления и развития основных сил человека как представителя данного этноса, его фундаментальных, родовых способностей; обретения человеком общечеловеческого и этнокультурного образа во времени, истории и пространстве культуры» (94, с. 35). Полагаем, что национальное образование не может быть идентично понятию народной педагогики. Как справедливо от-

мечает Г.Н. Волков, народная педагогика – это «та сфера материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей» (45, с. 25). Национальное же образование является частью общего образовательного процесса и включает себя не только образование в семье, в родовой общине, самообразование, но и сформированную веками систему образовательных учреждений и программ, обеспечивающих достижение определенного образовательного уровня.

Третья группа авторов под национальным образованием понимает систему образовательных учреждений, реализующих образовательные программы, построенные с учетом этнокультурных традиций отдельных народов (наций, этносов) (32;211). Так, А.Л. Бугаева определяет национальную школу как «единую систему, опирающуюся на традиционную систему 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» (32, с. 132). Однако при всех достоинствах этого определения (лаконичность, определенность, не допускающая различий в трактовке, указание на отличительные особенности национального образования, а также определение его звеньев) оно имеет несколько неточностей, связанных с тем, что автор не ставила перед собой целью разработку базовой концепции образования отдельных этносов. Прежде всего, в нем отсутствует указание на открытость для межкультурного взаимодействия, хотя оно подразумевается в дальнейшей части исследования А.Л. Бугаевой. Другим недостатком этого определения является отсутствие в нем цели национального образования, в результате чего необходимость его дальнейшего развития теряет свою очевидность.

Эти недостатки восполняет определение, приведенное в работе Т.А. Полуниной и Е.Ф. Ефремова, где под национальным образованием понимается «система образования детей и подростков, стоящая на принципе включения их в этнокультурную традицию с целью становления новых поколений ее носителей и творческих продолжателей на основе полноценного владения родным языком», которая «открыта для органической интеграции инокультурных компонентов» (211, с. 55).

Однако и в этом определении есть один существенный недостаток, ограничивающий его применение теоретическими рамками. Оно не указывает механизмов реализации национального образования. Если же разрабатывать определение, которое может быть одинаково использовано не только в концепции национального образования регионального уровня, но и в федеральных законодательных актах, определяющих его регулирование, то определение должно содержать в себе звенья образовательного процесса, которое оно затрагивает. Это необходимо для того, чтобы уже на уровне определения обозначить рамки действия законодательного акта либо программы развития.

Приведенные группы определений национальной школы (национального образования), не вызывая существенных возражений по своей сути, тем не менее, раскрывают лишь отдельные аспекты данного понятия.

Интересное определение национального образования предложили авторы концепции национальной школы РСФСР: «Под национальной школой мы понимаем любую школу с контингентом детей и подростков, изучающих язык и культуру определенного народа в соответствии с современными задачами системы образования, основанной на принципе включения учащихся в этнокультурную традицию. Вместе с тем национальная школа является системой, открытой для интеграции в себе инокультурных компонентов, предполагающей включенность через национально-региональные и федеральные компоненты в контекст развития современной цивилизации» (192, с. 23–34).

Его достоинством являются четко обозначенные особенности национальных школ, а также рассмотрение их как открытых систем, способных интегрировать в себе компоненты других культур. Однако оно является не совсем точным, поскольку акцентирует внимание лишь на изучении национального языка, причем не обязательно родного для большинства учеников. В результате, если подойти к этому определению критически, то национальной может быть объявлена любая общеобразовательная школа России с углубленным изучением языка (например, английского). Оправданность такого широкого подхода к определению национального образования представляется весьма сомнительной.

Разработать же понятие национального образования и закрепить его на федеральном уровне необходимо, поскольку Россия является многонациональной страной. Отсутствие четкого правового регулирования может привести к неоднозначной трактовке этого понятия в разных регионах, что поставит представителей разных народностей в неодинаковые образовательные условия.

В связи с этим уже на начальном этапе исследования представляется необходимой разработка комплексного понятия национального образования, которое могло бы стать основой выдвигаемой нами концепции.

Так как национальное образование является частью образовательного процесса, очевидно, что его базовое определение должно строиться на основе определения «образования».

Исследование категории «образование» позволяет утверждать, что она является сложной, неоднозначной и имеет множественную интерпретацию. В литературе понятие «образование» трактуется со следующих позиций:

– образование как система: «образование можно определить как относительно самостоятельную систему, целевой функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированное на овладение определенными (согласно формально зафиксированных эталонов) знаниями (прежде всего научными), ценностями и связанными с ними навыками, умениями, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим строем данного общества и его материально-технической базой» (264, с. 15).

– образование как результат: «это совокупность систематизированных знаний и связанных с ними навыков и умений, определяющая социальную и духовную зрелость личности» (205, с. 141);

– образование как процесс: «это процесс усвоения систематизированных знаний, умений и навыков» (20, с. 427).

На наш взгляд, эти позиции не являются конкурирующими, а лишь раскрывают многоплановую сущность явления: образование как система является механизмом реализации образования как процесса, целью которого является образование как результат.

В связи с этим в целях разработки базового определения национального образования более логично опираться на рассмотрение образования как процесса, выделив отдельно систему образо-

вания и систему управления как разные уровни реализации этого процесса. При этом определение национального образования должно содержать следующие элементы:

- указывать на непрерывность этого процесса;
- выявлять основные отличительные черты;
- четко обозначать его цель;
- подчеркивать системный подход его реализации.

В связи с этим мы предлагаем следующее определение. *Национальное образование* – это непрерывный процесс воспитания и обучения, опирающийся на традиционную национальную систему воспитания, национальный язык, культуру, нравственные ценности; имеющий целью формирование национального самосознания как необходимого условия развития целостной личности, воспитанной в духе национальной терпимости и уважения к другим народам, и реализующийся через систему образовательных учреждений на всех образовательных уровнях: семейное воспитание, дошкольное, общее школьное, профессиональное и дополнительное образование.

Конечно, данное определение не является единственно верным. Вопрос о том, что такое национальное образование, на современном этапе является открытым и требует дальнейших научных дискуссий. Однако очевидно одно: без формирования единого понятийного аппарата формирование национального образования как одного из условий возрождения наций представляется нам невозможным. Полагаем, что схожее определение национального образования, реализующей его системы национальных образовательных учреждений, а также критериев отнесения к ним образовательных учреждений по содержанию образовательных программ должны найти отражение не только в региональном законодательстве, но и в законодательных актах федерального уровня, в частности, в Законе РФ «Об образовании», в Национальной доктрине образования РФ и в Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации.

Таким образом, мы рассмотрели понятие национальной образовательной политики как объекта исследования, а также национального образования, на которое направлено воздействие исследуемого объекта.

Еще одним ключевым понятием исследования является понятие «народная педагогика», «этнопедагогика».

Однако прежде чем перейти к его исследованию, необходимо разграничить понятия «нация», «этнос», «народ», поскольку в литературе их часто рассматривают как синонимы либо путают. По справедливому замечанию Л.Н. Беленчук, это происходит оттого, «что в самой науке до сих пор идут терминологические споры» (14).

Часть авторов полагают, что этнос – понятие более емкое, чем нация. Оно включает в себя различные исторически сложившиеся группы людей. Так, в Большой Советской Энциклопедии понятие «этнос», «этническая общность» (греч. *ethnos* – группа, племя, народ) определяется как «исторически сложившаяся устойчивая группировка людей – племя, народность, нация» (20, с. 641), в то время как нация (от лат. *patio* – племя, народ) трактуется как «историческая общность людей, складывающаяся в ходе формирования общности их территории, экономических связей, литературного языка, некоторых особенностей культуры и характера, которые составляют её признаки».

Такое разграничение понятий «этнос» и «нация» встречается в ряде современных отечественных и зарубежных учебных и энциклопедических изданий по этнологии. Согласно отечественной теории этногенеза, любая этническая общность на пути своего исторического развития проходит несколько этапов существования – род, племя, народность, нация (204;239;313). Первой, наиболее ранней формой этноса является род – объединение людей по признаку кровного родства, связанных коллективным трудом, общностью языка, нравов, традиций. Объединение нескольких родов ведет к появлению нового социокультурного типа этноса – племени, характеризующегося общей территорией, экономической общностью, общностью языка, происхождения, кровнородственными связями. Дальнейшее развитие этнической общности приводит к замене кровнородственных связей территориальными, в результате чего возникает более сложный тип этноса – народность. Сплочение нескольких народностей, объединение их не только по территориальному, но и по экономическому, политическому признакам ведет к возникновению наций.

Такую позицию высказывал еще Ю.В. Бромлей, который понимал этнос как явление социокультурное, и определял его как исторически сложившуюся на территории устойчивую многопоколенную совокупность людей, обладающих не только общими чертами, но и относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании (этнониме) (29, с. 43)

Схожей позиции придерживаются также зарубежные этнологи. Например, по определению испанского этнолога Г. Де Воса, этнос – это исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией. Он представляет собой самоосознаваемую группу людей, имеющих общие традиции, не разделяемые другими этническими общностями (группами людей), с которыми они контактируют. Эти традиции обычно включают в себя язык, общих предков, общее понимание течения истории, общую историческую родину, религиозные верования (324, с. 9).

Другими авторами (как правило, политологами, социологами, философами) понятие «этнос» рассматривается как общность культурно-историческая либо социальная, в то время как «нация» – общность политическая. Так, в Российской социологической энциклопедии этнос определяется как «межпоколенная группа людей, объединенная длительным совместным проживанием на определенной территории, общими языком, культурой и самосознанием» (235, с. 243). В то же время нация (лат. *natio* – племя, народ) определяется как «полисемантическое понятие, применяемое для характеристики крупных социокультурных общностей индустриальной эпохи. Существует два основных подхода к пониманию нации: как политической общности (политические нации) граждан определенного государства и как этнической общности (этно-нация) с единым языком и самосознанием» (235, с. 365).

Этнос как явление социальное рассматривается, например, авторами Философского словаря, согласно которому под этносом понимается «форма социальной организации, существующая за счет воспроизводства межгрупповых границ, механизм действия

которых определяется в большей степени манипулированием социальной идентичностью членов группы, нежели культурными характеристиками этой группы. Члены этнической группы обладают общим наименованием (этнонимом) и комплексом сходных черт в культуре, мифом обобщем происхождении и коллективной исторической памятью, связывают себя с определенной территорией и чувством солидарности. Они обладают коллективным сознанием, мифологией, воображением, территорией и историческим процессом» (287, с. 469).

Этнос как явление географическое, природное, а не социальное, рассматривал историк Л.Н. Гумилев. Он полагал, что этнос представляет собой тот или иной коллектив людей (динамическую систему), противопоставляющий себя всем прочим аналогичным коллективам («мы» и «не мы»), имеющий свою особую внутреннюю структуру и оригинальный стереотип поведения (64, с. 57).

Официальная позиция разграничивает понятия «этнос» и «нация», совмещая этнологические и социально-философские взгляды на эти образования. Так, в Приказе Министерства образования и науки РФ «О Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» этнос (народ, этническая общность) обозначен как исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающая общей культурой с присущими ей образной и ценностной системами, общностью языка, психологического склада, этническим самосознанием и этнонимом. В самосознание общности входят представления об общем историческом происхождении и исторической судьбе, чувство общности, солидарности в понимании коллективного прошлого, настоящего и будущего. В то же время нация определяется, с одной стороны, как «консолидированная совокупность граждан одного государства», с другой стороны – как «ступень в историческом развитии этноса» (национальный – в смысле «этно-национальный»).

Полагаем, что данная позиция наиболее удачна, поскольку, с одной стороны, позволяет рассматривать этнос как более широкое понятие, чем нация, и, в то же время, учитывать политический смысл термина «нация», в котором она употребляется в це-

лом ряде законодательных актов РФ (начиная от Конституции РФ) и официальных документов, в том числе и международных договоров. Поскольку целью настоящего исследования является изучение национальной образовательной политики, требующее анализа официальных документов, следует учитывать оба значения термина.

Несколько более сложен анализ понятия «народ». В русском языке слово «народ» имеет несколько значений. Так, в Толковом словаре В. Даля их приведено семь: «люди, народившийся на известном пространстве; люди вообще; язык, племя; жители страны, говорящие одним языком; обыватели государства, страны, состоящей под одним управлением; чернь, простолюдые; множество людей, толпа» (65, с. 461). В Большом толковом словаре русского языка представлены четыре значения данного термина: 1) население той или иной страны (народ определяется гражданством); 2) нация, национальность, народность; 3) основная трудовая масса населения страны; 4) совокупность людей (21, с. 341).

В мировой практике, несмотря на то, что народ признан полноправным субъектом международного права еще в 1945 г. в результате закрепления в Уставе ООН принципа «равноправия и самоопределения народов» (269), единого определения данного термина не выработано. Анализ международных документов позволяет отметить, что в настоящее время под «народом» в различных случаях могут пониматься население страны, племя, группа племен, народность, этническая нация, религиозная общность, языковая общность и др. Более того, анализируя историю термина «народ», следует отметить, что оно подвергалось большим изменениям.

Например, в Германии в конце XIX в., согласно бытовавшей общественно-политической концепции, народ понимался как исторически сложившееся, социально дифференцированное общество – совокупность сословных и территориально-обособленных групп, «чинов» и «провинций», поглощающих и растворяющих индивида (325).

В идеологизированной правовой доктрине СССР главенствовал классовый подход к определению термина «народ». Так, в Большой Советской Энциклопедии понятием «народ» охватывались лишь те социальные слои, группы и классы, «которые по

своему объективному положению способны участвовать в решении задач прогрессивного развития общества». Это, главным образом, «трудящиеся массы – творец истории, ведущая сила коренных общественных преобразований» (20, т16, с427).

В современной литературе «народ», как и «нация» понимается в двух смыслах. С одной стороны, термин «народ» определяется как идентичный этносу – исторически сложившаяся социальная общность людей – племя, народность, нация, – объединенных общим происхождением, историческим прошлым, языком, религиозными верованиями, культурными традициями. Такое понятие народа традиционно встречается в педагогической и исторической литературе. С другой стороны, в официальных документах народ понимается как совокупность граждан одного государства, не зависимо от их национальной общности и расовой принадлежности (204, 235, 287). Полагаем, что эти особенности трактовки терминов также должны учитываться в дальнейшем.

Рассмотрев соотношения базовых понятий исследования (этнос, народ, нация), обратимся также к анализу понятия «народная педагогика», или «этнопедагогика».

В педагогической литературе народная педагогика трактуется как «совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, а также умений, передававшихся из поколения в поколение преимущественно в устной форме, как продукт исторического и социального опыта народных масс» (176, с. 6), .

Термин «этнопедагогика (этническая педагогика)» в литературе применяется в двух смыслах (22, 110, 132, 190, 236).

1) как система приемов, методов, содержания обучения и воспитания, морально-этических и эстетических воззрений на истинные ценности, выработанная на протяжении всей истории народа и предназначенная для целенаправленного воспроизводства знаний, умений, навыков, качеств личности, ценных для данного этноса; совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. В этом значении этнопедагогика является синонимом «народной педагогики»;

2) наука, изучающая средства народной педагогики и народного воспитания.

Система образовательных и воспитательных воздействий на подрастающее поколение, создаваемая этносом, представляет собой особый процесс социального взаимодействия, в ходе которого будущему поколению передаются социальные этические нормы, ценности, опыт; берегаются и систематизируются народные (в смысле – этнические, этно-национальные) знания о воспитании и обучении детей, народная мудрость, отраженная в религиозных учениях, былинах, притчах, песнях, сказках, сказаниях, загадках, поговорках, играх и пр., в семейном укладе жизни, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал этноса, оказывающий влияние на процесс социального и историко-культурного формирования личности.

Академик РАО Г.Н. Волков отмечает, что этнопедагогика – это наука об опыте народа по воспитанию подрастающего поколения, его педагогических воззрениях; наука о быте, педагогике семьи, рода, племени (40, с. 28). Он определяет этнопедагогика как сферу материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей, рассматривая педагогический процесс как процесс «естественно-исторический» (40, с. 10).

По мнению профессора В.А. Николаева, этнопедагогика представляет содержательную составляющую этнической культуры и включает в себя, кроме названных выше, обобщенные идеи, понятия, закономерности, принципы народного воспитания. Формирование этнопедагогической культуры требует усвоения и практического использования основных средств народного воспитания. Как отмечает автор, важнейшими средствами народного воспитания выступают следующие элементы этнической культуры (190, с. 22–28):

- средства материальной культуры (предметы труда, быта, прикладного искусства);
- средства духовной культуры (религия, нравы, фольклор);
- средства соционормативной культуры (нормы, обряды, этикет).

Содержание этнопедагогической культуры тесно связано с целью ее формирования, т.е. ценностными ориентациями, которые формируются на основе знаний, отношений, способов деятельности. Этнопедагогическая культура представляет собой единство процесса (содержание и средства) и результата (цель) освоения этнопедагогики.

Стратегия развития национального образования – определение ценностей и смыслов национального образования, отвечающих современным запросам общества и государства и разработка на разных последовательных этапах цели, задач, содержания и алгоритма действий содержания по реализации национального образования в тесной связи с образовательной политикой России.

Таким образом, завершая обзор теоретических основ настоящего исследования, отметим, что этнопедагогика как система взглядов и представлений народа (этноса) на воспитание и образование будущих поколений представляет собой теоретическую основу национальной образовательной политики как механизма воплощения этих идей в практическую деятельность в рамках государства.

2.2. ТЕНДЕНЦИИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

С перестройки, характеризующейся серьезными политическими и социально-экономическими преобразованиями, начался новый этап в развитии национального образования. В декабре 1993 года 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».

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 рамках настоящей работы невозможно рас-

смотреть все научные труды подробно, поэтому полагаем необходимым назвать лишь основные направления этих исследований. Проведенный нами анализ показывает, что педагогическая теория в области национального образования в постсоветский период, в основном, занимается разработкой следующих вопросов:

1) поиск новых моделей национальной школы и национального образования в постсоветском пространстве России, решение проблем их реализации в педагогической практике;

2) изучение и развитие идей народной педагогики, исследование возможностей их использования в современном педагогическом процессе;

3) исследование педагогических, этнических, методических проблем двуязычия в условиях поликультурного российского общества;

4) проблема воспитания национальной терпимости, уважения к другим этносам, высокой гражданственности различных народов России.

Рассмотрим каждое из этих направлений более подробно.

Исследуя проблему поиска новых моделей национального образования в постсоветском пространстве России, прежде всего, хочется отметить 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 школе (141). По его мнению, основным при конструировании национальной школы должен стать учет принципов «...открытости и диалогичности разных культурных компонентов содержания образования...» (141, с. 105). 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 содержании 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» (54, с. 7–13).

В связи с этим им выделяются 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».

Конечно, не со всеми концепциями автора можно согласиться. На наш взгляд, создать систему образования, абсолютно лишенную национальных признаков, практически невозможно. Нацио-

нальной 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 ребенка 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 целесообразным.

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 национального образования – создание наиболее благоприятных условий для развития самостоятельной, свободной, высоконравственно личности, гражданина своей страны и своего народа» (32).

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» (31, с. 166).

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 на-

ционально-регионального компонента с опорой на народную педагогическую культуру» (30, с. 134).

Вопросам народного просвещения и культуры на Севере, подготовки педагогических кадров для национальных школ Севера посвящены также работы М.М. Ишбаева и С.М. Малиновской (101;102;160)

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. Неустроев (187;299)

Из диссертационных исследований, посвященных изучению разных аспектов национального образования в России, необходимо выделить работы Т.И. Березиной, Л.Н. Ванчицкой, А.Б. Григорян, В.А. Домогацкой, С.Н. Ендовицкого, С.М. Косенок, А.Б. Панкина, Н.А. Садовского, З.П. Тюменцевой, А.Н. Фроловой (15;36;62;73;78;124)

Вторым по актуальности направлением, исследуемым в работах педагогов постсоветского периода, стало дальнейшее развитие этнопедагогики как науки, а также как основной теоретической и методологической базы национального образования.

Теоретическим вопросам этнопедагогики и переосмыслению ее роли в разработке концепции национального образования посвящены работы Г.Н. Волкова, написанные автором в постсоветский период.

В своей работе «Этнопедагогика» (1999 г.) автор дал наиболее полное и четкое определение содержания и сущности народной педагогики, ее особенностей и специфики, как сложного и многопланового социально-педагогического явления (40, с. 65–66).

Интересны идеи Г.Н. Волкова, высказываемые автором в последние десятилетия, что к исследованию традиционной педагогической культуры любого этноса необходимо подходить как к многоплановому явлению. Так, он пишет, что нельзя подходить к изучению русской национальной педагогической традиции как к однородной абстракции. Он справедливо полагает, что русскую народную педагогику необходимо исследовать во всем ее многообразии – применительно к педагогической культуре различных слоев населения России (сибиряков, казаков, потомственных дво-

рян, старообрядцев), русских жителей национальных регионов, русского зарубежья и т.д., поскольку «величие русской культуры заключается в ее многообразии» (Там же, 43). К педагогической культуре других народов, населяющих Россию, также, по мнению автора, необходимо подходить дифференцировано.

Он пишет о народной педагогике как об основе всех педагогических систем, противопоставляя ее «безнациональному» началу советской национальной образовательной политики.

В основе созидательного начала народной педагогики Г.Н. Волков видит формирование в народной культуре, традициях, фольклоре национального образа совершенного человека. В устном народном творчестве любого этноса людям приписывается много черт, раскрывающих богатство человеческой природы. Общность педагогических культур различных этносов объясняется многими факторами: общностью исторических условий развития разных народов; общностью целей и интересов народов всех стран, их общечеловеческими духовно-нравственными ценностями; общностью основ народной психологии; общностью географических условий; взаимовлиянием педагогических традиций разных народов.

Высоко оценивая воспитательную роль народной педагогики, Г.Н. Волков в своих последних работах постоянно подчеркивает, что в педагогической мудрости народа наблюдается достаточно четкая дифференциация народных воспитательных форм:

- пословицы и поговорки, направленные на формирование социально-этических начал;
- загадки, основной задачей которых является развитие умственно-логических способностей ребенка;
- песни и танцы, имеющие целью воспитание эстетического восприятия;
- народные игры, направленные на физическое развитие детей, а также формирование определенных трудовых, умственных умений и навыков;
- сказки как наиболее широкая по своим воспитательным свойствам форма воздействия на ребенка. Они могут быть направлены на формирование определенных черт характере-

ра, воспитание патриотического чувства, нравственных, эстетических начал, развитие фантазии, воображения детей.

Помимо исследования общих закономерностей развития народной педагогики и ее влияния на систему национального образования в России, значительное количество работ постсоветского периода посвящено изучению педагогических традиций населяющих страну этносов.

Так, работа В.К. Кочисова посвящена становлению народных педагогических традиций в Осетии и их изучению их влияния на современную национальную школу республики. Ведущей идеей исследования автора является идея доминирующей роли этносоциальных ценностей в развитии личности. На основе этнографического, фольклорного, историко-педагогического и особенно педагогического материала в исследовании освещается вопрос о народных формах и методах обучения и воспитания осетинских детей и молодежи в период до 1917 г. (128).

В работе Т.Н. Петровой, посвященной истории педагогической мысли чувашского народа, проанализированы социально-исторические условия накопления педагогического опыта чувашского народа; рассмотрена традиционная культура воспитания в контексте древнего общекультурного наследия; раскрыт волжско-булгарский пласт педагогической культуры; показана гуманистическая общность народных педагогических культур (206).

Основы татарской народной педагогики рассматриваются в работах З.Г. Нигматова (гуманистическая направленность татарской народной педагогики), С.И. Раимова, З.М. Явгильдиной (народные традиции эстетического воспитания), Г.В. Мухаметзянова (интернациональное и патриотическое воспитание средствами народной педагогики).

Так, З.Г. Нигматов рассматривает национальные педагогические традиции татарского народа как историческую переемственность педагогического опыта, представляющую собой направленное движение от прошлого к настоящему и от настоящего к будущему (188). Автор всесторонне характеризует содержание и направление традиций, соотношение в них нового и старого педагогического опыта. Особо выделяются гуманные, интернациональные, нравственные обычаи и традиции. А.Г. Хузина ставит основной своей задачей выявить воспитательные возможности

татарской народной педагогики в нравственном воспитании младших школьников в условиях современной семьи (298). З.М. Явгильдина дает подробную характеристику воспитательно-го потенциала татарского детского фольклора, анализируя и располагая его по разделам, жанровым разновидностям и формам, спектру воспитательных возможностей (320).

Изучением традиционного уклада жизни, материальной и духовной культуры малых народов Севера, в том числе ханты 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. Скульмовская (11;12;194;249). Об использовании прогрессивных традиций народов Севера в воспитании учащихся писали А.А. Котов и Г.И. Лазарев (127).

Исследованием проблематики советского строительства у малых народностей Севера в период с 1917–1932 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 школы (92). Изучению фольклорного наследия посвящены работы А.П. Деревянко, Н.В. Лукиной, О.В. Мазур, Т.А. Молдановой, Е.И. Ромбандеевой (69;154;156;170;234).

Новым направлением исследований в области народной педагогики (по сравнению с работами советского периода) стало изучение традиций русской педагогической школы.

Так, в исследовании Е.В.Борисовой впервые были проанализированы традиции воспитания детей в русской крестьянской семье Центрального региона России на основе взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, к которым были отнесены внутрисемейные отношения, религия, народное творчество, труд, крестьянская среда (27). В работе также раскрывается содержание выявленных традиций; исследуется возможность их адаптации к

современным условиям системы образования; выявляются основные функции традиций воспитания, которые имеют актуальное значение для дальнейшего развития теории семейного воспитания.

Особенности национального образования детей и подростков в российском зарубежье, 20–50-е годы XX века исследованы в работе С.К. Дубровиной (75). Педагогические условия развития русской национальной школы подробно проанализированы в работе Н.П. Коробовой (122). Идеи русской национальной школы посвящены также работы А.М. Бабаева, В.А. Зайцева, Т.А. Криворотовой и др. (10;83;133).

В рамках исследования современных теоретических концепций национального образования в России нельзя не затронуть и работы, посвященные проблемам изучения родного языка и двуязычия нерусских народов, населяющих страну.

Особую актуальность проблема русско-национального двуязычия приобрела после распада Советского Союза, когда ряд автономных республик, краев, областей Российской Федерации, образованных по национальному принципу, подняли вопрос о своем суверенитете и использовании родного языка на своей территории. Проблема двуязычия заключается в том, что края, области и республики не однородны по своему национальному составу.

Еще в советский период отечественные педагоги, психологи, лингвисты (В.А. Аврорин, М.П. Алексеев, Л.С. Выготский, Ю.Д. Дешериев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.М. Михайлов) исследовали различные аспекты двуязычия: биологические, социальные или внешние факторы. Однако эта проблема рассматривалась скорее как психолингвистическая, чем проблема национального образования.

В частности, было установлено, что речевые механизмы перехода с родного языка на иноязычный и обратно осуществляются по-разному. Процессы интерференции и транспозиции при освоении детьми второго языка зависят как от соотношения систем родного и иностранного языка, так и от уровня знаний родного языка. В связи с этим возникают два основных вопроса, связанные напрямую с проблемой двуязычия: какой уровень владения двумя языками позволяет говорить о явлении «двуязычия»; и

следует ли признать двуязычием только владение непосредственным языком или же и владение диалектом родного языка.

В результате дискуссий отечественные ученые пришли к выводу, что под двуязычием следует понимать любую степень владения родным и иноязычным языками. Так, например, В.П. Филин предлагал понимать двуязычие в узком и широком смысле. В узком смысле двуязычие – это более или менее свободное владение двумя языками, родным и неродным. В широком смысле двуязычие – это относительное владение вторым языком, умение им пользоваться в определенных сферах общения (например, в производстве).

Значимость проблемы двуязычия для современной национальной школы обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, широкое распространение информационно – коммуникационных технологий (общедоступность мобильной, спутниковой связи, компьютерных, цифровых технологий обработки и передачи информации), приведшие к формированию информационного общества, актуализировало проблему международного общения. Повышение скорости информационного обмена, не связанного границами отдельных государств, поставило перед системой образования задачу обучения такому языку, который позволил бы будущим гражданам стать активными членами мирового сообщества. Таким требованиям отвечает изучение русского языка, который является одним из языков международного общения.

В работе профессора В.Г. Костомарова выделяются три основных признака мирового языка. Первый – согласие признать данный язык мировым, что проявляется в школьном преподавании этого языка в разных странах, провозглашении его в качестве рабочего языка различными международными организациями. Второй – когда мировой язык является емким аккумулятором общечеловеческих знаний, особенно в сфере интернационализирующейся науки и техники. Третий – мировой язык выучивается каждым поколением и коллективом отдельно; он как языковая категория благоприобретается, а не наследуется в семье. Русский язык отвечает всем этим признакам: он признан официальным рабочим языком не только ООН, но и многих других международных организаций и обществ; достижения русской науки, куль-

туры, искусства занимают видное место в мировом культурном пространстве, представляя собой общечеловеческую ценность; во многих странах (в частности, в бывших республиках СССР) он является обязательным предметом в учебных заведениях и одним из наиболее изучаемых иностранных языков (в странах Восточной Европы). В ряде бывших социалистических стран широкое развитие получило изучение русского языка в дошкольных учреждениях. За последние двадцать лет русский язык стал изучаться практически во всех развитых капиталистических странах. Из года в год увеличивается число людей, изучающих русский язык в странах Азии, Африки и Латинской Америки. Учитывая, что этот язык является для России общегосударственным, необходимость его изучения как второго языка в национальной школе не подлежит сомнению.

Во-вторых, геополитические процессы в стране, вызванные распадом СССР, привели к пробуждению национального самосознания не только крупных и развитых этносов, но и малочисленных коренных народов РФ. Факторами, обусловившими появление этого феномена, стали развитие социальной и политической активности общества, поиск путей преодоления политического и социально-экономического кризиса в стране, укрепление государственного и национального суверенитета, формирование новых условий взаимодействия этносов, населяющих территорию Российской Федерации.

Следствием роста национального самосознания этносов стали, с одной стороны, сопровождающие его культуросберегающие процессы, целью которой является возрождение и сохранение национальной культуры, традиций, ремесел, языка. С другой стороны, это привело к обострению скрытых межнациональных конфликтов внутри страны. Поэтому на современном этапе особенно важно найти такие средства воздействия на общественное сознание того или иного этноса, которые бы способствовали устранению негативных явлений в отношениях между народами. Одним из таких средств развития взаимопонимания и сотрудничества может выступить двуязычное культурологическое образование на основе русского языка и русской культуры.

Учитывая важность проблемы билингвизма, в современной педагогической литературе ей уделяется значительное внимание.

В поле внимания педагогов находятся следующие аспекты билингвизма:

- лингвистический аспект, включающий вопросы лингвистического толкования двуязычия; определение соотношения и степени владения родным и русским языками; лингво-теоретическое осмысление разных типов двуязычия;

- психологический аспект, изучающий место и роль билингвизма в интеллектуальном развитии человека; соотношение между неродным языком и мышлением билингва; исследующий различные пути формирования билингвизма, их достоинства и недостатки; анализирующий место и роль родного языка в овладении неродной речью; вопрос о наиболее подходящем времени для изучения второго языка;

- общественно-политический аспект, рассматривающий социологические основы билингвизма, влияние социально-политических условий и факторов функционирования двуязычия, общественную роль второго языка в условиях разных видов общественной организации; распространение общественных функций между родным и вторым языком; социологическое осмысление разных видов двуязычия;

- учебно-методический аспект, рассматривающий общепедагогические и частно – методические вопросы организации учебного процесса по изучению неродного языка.

Относительно новым для постсоветского периода направлением в изучении двуязычия стал культуроведческий аспект, исследующий влияние двуязычия на восприятие литературы, искусства, фольклора народа-носителя неродного языка, а также особенности творчества на неродном языке.

Необходимость закрепления двуязычия как принципа национального образования обусловлена спецификой Российской Федерации как многонационального государства, необходимостью, с одной стороны, развития языка каждого данного народа, с другой – самого широкого распространения русского языка как средства межнационального общения. Таким образом, на сегодняшний день система двуязычного национального образования обусловлена потребностями общества, в котором наблюдаются языковые контакты или конфликты. При этом политика государства в области национального образования должна не только ставить

целью повышение уровня языковой компетентности граждан, но и стремиться повлиять на взаимопонимание между представителями разных языков и разных культур, способствовать лучшей социальной интеграции человека.

Еще одна проблема национального образования, широко обсуждаемая в педагогической литературе постсоветского периода, – это проблема воспитания терпимости, дружбы, уважительного отношения к другим этносам.

Со времени советского периода отечественной истории взгляд на проблему воспитания национальной терпимости претерпел существенные изменения. В период после распада СССР в теоретических исследованиях от идеи воспитания детей в духе интернационализма, направленной на «выравнивание» наций, искоренение всего национального в пользу социо – культурного однообразия, отказались. На смену этой парадигме пришла концепция национального образования в поликультурном обществе (поликультурного образования), в основе которой лежит тезис, что полноправного члена российского и международного сообщества можно воспитать только в том случае, если он знает и уважает свои национальные корни. Воспитание национальной терпимости в этом случае происходит путем постепенного проецирования уважительного отношения к своему народу на культуру и традиции других наций. Отметим, что эта парадигма близка к концепциям Ушинского, Ильминского, Макаренко, Сухомлинского, утверждавшим, что воспитать человека высокой гражданственности в многонациональном государстве невозможно без формирования его любви к родной нации.

Способствовало переосмыслению концепции интернационального образования и обострение в последние десятилетия межнациональных конфликтов в разных регионах нашей страны, ярко обнаружившее несовершенство национальной образовательной политики Советского Союза.

Как результат этих изменений, с середины 90-х гг. в работах отечественных педагогов началась активная разработка поликультурной модели национального образования, учитывающей этнопедагогические и этнопсихологические основы формирования социо-культурных ценностей, глобальные, региональные

и национальные особенности этносов. В качестве примера рассмотрим некоторые из этих исследований более подробно.

Так, в работе Р.С. Агишевой оптимальной возможностью решения проблемы поликультурного пространства является введение в содержание образования национально – регионального компонента. Разработанная автором концепция поликультурного образования национальных образовательных учреждений, а также учебная программа для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста «Я – башкортостанец», показали возможность решения проблемы поликультурного образования на основе содержания национально-регионального компонента.

Диссертационное исследование В.И. Матиса посвящено выявлению закономерностей функционирования и развития национальных школ в условиях поликультурного российского общества. Сравнивая различные модели национального образования (ассимилирующую, компенсирующую, поликультурную), автор приходит к выводу, что в условиях современного многонационального общества наиболее эффективной является поликультурная модель национальной школы. Только эта модель позволяет соблюсти баланс между национальным компонентом, удовлетворяющим потребности пробуждающегося самосознания наций; формированием патриотизма, гражданственности, национальной терпимости наций, живущих в условиях многонационального государства; а также необходимостью успешной социализации выпускников национальных школ с учетом глобальных процессов интеграции мирового сообщества.

В исследовании В.В. Кадакина, посвященном изучению национально-регионального компонента образовательной политики Российской Федерации на современном этапе, особое значение уделяется учету влияния социокультурной среды республик и краев РФ, для которых характерен многонациональный состав населения. Поликультурное образование в этих условиях рассматривается автором как одно из наиболее действенных средств интеграции жизни различных этносов, упрочения взаимосвязи между национальными культурами, реализации национально – региональных и общегосударственных социальных программ. При этом В.В. Кадакин справедливо указывает, что регионализация образования на современном этапе развития российского об-

щества во многом носит стихийный характер, что требует формирования единой государственной политики в области национального образования на федеральном уровне.

Работа М.И. Богомоловой посвящена исследованию генезиса межнационального воспитания детей, развития прогрессивных концепций межнационального воспитания детей в истории отечественной и зарубежной педагогики, и условий их применимости к российской модели национального образования. В своем исследовании автор указывает, что в связи с обострением межнациональных конфликтов в современной России возросла социальная потребность в организации целенаправленной работы по межнациональному воспитанию детей, молодежи, взрослого населения. Она рассматривает ее как «своеобразный социальный заказ эпохи, настоятельно требующей незамедлительной и оптимальной реализации важнейших проб (17, с. 6). При этом М.И. Богомолова отмечает, что ведущая роль в их решении принадлежит признанию приоритета общечеловеческих ценностей. Освоение подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, приобщение к культуре других народов, сохранение многовековых традиций, создание необходимых условий для их дальнейшего развития является важной частью решения многих социально-экономических проблем современного мира. Межнациональное воспитание рассматривается автором как процесс целенаправленного взаимодействия педагога и воспитуемых с целью приобщения их к богатому опыту культурного наследия, накопленного человечеством, формирования дружественных взаимоотношений, позитивного межнационального общения, проявления дружелюбия и симпатии к своему и другим народам, толерантности и деликатности по отношению к ним. Межнациональное воспитание, в отличие от интернационального, рассматриваемого в советской педагогике в большей мере как наднациональное, включает в себя национальное воспитание как изначальное условие воспитания уважительного отношения к себе, к своему народу и налаживания дружественных контактов с многоэтническим окружением.

В контексте поликультурной модели национального образования следует также отметить работу Л.М. Захаровой, посвященную проблеме формирования у дошкольников позитивного отношения к людям разных национальностей в отечественной педа-

гогике (вторая половина XIX – начало XX вв.). Анализ отечественных педагогических концепций формирования у детей позитивного отношения к людям разных национальностей позволил автору сделать вывод, что вопросы воспитания гражданских, социальных чувств, братского отношения к другим народам в различные периоды отечественной истории были тесно связаны с гуманным воспитанием детей и осознанием прав человека.

Воспитанию доброжелательного отношения к людям различных национальностей, культуре межнационального общения посвящена работа Н.Г. Капустиной. Исследование посвящено поиску оптимального соотношения общечеловеческого начала и национального компонента в национальном и интернациональном воспитании дошкольников. Автор делает попытку выделить принципы отбора знаний о людях разных национальностей. По мнению Н.Г. Капустиной, интернациональное воспитание направлено на формирование знаний и представлений о многообразии культуры на Земле; убеждений, чувств, содержанием которых является расовая терпимость, такт, оценка людей по их нравственному содержанию, а не по национально-этническим признакам; высокого уровня культуры межнациональных отношений.

Исследованию проблем национального образования в условиях поликультурного общества также посвящены работы И.Ф. Гончарова, Е.П. Жиркова, О.Н. Козловой, В.И. Матиса, Л.И. Мельниковой, Л.Н. Мукаевой, Д.В. Сажина, В.Д. Шадрикова и др.

Завершая обзор теоретических исследований в сфере национального образования, необходимо отметить, что проблема его дальнейшего развития обсуждается в педагогической литературе достаточно широко и в различных аспектах. Такое многообразие научных тем, затронутых в исследованиях современных ученых позволяет сделать вывод, 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 национальные ценности как составляющие общечеловеческих ценностей, оно позволяет решать задачи, как государственного образования, так и национального традиционного.

Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы и передового педагогического опыта показывает, что в настоящее время проблема национального образования не получила своего достаточного отражения как в теории, так и в педагогической практике.

В частности, не достаточно разработаны методические и организационные вопросы воспитания в духе терпимости и уважения к представителям других наций как начального элемента национального и интернационального воспитания между детьми разных национальностей в современных условиях. Нет научно-методических разработок по ознакомлению детей с культурой, историей, традициями, бытом ближайших в этногенетическом и территориальном плане наций – так называемой «разнонациональной микросреды» (17, с. 205). Не получила должного освещения проблема приобщения воспитанников национальных образовательных учреждений к мировой культуре.

Отсутствуют единые методологические подходы к формированию национального образования, 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 уровень педагогического эксперимента, чем на стадию 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 переименования 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 представляется особенно актуальным.

В рамках настоящего исследования нами неоднократно отмечалось, что образовательная политика в сфере национального образования должна рассматриваться как производная составляющая двух систем более высокого порядка – государственной образовательной политики и национальной политики Российской Федерации. Причем материальным выражением политики государства в сфере национального образования служат нормативно-правовые акты, действующие на территории РФ.

Поскольку работа построена по принципу исследования исторической динамики структуры образования, чтобы не нарушать логику исследования, современный этап формирования нормативно-правовой базы национального образования проанализирован нами в контексте образовательных реформ, отразивших изменение социально-педагогических идей и задач конца XX – начала XXI вв. не только в нашей стране, но и во всем мире.

Как отмечает С.Л. Зубарева, реформирование образования постсоветского периода было направлено на решение двух групп задач:

1. Политических и социально-экономических – приведение системы образования в соответствие с общей логикой общественных преобразований, с новыми тенденциями общественного развития.

2. Образовательных и педагогических – приведение образовательной системы в соответствие с внутренней логикой и закономерностями ее собственного развития.

Необходимость этих преобразований оказала влияние и на реформирование системы национального образования. Однако помимо общих причин смена государственной образовательной политики в сфере национального образования объясняется и рядом специфических проблем, выявленных сложными геополитическими и социально-экономическими преобразованиями общества. При этом, в частности, М.Н. Кузьмин выделяет три уровня причин изменения курса национальной образовательной политики РФ в постсоветский период:

– государственный: сохранение после распада СССР проблемы полиэтничности контингента учащихся, и, как следствие, его многоязычности, поликультурности и разноуровневости развития, определивших ряд не только образовательных, но и интегра-

тивных проблем (согласно последней советской переписи (январь 1989 г.) в общий состав населения РСФСР входило 128 этносов, почти 3/4 из которых с разной степенью исторической глубины могли считаться коренными, выборочная 5% перепись населения 1994 г. зафиксировала 176 этносов);

– этнический (национально-региональный): необходимость поиска такой этноязыковой и этнокультурной организации школьной системы, которая обеспечила бы наименее болезненное вступление этноса как целого в фазу модернизации, способствовала бы обновлению его субъектности;

– личностный (индивидуальный): необходимость поиска новых подходов к организации национального образовательного процесса, который обеспечивал бы, с одной стороны, реализацию языковых и культурных возможностей школы для сохранения этничности, и вместе с тем, обеспечивал бы индивиду свободную социальную адаптацию в новом обществе.

К этим причинам хочется также выделить причины межэтнического уровня – межнациональное взаимодействие этносов в рамках поликультурного общества. К этой группе причин мы относим необходимость обеспечения должного баланса между активизировавшимися процессами повышения самосознания этносов, (стремление наций к суверенитету и автономии, обострение межнациональных конфликтов) и укреплением федеративного устройства страны по принципу «сильный центр – сильные регионы». На государственном уровне это выразилось в задаче максимального удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей населяющих Россию народов при сохранении общих для массовой и национальной школы образовательных стандартов, обеспечивающих достижение гражданами определенного образовательного уровня. На национально-региональном уровне это выразилось в задаче организации учебного процесса с учетом полиэтнического и поликультурного состава региона, в результате чего даже на уровне территориальных образований, образованных по национальному принципу, возникла потребность формирования национальных образовательных учреждений различных типов.

На решение этих сложных задач и было направлено формирование национальной образовательной политики.

Реформирование системы национального образования, происходящее в России в постсоветский период, можно условно разделить на три этапа.

На первом этапе (1990–1995 гг.) в соответствии с новыми условиями хозяйствования формировались основы законодательства и государственной политики в сфере образования.

Второй этап (1995–2004 гг.) можно обозначить как период формирования новой системы управления образованием, учитывающей процессы регионализации и разделения полномочий в сфере образования между государственной властью и местным самоуправлением.

Третий этап (2004–2007 гг.) связан с пересмотром государственной политики в отношении регионов, перераспределением полномочий между федеральными органами управления образованием и местными органами власти, а также разработкой Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации.

Рассмотрим каждый из выделенных этапов более подробно.

Как мы уже отметили, на первом этапе в соответствии с новыми условиями хозяйствования формировались основы законодательства и государственной политики в сфере образования.

К этому этапу можно отнести Закон «О языках народов РСФСР» (1991), Федеративный договор (1992), принятие в 1992 г. Закона РФ «Об образовании», а также Конституцию РФ 1993 г., а также ратификацию на территории РФ международных нормативных актов, определявших политику государств в сфере образования населяющих их этносов.

Анализируя нормативно-правовые акты первого периода образовательной реформы, хочется отметить, что право на получение образования на родном языке и в духе народных традиций получило свое закрепление на территории РФ на всех законодательных уровнях практически с первых дней после распада СССР.

Однако на первом этапе реформа системы национального образования столкнулась с существенными трудностями.

Во-первых, Россия столкнулась с отсутствием достаточно проработанных теоретических концепций национального образования, которые бы учитывали культурно-исторические особенности государства. Теоретические доктрины национального образо-

вания, разработанные педагогами в советский период, не могли быть применены в связи с их жесткой идеологической детерминированностью, не отвечавшей потребностям демократического общества. В предыдущей части исследования мы указывали, что в советский период в педагогике сформировались две разнонаправленные концепции национального образования – этнопедагогическая и интернациональная. Однако даже этнопедагогическая концепция, в основе которой лежала идея использования народного педагогического опыта разных наций в образовательном процессе, предлагала строить национальное образование вокруг изучения родного языка. При этом истории, культурным традициям народов практически не уделялось внимания.

Во-вторых, в общественном сознании прочно укоренились педагогические традиции советского периода, во многом оказавшие влияние на принятие первых политических решений в сфере национального образования. К таким «незыблемым» постулатам можно отнести широко раздекларированный тезис о бесплатности любых форм образования; о необходимости обеспечения типового и содержательного единообразия образовательных учреждений для обеспечения переемственности образовательного процесса, при котором национальное образование допускало лишь незначительные вариации в содержании учебных программ; о приемлемости лишь государственных форм образования и т.д.

В-третьих, это непродуманность национально-региональной политики Российской Федерации, приведшая не только к кризису национального образования, но и к обострению межэтнических конфликтов внутри страны. Анализ федеративного устройства государства показывает, что примерно 1/3 населявших его этносов обладает статусом относительно самостоятельных и автономных государственно-политических субъектов. Из 89 территориально-административных единиц, составляющих Российскую Федерацию, 32 образованы по национальному принципу, представляя интересы примерно 40 так называемых «титовых» этносов. Непродуманность их федеративного статуса, границ их суверенитета, принципов распределения полномочий между государственной и местной властью привели к тому, что часть политических начинаний в сфере образования так и не была реализована.

Эти обстоятельства отразились на характере проводимых образовательных реформ.

Прежде всего, следуя национальной исторической традиции, было провозглашено право наций на выбор языка воспитания и обучения, которое нашло законодательное закрепление в Законе РФ от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации»³. В нем закреплено право граждан Российской Федерации на свободный выбор языка воспитания и обучения, право на получение основного общего образования на родном языке, что должно обеспечиваться созданием необходимого числа соответствующих образовательных учреждений, классов, групп, а также созданием условий для их функционирования. При этом ст. 10 указанного закона устанавливается важная роль государства в обеспечении условий реализации этого права.

Важным шагом в реализации реформ национального образования стало принятие в 1992 г. Закона РФ «Об образовании». Закон РФ «Об образовании» в редакции 1992 г. устанавливал принципы системы образования, нашедшие в последующем свое закрепление в Конституции РФ. В нем были законодательно закреплены порядок регулирования правоотношений, возникающих в области образования, объем прав граждан на образование и порядок их реализации, установлены права и обязанности субъектов Федерации по отношению к системе образования регионов.

В качестве основного принципа государственной политики в области национального образования была названа необходимость одновременного решения двух разнонаправленных задач (п. 2 ст. 2 Закона):

- защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- обеспечение единства федерального культурного и образовательного пространства РФ.

³ Закон РФ от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации» (с изменениями от 24 июля 1998 г., 11 декабря 2002 г.) // Российская газета. 2002. № 235.

В качестве основного механизма разрешения этой противоречивой задачи была принята универсальная двухкомпонентная схема отбора и структурирования содержания образования – федеральный и национально-региональный компоненты государственных образовательных стандартов, определявшие границы полномочий федеральной власти и регионов в разработке образовательных программ. Помимо этого, Закон «Об образовании» 1992 г. устанавливал права и обязанности образовательных учреждений в разработке учебных образовательных программ, а также родителей в обеспечении образования ребенка. Таким образом, впервые в отечественной законодательной практике устанавливалась четырехуровневая структура управления образовательным процессом – федеральный, регионально-национальный, уровень образовательного учреждения и индивидуальный уровень.

Характеризуя политику государства в сфере национального образования, в педагогической литературе ряд авторов выделяет еще один уровень – этнический. Так, М.Н. Кузьмин полагает, что Закон РФ 1992 г. «Об образовании в РФ» выделил трех самостоятельных субъектов образовательного процесса – «индивида (родителей), этноса и государства».

Полагаем, что с этим согласиться нельзя. Декларируя права этносов на самоопределение и выбор языка воспитания и обучения (Закон РФ 1991 г. «О языках народов Российской Федерации»), государство в Законе «Об образовании в РФ», тем не менее, не выделяло этносы в качестве самостоятельных субъектов образовательного процесса. Вообще законодательную практику РФ этого периода в отношении этносов следует назвать двойственной. С одной стороны, этносы признаются самостоятельными субъектами правовой защиты (Закон о языках, принятая позже Конституция РФ). С другой стороны, не определяются механизмы их влияния на политические, социальные, экономические процессы внутри страны. Фактически на уровне федеральных законов происходит подмена понятия «нации» понятием «национальный регион». Между тем, только треть населения России имеют региональный статус. Таким образом, можно констатировать, что так называемые «нетитульные» нации на практике были выключены из процесса образовательных реформ. За-

бегая вперед, следует с сожалением констатировать, что проблема участия нетитульных этносов в политической жизни страны не решена до сих пор.

Тем не менее, нельзя не признать политическую значимость Закона «Об образовании в РФ». Являясь по существу базовым, определяя наиболее общие правовые нормы, Закон дал мощный импульс развитию законодательства в сфере образования, как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов Российской Федерации. В этот период вышел целый ряд Постановлений Правительства РФ, утвердивших типовые положения об образовательных учреждениях различных форм и видов, государственные образовательные стандарты, порядок стипендиального обеспечения студентов государственных и муниципальных образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования. Были заложены основы федеральной и региональной политики в отношении таких социально-незащищенных категорий обучающихся, как дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей; инвалиды; дети с отклонениями в развитии и поведении и др.

Следующим шагом в реформировании национальной политики РФ, повлиявшей и на политику в сфере образования, стала принятая в 1993 г. Конституция РФ, которая провозгласила право народов на образование в духе национальных традиций (115). В частности, в ст. 26 подчеркивается, что «Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества». При этом одной из важнейших задач Российского государства Конституция РФ называет поддержку различных форм образования и самообразования (ст. 43).

Существенным достижением Конституции РФ стало признание прямой законодательной силы ратифицированных на территории государства международных договоров. Международные нормативные акты оказали существенное влияние на реформу системы образования. Это «Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка», «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты, и развития детей», «Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам» (49).

В них декларируется право на образование с учетом этнических особенностей. Так, «Всеобщая декларация прав человека» закрепляет право на получение образования. В этом же документе развитие человеческой личности и воспитание уважения к ее правам и свободам определяются как основные цели и задачи образовательных систем (ст. 26). В «Конвенции о правах ребенка» (1989 г.) провозглашается направленность образования на воспитание уважения к культуре, языку и национальным ценностям своего народа, а также к культуре и языку других народов и мировой цивилизации в целом. В ст. 30 Конвенции зафиксировано право ребенка пользоваться родным языком, своей культурой и изучать собственную историю и культуру в национальных образовательных учреждениях на родном языке.

Более поздний нормативный документ, «Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам», принятый Генеральной ассамблеей ООН в 1992 г., провозглашает, что «Лица, принадлежащие к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам (в дальнейшем именуемые лицами, принадлежащими к меньшинствам), имеют право пользоваться достоинством своей культуры, исповедовать свою религию и отправлять религиозные обряды, а также использовать свой язык в частной жизни и публично, свободно и без вмешательства или дискриминации в какой бы то ни было форме» (ст. 2). При этом в нем подчеркивается важная роль государства в сохранении культуры национальных меньшинств: «Государства охраняют на их соответствующих территориях существование и самобытность национальных или этнических, культурных, религиозных и языковых меньшинств и поощряют создание условий для развития этой самобытности» (ст. 1).

Положения основных международных актов в области защиты прав народов на удовлетворение этнокультурных потребностей, в том числе и в сфере образования, были закреплены в действующем отечественном законодательстве.

Из нормативных актов ведомственной направленности следует назвать принятый в 1993 г. Базисный учебный план, который, согласно требованиям Закона «Об образовании в РФ», разделил содержание образования на изолированные друг от друга инвари-

антный федеральный и вариативный национально-региональный (и школьный) компоненты.

Согласно этому нормативному документу, в качестве основной цели инвариативной федеральной части Плана было названо обеспечение образования в соответствии с общечеловеческими идеалами и культурными традициями, создающими единство образовательного пространства на территории страны. Вариативный национально-региональный компонент Базисного учебного плана был призван решать вопросы учета этнокультурных традиций и особенностей регионов. Предполагалось, что эта компонентная структура учебного плана позволит обеспечить одновременно единство образовательного пространства России, а также учесть все национальные, региональные и местные потребности населения в образовательных услугах.

Характерно, что разработчиками Плана к предметам общекультурного цикла, составляющим ядро федерального компонента, в полном объеме отнесли лишь русский язык как государственный, математику, информатику, физику, химию и астрономию. Остальные учебные предметы (и прежде всего, предметы гуманитарного цикла, обеспечивающие формирование самосознания, воспитание российского гражданина), оказались либо зоной совместного ведения (история, обществоведение, география, биология, искусство, физическая культура, трудовая подготовка), либо исключительно компетенцией национально-регионального компонента (родной язык, литература, история и география региона и т.д.).

Таким образом, на первом этапе реформирования государственной образовательной политики организация национальных образовательных учреждений фактически была исключена из области общегосударственных задач и вверена компетенции региональных органов власти. Причем возможности регионов в организации национальных школ ограничивались весьма жесткими рамками региональных компонентов Базисного учебного плана.

Частично имеющийся пробел федерального законодательства в сфере национального образования компенсируется на ведомственном и региональном уровне. Так, еще в 1990 г. Министерством образования РСФСР была утверждена Концепция национальной школы, послужившая теоретической основой формиро-

вания национально-ориентированных систем образования в регионах и основой определения основных контуров национально-образовательного учреждения, в частности, национальной школы (117).

В рамках настоящего исследования необходимо также проиллюстрировать реализацию государственной образовательной политики в сфере национального образования на примере конкретных регионов. В качестве такого региона нами был рассмотрен Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.

Указанные выше преобразования в полной мере нашли свое отражение в региональном законодательстве округа. Следует отметить, что на первом этапе реформы региональное законодательство об образовании еще не было сформировано. Тем не менее, уже в начале 90-х гг. XX в. в ХМАО – Югра начинается интенсивная работа по формированию законодательной базы в отношении национального образования. Так, уже в 1992 г. с целью создания наиболее благоприятных условий для воспитания самостоятельности, нравственности, а также социальной и профессиональной готовности у детей коренных народов Севера была сформулирована Концепция обновления национального образования Ханты-Мансийского автономного округа. Специфика данной концепции состояла в том, что она опиралась на положительный педагогический опыт прошлого и творчески развивала его в новых условиях. Главной ее целью было названо создание благоприятных условий для формирования самостоятельной, свободной, высоконравственной личности. В качестве основных задач Концепция называла развитие интеллектуальных способностей и нравственных качеств учащихся с учетом этнопсихологических особенностей и традиций народной педагогики; разнообразие типов школ, дошкольных и детских учреждений; адаптацию учебных планов к местным условиям, имеющимся возможностям; изучение родного языка и приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям, традициям; приоритет национально-образовательного компонента в содержании и структуре предметов познавательного характера, а также в эстетическом, физическом и трудовом воспитании.

Тем не менее, недостатки национальной образовательной политики вели и к существенным искажениям федерального зако-

нодательства. Нечеткость разграничения полномочий между федеральной и региональной властью, расплывчатое определение предметов совместного ведения, неопределенность национальной государственной политики привели к тому, что в ряде национальных образований РФ Закон «Об образовании в РФ» подвергся вольному трактованию. Так, региональные законы об образовании Республики Саха – Якутия, Татарстана, Башкортостана и др., а также региональные концепции развития национальных школ предусматривали приоритет национально-регионального компонента над федеральным в определении ряда предметов гуманитарного цикла (география, история, природоведение, эстетического воспитания и др.).

Второй этап развития законодательства в сфере образования связан с принятием в 1995 г. Федерального закона № 154-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (далее – Закон о местном самоуправлении 1995 г.) (283).

Целью этого законодательного акта было закрепление принципов разграничения полномочий на различных уровнях власти.

Последствием принятия этого закона для системы образования стало то, что он, согласуясь со ст. 31 Закона «Об образовании в РФ», отнес вопросы образования к числу вопросов местного значения. Такой порядок разграничения властных полномочий в сфере образования существенно противоречил уже вступившей в действие Конституции РФ.

Согласно ст. 72 Конституции РФ, общие вопросы воспитания, образования и науки отнесены к совместному ведению Российской Федерации и субъектов РФ (ст. 72). Таким образом, Российская Федерация на конституционном уровне закрепила государственное значение сферы образования. В соответствии со ст. 132 Конституции РФ, только государство по вопросам государственного значения может наделять органы местного самоуправления своими полномочиями в области образования с одновременной передачей необходимого финансового и материального обеспечения для реализации переданных полномочий; а также контролировать их осуществление на муниципальном уровне. Однако эти требования Конституции РФ в Законе 1995 г. «Об общих

принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» выполнены не были.

Помимо этого, к существенным пробелам законодательства в сфере управления образованием, следует отнести и тот факт, что Закон о местном самоуправлении 1995 г. устанавливал ответственность органов местного самоуправления только за реализацию права граждан на получение обязательного основного общего образования (с 1 по 9 класс). Но на практике все учреждения среднего (полного) общего образования, реализовавшие 11-летние учебные программы, были переданы в ведение местных органов власти. Таким образом, фактически было проведено изменение организационно-правовой формы учреждений среднего (полного) общего образования с государственной на муниципальную, что не могло не отразиться на системе национального образования.

Помимо этого закона, важными документами, определившими политику в сфере национального образования этого периода, стали нормативно-правовые акты, определившие основные направления национальной государственной политики. Это Федеральный закон 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии» и утвержденная указом Президента «Концепция государственной национальной политики Российской Федерации» (1996) (278).

Целью Федерального закона «О национально-культурной автономии» стало определение официального статуса нетитульных народов и порядка их участия в общественной, культурной, политической жизни страны как самостоятельных субъектов права. В ст. 1 Закона дано следующее определение национально-культурной автономии: «это форма национально-культурного самоопределения, представляющая собой объединение граждан Российской Федерации, относящих себя к определенной этнической общности, находящейся в ситуации национального меньшинства на соответствующей территории, на основе их добровольной самоорганизации в целях самостоятельного решения вопросов сохранения самобытности, развития языка, образования, национальной культуры». Таким образом, начиная с 1996 г. этнические меньшинства, не имеющие собственных территориальных образований, получили статус общественных организаций.

Законом также были определены права нетитульных этносов в отношении образования – «создавать образовательные и научные учреждения, учреждения культуры и обеспечивать их функционирование в соответствии с законодательством Российской Федерации», а также «получать поддержку со стороны органов государственной власти и органов местного самоуправления, необходимую для сохранения национальной самобытности, развития национального (родного) языка и национальной культуры» (ст. 4).

Приоритеты государственной национальной политики в области национального образования на втором этапе реформ были также закреплены в Концепции государственной национальной политики Российской Федерации. С одной стороны, эта Концепция закрепляла право наций на самоопределение, в том числе и на развитие системы национального образования. С другой стороны, придание нетитульным этносам статуса национально-культурных автономий, являвшихся, по сути, общественными организациями, а также перераспределение полномочий органов государственной власти и местного самоуправления в области образования на практике вело к тому, что вопрос о национальных образовательных учреждениях фактически должен был решаться самими гражданами – представителями национальных меньшинств (см. раздел 5 Концепции). Государственную поддержку получали лишь некоторые группы этносов (раздел 6):

– коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока, в отношении которых основными проблемами Концепция называла «проблемы сохранения их языка и культуры»;

– защита прав и обустройство беженцев и вынужденных переселенцев, в том числе и в сфере национального образования.

В соответствии с законодательными актами, внесшими кардинальные изменения в национальную государственную политику, претерпело изменения и законодательство об образовании. Так, редакция Закона «Об образовании в РФ» 1996 г. закрепляла на законодательном уровне новый порядок распределения полномочий между федеральными, региональными и местными органами власти. Законом также была закреплена новая схема финансирования образования, основное бремя которого ложилось на муниципалитеты. В то же время совершенствовалась законодательная

база об образовании. Так, был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) (280).

В целом этот период можно обозначить как период законодательного закрепления децентрализации и регионализации системы управления образованием, и передачи системы национально-го образования в введение муниципалитетов и национально – культурных автономий, что отрицательно сказалось на финансировании образовательных учреждений и лишь усугубило кризис национальной образовательной политики.

Частично компенсировать недостатки законодательного обеспечения образования было призвано принятие целевых программ. Так, в 2000 г. была принята Федеральная Программа развития образования на 2000–2005 гг. (279). Главной целью Программы было названо развитие системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности в качестве одного из факторов экономического и социального прогресса общества на основе провозглашенного Российской Федерацией приоритета образования. В рамках решения поставленных для достижения этой цели задач Программа предусматривала раздел 3 «Развитие национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей», направленный на развитие национального самосознания личности. В частности, программой была предусмотрена разработка научно-методического обеспечения формирования программ развития образования субъектов Российской Федерации, национально-региональные компоненты государственных образовательных стандартов, систему их реализации как составную часть Федеральной программы развития образования. Как один из пунктов Программы была указана разработка механизмов реализации права на выбор обучающимися языка обучения в пределах возможностей образовательных учреждений (государственного языка Российской Федерации, государственного языка республики в составе Российской Федерации, родного – народа или народности Российской Федерации).

Важным шагом в развитии национального образования этого периода также можно считать разработку Национальной доктрины развития образования Российской Федерации (217). Нацио-

нальная доктрина стала официальным государственным документом, определяющим основные направления образовательной политики, стратегические цели, направления и принципы развития системы образования до 2025 года.

Национальная образовательная доктрина закрепила на уровне государственного стратегического документа приоритетность развития образования, государственность, доступность, непрерывность, научность, духовность, народность; сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации; расширение государственных гарантий по реализации права граждан на образование; возможность введения обязательного 12-летнего среднего (полного) образования; поэтапный рост объемов бюджетного финансирования образования; приведение материального обеспечения, социального статуса и престижа педагогов в соответствие с его реальным положением в обществе; создание эффективной национальной системы оценки качества образования; механизм независимой государственной аттестационной службы; обеспечение принципа равной заинтересованности в результатах образования, как государства, так и гражданина; повышение ответственности государства за образовательный уровень граждан и др.

Вместе с тем, в этом документе собственно национальному образованию различных этносов в полиэтническом обществе Российской Федерации внимания практически не уделено. Не был определен статус национальных образовательных учреждений, стратегии дальнейшего развития национального образования, его место в системе общего образования, механизмы государственной поддержки национальных меньшинств и другие вопросы.

Существенные пробелы федеральной государственной политики в области национального образования, обусловленные как неопределенностью статуса национальных образовательных учреждений, так и отсутствием четкой стратегии их формирования, аккредитации, финансирования частично компенсировались развитием регионального законодательства. Следует отметить, что законотворчество субъектов РФ в сфере национального образования именно на этом этапе реформ проявило себя наиболее активно.

Так, иллюстрируя этот тезис на примере ХМАО-Югры, необходимо отметить следующие нормативные акты.

Прежде всего, это принятый в 1997 г. Окружной Закон «Об основах системы образования ХМАО», в котором затрагивались и проблемы развития национального образования малых народностей Севера в Ханты-Мансийском автономном округе. Согласно этому закону, «организационной основой региональной политики в системе образования округа является региональная программа развития образования, разрабатываемая ... с учетом социально-экономических, культурных, демографических, административно-территориальных, экологических и других региональных особенностей округа» (88).

Нормативно – правовое обеспечение функционирования системы национального образования реализуется также в постановлениях Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа – Югра. Безусловно, важнейшим шагом в этой области является Постановление Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа от 04.11.95 № 214 «Положение о статусе национального образовательного учреждения коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе».

Направления политики окружной администрации в области развития национального образования изложены в «Программе развития образования в Ханты-Мансийском автономном округе на 2000–2005 годы» (226). Среди них Департамент образования и науки ХМАО-ЮГРА выделяет следующие:

1. Развитие национального образования.
2. Создание и развитие национального образования других народов, проживающих в округе.
3. Формирование единой системы национального образования.
4. Направленность национального образования на формирование единой межнациональной региональной культуры.

Данная программа в условиях общественно-политического и экономического кризиса позволяет от разрозненных действий по развитию образования народов Севера перейти к реализации региональной образовательной политики развития просвещения коренных северных народностей.

В исследуемый период в округе активно разрабатывались и находятся на этапе реализации окружные программы поддержки

образования (Комплексная Программа развития Ханты-Мансийского автономного округа на 2002–2005 гг., Программа развития воспитания в системе образования Ханты-Мансийского автономного округа на 2004–2007 гг., Программа развития материально-технической базы учреждений образования ХМАО на 1998–2005 годы, Программа развития профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа, Программа поддержки строительства сельских школ в ХМАО на 1998–2004 годы), в которых уделяется немало внимания развитию системы национального образования. Приняты и действуют окружные целевые программы («Дети Югры», «Одаренные дети», «Гордость Сибири» и др.). Действуют окружные законы «О льготах, оплате труда приемных родителей и материальном обеспечении детей-сирот в приемных семьях»; «О внеконкурсном приеме в государственные вузы лиц из числа малочисленных народов Севера»; «Об оснащении инвентарем и оборудованием национальных образовательных учреждений». Разработан проект соглашения «О сотрудничестве между Главным управлением по общему и профессиональному образованию и национально – культурными автономиями».

Ведется работа по методическому обеспечению национального образования. Характерно включение в учебные планы новых предметов, помогающих готовить учащихся к жизни с учетом традиционного уклада жизни своего народа. Сегодня сложились отдельные предпосылки для создания сети стойбищных школ. Главным управлением по общему и профессиональному образованию ХМАО совместно с Институтом обско-угорских народов, директорами национальных школ и жителями стойбищ разработано Положение «О статусе образовательного учреждения «Стойбище-школа-сад», коренных малочисленных народов Севера».

В качестве региональных составляющих Базисного учебного плана сегодня выделены следующие предметы и курсы: краеведение, история округа, русский язык, экология, искусство, физкультура, валеология, популярным стал предмет «География Ханты-Мансийского автономного округа», уделяется внимание этнографическим, историко-культурным и экологическим проблемам.

Таким образом, произошедшие в период с 1995 по 2004 гг. изменения в жизни общества создали условия для расширения про-

цессов децентрализации государственного управления и перехода от единообразия к многообразию в системе образования. На наш взгляд, эти условия стали определяющими для формирования системы национальных образовательных учреждений на принципиально новой основе. Современное нормативно-правовое сопровождение системы национального образования является лояльным и гуманистическим, создает возможности для развития различных форм и методов преподавания, в том числе и основанных на принципах традиционной народной педагогики.

Третий выделяемый нами этап реформы национального образования связан с принятием в октябре 2003 г. новой редакции Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» и последующими изменениями, внесенными в Закон РФ «Об образовании» (281).

Целью этих преобразований был пересмотр разграничения полномочий между федеральными органами государственной власти и органами государственной власти субъектов Российской Федерации, а также органами местного самоуправления в управлении образованием.

Эти преобразования, продолжающиеся и в настоящее время, затронули множество важнейших вопросов в сфере образования. В частности, указанным Федеральным Законом из компетенции субъектов Федерации в области образования исключены обязанности по осуществлению федеральной политики в области образования (п. 4 ст. 29 Закона «Об образовании»), обеспечению государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования в общеобразовательных учреждениях, находящихся в ведении государственных органов управления образованием (п. 5.1 ст. 29 Закона «Об образовании»), организации финансирования местных органов управления образованием и образовательных учреждений, оказание им посреднических услуг в части материально-технического обеспечения (п. 12 указанной статьи).

В компетенции районных и окружных органов местного самоуправления в сфере образования оставлены лишь шесть вопросов местного значения: организация предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, средне-

го(полного) общего образования по основным общеобразовательным программам, за исключением полномочий по финансовому обеспечению образовательного процесса, отнесенных к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации; организация предоставления дополнительного образования детям и общедоступного бесплатного дошкольного образования на территории муниципального района; создание, реорганизация и ликвидация муниципальных образовательных учреждений; обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений, обустройство прилегающих к ним территорий; учет детей, подлежащих обязательному обучению в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы основного общего образования; а также опека и попечительство.

Такой подход является правильным, поскольку в условиях преобладающего дефицита региональных бюджетов неверно возлагать на них финансирование значительного круга вопросов, отнесенных к ведению Российской Федерации. Перераспределение бремени финансирования обязательного общего образования в сторону средств федерального бюджета мы считаем верным шагом. Помимо экономических причин, он имеет и важное политическое значение – признание образования задачей федерального значения, а также укрепление роли государства в образовательном процессе.

Однако анализ последних новелл законодательства показывает, что они не решают всех проблем и коллизий в разграничении компетенции органов различных уровней власти.

Так, из компетенции субъектов РФ в сфере образования исключены полномочия по установлению местных налогов и сборов на цели образования (п. 10 ст. 29 Закона «Об образовании»), а также возможность установления дополнительных к федеральным льгот обучающимся, воспитанникам и педагогическим работникам образовательных учреждений, видов и норм их материального обеспечения. Новой редакцией ст. 31 Закона «Об образовании» из компетенции районных и окружных органов местного самоуправления исключены полномочия по формированию местных бюджетов в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования, разработке и принятию мест-

ных нормативов финансирования системы образования (п. 2 ч. 2 ст. 31); регулированию в пределах своей компетенции отношений собственности в системе образования (п. 4 ч. 2 ст. 31); установлению дополнительных налогов и льгот, стимулирующих развитие образования (п. 11 ч. 2 ст. 31).

Анализируя данные новеллы, можно отметить следующее. Лишение полномочий органов местного самоуправления удерживать местные налоги и сборы, а также дополнительные налоговые льготы, очевидно, объясняется попыткой законодателя сформировать единое, равное для всех налоговое пространство на территории РФ, регулируемое единым нормативным документом – Налоговым Кодексом. Закон о местном самоуправлении 2003 г., а также внесенные им изменения в Закон «Об образовании в РФ», вступил в силу относительно недавно – с 1 января 2006 г., поэтому говорить окончательно о его низкой эффективности еще рано. Однако уже сейчас можно предположить, что реализация этих его положений на практике может привести к дальнейшему ухудшению финансирования системы образования.

Говоря о государственной образовательной политике в сфере национального образования на современном этапе образовательной реформы, нельзя не затронуть разработанную Министерством образования и науки Концепцию национальной образовательной политики РФ (2006 г.) (220).

Следует отметить, что это первый за постсоветский период нормативный документ, который поднимает вопрос о стратегии дальнейшего развития системы национального образования этносов в поликультурном обществе Российской Федерации. До принятия этой Концепции все вопросы национального образования решались на уровне регионального законодательства.

К сожалению, он не имеет статуса документа федерального значения. Его действие ограничивается ведомственными рамками. Тем не менее, ряд затронутых в Концепции вопросов именно в этом документе получили свое первое официальное трактование.

Так, в «Концепции...» впервые даны понятия национальной образовательной политики, нации, этноса по отношению к системе национального образования, двуязычия, бикультурности, регионального (национально-регионального) компонента образования.

В Концепции определены следующие цели системы национального образования:

- создание условий для удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей народов, граждан полиэтничной России;

- содействие средствами образования политике государства, направленной на консолидацию многонационального народа России в единую политическую нацию;

- создание необходимых условий, обеспечивающих формирование в корреляции этнокультурной и общероссийской гражданской самоидентификации обучающихся.

В целом Концепция национальной образовательной политики РФ представляет собой систему взглядов, принципов и приоритетов государственной образовательной политики, которые диктуются полиэтничным характером российского общества – не только его многоязычием и поликультурностью, полицивилизационностью и поликонфессиональностью, но и исторической духовной общностью народов и культур России.

Впервые в истории российского законодательства Концепция рассматривает национальное образование как целостную систему, являющуюся частью системы более высокого порядка – общероссийской системы образования.

Концепция определяет следующие стратегические принципы национальной образовательной политики РФ:

- признание исключительной роли образования как стратегического ресурса устойчивого развития полиэтничного общества России и важного фактора обеспечения национальной безопасности многонационального государства;

- единство федерального культурного и образовательного пространства, равноправие на сохранение и развитие всех языков народов России, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей, запрет на дискриминацию в образовании по национальному, религиозному или языковому признакам, недопущение и пресечение практики национального, религиозного или языкового превосходства;

- единство и целостность Российской Федерации, сплочение многонационального народа России в единую политическую на-

цию в сопряжении с равноправием и самоопределением всех народов РФ;

- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням, особенностям развития и подготовки обучающихся с учетом языка обучения и специфики содержания гуманитарных дисциплин выстроенного на родной (нерусской) этнокультуре;

- создание механизмов согласования интересов субъектов образовательного пространства Российской Федерации;

- признание необходимости разработки для образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы специфического содержания гуманитарного образования, выстроенного на бикультурной, билингвальной, а также поликультурной основах, с использованием принципов диалога культур и сопоставительного анализа;

- признание необходимости расширения масштабов межкультурного взаимодействия народов России, формирования у обучающихся коммуникативности и толерантности, исключающих национализм, сепаратизм и ксенофобию;

- необходимость государственной поддержки обучающихся в получении качественного образования с учетом специфики языковой и этнокультурной среды.

К приоритетным направлениям национальной образовательной политики в системе общего образования в условиях его модернизации на 2004–2010 годы Концепция относит: обеспечение государственных гарантий качественного образования; создание условий для повышения качества образования; создание условий для повышения качества профессиональной подготовки работников образования; управление развитием системы образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом и с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках.

Конечно, нельзя не оценить по достоинству начинание Министерства образования и науки РФ в отношении национальной образовательной политики РФ.

Оценивая действующее правовое обеспечение системы образования в целом, можно отметить, что на современном этапе сло-

жились устойчивая законодательная база, охватывающая практически все вопросы в исследуемой сфере. Активный законотворческий процесс последнего десятилетия позволил не только в достаточно сжатые сроки стабилизировать процесс распада сложившейся системы образования, но и создать эффективную нормативно-правовую базу для дальнейшего ее функционирования в новых условиях. Однако анализ национальной образовательной политики РФ показывает, что работа по нормативно-правовому обеспечению национального образования ведется хаотично, не систематизировано.

Достаточно сказать, что во всех проанализированных выше документах (как федерального, так и регионального уровня) отсутствуют четко сформулированные критерии отнесения образовательных учреждений к национальным. Критерий, положенный в основу Положения «О статусе национального образовательного учреждения коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе», согласно которому статус национального образовательного учреждения получают: «...образовательные учреждения (государственные, муниципальные и смешанные), расположенные в населенных пунктах с компактным проживанием граждан, относящихся к народам ханты, манси, ненцы, и другим», не выдерживает критики. Во-первых, он не учитывает национальный состав образовательного учреждения. Ведь в «местах компактного проживания», например, ханты, не исключено проживание народов других национальностей, дети которых также посещают общеобразовательные учреждения данной территории. Во-вторых, непонятно, почему образовательные учреждения «граждан, относящихся к народам ханты, манси, ненцы, и другим», относятся к национальным, а те же учреждения с моноэтническим русским составом статуса национального согласно окружному законодательству, иметь не могут. В-третьих, непонятно, чем эти учреждения должны отличаться от других. Отсутствуют законодательно закрепленные цели, задачи, принципы работы таких учреждений, без чего, на наш взгляд, невозможно построение сколько-нибудь четких региональных программ национального образования. Нет Типовых Положений для национальных образовательных учреждений, не учитываются такие исторически сложившиеся специфические формы нацио-

нального образования, как национальная школа-интернат (по своей цели и задачам существенно отличающаяся от попечительских учреждений подобного типа), стойбищная школа, национальная малокомплектная сельская школа и т.д. Не определены особенности финансирования национальных образовательных учреждений, порядок их учебно-методического обеспечения. Отсутствует единый четко скоординированный механизм управления системой национального образования. В результате указанных недостатков законодательной и нормативно-правовой базы можно констатировать, что в настоящее время нормативно-правовое обеспечение национального образования не позволяет четко разграничить его от других образовательных учреждений.

Вышеуказанные правовые пробелы и нерешенные вопросы законодательства оказывают существенное влияние на организационно – методологическое обеспечение национального образования.

2.3 КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Принципы национальной образовательной политики РФ должны соответствовать его современной роли в развитии этносообщества, регионального и российского общества. Они также должны отвечать приоритетам российского образования в условиях модернизации единого образовательного пространства России.

Следует отметить, что вопрос о принципах организации образовательного процесса не достаточно проработан в литературе.

В толковых словарях русского языка слово «принцип» (принципы) трактуется как научное или нравственное начало, правило, основа, основное, исходное положение, на котором строится научная система, теория, учение, мировоззрение и т.п. (65, с. 431;195, с. 594) В связи с этим, разрабатывая концепцию национальной образовательной политики, обойти этот вопрос вниманием нельзя.

В литературе принципы национального образования раскрываются по-разному. Так, например, очень интересно и подробно принципы национального образования рассмотрены в работе С.Л. Зубаревой по отношению к образованию коренных малочисленных народов Севера. Автор выделяет 16 принципов, затрагивающих все практические вопросы национального образования. Однако они не совсем однородны (94, с. 102–122). Часть из них представляет собой не столько принципы (т.е. нравственное и научное начало, основу), сколько задачи национального образования. Например, такие положения, как направленность на формирование единой системы национального регионального образования и единой межнациональной региональной культуры; перевод образования народностей Севера в режим устойчивого развития при помощи налаживания оптимальных взаимосвязей с единым образовательным пространством России; интеграция образования народов Севера в современную мировую образовательную культуру без нарушения целостности традиционной культуры и народной педагогики.

Другие выделяемые этим автором принципы являются в большей степени механизмами реализации национальной образовательной концепции. В частности, это эффективность организационно-управленческой деятельности на всех уровнях окружной системы образования народов Севера; последовательность и непрерывность повышения квалификации педагогической интеллигенции народов Севера (учителя и воспитатели), способных быть носителями традиционной педагогической культуры; эффективность экономических условий образовательной деятельности за счет реализации общественных и частных инициатив по развитию образования, а также использования ресурсов национальных учебных заведений; информационность и технологичность образования через использование современных телекоммуникационных и информационных средств, а также новейших технологий обучения; диверсификация образования народов Севера.

Непосредственно к принципам национального образования, выделяемым С.Л. Зубаревой, можно отнести адекватность национального образования народов Севера действующему российскому и региональному образованию; приоритет роли гуманистического образования; нацеленность на развитие личности, удовле-

творение ее дифференциальных запросов и интересов, на защиту здоровья детей; учет природно-географических, социально-географических, социально-демографических, социально-экономических, культурных, этнических, образовательных особенностей региона; сохранение и развитие лучших российских и национально-региональных образовательных традиций в сочетании с опытом мирового сообщества в подготовке человека к решению глобальных проблем человечества, а также поддержки сложившихся научно-педагогических школ; единство концептуальной основы федерального и национально-регионального компонентов государственных образовательных стандартов; гласность и подконтрольность академическому сообществу и обществу в целом разрабатываемых нововведений и разработка способов оценки их результатов; практическую направленность образования народов Севера.

Такую же неоднородность принципов мы встречаем и в работе В.А. Домогацкой (73, с. 64–72). К ним она наряду с такими принципами, как высокое качество преподавания всех элементов учебно-воспитательного процесса, имеющих отношение к этносфере; максимальная открытость образовательного этнокультурного пространства; построение обучения на основе современных концепций и методик личностного ориентированного обучения и воспитания; забота о физическом и психологическом здоровье; относит и положения, которые больше раскрывают методологию преподавания в национальных школах. В частности, к принципам национального образования она относит такие позиции, как обязательное введение курса по истории и теории религиозной и философской мысли; изложение основ национальной культуры по принципу объективного историзма; приобщение учеников к богатствам родного языка и национальной культуры не только на специальных уроках, но и в процессе живого художественного творчества самих учащихся, в хоровых и музыкальных фольклорных кружках, танцевальных ансамблях, изостудиях; необходимость разработки системы отслеживания результатов обучения и развития учащихся и устойчивая связь школы с родительским коллективом.

В связи с низким уровнем теоретической проработанности вопроса и его практической значимостью полагаем необходимым

выделить принципы национального образования, на которых оно должно строиться в отношении всех народностей России.

Очевидно, что общие принципы национального образования нерусских народов России в целях обеспечения единого образовательного пространства страны должны строиться на основе принципов федеральной концепции образования, изложенных в Законе РФ «Об образовании», к которым относятся (ст. 2):

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

В связи с этим в отношении национального образования мы предлагаем выделять следующие принципы:

1. Культуросообразность национального образования, обеспечивающая включение обучающихся в этнокультурную традицию с целью становления новых поколений ее носителей и творческих продолжателей на основе полноценного владения родным языком

Этот принцип обозначает обязательные требования к содержанию национального образования как одному из основных его отличительных признаков. Одним из основополагающих элементов содержания национального образования этот принцип называет родной язык, вне которого национальное образование не может быть признано полноценным.

2. Принцип поликультурного образования.

Поликультурное воспитание в предлагаемой модели предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов (25;26). Этот принцип также предполагает максимальную открытость образовательного этнокультурного пространства, ориентированного на формирование единой межнациональной культуры, где национальные особенности сохраняются как самоидентификационные. Это пространство должно строиться как неотъемлемая часть общемирового культурного пространства. Педагог должен выступать не только как носитель и передатчик национальной культуры, но и как наставник, способный определить место национальных достижений в общемировой культуре.

3. Воспитание в духе гражданственности и патриотизма в сочетании с терпимостью и уважением к другим народам, высокой гражданственностью, уважением к правам и свободам человека, любовью к окружающей природе, Родине, семье.

Этот принцип отражает многонациональность России как единого государства, объединяющего под своим началом другие народы. Как показывает проанализированный исторический опыт, вражда и нетерпимость к другим нациям неоднократно становились причиной глобальных социальных катастроф. Не допустить их – важнейшая задача национального образования, которая обязательно должна быть отражена в принципах его функционирования.

4. Принцип эдентичности.

Этот принцип предполагает построение национального образования на основе лично ориентированных технологий, исключающих статистический, безличный подход к человеку.

А так же интеграция национального образования в региональную и отечественную системы образования, предусматривающую оптимальное соотношение национально-регионального и федерального компонентов содержания образования. Кроме того, он

направлен на обеспечение организационного и содержательного единства всех уровней образования, совместное и скоординированное всех стоящих перед федеральной и региональной системой образования вопросов и задач.

5. Непрерывность национального образования.

Этот принцип призван обеспечить создание целостной системы национального образования, затрагивающей все уровни образовательного процесса: дошкольного, школьного, профессионального образования, повышения профессиональной квалификации, аспирантуры и докторантуры.

6. Доступность национального образования.

Этот принцип должен обеспечить основное требование Конституции РФ – отсутствие дискриминации в области образования. Он обозначает следующее. С одной стороны, каждый должен иметь право получить образование на родном языке, обеспечивающее знакомство с национальной историей и культурой, в том случае, если у образовательного учреждения есть такая возможность. В случае отсутствия такой возможности у государственных образовательных учреждений каждая этническая группа может создавать собственные национальные учреждения, не противоречащие по своим образовательным программам федеральному и национально-региональному компонентам образовательных стандартов. С другой стороны, никому не может быть отказано в получении национального образования той или иной (неродной) национальности по причине его национальной, половой, возрастной, социальной, религиозной принадлежности. Полагаем, что этот принцип очень важен в целях обеспечения подлинного демократизма в образовании.

7. Добровольный характер национального образования.

На наш взгляд, этот принцип исторически обусловлен и необходим. Он вытекает из анализа истории развития национального образования народов Севера, проведенного нами в предыдущей части работы. Как показало исследование, насильственное внедрение образования народам ханты и манси ни на одном из исторических этапов не дало желаемых результатов. Это приводило к грубой ломке привычных устоев малых народов, потере их языковых и культурных традиций и, в конечном счете, к их вымиранию. Принцип добровольности призван обеспечить бережное от-

ношение к потребностям малых народов, уважение к их этнокультурным запросам и их национальному выбору. Именно представители нации должны решать, по какому пути им развиваться дальше: ассимилировать и раствориться в общероссийской культуре либо существовать по принципу бережного отношения к родной культуре и языку, обеспечения механизмов его трансляции последующим поколениям.

8. Поддержка национального образования.

Необходимость этого принципа обоснована тем, что в наметившихся условиях централизации управления социальными процессами возможности регионов в развитии национального образования ограничены.

Полагаем, что эти принципы являются общими и обязательными для организации национального образования любого этноса, и могут быть взяты за основу федеральной концепции национального образования.

Реализация предложенной нами прогностической модели национального образования в рамках культурологического подхода требует разработки системы необходимых практических мер, являющихся стратегическими направлениями национальной образовательной политики. В соответствии с этими целями, с учетом имеющихся проблем национального образования выявленных нами путем анализа статистических данных по Ханты – Мансийскому автономному округу, и мнения заинтересованных лиц, а также мониторинга этнокультурных образовательных потребностей населения, изученных путем проведенного опроса, такими стратегическими направлениями являются:

1. Формирование адекватного нормативно-правового обеспечения национального образования на всех уровнях законодательства в отношении всех этнических групп.

2. Развитие сети национальных образовательных учреждений, обеспечивающих получение нерусскими народностями разностороннего, качественного образования, построенного на принципах включения в этнокультурную традицию, на всех уровнях образовательного процесса.

3. Создание адекватной структуры управления национальным образованием на всех уровнях власти: от федерального до регионального и локального (внутри образовательного учреждения).

4. Формирование учебно-методического и методологического обеспечения национального образования (создание учебников на национальных языках, методик преподавания предметов этнокультурного цикла, методик трудового обучения как основы народной педагогики).

5. Формирование эффективной системы контроля качества национального образования, начиная от системы лицензирования и аккредитации национальных образовательных учреждений для присвоения им статуса образовательных, и кончая системой аттестации педагогов национальных образовательных учрежде.

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 этот период появилось множество научных исследований, посвященных истории, культуре и традициям малых народов, получили развитие идеи этнизации самой системы образования.

Исследование национальной образовательной политики РФ в постсоветский период позволило выделить следующие этапы ее реформирования:

1) 1990–1995 гг. – формирование основ законодательства в сфере образования. Этот этап нашел отражение в принятии следующих нормативно-правовых актов: Закон «О языках народов РСФСР» (1991), Федеративный договор (1992), Закон РФ «Об образовании» (1992), Конституция РФ (1993), ратификация на территории РФ международных нормативных актов, определявших политику государств в сфере образования населяющих их этносов. Единая концепция национального образования на государственном уровне отсутствовала. Организация национальных образовательных учреждений фактически была исключена из области общегосударственных задач и вверена компетенции региональных органов власти.

2) 1995–2004 гг. – период формирования новой системы управления образованием, учитывающей процессы регионализации и разделения полномочий в сфере образования между государственной властью и местным самоуправлением, а также становления национальной политики РФ. Он выразился в следующих

нормативно-правовых актах: Федеральный закон 1995 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»; Федеральный закон 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии»; Указ Президента «Концепция государственной национальной политики Российской Федерации» (1996), новая редакция Закона «Об образовании в РФ» (1996); Национальная доктрина развития образования РФ (2000). На законодательном уровне закреплён порядок распределения полномочий между федеральными, региональными и местными органами власти; новая схема финансирования образования, основное бремя которого ложилось на муниципалитеты. Национальное образование полностью перешло в ведение региональной власти. Его реализация предусматривалась через национально-региональный компонент государственных образовательных стандартов. На федеральном уровне единая национальная образовательная политика отсутствовала. Частично это компенсировалось активным законотворческим процессом в регионах. Фактически на данном этапе завершилось формирование регионального законодательства о национальном образовании;

3) 2004–2007 гг. – пересмотр государственной политики в отношении разделения полномочий федеральной, региональной и муниципальной власти в сфере образования (изменения, внесённые в Закон РФ «Об образовании» в 2004 г. в связи с принятием новой редакции Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ»). Усиление роли государства в развитии системы обязательного общего образования, а также обращение к проблемам национальной образовательной политики на федеральном и ведомственном уровне (разработанная Министерством образования и науки Концепция национальной образовательной политики РФ (2006 г.).

Нами предложена прогностическая модель национальной образовательной политики РФ. В рамках предлагаемой концепции мы выделили следующие принципы национальной образовательной политики в соответствии с этнокультурными запросами населения:

1. Этнокультурная направленность, призванная обеспечить включение обучающихся в этнокультурную традицию с целью

становления новых поколений ее носителей и творческих продолжателей на основе полноценного владения родным языком.

2. Открытость и доступность национального образования для достижений мировой педагогической практики и элементов других культур.

3. Воспитание в духе уважения и любви к своему народу в сочетании с терпимостью и уважением к другим народам, высокой гражданственностью, уважением к правам и свободам человека, любовью к окружающей природе, Родине, семье.

4. Гуманистический характер национального образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

5. Единство федерального и национального культурно – образовательного пространства.

6. Непрерывность национального образования.

7. Доступность национального образования.

8. Добровольный характер национального образования.

9. Государственная поддержка национального образования.

Глава 3.ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА СТАНОВЛЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

3.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Решение проблем национальной образовательной политики РФ тесным образом связано с анализом эффективности функционирования действующих моделей национальных образовательных учреждений. Обобщение такого опыта необходимо для поиска оптимальных путей развития системы национального образования в поликультурном обществе. В этой связи перед тем, как перейти к экспериментальной части исследования, направленной на разработку рекомендаций по совершенствованию федеральной и региональной национальной образовательной политики, необходимо обратиться к исследованию моделей национальной школы на современном этапе. Следует отметить, что обобщение педагогического опыта постсоветского периода в решении организационно-методических задач национального образования неоднократно привлекало внимание ученых. Поэтому при исследовании моделей национальных школ мы не только будем опираться на собственный опыт работы в сфере национального образования, но также обратим внимание на различные классификации типов национальных образовательных учреждений, предлагаемые исследователями. Во-первых, такое обобщение позволит более полно учесть все особенности современного состояния национального образования. Во-вторых, в отсутствие единых нормативно-правовых документов, определяющих статус национальных образовательных учреждений, позволит охватить также и разработки и предложения ученых по возможным вариантам законодательного закрепления типизации национальных школ.

В качестве примера, иллюстрирующего их достоинства и недостатки, рассмотрим национальные образовательные учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Наш выбор обусловлен, во-первых, полиэтничностью региона, охватывающей представителей различных этнических групп (русских, коренных малочисленных народов – ханты, манси, ненцев, эмигрантов из бывших союзных республик СССР – Украины, Белоруссии и др.). Во-вторых, многообразием форм национального образования – от типичных малокомплектных сельских школ до учебных заведений интернатного типа, а также экспериментальных стойбищных школ и учебных комплексов «детский сад – школа – среднее профессиональное учебное заведение», охватывающих практически все модели национального образования, существующие в современной России. В-третьих, тем, что в современной России национальное образование не претерпело кардинальных изменений по сравнению с советским периодом. Его реформирование продолжается. В настоящее время приходится констатировать тот факт, что ни один этнос, проживающий на территории России, самостоятельной, отличной от типовых учебных заведений национальной школы не создал. Отдельные эксперименты в этом направлении не носят системного характера, и могут рассматриваться лишь педагогические инновации. В этой связи, на наш взгляд, исследование национальных школ отдельного региона достаточно адекватно отражает состояние национального образования в России в целом.

Анализ педагогических концепций на современном этапе, наиболее подробно проведенный в работе С.Л. Зубаревой, позволяет выделить три основных методологических подхода к национальному образованию малочисленных этносов: возрожденческий, поликультурный и собственно методологический (94).

В основе возрожденческого подхода к организации национального образования основания лежит приобщение учеников к уже сложившимся культурным ценностям (Е.П. Белозерцев, И. Ганичев, И.Ф. Гончаров). Поликультурное образование предусматривает реализацию в рамках идеи национального образования тесного межнационального и межэтнического взаимодействия, формирования чувства солидарности и взаимопонимания, уважения к иным культурным ценностям (В.П. Борисенков,

О.В. Гукаленко, Н.Д. Никандров, Л.М. Сухорукова). Методологический подход, в отличие от возрожденческой модели, обосновывает необходимость воспитания у ребенка способности культуротворчества на основе целостного и системно-научного освоения традиций отечественной культуры, исходя из идеи о том, что процесс культуротворчества может происходить в самом образовании (Е.В. Бондаревская). Такой подход, не отрицая непрерывности развития культуры, рассматривает это развитие независимо от образования, как экстрапедагогический процесс. Отличие данного подхода от поликультурного состоит в том, в его основе лежит идея единого гуманитарного пространства, предполагающего постоянное взаимодействие в учебном процессе гуманитарных дисциплин, воссоздающих в образовании различные культуры.

В настоящее время в России распространен возрожденческий тип национальной школы. Поликультурное образование до конца 80-х гг. XX века в основном реализовывалось на Западе, но в связи с кардинальными изменениями в жизни России стало востребованным и в нашей стране (26). Методологический тип национальной школы на сегодняшний день находится в состоянии формирования его теории и практики.

Отсутствие единого систематизированного подхода к методологии национального образования отражается на организационной стороне исследуемого вопроса. Достаточно сказать, что на сегодняшний день не только в законодательстве, но и в теоретической литературе отсутствуют методологические подходы к критериям, определяющим национальные образовательные учреждения. Легче всего это проследить на предлагаемой их классификации.

Например, базовым критерием классификации национальных образовательных учреждений, представленной в работе Г.И. Лазарева и Л.Г. Лазаревой, является национальный состав образовательных учреждений. В этой связи авторы выделяют следующие типы национальных образовательных учреждений Ханты-Мансийского округа (5):

- с моноэтническим составом (представители одной национальности составляют более 70 % обучающихся);

- полиэтнические, в которых имеется достаточно большая группа обучающихся одной национальности (40–70%);
- полиэтнические, в которых не выражен ни один из этносов (доля обучающихся каждой этнической группы не превышает 40 %).

В соответствии с выделенными группами авторы предлагают разрабатывать методологические подходы к организации образовательного процесса, что нам представляется достаточно логичным и обоснованным.

В основе классификации национальных образовательных учреждений, предложенной Г.Н. Волковым, лежат критерии языка преподавания и содержания образовательных программ. Согласно ему автор выделяет семь типов национальных образовательных учреждений (43):

1. Школы с преподаванием всех учебных предметов на родном языке (Татария и Башкирия).

2. Школы с преподаванием на родном языке до 8 класса, что имеет место у якутов и тувинцев.

3. Школы с преподаванием на родном языке на стадии начальной школы (до 3–4 класса включительно). Это большинство национальных школ европейской части Российской Федерации.

4. Школы с преподаванием на родном языке в 1–2 классах. Это бурятские и мордовские школы, частично ненецкие и эвенкийские.

5. Школы с русским языком обучения, с преподаванием родного языка как учебной дисциплины. Это школы Дагестана и национальные школы целого ряда народов Северного Кавказа. К этой же группе можно отнести и школы народностей Крайнего Севера (с ограничением преподавания родного языка).

6. Городские и поселковые школы, где ведется факультативное преподавание родного языка по желанию родителей и учеников. Школы-интернаты с однородным нерусским составом учащихся, где родной язык не изучается (саами, отчасти и ханты, манси, эвенки, чукчи, ненцы, нивхи и др.).

7. Школы с однородным национальным (нерусским) составом учеников, где родной язык в учебно-воспитательной работе почти не используется. Это карельские школы и школы некоторых на-

родностей Крайнего Севера, а также многочисленные национальные школы вне национальных регионов.

Официальную позицию в классификации национальных образовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа представляет в своем отчете заместитель начальника ГУО и ПО, кандидат педагогических наук С.М. Косенок, который подразделяет их по видам образовательных программ (123):

- дошкольного образования;
- начального общего образования;
- основного общего образования;
- среднего (полного) общего образования.

При этом отдельно рассматриваются образовательные учреждения дополнительного образования. Учреждения профессионального образования в связи с их отсутствием в классификации не выделяются.

Подобной же классификации, не выделяя критериев отличия национального образования и обозначая лишь типы и виды национальных образовательных учреждений, предусмотренные в рамках Закона РФ «Об образовании» (дошкольные, школьные, профессиональные, дополнительного образования), а также формам обучения (дневная, вечерняя очная, очно-заочная, заочная, интернат), придерживаются А.Л. Бугаева и В.А. Домогацкая (32, с. 132;73).

С.Н. Ендовицкий в качестве критерия национального образования коренных малочисленных народов Севера называет специфичность основных форм организации образовательного процесса, вследствие чего он выделяет такие национальные образовательные учреждения, как кочевая школа либо комплекс кочевая школа-сад, таежная школа, национальная школа-интернат (78, с. 65–68).

Поскольку анализ организационных форм национального образования на современном этапе является одной из задач настоящей части исследования, представляется целесообразным дать краткую характеристику этим формам образовательных учреждений.

Одной из наиболее специфических форм организации образовательного процесса коренных малочисленных народов Севера,

ведущих кочевой образ жизни, является кочевая (стойбищная) общеобразовательная школа либо комплекс кочевая школа-детский сад.

Особенностью кочевых (стойбищных) школ, подробно рассмотренных в исторической части исследования, является высокая мобильность, в связи с чем они имеют возможность перемещаться вместе со стойбищем, обеспечивая доступность образования в самых отдаленных районах округа.

Кочевая общеобразовательная школа, приспособленная к местным условиям крайнего Севера, получила распространение в нашей стране еще в 20–30-е годы XX в. Затем, в годы коллективизации, она была незаслуженно забыта и получила второе рождение только в постсоветский период.

В связи с тенденциями национального возрождения малочисленных народов Севера идет процесс восстановления кочевой школы, но уже в новом облике. В частности, в Ханты-Мансийском автономном округе они функционируют как малокомплектные комплексы школа – сад с моноэтническим составом обучающихся. Они получили название стойбищных школ.

В настоящее время в ХМАО работает две стойбищных национальных школы – в стойбищах Пунси Нефтеюганского района и Тюйт-Тяхе Нижневартовского района. Еще в 2000 г. поступили новые заявки на создание стойбищных школ в Сургутском районе (близ п. Русинские, п. Тром-Аган, п. Большой Юган), в Нижневартовском районе (возле п. Аган), в Кондинском районе (д. Нумто) и др.

Потребность в стойбищных национальных образовательных учреждениях представлена в таблице 4 (78).

Таблица 4

Стойбище, район	Ближайший крупный населенный пункт и расстояние до него	Расстояние до ближайших стойбищ	Число желающих обучаться по месту жительства
Пунси (Нефтеюганский р-н)	Пыть – Ях – 65 км п. Салым – 74 км	12–70 км	15
Тюйт-Ях (Нижневартовский)	Варьеган – 120 км	2065 км	9

Аган (Нижневартовский)	Варьеган – 98 км Нижневартовск – 250 км	14–40 км	16
Тром – Аган (Сургут.р-н)	Когалым – 100 км	23–57 км	13
Русинские (Сургут.р-н)	Русинские – 117 км	13–80 км	22
Тайлаковых (Сургут.р-н)	Угут – 89 км	18–74 км	18
Нумто (Белоярский р-н)	г. Белоярский – 250 км	21–90 км	28
Карым (Кондинский р-н)	Кондинский – 110 км	–	7
Всего желающих обучаться			128

Как видно из таблицы, в организации кочевых (стойбищных) школ нуждается 8 родовых угодий, или 128 детей. При этом потребности удовлетворены только в 2 стойбищах, что составляет 25 % от потребности. В них учится 24 ребенка, или всего 8 % нуждающихся.

Таким образом, несмотря на то, что большинство заявок на организацию кочевых школ остались не удовлетворены, можно констатировать, что сегодня сложились реальные предпосылки для создания сети стойбищных школ.

Важным преимуществом стойбищной школы-сада является то, что дети имеют возможность жить в естественных условиях традиционного уклада жизни. Не происходит резкого «вырывания» ребенка из семьи, из привычной обстановки, что, безусловно, облегчает его адаптацию к образовательному процессу. Кроме того, это дает родителям возможность регулярно навещать детей. Тем самым возрождается роль традиционного семейного воспитания.

Другим достоинством стойбищной школы-сада является то, что учебно-воспитательный процесс строится с учетом образа жизни коренных народов, его традиций. Моноэтнический состав обучающихся позволяет реализовать концепцию национального образования в полной мере и строить обучение и воспитание на родном языке коренных народов, что повышает воспитательную роль произведений устного народного творчества, обычаев, игр, праздников.

Третьим достоинством является то, что близость к природе и национальным традициям позволяет рано знакомить детей с народными промыслами, традиционным укладом жизни народов ханты и манси, воспитывать их в духе любви к природе и родному краю, экологизировать образовательный процесс.

Однако кочевые образовательные учреждения имеют и свои существенные недостатки.

Прежде всего, в отсутствие стационарных, специально оборудованных помещений существенно снижается качество преподавания общеобразовательных предметов. Отсутствие достаточного искусственного освещения, отсутствие электронно-вычислительной и другой вспомогательной техники, без которой в настоящее время не мыслим качественный образовательный процесс, является существенным ограничением такой модели образования, особенно на старших его ступенях.

Малокомплектность стойбищных школ, сложность условий преподавания, отсутствие возможностей не только для профессионального роста, но и для обмена профессиональным опытом, зачастую делают кадровую проблему неразрешимой. Учителя других национальностей с крайней неохотой идут преподавать в такие школы. Педагогический же состав из числа представителей коренных народов Севера в настоящее время только формируется. Кроме того, в большинстве стойбищ количество детей, нуждающихся в образовании, не превышает 20 человек. В этих условиях содержать многочисленный штат преподавателей, необходимый для обеспечения качественного образования, в современных экономических условиях, когда образование финансируется по остаточному принципу, не представляется возможным.

Немаловажной проблемой для стойбищных национальных школ является также то, что, являясь моноэтническими и облегчая этим задачу национального компонента образования, они ограничивают ребенка в общении с представителями других рас. В результате возникает противоречие. С одной стороны, приближенность к народному укладу жизни, традиционной культуре, семье облегчает ребенку на первых этапах адаптацию к образовательному учреждению и образовательному процессу. С другой стороны, изолированность, этническая замкнутость, оторванность таких учреждений от достижений ассимилированной куль-

туры всех народов многонациональной России снижают развитие коммуникативных навыков ребенка, его адаптацию к существованию в сложном современном мире.

Обобщая вышесказанное, хочется отметить, что стойбищные образовательные учреждения, безусловно, несут свой позитивный вклад в обеспечении общедоступности образования. Однако вышеперечисленные недостатки накладывают свои ограничения на внедрение этой формы образования.

Полагаем, что кочевые образовательные учреждения имеют право на существование, они должны развиваться в дальнейшем и получить свой статус в законодательстве не только на региональном, но и на федеральном уровне. Однако представляется целесообразным ограничить эту форму образования дошкольным и начальным школьным уровнем. В дальнейшем ребенок должен получить полноценный доступ ко всем достижениям мировой культуры, что сделать в малокомплектной стойбищной школе не представляется возможным. Вероятно, с развитием электронно-вычислительной и коммуникативной техники удаленность и отграниченность таких школ от цивилизации не будет иметь такого решающего значения, но в настоящее время такое ограничение представляется нам актуальным.

Другой специфической формой организации национального образования являются стационарные малокомплектные сельские национальные образовательные учреждения. С.Н. Ендовицкий называет этот тип учреждений «таежными школами», подчеркивая особенности сельского хозяйства исследуемого региона (78, с. 67).

Создаются эти школы и детские сады при населенных пунктах, чаще всего возникших вокруг определенного производственного комплекса (например, крупного оленеводческого хозяйства, охотно-промыслового кооператива, рыболовного хозяйства и т.д.). Удаленность места проживания в таких поселках от культурных центров региона зачастую обусловлена специфической организацией производства.

Одной из особенностей таких образовательных учреждений является необходимость их прикрепления в целях материально-технического, учебно-методического и кадрового обеспечения к стационарным (базовым) образовательным учреждениям, распо-

ложенным в ближайших крупных населенных пунктах. Другой особенностью таких школ является то, что малокомплектность и по преимуществу моноэтничность позволяют выстроить гибкий график преподавания, приспособленный под потребности жизни в изолированном природно-климатическими условиями поселении.

Продолжительность занятий в таких школах, их начало, а также система обслуживания определяются, как правило, советом школы с учетом мнений родителей, местной администрации, руководства национального сельхозпредприятия.

Чаще всего малокомплектные сельские национальные образовательные учреждения ограничиваются дошкольным уровнем, начальной или основной общей ступенью образования. После их окончания и дополнительного обучения в девятом или одиннадцатом классах базовой школы все учащиеся сдают выпускные экзамены. В зависимости от их желаний выпускники 9 класса таких школ имеют возможность продолжить обучение в 10–11 классах, остаться в тайге с родителями или продолжить работать в цехах национальных промыслов базовой школы.

На сегодняшний день такие сельские школы представляют подавляющее большинство национальных образовательных учреждений малочисленных народов Севера.

Другая модель этнической школы для коренных малочисленных народов Севера – это детский сад / школа-интернат (или школа-интернат семейного типа).

Эта форма национального обучения также возникла с первых лет советской власти. Однако, в отличие от кочевой школы, она прочно прижилась на практике.

Безусловно, у интернатной системы образования в условиях территориальной разобщенности, сложности транспортных коммуникаций, крайне низкой плотности населения есть свои преимущества. Среди них – реальная возможность уже на современном этапе обеспечить неплохую материально-техническую базу образовательного процесса, а также сформировать сильные инженерно-педагогические коллективы, в том числе из представителей коренных национальностей. Эта форма позволяет собрать достаточно большое количество детей коренных национальностей в одном образовательном учреждении, что облегчает задачу

их обеспечения учебниками, наглядными пособиями, современной вычислительной техникой, преподавателями.

Однако интернатная система образования имеет и существенные недостатки. Главный из них – это отторжение от семьи, привычной для ребенка обстановки, что не может не травмировать психику ребенка. Кроме того, единообразие общеобразовательных программ, отсутствие дифференцированного подхода к детям коренных национальностей Севера, отрыв от родного языка, традиций, обычаев ведут к обесцениванию национальной культуры.

В связи с этим однозначно относиться к этой организационной форме национальных образовательных учреждений нельзя. На наш взгляд, она еще далеко не исчерпала свои возможности.

Единственное, что не представляет сомнений – это необходимость кардинальной реформы интернатного образования не только по содержанию образовательных программ, включению в них предметов этнокультурного цикла, но и по организационно-методическим подходам к организации образовательного процесса, активному внедрению личностно-ориентированным технологиям обучения. На наш взгляд, основная проблема интернатного образования в том, что, отрывая ребенка от семьи, вырывая его из привычной обстановки, мы до сих пор не смогли сформировать такую систему образования, чтобы в ней ребенок чувствовал себя комфортно. Кроме того, отлучение ребенка от семьи и привычного уклада жизни в раннем возрасте (6–7 лет), когда основные коммуникативные и адаптационные навыки только формируются, причиняет ему непоправимый вред, в связи с чем представляется необходимым пересмотреть региональную политику комплектования таких интернатов обучающимися.

Таким образом, основные формы организации национального образования. В отношении содержания и методики преподавания Е.А. Немысова предлагает разграничивать четыре вида национальных образовательных учреждений (186):

- национальную массовую школу;
- инновационную школу;
- экспериментальные учебные заведения;
- инновационно-экспериментальное образование.

Национальные массовые школы, согласно данным исследования Е.А. Немисовой, представляют большинство образовательных учреждений округа. Образование в них строится в соответствии с государственными нормативами образовательных школ.

Методика преподавания в инновационных национальных учреждениях отличается тем, что в этих учебных заведениях наряду с преподаванием обычных предметов ведется апробация новых дисциплин, связанных с историей, традициями и обычаями народа, освоением традиционных промыслов (охота, рыбная ловля, ремесла).

В них в качестве регионального компонента предусматривается ведение предметов этнического цикла: язык, история и культура народа, декоративно-прикладное искусство, охотничий промысел, рыболовство, звероводство (а в нескольких школах – и оленеводство), национальные виды спорта. В этом режиме работают Саранпаульская, Кышиковская, Русскинская, Варьёганская и другие школы. В этих коллективах накоплен немалый опыт в разработке программ, методических рекомендаций по изучению этнического цикла, в создании условий для приобщения детей ханты и манси к их родной культуре, традициям и образу жизни родителей, к традициям тесной связи с природой и её охраны.

Предметы этнокультурного цикла в инновационных национальных образовательных учреждениях преподаются традиционным способом, не ставится задача воспроизводства родовой этнопедагогики. Практически от массовой школы этот тип образовательных учреждений отличается лишь инновационным содержанием образовательных программ.

В экспериментальных учебных заведениях учебный процесс основан на внедрении элементов традиций народной педагогики хантов и манси, в частности, в области трудового, физического, эстетического воспитания.

В этом режиме функционируют школы в Кызыме и Полновате. В Казымской культурантропологической школе (Касум-КАШ) обучение и воспитание детей проводится на основе традиций, обычаев, языка, искусств, истории Югорского края, на основе поисков самими учащимися путей сохранения, возрождения и развития традиций своего народа, сравнения их с традициями народов, живущих рядом.

Для коллектива педагогов и учащихся Касум-КАШ очевидно, что дух человека, его энергия и сила могут укрепляться только в том случае, когда имеется культурно обустроенное жизненное пространство, когда поддерживаются этнокультурные традиции в семье и школе, традиционный род занятий, когда любовь к ближнему, родителям, детям, земле, трудолюбие являются немеркнущими ценностями.

Касум-КАШ создана для разработки этнокультурного содержания образования и форм этнопедагогической работы. Создание, восстановление этнокультурного содержания, воплощение его в письменных традициях, а затем использование в образовательном процессе современной национальной, этнической школы требует значительного времени, которое не укладывается в одно десятилетие, а также требует приложения максимума человеческих усилий, энергии педагогов, общественных деятелей, административных работников и многих других, ведь, в конечном счете, речь идет об использовании опыта педагогической мысли каждого из этносов.

Полноватская национальная средняя школа Белоярского района функционирует как экспериментальная школа-центр возрождения и традиционных видов хозяйственной деятельности обских хантов с 1995 г. Главная идея эксперимента состоит в том, что глубокое изучение традиционных отраслей хозяйства (оленоводство, рыболовство, охота), исконных ремесел способно повлиять на образ жизни учащихся, помочь им адаптироваться в меняющихся социально-экономических условиях. В учебном плане школы выделен блок предметов практической и прикладной ориентации для углубленного изучения, который включает в себя декоративно-прикладное искусство, изготовление спортивного инвентаря по национальным видам спорта, охотоведение, рыболовство. Особо необходимо обозначить блок факультативных предметов, направленных на приобщение обучающихся к художественно-эстетическому творчеству хантов: орнаментальное искусство, плетение из бисера, работа по меху и бересте, пошив национальной одежды, выделка шкур.

Среди инновационно-экспериментальных учебных заведений, реализующих идеи народной педагогики как по форме, так и по содержанию образовательного процесса, требуют особого внима-

ния те из них, которые возникают «по заказу» представителей обско-угорских и самодийских народов. Примером такого учебного заведения служит школа Ю.Вэллы (Ю.К. Айвасседа) на стойбище.

Касаясь современной организации образовательного процесса национальных образовательных учреждений, нельзя не затронуть еще одну важную проблему. Это – проблема учебно-методического обеспечения преподавания предметов этнокультурного цикла. Прежде всего, следует сказать, что на современном этапе как в литературе, так и на практике вопрос о предметном содержании национального образования является спорным. Это подтверждается и опубликованными результатами серьезных социологических исследований. Например, опрос школьных учителей, преподавателей высших и средних учебных заведений, деятелей науки и культуры, работников административно-управленческих органов образования округа, проведенный Л.Г. Лазаревой (148), показал следующее. Многие из опрошенных респондентов (17,6 %) затруднились определить, что такое национальная школа. Каждый пятый учитель национальных школ не смог назвать ни одного признака, который бы отличал национальную школу от обычной типовой. Причем на вопрос, какие конкретно предметы должны входить в этнокультурный цикл, также не было получено конкретного ответа. Как свидетельствует Л.Г. Лазарева, помимо национального языка, истории, этнографии, краеведения, были названы и другие образовательные предметы (физкультура, русский язык, иностранный язык и др.). Полагаем, это наглядно свидетельствует о том, что даже вопрос о перечне предметов, входящих в этнокультурный цикл, на сегодняшний день не разработан. Поскольку эта проблема будет подробно исследована в следующей части работы, полагаем достаточным лишь обозначить ее на данном этапе.

Отсутствие единых методологических подходов к национальному компоненту образовательного процесса порождает другие организационные трудности. Прежде всего, это касается учебно-методического обеспечения преподавания родного языка народов ханты и манси. Очевидно, что именно язык является основой национальной культуры. Без него национализация образования не представляется возможной.

Оценивая наличие учебников родного языка для народов ханты и манси, следует отметить, что в настоящее время в этой области имеются серьезные проблемы. На сегодняшний день имеются лишь комплекты учебников и словарей для I–IV классов на мансийском языке, на хантыйском языке для I–IV классов, V класса, VII–VIII классов. Причем основная сложность создания таких учебников заключается в том, что финно-угорские народы крайнего Севера имеют множество существенно отличающихся между собой диалектов даже в пределах одного этноса. Так, учебные пособия хантыйского языка, созданные на базе казымского диалекта, совершенно не применимы в школах Нижневартовского района, где преобладают носители ваховского и сургутского диалектов. По ваховскому диалекту имеется учебник лишь для первого класса, отсутствует программа изучения языка. Кроме того, недостаточно учителей, владеющих данными диалектами.

Такое положение по обеспеченности образовательных учреждений программно-методическим материалом, учебниками требует скорейшей разработки нового поколения программ по родному языку и предметам этнокультурного блока, создания учебников, словарей, пособий, методических разработок. Создание учебно-методических комплексов будет возможно при активном привлечении научного потенциала Института возрождения обско-угорских народов, других вузов и научных центров при условии подготовки собственных учительских кадров. Невозможность качественного обеспечения преподавания родного языка в образовательных учреждениях сопровождается негативными тенденциями в среде малочисленных народов Ханты-Мансийского округа. Это обусловлено разрушением традиционных языковых коллективов (поселенческих, семейных, родовых), пользовавшихся родными языками как единственным средством общения, а также активным воздействием со стороны русского языка, вызванным урбанизацией и индустриализацией, притоком в регионы русскоязычного населения, распространением средств массовой информации на русском языке, переводом школьного обучения на русский язык, распространением системы школьных интернатов. Так, согласно переписи населения 1994 г. у народов ханты в семейном кругу пользуются родным языком из 1000 че-

ловек – 26,9%, в учебном заведении – 7%, на работе – 10,2% (127).

Учебные же пособия по другим предметам этнокультурного цикла только формируются. Несмотря на то, что на сегодняшний день разработаны неплохие учебные пособия по истории, географии округа, их все же не достаточно для обеспечения всех национальных школ. Кроме того, подавляющее большинство из них создано на русском языке.

В завершение исследования хочется отметить, что большинство проблем, вставших перед национальными школами Ханты-Мансийского округа еще 40–50 лет назад, сохраняет свою остроту по сей день. Неудовлетворительной остается материальная база учебно-воспитательных учреждений, по-прежнему низка успеваемость детей коренной национальности, учителя недостаточно знают местный язык. В школьной практике не в полной мере учитываются особенности традиционного воспитания, слабо изучена этнография детства ханты, манси. Сложившаяся практика обучения школьного воспитания детей коренной национальности показала крайне низкую эффективность из-за оторванности от конкретных жизненных условий и недостаточного учета особенностей культурной среды.

Существенно затрудняют задачу национального образования отсутствие соответствующего нормативно-правового обеспечения, а также теоретической проработанности основных подходов и базовых концепций национального образования. Это выявляет целый ряд организационно-методических проблем, требующих немедленного решения (определение содержания национального образования, создание учебных пособий и методического сопровождения образовательного процесса, дифференцированный подход к национальным образовательным учреждениям, имеющим различный этнический состав и реализующим различные формы обучения).

3.2. КУЛЬТУРОСООБРАЗНАЯ МОДЕЛЬ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

Прежде чем перейти к формированию прогностической модели национальной образовательной политики РФ, необходимо иметь четкое представление о ее структуре, назначении, зависимости от других политических аспектов.

Национальная образовательная политика представляет собой многокомпонентную систему, структуру которой можно представить следующим образом: теоретические исследования, накопленный педагогический опыт в сфере национального образования, преломленный через образовательные потребности населения, а также стратегию государства в отношении населяющих его наций, формирует национальную образовательную доктрину, которая может быть выражена в едином доктринальном документе – Концепции национального образования РФ или Национальной образовательной политике РФ. Концепция национального образования включает в себя цели, задачи, основные стратегические направления развития национального образования. В последующем концепция должна быть максимально полно реализована через систему правовых норм, регулирующих систему национального образования в стране. Правовые нормы в сфере национального образования в последующем конкретизируются на региональном и муниципальном уровне. Их эффективность проверяется в деятельности национальных образовательных учреждений.

На наш взгляд, национальная образовательная политика РФ схематично может быть представлена следующим образом (рис. 1).

Как видно из представленной схемы, для обеспечения эффективности функционирования, в основе национальной образовательной политики должен лежать доктринальный документ, определяющий ее цели, задачи, принципы, стратегию развития. Как справедливо отмечает В.И. Загвязинский, «все реальные, а не декларативные попытки внести гармонию в развитие образования, на наш взгляд, связаны, во-первых, с определением общей

стратегии развития образования, и, во-вторых, с поиском и использованием средств, методов и технологий гармоничного развития систем в целом и каждого субъекта этой системы, каждого человека (воспитывающего и обучающего или воспитуемого и обучаемого) в отдельности» (81, с. 9).

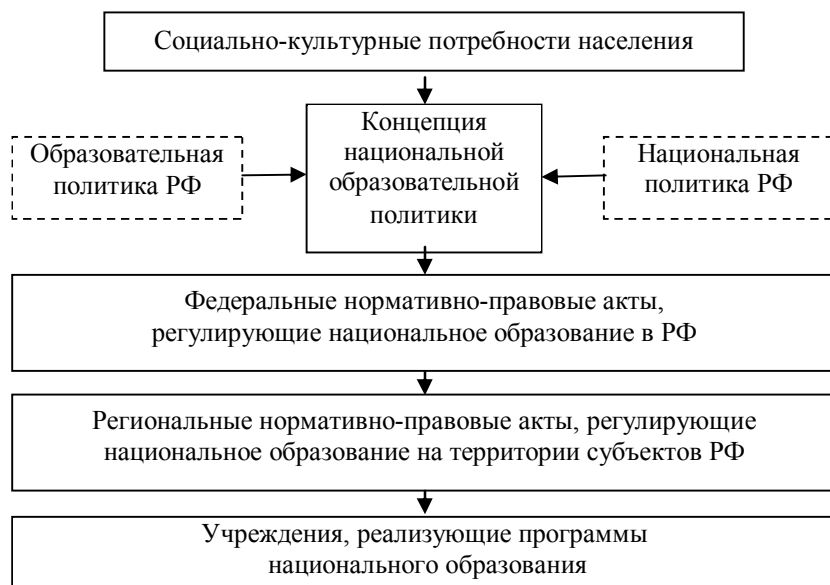


Рис. 1. Структура прогностической модели национальной образовательной политики РФ

Разделяя эту позицию, рассмотрим это ключевое звено национальной образовательной политики более подробно.

Следует отметить, что единственный в России доктринальный документ в сфере национальной образовательной политики был принят недавно – в августе 2006 г. (220). Очевидно, что судить о его эффективности на практике еще рано. Однако в наших силах сравнить этот нормативный документ с выявленными потребностями и ожиданиями нерусского населения в сфере национального образования, существующими возможностями системы образования по обеспечению этнокультурных запросов, а также соответствия основным направлениям национальной политики государства.

На сегодняшний день можно выделить три группы этносов, в отношении которых федеральная образовательная политика должна существенно отличаться.

Во-первых, это так называемые титульные этносы, имеющие свои национально-территориальные образования (Татарстан, Башкортостан, Республика Саха (Якутия), Еврейская автономная область, Мордовия и др.). Они в полной мере реализуют свои этнокультурные образовательные потребности за счет введения в составе национально – регионального компонента предметов этнокультурного цикла. Однако часть самостоятельных субъектов РФ, образованных по национальному принципу, злоупотребляет своим суверенными правами, расширяя границы действия национально-регионального компонента на уровне регионального законодательства (Законы «Об образовании» Республики Татарстан, Республики Саха (Якутия)). Полагаем, что в данных регионах государственная поддержка национальных образовательных школ должна осуществляться на том же уровне, что и общеобразовательных учреждений на всей территории России. Кроме того, приоритетным направлением национальной образовательной политики для этих регионов должно стать обеспечение качества образования, а также разработка критериев оценки, лицензирования учебных программ предметов этнокультурного цикла и государственной аттестации национальных образовательных учреждений. Целью такой стратегии должно стать недопущение разжигания межнациональной розни, конфликтов на национальной и религиозной почве, формирование общероссийской гражданской ответственности представителей титульных наций.

Во-вторых, это коренные малочисленные народности Севера, Сибири, Дальнего Востока, представляющие национальное меньшинство даже в регионах, образованных по национальному принципу (Ханты-Мансийский автономный округ, Ямало-Ненецкий автономный округ и т.д.). Эти нации не имеют значительных средств на содержание системы национального образования. Их язык, культура, литература, народные традиции находятся на грани исчезновения. Очевидно, что приоритетной стратегией национального образования в отношении этих народов должна стать полная государственная поддержка и финансирование системы национальных образовательных учреждений, поощрение

подготовки педагогических кадров со знанием родных языков этих народностей, преимущественно – из родной этнической среды. Не теряет своей актуальности и проблема обеспечения качества национального образования малочисленных народностей.

В-третьих, это нетитульные нации, как правило, рассеянные по всей территории России и не имеющие четко очерченных мест компактного проживания (украинцы, белорусы, немцы, армяне, азербайджанцы, таджики и др.). Полагаем, что основной государственной стратегией в сфере национального образования в отношении этих народов могла бы стать политика благоприятствования и государственной поддержки национально – культурных автономий. Национальные образовательные учреждения для этих народов могли бы формироваться на уровне субъектов РФ по мере рассмотрения соответствующих заявок от общественных организаций, либо образовываться на общественных началах на средства национально-культурной автономии после прохождения соответствующей процедуры лицензирования и аккредитации. Однако это не должно означать отсутствие государственной поддержки. Формой такой поддержки могло бы стать выделение грантов на осуществление проектов национального образования на конкурсной основе. Также должен быть предусмотрен механизм перевода общественных национальных образовательных учреждений на государственную основу – при их желании и по прошествии определенного испытательного срока, доказывающего жизнеспособность такого учебного заведения.

Кроме того, в Концепции национальной образовательной политики РФ должна быть предусмотрена поддержка отдельных этнических групп, представители которых находятся в бедственном положении. Речь идет о беженцах и вынужденных переселенцах из зон локальных конфликтов.

Полагаем, что доктринальный документ, содержащий направления национальной образовательной политики в РФ, должен учитывать потребности всех этнических групп.

Тем не менее, цели, задачи национального образования можно определить уже сейчас.

Рассматривая в первой части настоящего исследования проблемы понятийного аппарата национального образования, мы говорили, что целью национального образования является фор-

мирование национального самосознания как необходимого условия развития целостной личности, воспитанной в духе национальной терпимости и уважения к другим народам.

Из указанной цели логически вытекает несколько задач национальной политики и соответствующих им задач национального образования, которые можно разделить на следующие группы в зависимости от масштаба интересов, которые они затрагивают.

По отношению к личности – это задачи развития национального самосознания; воспитание уважения к родному языку и культуре; приобщение к мировой культуре через призму культуры своего народа; воспитание терпимости к другим народам; социальная адаптация личности не только в пределах своего этноса, но и в мировом сообществе. В отношении национального образования такими задачами, на наш взгляд, являются:

- приобщение к родному языку и родной культуре на всех стадиях образовательного процесса;
- воспитание в духе любви к своему народу и к родному краю;
- раннее приобщение к народным трудовым традициям (на уровне дошкольных учреждений и начальной школы);
- воспитание бережного отношения к своей малой родине, к ее природе, истории;
- учет особенностей этнопсихологии при формировании образовательных программ;
- помощь в социальной адаптации в меняющихся социально-экономических условиях;
- активное включение личности в общественные и производственные процессы округа, России, мирового сообщества.

По отношению к нации задачами национальной политики являются сохранение этнической самобытности; передача национального языка, культуры, традиций, исторического опыта этноса от одного поколения к другому; приобщение нации к ценностям мирового сообщества. Соответственно задачами национального образования на уровне отдельных этносов можно считать:

- возрождение культурных, промысловых традиций народов;
- сохранение родных языков населяющих Россию этносов;
- восстановление и сохранение народного фольклора;

- осознание исторического опыта народов;
- возрождение статуса национальных образовательных учреждений;
- воспитание поколений, способных обеспечить дальнейшее развитие культурных традиций своих народов.

По отношению к мировому сообществу – это сохранение национального многообразия. Каждая нация является носителем неповторимой, уникальной культуры и языка. В этом отношении «малых» и «больших» наций не бывает: вклад каждой народности в мировой опыт неоценим, а потеря – невосполнима.

Представляется, что реализация данной модели способна значительно повысить качество национального образования, решая тем самым не только педагогические, но и целый ряд социальных, политических, этнических проблем.

Глава 4. МЕХАНИЗМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. МОНИТОРИНГ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕГИОНОВ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГАХ (на примере Ханты-Мансийского автономного округа)

Исследование национальной образовательной политики Российской Федерации, проведенное нами в предыдущей части исследования, объективно показало, что в этой сфере имеются существенные недостатки. Непоследовательность государства в развитии системы законодательной базы национального образования, неясность критериев отнесения образовательных учреждений к национальным, сложная типизация таких учреждений при отсутствии государственных стандартов не могут не отразиться на качестве образования нерусских народов, желающих обучаться в родственных этнокультурных условиях.

Для того, чтобы политика в отношении национального образования была более эффективной, она должна быть, по крайней мере, последовательной. Между тем, в предыдущей части работы мы уже отмечали, что как в советский период, так и после распада СССР курс государственной политики в отношении образования нерусских народов менялся неоднократно. Можно утверждать, что, не смотря на ряд прогрессивных документов, на сегодняшний день единая политика РФ в отношении национального образования отсутствует.

Поэтому в качестве основного механизма совершенствования национальной образовательной политики мы видим формирование на федеральном уровне доктринального документа (концепции) о национальном образовании.

Однако разработка такого документа представляется невозможной без тщательного исследования не только пробелов нормативно-правовой базы (это сделано нами на предыдущем этапе), но и практических проблем национального образования, а также ожиданий заинтересованных лиц – представителей этнических

меньшинств, педагогов национальных образовательных учреждений, учеников национальных школ.

С целью более полной конкретизации выводов исследование проблемных зон национальной образовательной политики было проведено нами на базе конкретного региона – Ханты – Мансийского национального автономного округа – Югра.

Обосновывая свой выбор, повторим, что достоинствами данного региона являются:

1) полиэтничный состав населения, включающий в себя, помимо русских, коренные малочисленные народности Севера (ханты, манси, в меньшей степени – ненцы), так и мигрантов из разных концов России и стран – бывших республик СССР;

2) многообразие типов и видов национальных образовательных учреждений (на территории округа представлены практически все модели национальной школы);

3) повышенная актуальность проблемы национального образования для региональных органов власти, о чем свидетельствует их высокая законотворческая активность в сфере национального образования.

Немаловажную роль в выборе региона исследования сыграл и личный педагогический опыт автора настоящей работы. В целях выявления проблем национального образования на примере конкретного региона наиболее эффективной представляется следующая схема исследования:

1) анализ текущего состояния национального образования на примере ХМАО – Югра по данным официальной статистики;

2) изучение потребностей заинтересованных участников образовательного процесса;

3) разработка практических рекомендаций по совершенствованию национальной образовательной политики.

Такой поэтапный подход призван обеспечить объективность и полноту настоящего исследования.

Система образования, частью которой являются национальные образовательные учреждения, не является абстрактной единицей. Она складывается в условиях определенной социально-экономической инфраструктуры, реализуя социальный заказ региона в образовательной сфере. Поэтому анализ системы национального образования целесообразно дополнить краткой демографической

и социально-экономической характеристикой исследуемого региона.

Демографические данные, являющиеся важнейшей предпосылкой формирования социального заказа в сфере образования, свидетельствуют о следующем. Особенностью Ханты-Мансийского автономного округа, осложняющей развитие национального образования коренных народов Севера, является его многонациональность. По данным на 2004 г., численность населения округа свыше 1,5 млн. человек, представленных 120 различными национальностями. Наиболее крупным по численности этносами региона являются русские (69,4%), украинцы – 9,9%, татары – 7,1%, башкиры – 2,6%, белорусы – 2,4%. Этности коренных национальностей (ханты, манси, ненцы) составляют около 2% от общей численности населения (30 150 человек) (253, с. 64).

Такой многонациональный состав порождает очевидную необходимость при формировании системы образования учитывать не только национальные особенности учащихся, национальный уклад жизни, темперамент, специфику мышления той или иной нации, но и особенности их совместного проживания.

Другой особенностью демографических процессов исследуемого региона является сохраняющееся в течение длительного времени положительное сальдо миграции и молодой возраст основного населения. Согласно данным статистики, средний возраст населения в округе на 2004 г. составил 32 года. При этом преобладает мужская часть населения – доля мужчин составляет 51 % (для сравнения: на юге Тюменской области – 48,3 %) (249, с. 51–55).

Оценивая экономику региона, можно отметить, что Ханты-Мансийский автономный округ является одним из наиболее стабильных в экономическом отношении регионов России. Соотношение среднеуровневого денежного дохода и прожиточного минимума в округе остается достаточно высоким (3, 1 по сравнению с 2, 5 по югу Тюменской области и 1, 6 в среднем по России), а уровень бедности относительно низким (12% против 25% по югу области) (253, с. 82).

По соотношению городского и сельского населения Ханты-Мансийский автономный округ – Югра можно отнести к наиболее урбанизированным регионам страны. Согласно данным ста-

истики, доля городского населения составляла в 2003 г. 91,3%, или 1 289, 9 тыс. чел. Доля сельского населения – 8,7 %, или 123,0 тыс. чел. При этом трудовой потенциал округа составляют преимущественно молодые люди с высоким образовательным уровнем (68, с. 12). Развитие округа в качестве сложившегося особого демографического, социально-культурного и социально-политического регионального субъекта требует особого образовательного пространства, формирующего не только высококвалифицированного профессионала, но и человека, воспитанного на традициях высокой культуры, гуманизма, уважения закона и прав личности.

Однако, несмотря на промышленную ориентированность экономики округа, высокий процент урбанизации, относительную стабильность экономического положения исследуемого региона по сравнению с другими регионами Российской Федерации, жизнь коренного населения сохраняет свои особенности.

Демографические показатели жизни коренного населения в постсоветский период характеризуются положительной динамикой (см. рис. 2), что позволяет надеяться на возможность постепенного возрождения ханты и манси как самостоятельных народов с самобытными культурными традициями (200).

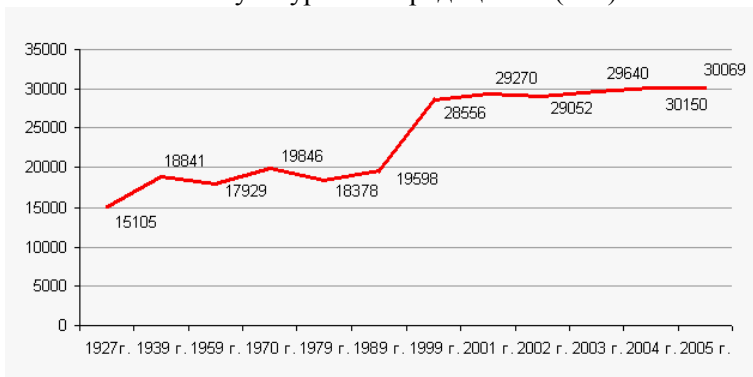


Рис. 2. Динамика изменения численности коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа (чел.)

Как видно из рисунка 2, промышленная колонизация 50–60-х годов привела к резкому снижению их доли в численности населения (с 14,4% в 1959 г. до 2,1% в 1998 г.) при общем росте коли-

чественного состава (с 17,8 тыс. чел. в 1959 г. до 30,1 тыс. чел. в 2005 г.). Демографический кризис коренного населения, наблюдавшийся в 80–90 гг., постепенно сменился интенсивным ростом численности популяции, превысив показатели начала освоения Севера. Эту тенденцию, безусловно, можно назвать благоприятной предпосылкой для формирования потребности в формировании национального образования малочисленных этносов.

Следует отметить, что в ХМАО-Югра основная часть национальных образовательных учреждений рассчитана на коренное население округа – малочисленные народы Севера ханты и манси. Из 43 национальных общеобразовательных школ региона лишь 1 школа носит статус национальной русской школы. Следует отметить, что она является экспериментальной. Поэтому, характеризуя социальный заказ на национальные образовательные учреждения региона, мы в основном будем исследовать коренные этносы региона.

Характеризуя социальные и экономические условия жизни коренных народов Севера в постсоветский период, представляется необходимым отметить следующее.

В настоящее время образ жизни ханты и манси характеризуется национальной разобщенностью. Отмечается обособленность образа жизни малых народов от социально-экономической и культурной жизни остальных народов, населяющих регион, наблюдается отсутствие единой социально-экономической общности населения. Ослаблены внутринациональные коммуникации, вплоть до утраты родного языка и споров по поводу правильности того или иного диалекта, нет разделения и дифференциации социальных ролей.

При этом можно выделить два социальных типа жителей из числа ханты и манси. Часть жителей коренных национальностей (по данным образовательного портала администрации ХМАО – Югра, 13 108 тыс. человек, или 43,5 %) избрала городской образ жизни, полностью ассимилировавшись с жизнью массы основной части населения округа (Там же). При этом доля коренного населения в крупных городах округа не превышает 0,5 %. Так, например, в одном из крупнейших городов округа г. Нижневартовске доля коренного населения составила 0,3 % при общей численности 233,9 тыс. чел, или всего 690 чел в абсолютных цифрах

(данные на конец 1999 г.). В Сургуте при общей численности населения 274,9 тыс. чел. коренное население занимает лишь 0,2 %. В молодых городах округа, сформировавшихся на базе поселков городского типа, наблюдается та же ситуация. Так, в Лангепасе с общей численностью населения в 40 000 чел., доля ханты и манси не превышала 0,3 %, в г. Мегионе с общей численностью в 49,2 тыс. чел. – 0,2 % (294).

Как показало социологическое исследование, проведенное в регионе в конце 90-х гг., уклад жизни городского населения ханты и манси мало, чем отличается от образа жизни остального населения округа (249, с. 192–220). В этой среде наблюдается полный отрыв от национальных бытовых, культурных, промысловых традиций. Большая часть представителей городских жителей ханты и манси не владеют родным языком, либо владеют им поверхностно. Эта часть коренного населения занята в промышленной и обслуживающей отраслях регионального народохозяйственного сектора. Тем не менее, в связи с активной политикой администрации и научной интеллигенции округа по возрождению истории и национальных традиций родного края, отмечается возросший интерес коренного населения к своим традициям и языку, что порождает соответствующий социальный заказ в системе образования.

Большая часть коренного населения округа (более 80 %) проживает в настоящее время в сельской местности. Они заняты в рыболовных и охотничьих хозяйствах, оленеводческих колхозах и звероводческих фермах. Эта часть коренного населения больше связана с историко-культурным наследием своего народа. Основная масса сельских жителей Крайнего Севера владеет национальным языком и является, по сути, хранителем народной культуры и народных литературных, художественных, промысловых традиций. Более того, в последние годы наблюдается возрождение традиционного уклада жизни коренных народов Севера. Так, по данным на начало 2005 г., в настоящее время в округе насчитывается 464 родовых угодья, в которых проживают 3 610 человек.

Однако социально-экономическая сторона жизни этой части населения имеет свои исторически обусловленные трудности.

Как показывает анализ литературы, у малочисленных коренных народов Севера, проживающих в сельской местности и ведущих преимущественно традиционный образ жизни, до сегодняшнего времени остались психологические особенности, не позволяющие им консолидироваться и осознать себя единым субъектом социальной жизнедеятельности и отношений (249, с. 55–62).

Прежде всего, это низкий уровень доходов коренного населения округа, проживающего в сельской местности. По различным данным, он отличается в 2–4 раза от среднего уровня доходов населения городов и в 8–10 раз отличается от уровня доходов населения, занятого в нефтегазодобывающей промышленности.

Другой проблемой сельского населения округа является высокий уровень безработицы. Кроме того, жизнь сельского населения характеризуется также отсутствием развитой социальной инфраструктуры, учреждений образования и медицинского обслуживания населения, низким уровнем культурно-досугового обеспечения, сужением социально-экономического пространства, связанным со спецификой сельскохозяйственного производства, что влечет за собой ограничение возможностей самоопределения молодежи.

Следствием этих факторов является то, что в сельской местности особенно остро стоит проблема социализации коренного населения. В этих условиях необходимо четко осознавать, что, как и в предыдущие исторические периоды, основная нагрузка по социализации молодого поколения ханты и манси в современных условиях ложится на образовательные учреждения.

Но, как показывает исторический опыт, социализация коренного населения, невозможна без осознания своей национальной принадлежности, развитие через интерес к своей истории и культуре интереса и уважения к другим народам, населяющим территорию округа.

Вышеперечисленные социально-экономические особенности современного развития исследуемого региона позволяют сформулировать основные ориентиры социального заказа в области национального образования малочисленных этносов:

– направленность на сохранение родного языка и развитие народных промыслов, искусства и культурных традиций коренного населения;

– сохранение истории этих народов, развитие интереса коренной молодежи к историко-краеведческой деятельности;

– воспитание коренного населения в духе любви и гордости за свой край, развитии национального самосознания и патриотизма;

– максимально возможная социальная адаптация молодежи ханты и манси;

– внедрение здоровьезберегающих образовательных технологий на базе традиционного народного опыта;

– экологическая направленность национального образования, способствующая формированию у коренного населения бережного отношения к природе родного края.

Охарактеризовав социальные потребности региона в системе национального образования, перейдем к исследованию состояния национального образования Ханты-Мансийского автономного округа. Характеристика национальных образовательных учреждений ХМАО – Югра (для нерусского населения) представлена в таблице (Приложение 1).

Как видно из таблицы, в округе 69 образовательных учреждений, реализующих программы национального образования: 27 дошкольных образовательных учреждения (39,1 %) и 42 общеобразовательных учреждения (60,9 %). Однако в образовательных учреждениях, имеющих статус национальных, коренное население представляет менее половины всех учащихся и воспитанников. Если в общеобразовательных национальных учреждениях коренное население составляет 45 %, то в дошкольных учреждениях дети коренных национальностей Севера составляют всего 18 %. Эта особенность обусловлена небольшой долей коренного населения среди всех жителей округа (в последние годы она не превышала 2 %, как показал предыдущий анализ). Полагаем, что эту особенность действующих национальных учреждений необходимо учитывать при формировании их образовательных программ.

Однако в развитии национального образования округа имеются и существенные диспропорции. Если количество образовательных учреждений, имеющих статус национальных, неуклонно

растет, увеличивается количество их учеников и воспитанников, то количество детей коренных национальностей, посещающих эти заведения, за исследуемый период несколько снизилось. Учитывая положительную демографическую динамику коренного населения, этот факт можно расценивать как отрицательный, косвенно свидетельствующий о недостаточном охвате коренного населения округа системой образования, и, в частности, ее национального компонента.

Структура национальных общеобразовательных учреждений округа представлена следующим образом (рис. 3).

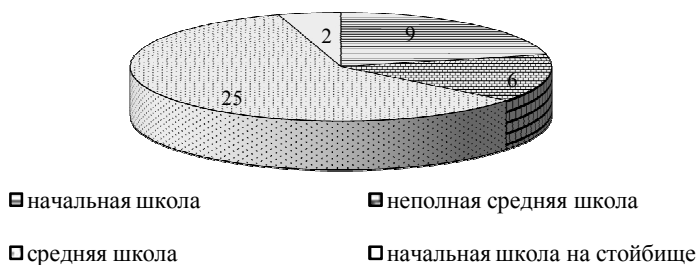


Рис. 3. Структура национальных общеобразовательных учреждений округа (по данным на 2004 г.)

Как видно из рисунка, более половины национальных общеобразовательных учреждений реализуют программу среднего (полного) образования. При этом подавляющее большинство национальных школ расположены в сельской местности, приближая образование к коренному населению. В этих же целях организованы две школы на стойбищах.

Вместе с тем, национальное образование испытывает серьезные затруднения в материально – техническом и финансовом обеспечении.

Важнейшей нерешенной проблемой является отсутствие финансирования на издание учебной и учебно-методической литературы на языках ханты и манси. В связи с нехваткой учебных пособий на языке коренных национальностей родной язык изучается лишь в 37 школах из 42, что составляет лишь 88 %. Поскольку национальное образование представляется нам невыполнимым

без изучения родного языка, полагаем, что только эти 88 % учебных заведений могут в полной мере называться национальными.

Однако отсутствие учебных пособий на языке коренных народностей Севера – не единственная проблема экономического характера. Например, в Алтайской средней школе Кондинского района, в Больше-Алтымской неполной средней школе Октябрьского района, в Согомской неполной средней школе Ханты-Мансийского района не организовано преподавание родного языка по причине отсутствия жилья для учителей (127, с. 69).

Оставляет желать лучшего материально-техническая база большинства школ. Так, в аварийном состоянии находится помещение Нижненарыкарской средней школы Октябрьского района. В приспособленных помещениях размещаются Ванзетурская неполная средняя школа Березовского района, Лемпинская неполная средняя школа Нефтеюганского района, не соответствует санитарным нормам пищеблок интерната Саранпаульской начальной школы Березовского района.

Не имеют спортивных залов Ванзеватская средняя школа Белоярского района, Больше-Алтымская неполная средняя школа Октябрьского района.

В течение последних двух лет не пополнялся по причине неполного финансирования фонд учебных наглядных пособий в национальных школах Березовского и Октябрьского районов.

Все вышеперечисленные факты свидетельствуют о наличии больших проблем материально-технического характера.

Не случайно, поэтому, увеличилось количество учащихся, остающихся в своих семьях по причине того, что родители не желают отдавать детей для получения образования в общеобразовательные учреждения округа. Если в 1999–2000 гг. на стойбищах осталось 29 детей, то в 2003–2004 гг. – 68 человек. В основном, это учащиеся начальной школы.

В связи с этим в округе на экспериментальном уровне были сформированы две стойбищные школы (стойбище Пунси в Нефтеюганском районе и Түй-Тяхе в Нижневартовском районе). В 2000 году поступили новые заявки на создание стойбищных школ в Сургутском, Когалымском, Белоярском и Нижневартовском районах. Всего в округе насчитывается 464 родовых угодья, в которых проживают 3 610 человек, и 30% из них – дети младшего

дошкольного возраста. Однако эти заявки до сих пор не удовлетворены.

Следует отметить, что эти негативные тенденции касаются не только национального образования. Они связаны с недостаточным финансированием всей системы образовательных учреждений округа.

Если рассматривать позицию администрации округа в отношении системы образования, то можно отметить, что образование является одним из приоритетных направлений активной политики социальной поддержки и защиты населения округа, на которую губернатором и Думой выделено в 2004 году 15,4 % консолидированного бюджета (225).

Тем не менее, если в сфере профессионального образования наблюдаются заметные позитивные сдвиги, то в сфере дошкольного и общего образования выделяемые средства финансирования не покрывают в полной мере плановых нормативов. Так, в 2004 г. система общего образования округа была профинансирована на 78,3% от утвержденного плана. В результате финансовых трудностей происходит обветшание учебно-материальной базы образования, снижение обеспеченности школьными местами, о чем наглядно свидетельствует проведенное исследование.

Складывающееся в округе нарастание несоответствия между уровнем потребности в развитии образовательных услуг и текущим уровнем организации экономики сферы образования требует поиска новых схем и источников финансирования.

Учитывая, что на современном этапе развития общества, бюджетное финансирование является преимущественным источником развития и функционирования сферы образования, основная роль в финансировании системы национального образования ложится на органы государственного управления округа. Несмотря на принимаемые администрациями территорий меры социальной защиты педагогов, заработная плата работников образования на начало 2004 года составляла 60% от средней заработной платы работников промышленности.

Таким образом, были рассмотрены социально-экономические предпосылки формирования системы национального образования как результат исторического развития Югорского края. Как показало проведенное исследование, несмотря на целый ряд матери-

ально-технических проблем, в округе имеются все предпосылки для создания нового типа образовательных учреждений, позволяющих не вырывать ребенка из традиционной культурно-бытовой среды и обеспечить сохранение национального самосознания, снизить процесс маргинализации и разрушения национальной культуры.

Важным звеном в формировании национального образования округа является также кадровый потенциал образовательных учреждений.

Анализ обеспеченности инженерно-педагогическими кадрами системы национального образования в Ханты-Мансийском автономном округе требует, прежде всего, отметить, что статус национальных в настоящее время в округе имеют три типа образовательных учреждений:

- национальные учреждения дошкольного образования;
- общеобразовательные национальные школы;
- учреждения дополнительного образования.

Поскольку одним из важных признаков национального образования, выделяемых рядом авторов, является процент представителей коренных национальностей в инженерно-педагогическом составе национальных образовательных учреждений (127, с. 72), на рисунке 4 представлено количество педагогов национальностей ханты и манси среди общего количество педагогов, занятых в сфере дошкольного и общего образования.

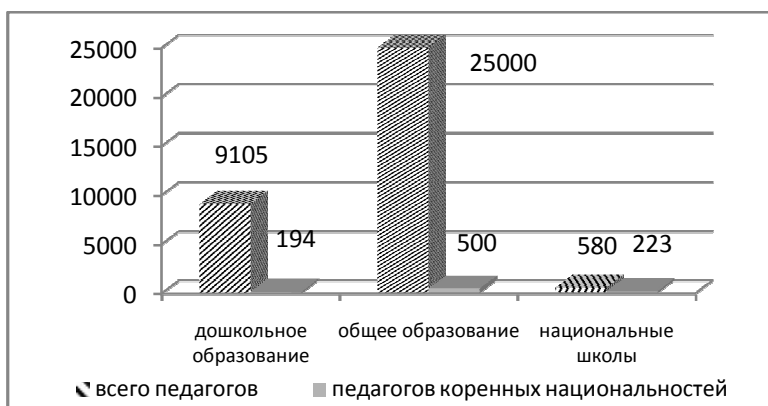


Рис. 4. Количество педагогов коренных национальностей, занятых в сфере дошкольного и общего образования

Как видно из рисунка 4, преподаватели коренных национальностей в округе составляют 2 % от всего преподавательского состава дошкольных и общих образовательных учреждений (694 человека). Но процент преподавателей из числа коренных народов Севера в национальных образовательных значительно больше – 38,4 % от всего инженерно-педагогического состава.

Однако этот показатель не отражает потребности национальных школ в педагогах из числа ханты и манси. Официальные же данные обеспечения системы национального образования округа педагогическими кадрами весьма неполны, что говорит о слабой изученности вопроса региональными органами государственной статистики.

В связи с этим в целях исследования обеспеченности кадрами национальных образовательных учреждений нами проведено самостоятельное статистическое исследование на базе паспортов национальных образовательных учреждений Нижневартовского района.

Выбор этого района обусловлен следующим. Прежде всего, он является одним из крупнейших районов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Характерной особенностью Нижневартовского района является тот факт, что на его территории расположено наибольшее количество разноплановых национальных образовательных учреждений коренных народов Севера.

Кроме того, в отличие от других районов, на его территории расположены территориальные образования различного типа (г. Нижневартовск как один из крупнейших городов округа, села, поселки городского типа, а также молодые города, возникшие на месте сельских поселений).

Такой разноплановый состав территориальных образований поможет, на наш взгляд, не только исследовать кадровые проблемы национальных образовательных учреждений, но и выявить особенности их территориального распределения.

Исследованием были охвачены 18 национальных образовательных учреждений исследуемого района (100 %), что составило 42,9 % от всех национальных образовательных учреждений округа. Все исследованные учреждения реализуют программы национального образования коренных народов Севера. В исследовании не участвовала средняя общеобразовательная национальная шко-

ла № 10 г. Нижневартовска, реализующая модель русской школы как национальной. Как видно из таблицы, все 18 национальных образовательных учреждений расположены в сельской местности, несмотря на то, что район содержит крупный городской центр. Это, на наш взгляд, является характерной чертой современного национального образования и отражает распределение коренного населения по населенным пунктам. Если, как уже было сказано, в городах (в частности, в Нижневартовске), доля коренного населения не превышает 0,3 %, то в сельской местности она составляет от 20 до 80 – 100 % (249, с. 72), что определяет потребность в национальных образовательных учреждениях именно в сельской местности.

Другой особенностью национальных образовательных учреждений исследуемого района является то, что все они реализуют либо программы дошкольного образования (7 учреждений, или 38,9 %), либо программы общего школьного образования (9 учреждений, или 50%). Лишь два образовательных учреждения реализуют программу дополнительного образования для детей.

При этом отсутствуют национальные учреждения профессионального образования всех уровней. На наш взгляд, такое распределение образовательных учреждений является свидетельством того, что говорить о сформированной системе национального образования еще рано. Однако вопрос о целесообразности создания национальных учреждений профессионального образования на современном этапе достаточно сложен, поэтому полагаем целесообразным вернуться к нему в отдельной части настоящей работы.

Исследование национальных образовательных учреждений Нижневартовского района по национальному составу обучающихся позволило выявить следующие закономерности. Прежде всего, следует отметить, что ученики и воспитанники коренных национальностей составляют большинство обучающихся, или 52,6 % от всех учеников национальных образовательных учреждений исследуемого района (638 человек).

При этом распределение коренного населения по исследуемым образовательным учреждениям неравномерно.

Анализ представленных в таблице данных позволяет выделить несколько типов национальных образовательных учреждений по национальному составу обучающихся:

1. Национальные образовательные учреждения, в которых ученики коренных национальностей Севера представляют большинство (70–100%). В Нижневартовском районе насчитывается 8 таких учреждений, или 44,4 % от всех исследованных. Из них в двух учреждениях (Больше-Ларьякский ясли-сад и Колек-Еганская начальная школа) занимаются исключительно дети коренных национальностей.

2. Национальные образовательные учреждения, в которых дети коренных национальностей составляют значительную долю всех обучающихся (40–70 %). Таких учреждений 7, или 38,9 % от всех национальных образовательных учреждений района.

3. Национальные образовательные учреждения, где дети коренных национальностей составляют меньшинство обучающихся (менее 40 %). Таких национальных образовательных учреждений в Нижневартовском районе 3, или 16,7 %.

Характеризуя эти группы национальных образовательных учреждений по населенным пунктам, следует отметить, что те из них, в которых коренное население представляет большинство обучающихся (свыше 70 %), являются населенными пунктами с наиболее компактным проживанием народов коренных национальностей. Их особенностью является то, что в них в большей мере сохранился традиционный уклад жизни и национальные традиции, а преимущественным средством общения является коренной язык.

Национальные образовательные учреждения с относительно небольшой долей обучающихся коренных национальностей (меньше 50 %) расположены преимущественно в многонациональных населенных пунктах, где коренное население составляет менее 50 % (например, п. Ларьяк). Коренные жители этих населенных пунктов в большинстве неплохо ассимилированы с населением других национальностей. Дети в этих поселениях в большинстве неплохо владеют русским языком. Отрицательным моментом является постепенная утрата национальных традиций и национального языка.

Полагаем, что такое неравномерное распределение учеников коренных национальностей требует дифференцированного подхода к созданию образовательных программ для выявленных групп национальных образовательных учреждений.

Если в первой группе, где обучающиеся коренных национальностей составляют более 70 %, необходимо преподавание преимущественно на родном языке малых народностей Севера, с расширенным изучением предметов этнокультурного цикла, то в последней группе, где представители коренных народностей представляют менее 40 % обучающихся, возникает вопрос о целесообразности присвоения таким учреждениям статуса национальных. Очевидно, что родной язык и предметы этнокультурного цикла в них должны преподаваться факультативно, а также в качестве дополнительного образования (в виде кружков по интересам, студий, секций и т.д.).

Что же касается инженерно-педагогического состава, то ситуация с представителями коренных национальностей в этом плане менее обнадеживающая. В исследуемых национальных образовательных учреждениях педагоги коренных национальностей представляют только 26,3 % от всех педагогических работников.

Это, на наш взгляд, неоправданно низкий процент. Преимущество педагогов коренных национальностей в учреждениях такого типа очевидно. Во-первых, это знание в совершенстве родного языка. Во-вторых, это понимание особенностей национального менталитета и психологии обучающихся коренной национальности. В-третьих, это знание не понаслышке традиций народной педагогики, национальных этнокультурных особенностей.

Если рассматривать распределение педагогов по национальным образовательным учреждениям, то их также можно разделить на несколько групп:

1. Педагоги коренных национальностей представляют 50 % и более от инженерно-педагогического состава учреждения. К этой группе можно отнести 8 национальных образовательных учреждений (44,4 %).

2. Преподаватели коренных национальностей составляют более 25 % от инженерно-педагогического состава учреждений. К этой группе можно отнести 5 национальных образовательных учреждения (27,8 %).

3. Преподаватели коренных национальностей составляют менее 25 %. К этой группе можно отнести 5 образовательных учреждений (27,8 %). Из них в 4 учебных заведениях преподаватели – представители коренных народов Севера отсутствуют, весь инженерно-педагогический состав представлен русскоязычным населением.

Как видно из анализа, эти данные сопоставимы с национальным составом учеников и воспитанников национальных образовательных учреждений исследуемого Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Полагаем, что такой подход к кадровому обеспечению национальных образовательных учреждений является неудовлетворительным. На наш взгляд, преподавание в национальных школах должно осуществляться преимущественно педагогами коренных национальностей, что является немаловажным фактором его эффективности. Отсутствие же педагогов – представителей коренных национальностей более чем в 20 % национальных образовательных учреждений является индикатором кадровых проблем.

Распределение преподавателей национальных образовательных учреждений по возрасту имеет следующие особенности. Если среди мужчин подавляющее большинство составляют педагоги старше 45 лет (78,3 % в общей массе и 71,4 % среди представителей коренных национальностей), то среди женщин наблюдается следующая картина. Всего женщины-педагоги старше 45 лет составляют 42,7 % от всех женщин – преподавателей национальных образовательных учреждений. Однако среди представительниц коренных национальностей эта возрастная категория составляет лишь 28,6 %.

Полагаем, что это можно расценивать как благоприятный фактор, свидетельствующий о повышении интереса к национальной педагогике среди молодежи ханты и манси. Действительно, тот факт, что большинство представительниц коренных национальностей среди инженерно-педагогического состава национальных образовательных учреждений моложе 35 лет (а эта категория составляет 53,6 %, причем 25 % преподавательниц – моложе 25 лет), не может не радовать.

Большинство педагогов (36,1 %) имеет стаж работы от 6 до 10 лет. На втором месте – лица со стажем работы более 10

лет(33,8 %). Наименьший процент представлен в группе молодых специалистов (всего 15,8 % со стажем работы в исследуемых образовательных учреждениях менее 3 лет). Если сравнивать распределение по стажу работы среди мужчин и женщин, то можно отметить, что основные тенденции распределения мало зависят от пола педагогов. Однако среди мужчин процент работающих 6-10 лет больше, чем среди женщин (57,9 %. Процент женщин со стажем 6–10 лет составляет лишь 31,2 %). В то же время доля женщин со стажем работы свыше 10 лет больше, чем мужчин (36,6 % и 21,1% соответственно).

Иная картина наблюдается среди педагогов коренных национальностей. В этой группе преобладают молодые специалисты со стажем работы не более 5 лет. Они составляют 60 %, в том числе 57,2 % мужчин и 63,6 % женщин. В то же время лиц со стажем больше 10 лет среди преподавателей коренных национальностей значительно меньше, чем в общей массе преподавателей. Стаж более 10 лет имеет только 1 женщина – представитель коренной национальности (или 2,9 % от всех преподавателей из числа ханты и манси, и 4,6 % среди преподавателей – женщин). На наш взгляд, такое распределение педагогов коренных национальностей по стажу работы свидетельствует о том, что кадры системы национального образования округа на сегодняшний день активно формируются. Полагаем, что это во многом связано с активной политикой возрождения этнокультурных традиций коренных народов Севера, проводимой в последнее десятилетие администрацией округа. Так, например, вХанты-Мансийском автономном округе – Югра более 10 лет действует «Положение о статусе национального образовательного учреждения коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе», впервые принятое Постановлением Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа от 04.11.95 № 214, предусматривающее обеспечение приоритетного бюджетного финансирования национальных образовательных учреждений округа. Действует так же «Положение о внеконкурсном приеме в государственные вузы и вузы округа лиц из числа малочисленных народов Севера (ханты, манси, ненцев и др.)», принятое Постановлением Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа от 04.04.95 № 72. В нем, в частности, указано, что «В случае равенства на-

бранных баллов приоритет отдается абитуриентам из отдаленных национальных поселков, знающих родной язык, поступающим в педагогические вузы и вузы культуры и искусств». Активная позиция администрации округа, безусловно, оказала положительное влияние на повышение престижа педагогических специальностей среди коренного населения Севера.

Однако представленные выше цифры лишь выявляют общие тенденции и основные особенности кадровых процессов в национальных образовательных учреждениях, но не могут достоверно свидетельствовать об обеспеченности этих учреждений кадрами.

Из 206 имеющихся ставок в действующих национальных образовательных учреждениях Нижневартовского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югра занято только 160 ставок, или 77,7 %. При этом отмечается достаточно высокий процент совместительства: из 133 педагогов работают на 1,5–2 ставки (совместителями) 33,8 %.

Таким образом, дефицит инженерно-педагогических кадров в национальных образовательных учреждениях (без учета совместителей) составляет 46 ставок, или 22,3 %. Если учитывать работу совместителей, то этот показатель составит 73 ставки, или 35,4 %.

При исследовании обеспеченности национальных образовательных учреждений кадрами по предметам преподавания выявляются следующие особенности. На 100 % национальные образовательные учреждения Нижневартовского района обеспечены преподавателями математики, истории, биологии, химии, физики, физической культуры.

Относительно благоприятная обстановка (дефицит менее 20 %) наблюдается среди преподавателей начальных классов (8,3 %), педагогов дошкольного образования (12,5 %), воспитателей детского сада (13,6 %), преподавателей естествознания, географии и трудового обучения (по 16,7 % соответственно). Наиболее неблагоприятная ситуация складывается среди преподавателей обществознания (в том числе экономики и права) и информатики (их дефицит составляет по 66,7 % от имеющихся ставок). Не хватает также преподавателей иностранного языка (64,3 %) и основ безопасности жизнедеятельности (50,0 %). Как видно из приведенной статистики, наибольший дефицит инженерно-педагогиче-

ческих кадров наблюдается среди преподавателей относительно новых предметов, вошедших в федеральный компонент государственного образовательного стандарта недавно.

Обеспеченность национальных образовательных учреждений преподавателями предметов этнокультурного цикла составляет только 75 %. Однако если среди предметов, предусмотренных федеральным компонентом государственного образовательного стандарта, количество совместителей составляло всего 33,8 %, то среди этой категории преподавателей совместители составляют подавляющее большинство (26 из 30, или 86,7 %). Незанятых ставок 10, или 25%. При этом основной кадровый дефицит приходится на преподавателей истории родного края, географии Югры, а также преподавателей традиционных промыслов. Обращает на себя внимание также дефицит преподавателей родного языка, без которого национальное образование представляется нам невозможным. При этом количество имеющихся ставок преподавателей национальных языков коренных народов Севера меньше, чем количество национальных школ в Нижневартовском районе. Это свидетельствует не только о кадровом дефиците, но и является тревожным фактором пренебрежительного отношения к языку малочисленных народностей.

Выявленные проблемы обеспечения национальных образовательных учреждений инженерно-педагогическими кадрами требуют рассмотрения вопросов их подготовки в Ханты-Мансийском автономном округе. Основной задачей обучения молодых педагогических кадров для национальных образовательных учреждений на современном этапе должно являться, на наш взгляд, не только восполнение кадрового дефицита, но и знание механизмов внедрения новых образовательных технологий, возрождение исторически сложившихся традиций народной педагогики, обновление педагогического состава, обеспечение непрерывности образовательного процесса.

Оценивая систему подготовки педагогических кадров в округе, отметим, что в настоящее время ее осуществляют 17 учреждений высшего и среднего специального педагогического образования в структуре трех образовательных округов: Ханты-Мансийского, Сургутского и Нижневартовского. На территории округа действуют 4 государственных ВУЗа окружного подчинения.

ния(СГПИ, НГПИ, СурГУ, Югорский государственный университет), 10 филиалов различных ВУЗов (в г.Нефтеюганске филиалы Московского социально-гуманитарного института, Московского института профинноваций; в г. Пыть-Яхе филиал ТГУ; в Сургуте филиалы Столичного гуманитарного университета, ТГУ; в Белоярском филиалы Уральского профессионально-педагогического университета; вСоветском филиалы Московского социального университета, Уральского профессионально-педагогического университета) и системы среднего специального образования педобразования (Нижевартровский социально-гуманитарный колледж, Ханты-Мансийский педагогический колледж).

Интересно районное расположение учебных заведений, готовящих инженерно-педагогические кадры. Так, педагогическое образование Ханты-Мансийского образовательного округа развивается, в основном, на базе филиалов вузов других территорий, что, безусловно, сказывается на политике филиалов, расходящейся с общей образовательной стратегией округа и отдельных территорий. В Сугрутском образовательном округе ХМАО сфера педагогического образования характеризуется острой конкурентной борьбой местных вузов и филиалов за абитуриентов. Низкие требования к качеству образования, вахтовый метод преподавания, платность образовательных услуг, заменяющая уровень подготовки, с точки зрения пропускной способности и набора, отличает политику коммерциализированных филиалов от образовательной политики округа и местных вузов и приводит к низкому уровню выпускаемых специалистов (123, с. 69; 173, 209). Нижневартровский образовательный округ развивается в условиях благоприятной монопольной политики государственного педагогического института, что способствует количественному росту студентов, расширению спектра специальностей и материально-технической базы.

Ежегодно вузы округа выпускают 8180 специалистов педагогических специальностей. Их распределение по образовательным округам Ханты-Мансийского автономного округа – Югра представлено на рисунке 5.

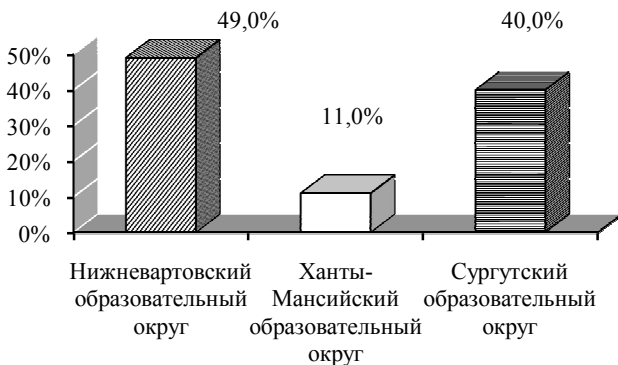


Рис. 5. Распределение выпускников педагогических специальностей по образовательным округам ХМАО-Югра (на 1.09.2001)

Как видно из рисунка 5, наиболее активно подготовкой педагогических кадров занимается Нижневартовский образовательный округ (49%), меньше всего выпускников педагогических специальностей готовят профессиональные учебные заведения Ханты-Мансийского округа (всего 11%). При этом доля студентов, обучающихся в филиалах вузов других районов составляет в Нижневартовском – 0, Сургутском – 20%, Ханты-Мансийском 100%.

Большой процент обучающихся в филиалах вузов других районов, наблюдаемый в Ханты-Мансийском образовательном округе, нужно оценивать как негативное явление. Дело не только в том, что значительная часть филиалов вузов предоставляет образовательные услуги низкого качества, связанные с коммерциализацией образовательного процесса. На наш взгляд, современная подготовка педагогических кадров немислима без учета этнического своеобразия коренных народов Югры. Причем в обновленном содержании образования национально-региональный компонент образования не должен сводиться только к родному и русскому языку. С учетом этого подготовка педагогических кадров на современном этапе требует переориентировки образования на этносоциологические, этнодемографические, этнокультурные, этнопсихологические, этнопедагогические проблемы.

Всего этого не могут обеспечить вузы других территориальных образований, открывающие свои филиалы в исследуемом

регионе. Об этом косвенно свидетельствует анализ специальностей, предлагаемых филиалами вузов Сургутского и Ханты-Мансийского образовательных округов.

Так, в Сургутском образовательном округе филиалы вузов готовят специалистов только по трем педагогическим специальностям: педагогика, психология, логопедия. В Ханты-Мансийском образовательном округе выбор специальностей не намного шире (профессиональное обучение, правоведение, социальная педагогика, физическая культура).

На наш взгляд, расширение перечня специальностей окружающих педагогических вузов заключается в формировании на базе основных специальностей педагогического профиля широкого спектра непедagogических специальностей университетского цикла (так называемый «процесс университетизации»). Оценивая с этих позиций действующие на территории округа вузы, следует отметить, что наиболее явно такая тенденция представлена в НГПИ, намечается она и в СГПИ. Неплохой потенциал в стратегии расширения перечня педагогических специальностей имеется у наметившегося процесса интеграции средних специальных и высших учебных заведений, с обучением по сквозным учебным планам и внедрении средних специальных учебных заведений в ступень высшего педагогического образования. Следует отметить, что и сегодня такие связи уже формируются между НГПИ и Нижневартовским социально-гуманитарным колледжем, НГПИ и Ханты-Мансийским педагогическим колледжем.

Нельзя не согласиться с авторами, что «Создание образовательных педагогических комплексов по вертикальной модели – это перспективный путь решения целой серии проблем, связанных с педагогическим образованием. Включение в комплекс учреждений среднего специального образования позволит поднять престиж выпускников колледжа и наметить перспективу их профессионального роста, а интеграция в комплекс общеобразовательных учебных заведений позволит профессионально ориентировать школьников и обеспечить качественный набор в вузы» (114, с. 176).

Оценивая научный потенциал педагогического образования в округе, следует отметить, что он не слишком высок и значитель-

но отстает от среднероссийских показателей. Согласно статистическим данным, в настоящее время подготовку педагогических кадров для образовательных учреждений округа осуществляют 687 преподавателей, из них 26 докторов наук и 184 кандидата наук (225). Таким образом, доля преподавателей, имеющих ученую степень, составляет лишь 30,6 % при среднероссийском нормативе для педагогических вузов 55%.

Рассматривая подготовку инженерно-преподавательских кадров по предметам этнокультурного цикла, следует отметить, что она не осуществляется в полной мере.

Часть предметов этнокультурного цикла преподается на базе профессиональных образовательных учреждений округа. Особенно активны в этом плане НГПИ, Сургутский государственный университет, Югорский государственный университет, где имеются факультеты финно-угроведения. Так, например, в рамках факультета Финно-угроведения при Югорском государственном университете действуют кафедры Мансийского языка, Хантыйского языка, Финно-угроведения и общего языкознания.

Ведется активная профориентационная работа среди молодежи коренных национальностей. На базе местных вузов открыты подготовительные курсы для слушателей из числа малочисленных народов Севера, что позволяет подготовить будущих студентов к городской студенческой жизни.

Недостатком профессиональной подготовки педагогов для системы национального образования является, на наш взгляд, ее узкая направленность. Нет единой методики подготовки кадров по истории Югры. Традиционные промыслы, культурные обычаи, предметы художественно-эстетического цикла либо не преподаются будущим педагогам, либо преподаются факультативно. Преимущественная ориентация на знание родного языка коренных народов существенно снижает качество национального образования.

Следует отметить, что кадры для системы национального образования коренных малочисленных народов Севера ведутся и за пределами Ханты-Мансийского автономного округа – Югра. В частности, факультет Финно-угроведения имеется в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена в г. Санкт-Петербурге. Однако качество профессиональной под-

готовки в вузе оставляет желать лучшего. Как отмечает исследовательница фольклора коренных народов Севера, кандидат филологических наук Е.И. Ромбандеева, «специалисты, окончившие вышеназванный вуз (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена в г. Санкт-Петербурге – прим. автора) и имеющие специальность «Учитель русского языка и литературы, мансийского языка и литературы», «Учитель русского языка и литературы, хантыйского языка и литературы» допускают фонетические и грамматические неточности в родном языке» (234, с. 82).

В таких условиях основная нагрузка по подготовке педагогических кадров для образовательных учреждений, имеющих статус национальных, должна ложиться на профессиональные учебные заведения округа. Очевидна необходимость оперативной разработки соответствующих программ, учебных пособий. В этом плане значительную помощь может сыграть изучение исторического опыта, традиций народной педагогики.

Несмотря на целый ряд проблем, на сегодняшний день Ханты-Мансийский округ обладает достаточно высоким кадровым потенциалом, способным реализовать идеи национального образования на практике. Этому способствует интенсивная подготовка инженерно-педагогических кадров, осуществляемая в последние годы самостоятельными профессиональными образовательными учреждениями региона.

Однако создание подлинно национальной системы образования представляется невозможным без изучения образовательных запросов разных этносов. Насильственное насаждение национального образования, без учета мнения представителей нерусских национальностей, чревато множеством проблем. Как показывает исторический опыт, формальный подход к формированию этнокультурного направления в образовании может привести к скрытому неприятию или даже явному протесту со стороны представителей коренных народностей. В результате прогрессивное направление в образовании, призванное сберечь самобытную, оригинальную культуру и язык малочисленных народов, может быть дискредитировано, как в советский период дискредитировала себя попытка навязать аборигенным народам Севера всеобуч.

Одним из объективных методов изучения потребностей нерусских этносов в образовательных услугах, на наш взгляд, может стать этносоциологическое исследование на базе национальных школ.

Именно национальной школе принадлежит приоритетная роль в создании условий для дальнейшего обновления содержания образования, сохранения и развития материальной и духовной культуры народов, его традиций, этнической самобытности в процессе взаимного обогащения культур народов средствами образовательной системы.

Национальная школа является формой и средством национального образования, которая создается и функционирует с целью сохранения, трансляции и воспроизводства национальной культуры. В современных условиях именно на базе национальных школ решается комплекс дидактических, воспитательных, педагогических задач, призванных создать условия для равноправного диалога с этнокультурным окружением, вовлечь подрастающее поколение в цивилизационные процессы, основывающиеся на национальных, общероссийских и общечеловеческих ценностях.

В целях исследования этнокультурных запросов коренных жителей Ханты-Мансийского автономного округа нами в 2004 – 2006 г. было проведено комплексное анкетирование учителей, учеников национальных школ, а также их родителей.

Поскольку мы разделяем позицию авторов, подразделяющих национальные учебные заведения по этническому составу на моноэтнические с преобладанием коренного населения (70–100 % обучающихся), полиэтнические со значительной долей учеников коренных национальностей (40–70 %) и на полиэтнические, где ученики коренных национальностей представляют меньшинство (менее 40 %), выбор национальных образовательных учреждений производился нами по следующим принципам.

1. Представляется важным выяснить мнение обучающихся национальных образовательных учреждений, находящихся в различных условиях этнокультурной среды, в связи с чем исследованию подверглись образовательные учреждения с разным национальным составом, входящие во все три выделяемые группы.

2. Так как особый интерес представляло мнение самих обучающихся, в исследование были включены лишь школы, имеющие старшие классы (9–11 класс): неполные средние и средние (полные) национальные школы. Детские сады и начальные школы в исследование не включались из-за возрастных характеристик учеников и воспитуемых.

3. Поскольку целью исследования было выяснение социального заказа в сфере национального образования, русская национальная школа, а также специализированные учебные заведения (в частности, Ларьякская национальная специальная (коррекционная) неполная средняя школа – интернат для детей с отстающими умственными способностями) в исследование не включались.

Всем выдвинутым нами критериям соответствуют три национальных образовательных учреждения: Корликовская муниципальная национальная средняя школа (процент учеников коренных национальностей 36,8 %), Аганская национальная неполная средняя школа (процент учеников коренных национальностей 63,3 %) и Варьеганская муниципальная национальная средняя школа (процент учеников коренных национальностей 81,5 %).

В опросе участвовало 103 ученика 9–11 классов, в том числе из Корликовской муниципальной национальной средней школы 41 человека, из Аганской национальной неполной средней школы 19 человек, из Варьеганской муниципальной национальной средней школы 43 человека. Таким образом, 41,8 % опрошенных учатся в благоприятных для внедрения программ национального образования этнически-демографических условиях (Варьеганская школа), 18,4 % – в умеренно-благоприятных (Аганская школа), и 39,8 % в условиях полиэтнической среды.

Кроме того, в целях выявления проблем восприятия населением концепции национального образования нами были также опрошены родители учеников национальных школ, участвовавших в исследовании. Всего было опрошено 98 родителей (в том числе и представителей национальностей ханты и манси – 52 человека, или 53 % от опрошенных респондентов). Родители учеников 9 – 11 классов Корликовской муниципальной национальной средней школы составили 37,8 % опрошенных (или 37 человек), родители учеников 9 класса Аганской национальной неполной средней

школы – 17,3 % (или 17 человек). Родители учеников 9 – 11 классов Варьеганской муниципальной национальной средней школы, согласившиеся принять участие в опросе, составили 44,9 % (44 человека). В качестве экспертов, знакомых на практике с проблемами организации национального образования, нами были опрошены учителя участвовавших в исследовании школ. Всего в опросе принимало участие 62 педагога, или 95,4 % от инженерно-педагогического состава опрошенных школ. Целью опроса учеников национальных школ были, с одной стороны, оценка уровня преподавания, в том числе и предметов этнокультурного цикла, а с другой стороны – исследование их ожиданий и запросов в сфере национального образования, готовности воспринимать преподавание родного языка, традиций и культуры.).

По данным исследований количество учеников старших классов коренных национальностей, обучающихся в исследованных национальных школах, составило всего 62 %, что выявляет одну из проблем учреждений такого типа, а именно – полиэтничный состав обучающихся.

Однако если в общей популяции количество мальчиков и девочек примерно одинаково, то в исследуемых национальных группах распределение по полу имеет свои особенности. В группе учеников, принадлежащих к народностям ханты и манси, преобладают мальчики (они составляют 54,8 % от опрошенных респондентов коренных национальностей мужского пола), в группе учеников других национальностей мужчины составляют всего 43,9 % респондентов.

Национальный состав опрошенных старших классов приближен к национальному составу в среднем по указанным школам, следовательно, выборку можно считать достаточно показательной, в полной мере отражающей особенности этно-демографической ситуации в национальных учебных заведениях округа.

Первая часть опроса старшеклассников национальных общеобразовательных школ была посвящена исследованию доступности и качества национального образования.

Большинство исследователей основой национального образования называет знание родного языка.

В национальных школах города учатся с удовольствием только 19,4 % старшеклассников коренных национальностей. Не лю-

бят посещать школу – 40,3 % учеников ханты и манси. Остальные относятся к учебе нейтрально. В группе представителей других национальностей картина прямо противоположна: не любят посещать школу только 19,5 % старшеклассников. На наш взгляд, этот показатель свидетельствует о том, что старшеклассники коренных национальностей хуже адаптированы к школе и имеют значительно более слабую учебную мотивацию. Подтверждаются эти выводы и тем, что дети коренных национальностей значительно чаще устают на уроках. Доля учеников ханты и манси, часто испытывающих чувство усталости на уроках, составляет 43,5 %, в то время как среди учеников других национальностей этот показатель не превышает 22,0 %. Та же картина наблюдается и с усваиванием учебного материала. Если среди учеников коренных национальностей плохо усваивают материал на уроках 35,5 % учеников, то среди детей других национальностей этот процент составляет лишь 17,1 %.

Мы рассматриваем национальное образование как непрерывный процесс, начинающийся с дошкольных образовательных учреждений и заканчивающийся профессиональным образованием, возможностью повышения квалификации и научной работы. В ходе исследования старшеклассникам был также задан вопрос о профессиональных планах после окончания школы.

Выяснилось, что после окончания школы собираются продолжить обучение в средних профессиональных учреждениях 18 человек, или 29 % коренных национальностей, в вузах – 13 человек, или 21 %, планируют работать 32,3 % учеников коренной национальности. Не определились с будущей профессией только 12 человек (19,4 % от респондентов коренных национальностей). Тот факт, что половина учеников национальностей ханты и манси планирует продолжить учебу после окончания школы, говорит о востребованности формирования национальных учреждений профессионального образования. Радует то обстоятельство, что более одной пятой всех опрошенных старшеклассников коренных национальностей планируют продолжить обучение в вузах. Это свидетельствует о высокой учебной мотивации детей ханты и манси. Все же более одной трети ребят после окончания школы продолжать учебу не собираются, планируя начать работать.

В группе представителей других национальностей эти показатели несколько иные. Продолжить учебу планирует также около половины респондентов, однако большая часть из них (14 человек, или 34,1 %) планирует продолжить учебу в вузах. Только 6 человек (14,6 % опрошенных) связывает свою дальнейшую жизнь с учебой в средних профессиональных заведениях, и лишь 2 человека (4,9 %) планируют работать после школы. Однако в этой группе опрошенных большой процент составляют старшеклассники, еще не определившиеся с выбором профессиональной карьеры (17 человек, или 41,5 % опрошенных). Это раскрывает одну из черт национального характера учеников ханты и манси: они более конкретны в своих представлениях о будущем, более реалистичны в оценке своих возможностей, более вдумчиво и основательно подходят к планированию будущего.

Среди детей других национальностей удовлетворительно знают национальный язык лишь 19,5 %. Если рассматривать их распределение по школам, то преимущественно это дети Варьеганской национальной средней школы, где процент учеников коренной национальности составляет 81,2 %, то есть в школе с благоприятной для внедрения национального образования этнодемографической обстановкой. Следует также отметить, что в этой школе значительно больше, чем в двух других, процент учеников коренных национальностей, владеющих родным языком хорошо и удовлетворительно. Конечно, самооценка учениками знания национального языка может быть субъективна и не совсем точна, однако она достаточно достоверно указывает на проблему преподавания родного языка, особенно актуальную для современных национальных школ.

Знание культурных традиций народов ханты и манси было исследовано нами более объективным методом: ученикам старших классов были даны конкретные задания на знание народных пословиц, сказок, песен, игр.

Характерно то, что, в отличие от знания родного языка, с этим заданием справилась удовлетворительно только половина учащихся коренных национальностей. Однако радует тот факт, что среди учащихся других национальностей знакомы с играми и устным народным творчеством коренного населения около 1/3 учащихся других национальностей (29,3 %). Очевидно, что тес-

ное общение детей различных национальностей ведет к взаимопроникновению различных культур. Однако эти показатели также свидетельствуют о крайне неудовлетворительном преподавании предметов этнокультурного цикла в национальных образовательных учреждениях.

Напрашивается вывод, что в настоящее время требуется не только скорейший пересмотр образовательных программ, но и их стандартизация, унификация, разработка единых на уровне округа требований к национально-региональному компоненту образования. Полагаем также, что присвоение статуса национального образовательного учреждения по тем критериям, по которым это делается сейчас на уровне окружного законодательства (а именно – месторасположение учреждения в месте компактного проживания коренного населения), также не приемлемо. Требуется разработка новых подходов к национальному образованию, выделение принципов и критериев такого образования, а также способов контроля над качеством преподавания предметов этнокультурного цикла.

За необходимость национального образования высказались более половины всех респондентов (79 человек, или 76,7 % опрошенных), при этом ученики – представители народов ханты и манси высказались за национализацию образования в 90,3 % случаев, а представители других национальностей – в 56,1 %. Таким образом, необходимость этнизации образовательного процесса осознается учениками как основными потребителями образовательных услуг в полной мере.

Однако в отношении языка преподавания картина не столь однозначна. Если среди учеников коренных национальностей за образование на национальном языке на всех уровнях высказалось больше половины респондентов (51,6 %), то среди опрошенных других национальностей такую организацию образовательного процесса не поддержал никто. Такой результат можно назвать вполне ожидаемым и закономерным. Перевод процесса обучения полностью на национальный язык будет существенно ущемлять права обучающихся других национальностей.

Дело в том, что подавляющее большинство действующих национальных образовательных учреждений является муниципальными и сформировано по территориальному, а не национальному

принципу, причем статус национальных присвоен учреждениям не независимо от воли родителей (законных представителей) обучающихся там детей. В этих условиях преподавание на родном языке всех предметов общеобразовательной школы является, на наш взгляд, неприемлемым.

Безусловно, такие школы с преподаванием на национальном языке могут быть сформированы, но они должны формироваться с учетом желания родителей всех обучающихся, причем представители коренных национальностей должны составлять подавляющее большинство обучающихся таких учреждений. Очевидно также, что права представителей других национальностей при этом не должны быть ущемлены, эти дети должны иметь доступ к бесплатному общему образованию на русском языке как государственном. Полагаем в связи с этим, что наиболее вероятно формирование таких действительно национальных образовательных учреждений лишь в крупных городах округа, где есть возможность для сосуществования разноплановых учебных заведений. В территориальных поселениях с компактным проживанием коренного населения, в которых расположено подавляющее большинство национальных детских садов и школ, такие учебные заведения будут ущемлять права других детей.

Наибольшее количество сторонников получил предложенный опрошенным компромиссный вариант, когда большая часть обучения в национальной школе ведется на русском языке, но национальный язык является обязательным предметом. За такую форму преподавания высказалось 38,8 % опрошенных (40 человек): 45,2 % всех представителей коренных национальностей и 29,3 % представителей других национальностей.

Ответы на вопрос о национальном составе учителей национальных образовательных учреждений имеют схожую тенденцию. Большая часть учителей национальных школ должны быть коренной национальности, 44 респондента, или 42,7 % опрошенных: 59,7 % учеников коренных национальностей и 17,1 % учеников других национальностей. Это делает вопрос о подготовке кадров среди представителей ханты и манси для образовательных учреждений коренных народов Севера одним из ключевых в системе национального образования.

Интересны также ответы старшеклассников на вопрос о том, какие предметы должны преподаваться в национальной школе. Ученикам предлагался фиксированный перечень предметов и три варианта ответов (необходимо обязательное преподавание указанного предмета, факультативное преподавание либо предмет не нужен).

На первое место в национальных школах в качестве обязательного предмета ученики старших классов поставили историю родного края (71,8 % опрошенных), на второе место – культуру народов Севера (56,3 %), на третье место – родной язык (55,3 %) и родную литературу (53,4 %). Чуть менее половины опрошенных высказались за обязательное преподавание краеведения (47,6 %) и обучение народным промыслам (43,7 %). Менее одной трети опрошенных высказались за обязательное преподавание декоративно-прикладного искусства (25,2 %) и национальных видов спорта (18,4 %). Если рассматривать результаты опроса по национальному признаку, то ученики коренной национальности к обязательным отнесли историю родного края (82,3 %), родной язык (80,6 %) и родную литературу (72,6 %). Более половины участников опроса национальностей ханты и манси признают также обязательными культуру народов Севера (66,1 %), обучение народным промыслам (61,3 %) и краеведение (53,2 % опрошенных). При этом они высказываются за факультативное изучение декоративно-прикладного искусства (46,8 %) и национальных видов спорта (45,2 %).

Важным показателем, на наш взгляд, является то, что ученики других национальностей также считают обязательным для национальных школ преподавание истории родного края (56,1 %), культуру народов Севера (41,5 %) и краеведение (39 % опрошенных), а также высказываются за факультативное изучение родного языка (68,3 %) и литературы (51,2 %), а также народных промыслов (51,2 %), декоративно-прикладного искусства (51,2 %) и национальных видов спорта (48,8 %).

Полагаем, что результаты опроса школьников необходимо учитывать при формировании образовательных программ.

Однако в целях выявления потребностей в сфере национального образования более важно изучить мнение родителей (закон-

ных представителей), поскольку именно они несут ответственность за образование детей.

Несколько более выраженные отличия наблюдаются в распределении групп респондентов по социальному положению. Если среди родителей коренных национальностей преобладают работники сельского хозяйства, которые составляют 55,4 % опрошенных, то среди родителей других национальностей в основном преобладают служащие (38,1 %) и рабочие (28,6 % опрошенных). Эти показатели отражают действительное положение малочисленных народов Севера, большая часть представителей которого занята в сельском хозяйстве.

Подавляющее большинство родителей коренных национальностей высказываются за необходимость национального образования для детей малочисленных народов Севера (91,1 %). Причем больше половины родителей других национальностей (52,4 % опрошенных) с ними солидарны. Категорически против национального образования высказался лишь 1 представитель коренной национальности (1,8 %) и 13 человек других национальностей (31,0 %). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что в настоящее время социальный запрос на этнизацию образовательного процесса малочисленных народов Севера можно считать сформированным.

Интересная картина наблюдается при исследовании мнений родителей о том, на каком языке должно вестись обучение в национальной школе. За обучение на национальном языке на всех этапах образования высказались лишь 23,4 %. Из них 21 человек – представители коренной национальности (37,5 % от исследуемой этнической группы) и 2 человека (4,8 %) – представителей других национальностей.

Половина опрошенных родителей коренных национальностей Севера высказались за преимущественное обучение на русском языке с обязательным обучением родному языку в качестве предмета. Среди представителей других национальностей такую форму обучения также поддерживает значительное число опрошенных (16 человек, или 38,1 %).

Обращает на себя внимание тот факт, что 12,5 % родителей коренных национальностей отдали предпочтение образованию на русском языке, с обучением национальному языку только по же-

ланию ребенка (его родителей). Если сравнивать ответы на аналогичный вопрос, заданный старшеклассникам – ученикам национальных школ, то против обязательного изучения родного языка высказались лишь 3,2 % опрошенных (2 человека), больше половины же выразили желание учиться на родном языке на всех этапах обучения.

Вероятно, такая позиция родителей связана не только с проводимой долгие годы в России дискредитацией в обществе всего, что связано с национальным образованием: насильственное внедрение русскоязычного образования, неграмотно составленный, переписывавшийся несколько раз алфавит для языком ханты и манси, неоднократные попытки внедрить на всей территории автономного округа единый хантыйский диалект и др. Родители четко осознают, что для полноценной профессиональной реализации их дети нуждаются в качественном русскоязычном общем образовании, позволяющем им продолжить учебу в высших и средних учебных заведениях страны. К сожалению, ни обеспечить качественное преподавание на родном языке на всех этапах обучения, ни предоставить возможность дальнейшей профессиональной подготовки на языке коренных национальностей в настоящее время не представляется возможным. Тем не менее, радует тот факт, что большая часть родителей высказываются за обязательное изучение родного языка хотя бы в рамках самостоятельного предмета. Относительно преподавательского состава больше половины опрошенных родителей коренных национальностей (57,1 %) полагают необходимым преобладание в национальных школах педагогов одной национальности с обучающимися детьми.

Общие тенденции возрождения национального самосознания и пробуждения национального интереса малочисленных народов Севера отражают и результаты опроса о предметном содержании национального образования

Большинство всех опрошенных среди обязательных предметов национальных школ назвали историю родного края (81,6 %), краеведение (60,2 %), обучение декоративно-прикладному искусству (60,2 %) и народным промыслам (58,2 %). Родители детей ханты и манси на первом месте по обязательности и важности поставили такие предметы, как история родного края (91,1 %),

родной язык (83,9 %), обучение народным промыслам и декоративно-прикладному искусству (по 80,4 % опрошенных). Им несколько уступает родная литература (73,2 %). На наш взгляд это, скорее, свидетельствует о том, что старшее поколение мало знакомо с произведениями хантыйских и мансийских авторов, чем об отсутствии интереса к предмету. Проведенный нами опрос позволил также выявить наличие стойкого интереса к истории Югорского края и краеведению у представителей других национальностей (за введение этих предметов высказались 69 % и 61,9 % соответственно).

Обобщая результаты анкетирования учеников национальных школ и их родителей, можно отметить возрастающий интерес молодежи и старшего поколения к истории и культуре родного края, интерес молодежи к родному языку, желание поближе познакомиться с народным творчеством, а также традиционными видами трудовой деятельности и быта коренных народов родного края. Идея национального образования находит горячий отклик у населения Ханты-Мансийского автономного округа, что делает исследования, проводимые в этом направлении, особенно актуальными.

Однако поскольку целью работы является построение соответствующей реалиям времени концепции национальной образовательной политики, особый интерес для нас представляло мнение учителей национальных школ, ежедневно на практике сталкивающихся с трудностями национального образования.

В исследованных национальных школах учителя коренной национальности составили лишь 38,7 % от опрошенных респондентов, что не соответствует потребностям этих учреждений. Поскольку в опросе участвовало 95,4 % от всего инженерно-педагогического состава, этот показатель достоверно характеризует исследованные общеобразовательные заведения.

Анализ выделенных групп респондентов позволяет также выявить следующую особенность инженерно-педагогического состава национальных общеобразовательных школ: довольно значительную часть педагогических кадров составляют мужчины (23 человека, или 37,1 %), что для общеобразовательных школ не совсем характерно. Причем большая часть мужчин-педагогов исследованных школ – представители народностей ханты и манси.

Сравнивая обе группы опрошенных по возрасту, можно отметить, что средний возраст педагогов коренных национальностей несколько моложе, лица до 35 лет в этой группе опрошенных составляют 58,3%.

Исследование также показывает относительно низкий уровень профессиональной подготовки инженерно-педагогического состава национальных школ: высшее образование имеют лишь 27 человек, или 43,6 % опрошенных.

Так как эти показатели коррелируют с выявленными нами особенностями кадрового потенциала национальных образовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа, исследованных на примере учреждений Нижневартовского района, полагаем, что данную выборку можно считать репрезентативной, а выводы представленного этносоциологического опроса – достоверно информативными на окружном уровне.

Подавляющее большинство педагогов (100% представителей национальностей ханты и манси и 78,9 % представителей других национальностей) высказались за необходимость национального образования. На наш взгляд, этот показатель очень важен, поскольку в сопоставлении с предыдущими результатами опроса позволяет достоверно утверждать, что не только коренное население округа готово к реформам образования в сторону его этнизации, но и педагоги национальных школ, на плечи которых ложится ответственность за реализацию этих реформ.

Достаточно категорично против национального образования для коренных жителей округа – малочисленных народов Севера высказалось 7 человек, или 11,3 %. В анкете при отрицательном варианте ответа на вопрос о необходимости национального образования участникам исследования было предложено прокомментировать свое мнение.

Поскольку комментарии не вошли в статистическую обработку результатов анкетирования, полагаем необходимым перечислить причины негативного отношения к национальному образованию отдельно. Среди таких причин педагогами были названы:

- опасения по поводу ухудшения качества образования в национальных образовательных учреждениях;

- опасения формального подхода к организации такого образования без учета реальных потребностей коренных жителей Севера;
- сомнения по поводу возможной социальной, информационной и профессиональной изоляции учеников таких школ;
- опасения национальных конфликтов между учениками национальных и обычных общеобразовательных школ;
- реальное отсутствие учебно-методической базы для такого образования;
- отсутствие педагогов соответствующей квалификации и подготовки, желательно из числа коренных жителей.

На наш взгляд, сомнения педагогов по поводу организации национального образования для коренных народов Севера имеют под собой реальную почву, о чем уже говорилось в исторической и аналитической части исследования. Несмотря на то, что педагогов, высказавшихся против национального образования, меньшинство, к их мнению следует отнестись с особым вниманием. Кроме того, анализ аргументов, высказанных против национального образования, скорее свидетельствует о том, что педагоги сомневаются в практической возможности немедленного его внедрения, чем в его необходимости.

Поскольку целью настоящего исследования является разработка концепции национальной образовательной политики, нас особенно интересовал вопрос о том, образовательные учреждения какого типа должны быть охвачены системой непрерывного национального образования.

В результате опроса выяснилось, что подавляющее большинство учителей высказалось за то, что нужны национальные учреждения, реализующие программы общего образования (детские дошкольные учреждения, общеобразовательные школы). Причем 100 % опрошенных педагогов коренных национальностей высказались за формирование таких учреждений. В группе других национальностей доля поддержавших национальные общеобразовательные учреждения разных уровней образования (дошкольного и школьного), также высока: за дошкольные национальные образовательные учреждения высказалось 78,9% респондентов, за национальные школы – 76,3 %.

Процент педагогов, поддерживающих инициативу формирования национальных профессиональных образовательных учреждений, значительно ниже. За создание национальных начальных и средних профессиональных учреждений высказалось 43,5 % респондентов (62,5 % опрошенных педагогов коренных национальностей и только 31,6 % опрошенных педагогов других национальностей). За вузы, реализующие программы национального образования, высказалось лишь 24,2 % опрошенных (37,5% и 15,8 % соответственно). Такое распределение мнений педагогов относительно этнизации профессионального образования обусловлено не столько отрицанием самой возможности создания таких учреждений, сколько отсутствием практического опыта в их формировании, а также достаточной теоретической проработанности проблемы.

Действительно, до настоящего времени, несмотря на публикации, посвященные необходимости формирования непрерывной системы национального образования, включая послевузовское образование, до сих пор отсутствует четкая позиция: что под такими учреждениями следует подразумевать.

Очевидно, что может быть несколько подходов к решению проблемы:

- территориальный (официальный, согласно которому национальными признаются образовательные учреждения, сформированные в местах компактного проживания коренного населения Севера);

- формальный (по национальному составу обучающихся и педагогов);

- по содержанию образования (учреждения, которые готовят специалистов в области традиционных народных промыслов, декоративно-прикладного искусства коренных народов Севера, специалистов по национальным языкам малочисленных народов, литературе, истории, краеведению Югры и т.д.);

- по языку преподавания (когда не только предметы этнокультурного цикла, но и другие предметы в образовательном учреждении преподаются на национальном языке).

Полагаем, что первые два подхода не имеют практического значения, поскольку дискредитируют своим формализмом саму идею национального образования. Сущность же двух последних

подходов требует более тщательного рассмотрения в дальнейшей части работы.

Возвращаясь к этносоциологическому исследованию, следует также проанализировать вопрос о языке преподавания в национальных образовательных учреждениях. За преподавание на национальном языке на всех этапах образования высказались 29 % респондентов, в том числе 50 % всех респондентов коренных национальностей Севера и 15,8 % педагогов других этнических групп. Большинство же опрошенных высказались за дифференцированный подход к языку преподавания: обучение на родном языке на начальных этапах образования с постепенным переходом на обучение на русском языке (56,5 % опрошенных, из них 50 % коренной национальности и 60,5 % опрошенных других национальностей). Вопрос о национальном составе инженерно-педагогических кадров участниками опроса также был решен в пользу преобладания в национальных образовательных учреждениях педагогов из числа ханты и манси (54,8% всех опрошенных).

Мнения учителей национальных школ о возможных формах национальных образовательных учреждений разделились следующим образом. Большинство педагогов полагает, что необходим дифференцированный подход к образованию: на начальных этапах образовательного процесса (дошкольное, начальное школьное образование) образовательные учреждения должны быть максимально приближены к семье, в этот период предпочтение отдается кочевым образовательным учреждениям. В последующем решающим фактором является качество образования, в связи с чем на этапах основного общего и среднего (полного) образования предпочтение отдается стационарным образовательным учреждениям (в том числе интернатного типа). Такого мнения придерживается 45,2 % опрошенных (54,2 % педагогов коренных национальностей и 39,5 % других национальностей). 37,1 % опрошенных (преимущественно это учителя смешанной этнической группы) придерживаются мнения, что национальное образование возможно лишь в стационарных условиях. Лишь 11 человек, или 17,7 % опрошенных, полагают, что общее образование должно преподаваться в кочевых образовательных учреждениях на всех стадиях образовательного процесса.

Большинство преподавателей полагают обязательным преподавание в национальной школе истории родного края (100 % опрошенных), краеведения (96,8 %), родного языка (54,8 %) и литературы (59,7 %), а также культуры народов Севера (53,2 %). К факультативным большинство педагогов относит национальные виды спорта (64,5 % опрошенных), декоративно-прикладное искусство (54,8 %) и народные промыслы (51,6 %). В группах опрошенных, выделенных нами по этническому признаку, мнения разделились лишь в отношении национального языка и литературы. Если среди учителей ханты и манси за обязательное преподавание этих предметов высказались 100 % опрошенных, то среди учителей других национальностей этот процент существенно ниже (26,8 % и 34,2 % соответственно). Таким образом, нами было изучено мнение педагогов национальных школ о содержании национального образования.

Завершить настоящее исследование может совершенствование концепции национальной образовательной политики РФ, которой посвящена следующая часть исследования.

4.2. ЦЕЛОСТНОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ РЕЗУЛЬТАТ ЭФФЕКТИВНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Поскольку ключевым механизмом реализации национальной образовательной политики является создание системы национальных образовательных учреждений, представляется необходимым рассмотреть этот вопрос более подробно.

Изучение особенностей сложившейся системы образования народов Ханты-Мансийского автономного округа позволило выявить неудовлетворенность этнических групп качеством образовательных услуг и возможностями школы полно реализовать возросшие этнокультурные потребности в системе преподавания родных языков, изучения духовной и материальной культуры, ее сохранения и развития.

Причину этой проблемы мы видим в отсутствии единой системы национального (этнокультурного) образования нерусских

народностей, как на уровне Российской Федерации, так и на уровне отдельных этносов.

В связи с этим в заключение настоящего исследования предполагаем необходимым рассмотреть вопрос о том, каким требованиям и критериям должна отвечать такая система.

Для этого, прежде всего, необходимо дать определение системе национального образования.

Наиболее развернутое определение системы образования дал, на наш взгляд, В.И. Загвязинский. Он предлагает рассматривать ее в нескольких аспектах:

– в социально-институционализированном аспекте – как сеть образовательных учреждений, обладающих образовательным потенциалом, и органов управления и обеспечения образовательной деятельности;

– в собственно-образовательном аспекте – как целостную педагогическую систему и как часть системы образования России и мира;

– в структурно-уровневом аспекте – как систему непрерывного образования, охватывающую дошкольное, школьное и профессиональное образование.

В связи с этим систему национального образования коренных народов Российской Федерации мы будем рассматривать как составляющую трех подсистем:

– сети национальных образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов, реализующих концепцию национального образования;

– системы преемственных образовательных программ этнокультурной направленности и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов различных образовательных уровней (дошкольного, школьного, профессионального образования);

– системы органов управления национальным образованием и подведомственных им учреждений и предприятий.

Рассматривать перспективы развития национального образования в России мы предполагаем в рамках выделенных нами структурных элементов, или подсистем, опираясь на исторический опыт, современное положение национального образования в России, а также на проанализированные в ходе этносоциологиче-

ского исследования потребности нерусского населения ХМАО – Югра.

Первая подсистема, на которую опирается национальное образование народов ханты и манси – это сеть национальных образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов, реализующих концепцию национального образования народов ханты и манси. Рассмотрим ее более подробно.

Как уже отмечалось, в настоящее время статус национальных в Ханты-Мансийском автономном округе имеют образовательные дошкольные и общеобразовательные учреждения, расположенные в местах компактного проживания ханты и манси, инновационные образовательные учреждения, реализующие программы общего образования, а также учреждения дополнительного образования.

Большинство национальных образовательных учреждений было сформировано на базе уже имеющихся по формально-территориальному признаку, что, как показал проведенный нами этносоциологический опрос, не отвечает не только потребностям ханты и манси, но и русскоязычного населения. Основные недостатки действующей сети национальных образовательных учреждений следующие:

- организация национальных образовательных учреждений без учета этнического состава и языковых потребностей большинства учащихся;
- разнонаправленные, плохо продуманные, не удовлетворяющие этнокультурных потребностей населения программы образования;
- отсутствие национальных профессиональных учреждений различного уровня и отсутствие критериев организации таких учреждений.

В связи с этим вначале необходимо рассмотреть критерии формирования и содержание образования национальных общеобразовательных учреждений различного уровня, а затем перейти к сети профессиональных образовательных учреждений.

Следует отметить, что в настоящее время в литературе нет единых подходов к организации национальных образовательных школ.

Отсутствует определение национального образовательного учреждения и на федеральном уровне. Частично этот пробел решается региональным законодательством. Так, в частности, в «Положении о статусе национального образовательного учреждения коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе» критерий отнесения образовательных учреждений к национальным определен следующим образом: «Статус национального образовательного учреждения коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе получают образовательные учреждения (государственные, муниципальные и смешанные), расположенные в населенных пунктах с компактным проживанием граждан, относящихся к народам ханты, манси, ненцы, и другим».

Такой критерий придания образовательным учреждениям статуса национальных представляется весьма спорным.

Во-первых, как показало проведенное нами исследование, не все образовательные учреждения, расположенные в местах компактного проживания коренного населения, осуществляют преимущественное обучение детей коренных национальностей. Например, в части исследованных национальных образовательных учреждений Нижневартовского района доля детей коренных национальностей не превышает 20 %, а среди педагогического состава нет ни одного преподавателя, владеющего национальным языком. Вряд ли целесообразно присваивать таким учреждениям статус национальных, расходуя на них дополнительные ассигнования из фондов целевого финансирования.

Во-вторых, национальные образовательные учреждения могут формироваться и в местах, где доля коренного населения относительно невелика, например, в крупных городских центрах округа. Очевидно, что в целях возрождения самосознания урбанизированной части коренного населения национальные образовательные учреждения, в том числе и дополнительного образования, могут формироваться и в крупных городах, например, по заявкам родительских комитетов. Лишать такие учреждения льгот, предоставляемых национальному образованию, на наш взгляд, несправедливо.

Кроме этого, указанное Положение не обеспечивает дифференциального подхода к различным группам национальных образовательных учреждений.

Ряд авторов в качестве такого критерия берет в основу этнический состав обучающихся (М.Э. Вайнер, Л.Н. Ванчицкая, Г.И. Лазарев, Л.Г. Лазарева, Н.Д. Малахов), предлагая выделять три вида общеобразовательных учреждений (35;37;147;148;159):

1. С моноэтническим составом обучающихся (представители одной национальности составляют более 70 % обучающихся).
2. С полиэтническим составом, где представители нерусской национальности представляют значительную долю обучающихся (от 40 до 70 %),
3. С полиэтническим составом, где представители ни одной из национальностей не превышают 40 % от состава обучающихся.

Однако, на наш взгляд, этнический состав – это лишь один из критериев необходимости организации национального образовательного учреждения. Необходимо также учитывать языковую структуру обучающихся, уровень владения ими национальным и русским языком, а также изучить их запросы, иначе насильственное внедрение этнокультурной программы может встретить сопротивление как среди обучающихся, так и среди их родителей.

В связи с этим в целях обеспечения дифференцированного подхода мы предлагаем выделять по видам образовательных программ два вида национальных общеобразовательных учреждений:

1. Собственно национальные образовательные учреждения.
2. Образовательные учреждения с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла.

Основное их отличие, кроме национального состава обучающихся, мы видим в уровне преподавания предметов этнокультурного цикла и языке преподавания.

Национальные образовательные учреждения, согласно действующему законодательству, могут формироваться при соблюдении следующих условий:

– создаваться на базе уже имеющихся федеральных и муниципальных образовательных учреждений с моноэтническим составом обучающихся, хорошо владеющих национальным языком (с согласия их родителей) – по инициативе администрации субъекта

РФ, на территории которого находится образовательное учреждение. Эти учреждения должны финансироваться из средств федерального и муниципального бюджетов;

– создаваться как самостоятельные образовательные учреждения по заявлению родительских комитетов или национальных общественных организаций (национально-культурных автономий) – на муниципальные средства, средства общественных организаций, средства крупных организаций и предприятий округа по их инициативе. В случае придания им в последующем статуса государственных или муниципальных финансирование этих учреждений также переходит на бюджетную основу.

Особенностью собственно национальных образовательных учреждений, помимо предметов этнокультурного цикла, должен быть язык преподавания.

Полагаем, что в образовательных учреждениях с моноэтническим составом на начальной стадии все обучение должно быть на родном языке (дошкольные образовательные учреждения, школы). Русский язык должен преподаваться как предмет. Со II ступени (основная школа) должен быть произведен постепенный переход на русский язык преподавания. Переход всего обучения на родной язык по мере формирования соответствующих образовательных программ, как это предлагает ряд авторов (148, с. 34; 211, с. 59), мы считаем нецелесообразным, по крайней мере, в настоящее время.

Во-первых, это связано с отсутствием такой потребности у нерусского населения, что подтверждается данными этносоциологического опроса. Если за обучение на родном языке на всех ступенях общеобразовательной школы высказалось 51,6 % учеников коренных национальностей, то среди родителей учеников коренных национальностей этот процент значительно ниже (только 37,5 % опрошенных).

Во-вторых, это обусловлено сложностью трудоустройства населения, не говорящего свободно на русском языке, что приведет малочисленные народы, а также нетитульные нации к постепенной самоизоляции и, в конечном итоге, к вымиранию. Дело в том, что национальные школы с моноэтническим составом в основном формируются в сельской местности, в местах компактного проживания коренного населения. Контакт с русскоязычным населе-

нием у этих детей ограничен. Перевод школ на родной язык обучения с преподаванием русского языка как предмета приведет к тому, что по окончании такой школы ее выпускники, не владеющие свободно русской речью, не смогут реализоваться профессионально. Это обусловлено не только тем, что в округе отсутствует слаженная система национального профессионального образования, но и проблемами дальнейшего трудоустройства выпускников школ, не владеющих русским языком в должной мере.

В-третьих, система образования должна удовлетворять не только этнокультурные запросы населения, но и потребность в социальной адаптации, которая включает в себя как профессиональную самореализацию, так и участие в общественных процессах. Поскольку часть народностей (в особенности – коренные малочисленные народности севера, Сибири, Дальнего Востока) не имеют собственной сети теле-радиовещания, развернутой сети Интернет-коммуникаций на родном языке, информационных технологий с интерфейсом на родном языке и так далее, это будет способствовать еще большей изоляции малочисленных народов от жизни российского общества. То есть это будет способствовать информационной изоляции населяющих Россию этносов.

Поэтому мы считаем, что в национальных школах, даже имеющих моноэтнический состав обучающихся, русский и родной языки должны преподаваться в равной степени. Однако если на начальных стадиях обучения целесообразно строить образовательный процесс на родном языке, что облегчит адаптацию детей нерусских национальностей к школе, то на последующих стадиях обучения, когда большую роль приобретает самообразование (например, с целью подготовки к поступлению в вуз), образовательный процесс должен строиться преимущественно на русском языке.

Второй тип национальных образовательных учреждений – это учреждения с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла. На сегодняшний день они в большинстве имеют статус инновационных, хотя, на наш взгляд, сеть таких учреждений могла бы разрешить большинство проблем национального образования (в частности, его доступности для национальных меньшинств, решения проблемы малокомплектности национальных

школ, учета полиэтнического состава большинства национальных образовательных учреждений).

Этот вид общеобразовательных учреждений, на наш взгляд, может быть сформирован при соблюдении следующих условий:

- на базе уже имеющихся федеральных и муниципальных образовательных учреждений с полиэтническим составом обучающихся, где доля учеников нерусской национальности значительна (от 40 до 70 %) (бюджетное финансирование);

- на базе федеральных и муниципальных образовательных учреждений с полиэтническим составом, где ни один из этносов не составляет более 40 % от всех обучающихся – по заявлению родительских комитетов (бюджетное финансирование);

- как самостоятельные образовательные учреждения по заявлению родительских комитетов, различных общественных организаций, крупных предприятий или профессиональных союзов округа – на муниципальные средства, средства общественных организаций, средства крупных организаций и предприятий округа по их инициативе.

Полагаем, что отличительными особенностями образовательных учреждений с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла должно стать сочетание преподавания на русском языке с преподаванием истории, литературы народов ханты и манси, краеведения, народных промыслов, декоративно-прикладного искусства и т.д. Родной язык в этих школах должен преподаваться либо факультативно, либо в национальных классах как обязательный предмет.

Целесообразность такого подхода обусловлена тем, что он учитывает культурные запросы различных этнических групп. Представители нерусских национальностей полиэтнического национального образовательного учреждения будут иметь доступ к родному языку и родной культуре. В то же время факультативное либо дифференцированное преподавание родного языка не будет ущемлять права представителей других национальностей. Ознакомление же с историей и культурой родного края будет способствовать развитию чувства патриотизма не только у коренных национальностей региона, но и у детей других национальностей, проживающих на территории компактного проживания нерусского населения.

Полагаем, что только такой дифференцированный подход, предлагаемый в теоретической литературе в различных вариантах на протяжении последних десятилетий и не реализованный на практике до сих пор, может обеспечить эффективность национального образования, не превращая его в очередную имитацию реформ. Он должен быть закреплен на законодательном уровне.

Конечно, такой подход может встретить сопротивление у педагогов, активно ратующих за перевод национальной школы на родной язык обучения на всех стадиях образовательного процесса, поскольку двуязычную школу можно назвать национальной лишь с некоторой долей условности.

Как показали исторический анализ и этносоциологическое исследование, в настоящее время полный перевод обучения на родной язык не имеет не только достаточной методологической базы, но и не отвечает принципам этнической целесообразности, а также не соответствует этнокультурным запросам нерусского населения. Мы не исключаем, что при постепенном накоплении педагогического опыта, при развитии языковых традиций и культуры, при интенсивном развитии информационных и телекоммуникационных технологий, при активном включении нерусских народов в этот процесс, предпосылки для такого перехода могут быть сформированы. Однако в настоящее время полная этнизация национального образования представляется нам преждевременной.

Вторым выделенным нами структурным компонентом модели национального образования коренных народов округа (помимо сети образовательных учреждений) является система преемственных образовательных программ этнокультурной направленности и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов различных образовательных уровней.

Содержание национальных образовательных программ должно строиться на принципах этнопедагогике, с учетом национальной психологии детей ханты и манси, а также этнических запросов и потребностей.

В качестве предметов этнокультурного цикла большинство опрошенных учеников национальных школ и их родителей при-

знают родной язык, национальную литературу, историю Югры, краеведение, культуру народов Севера.

Такие предметы, как национальные виды спорта, народные промыслы и декоративно-прикладное искусство рассматриваются большинством опрошенных как факультативные. Подтверждается это мнение и результатами опроса педагогов национальных образовательных учреждений. При этом отношение к национальному языку неоднозначно и варьирует в зависимости от этнической ситуации в школе. В учебных заведениях с преимущественно моноэтническим составом большинство опрошенных (в том числе и среди русскоязычного населения) высказалось за обязательность преподавания родного языка, в то время как в школах с выраженным полиэтническим составом отношение к национальным языкам ханты и манси противоположное.

Это еще раз подтверждает правильность нашей концепции национального образования, в основе которой лежит необходимость дифференцированного подхода на базе тщательного изучения этнической и языковой ситуации в регионе.

Реализуя принципы дифференцированного подхода, в качестве обязательных предметов в национально-региональный компонент образовательных стандартов для собственно национальных образовательных учреждений с моноэтническим составом обучающихся необходимо включать родной язык, национальную литературу, историю, краеведение, этническую культуру. В образовательных учреждениях с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла необходимо ввести преподавание тех же предметов, за исключением родного языка, который преподавать либо на факультативной основе, либо в этнически однородных группах и классах.

Такие предметы, как национальные виды спорта, народные промыслы и декоративно-прикладное искусство могли бы обусловить специализацию национальных школ: спортивно-оздоровительное, трудовое, художественно-эстетическое направление.

Реализация предлагаемой концепции национальной образовательной политики предусматривает разработку региональных учебных планов и программ дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, профессиональных учебных заведений,

которые отвечали бы требованиям базисного минимума Федеральных государственных стандартов учебных предметов.

Основу программы обучения и воспитания в дошкольных учреждениях должен составлять, на наш взгляд, национально-региональный компонент, реализующий принципы народной педагогики. Дети нерусских народов должны с ранних лет воспитываться в духе лучших народных педагогических традиций. С дошкольного возраста они должны знакомиться с народным фольклором: сказками, стихами, загадками, созданными народами, слушать народные песни, играть в настольные и подвижные игры, обучаться национальным танцам. Именно в этом возрасте за счет общения с взрослыми и игры развивается интерес к родному разговорному языку, народным традициям, обычаям, формируется готовность к школьному обучению и желание продолжать изучение языков ханты и манси. При этом мы полагаем, что уже на стадии дошкольного обучения дети должны приобщаться к русскому разговорному языку.

В школе I ступени обеспечивается становление личности ребенка, формируется умение и желание учиться. Предлагаемая нами концепция национальной образовательной политики предусматривает дифференцированный подход к изучению национального языка. Согласно с этим принципом, в школах с моноэтническим составом должно быть организовано преподавание на родном языке всех предметов этой ступени с введением русского языка как обязательного предмета. На родном языке должно проходить обучение чтению, письму, счету, овладение основами здорового образа жизни, базирующихся на родных обычаях и традициях. В возрасте 6–9 лет у детей складывается понятие о национальной культуре, в связи с чем особенно важно на этой стадии обучения продолжить знакомство детей ханты и манси с народным фольклором. Читая стихи, сказки, легенды, предания, исполняя народные песни и танцы, знакомясь с декоративным и прикладным искусством, дети должны получить представление о жанрах фольклора. В этот же период формируется представление о природе родного края, исторических корнях народа, национальных видах трудовой деятельности.

В школе I ступени с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла преподавание должно строиться на русском

языке с преподаванием национального языка как самостоятельного предмета в группах и классах с преимущественно однородным этническим составом. Остальная часть программы образования должна быть схожа с предлагаемой программой для собственно национальных школ.

В школе II ступени национальных школ должен быть обеспечен постепенный переход на русский язык обучения с сохранением национального языка как предмета. В этот период происходит разностороннее развитие личности учащегося, его склонностей, способности к самоопределению как представителя народа ханты или манси.

Учитывая это, в школе должно быть, продолжено знакомство с произведениями устного народного творчества, разновидностями прикладного искусства, должны прививаться навыки импровизации в жанрах фольклора, игры на народных инструментах, резьбы по дереву, шитья, вышивания, приготовления национальных блюд.

В программу образования этой ступени может быть включено освоение народных игр, национальных видов спорта. В рамках предмета «Введение в национальную культуру» должны закладываться представления о народных обычаях и ритуалах этноса, а также о культуре родственных народов данной этнической группы. Учащиеся должны быть ориентированы в различных сферах труда и общественно-полезной деятельности, необходимых для народного хозяйства округа, готовы к самостоятельному выбору дальнейшей программы образования.

В школе III ступени учащиеся должны обладать навыками исполнения произведений народного эпоса, ознакомиться с мировоззрением и философией родного народа, уметь разбираться в родословной, приобрести практические навыки в народных ремеслах и традиционных промыслах. Полученные за курс средней школы знания должны обеспечивать психологическую готовность учащихся национальных школ к профессиональному и личностному самоопределению.

Мы полагаем также, что с учетом различной этно-демографической ситуации в национальных образовательных учреждениях базовые программы и учебно-методические пособия по родному (нерусскому) языкам и литературе должны строиться так, чтобы

учитель в соответствии с конкретной ситуацией мог выбирать вариант программ по объему сложности материала, последовательности его изучения, методики подачи, формам закрепления и контроля. При этом в программах по родному (нерусскому) языку и литературе должна быть усилена их практическая направленность. Основной целью уроков родного языка должно стать развитие навыков свободного пользования лексическим богатством и выразительными средствами языка. Уроки литературы должны раскрывать художественное своеобразие и эстетическую ценность национальной литературы.

Русский язык должен преподаваться наравне с родным языком с самых первых ступеней образования. С учетом различной языковой ситуации в городах и сельской местности для национальных школ должны быть разработаны вариативные программы и учебники по русскому языку и литературе, обеспечивающие преемственность работы в дошкольных учреждениях и общеобразовательной школе, координацию обучения двум и более языкам. Двуязычие должно быть грамотным, сбалансированным на уровне паритетности: русский язык не вместо родного, а вместе с ним.

При этом национальные общеобразовательные учреждения России должны обеспечивать достаточный для поступления и продолжения образования в средних и высших учебных заведениях страны уровень знаний и умений не только по русскому языку и литературе, но и по другим предметам.

При всем разнообразии и вариативности учебных планов нагрузка учащихся во всех классах не должна превышать допустимой нормы.

Говоря о концепции национальной образовательной политики Российской Федерации, необходимо также сказать несколько слов о системе управления национальным образованием.

В настоящее время необходимость реформирования национального образования признается не только педагогами-новаторами, но и Министерством образования и науки РФ, о чем свидетельствует разработка Концепции национальной образовательной политики РФ, а также многочисленных программ его развития.

Однако на практике ситуация такова, что все нововведения осуществляются, в основном, за счет инициативы отдельных педагогов и педагогических школ, без должного управления ре-

формами со стороны органов управления образованием. В этом отношении мы разделяем точку зрения В.И. Загвязинского, который отмечает, что «стихийно идущие процессы в образовании приводят к серьезным дисбалансам, что вызывает необходимость усиления планового начала».

Современный этап развития национального образования характеризуется переходом от выявления и поощрения инициатив к глубокому осмыслению и оценке сделанного. В связи с этим выходит на первый план необходимость централизации управления инновационными процессами, целенаправленному регулированию взаимодействия учебно-воспитательных учреждений разного уровня, приведению новаторских программ национального образования к общему знаменателю на уровне национально-регионального компонента государственных образовательных стандартов.

Соответствие содержания национального образования установленным на уровне региона образовательным стандартам является одним из важнейших гарантов качества образовательного процесса.

В этой связи роль региональных органов управления образованием в реформировании национального образования видится нам в решении следующих первоочередных задач:

- законодательное закрепление статуса национальных образовательных учреждений на основании научно обоснованного дифференцированного подхода к их организации;
- закрепление статуса специфических форм национального образования (стойбищные школы, комплексы стойбищная школа-сад, национальные школы-интернаты и так далее);
- централизованное решение вопросов финансирования национальных образовательных учреждений взамен существующего ныне стихийного поощрения педагогических инициатив;
- выработка единой политики в подготовке педагогических кадров из числа нерусских народов;
- разработка и закрепление на федеральном уровне типовых моделей национально-региональных компонентов образовательных стандартов для национальных образовательных учреждений, определяющих необходимый минимум со-

- держания предметов этнокультурного цикла, обеспечивающий национальный статус образовательного учреждения;
- разработка механизмов лицензирования образовательных учреждений в качестве национальных и учреждений с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла;
 - мониторинг этнокультурной ситуации в регионах с целью своевременной коррекции образовательных программ с учетом запросов нерусского населения.

В завершение хочется отметить следующее.

Безусловно, предлагаемая концепция национальной образовательной политики является в какой-то мере компромиссной, строящейся на принципе «полумер», и может вызвать ряд возражений.

Однако исторический анализ свидетельствует о том, что в настоящее время в духовной, культурной жизни нерусских народов РФ наступил переломный момент: от отрицания всего национального, осознания своей этнической ущербности, до возрождения национального самосознания, идентификации себя как самобытной и неповторимой нации, историческое и культурное наследие которой представляет интерес для всего мирового сообщества. Этнокультурные запросы населения на современном этапе только формируются, причем происходит это под воздействием противоречивых факторов. С одной стороны, интересы сохранения этносов требуют перехода на национальный язык и традиционный уклад жизни. С другой стороны, насильственное приобщение к цивилизованному образу жизни и российской культуре сформировало у целого ряда отсталых (аборигенных) народов новые духовные потребности, удовлетворить которые национальная культура этих народов на сегодняшний день не в состоянии.

В связи с этим перед национальной школой на современном этапе стоит необходимость решения двух противоречивых задач: сохранения традиционного, во многом архаичного уклада жизни и обеспечения социальной адаптации этих народов к жизни мирового сообщества.

Поэтому мы считаем, что основным направлением развития современной национальной школы должно стать органическое сочетание национального компонента и современных педагогических технологий.

Насильственное внедрение в жизнь нерусских народов национальных языков и диалектов, традиционного архаичного уклада жизни, активно пропагандируемое педагогической общественностью в последние десятилетия, может дать результат, прямо противоположный ожидаемому, что подтверждается результатами проведенного этносоциологического исследования.

В это ситуации роль педагогической интеллигенции видится нам не в активном вмешательстве в процессы национального возрождения малых народов, а в сохранении их культурных и педагогических традиций в переломный момент.

Как показал печальный исторический опыт, насаждение педагогических инноваций без учета потребностей коренного населения приводит порой к непоправимым последствиям. И если в 20–30-е гг. XX в. пункты ликбеза встречали сопротивление шаманов и старейшин родов, то сейчас этнизированные школы могут вызывать сопротивление со стороны прогрессивно настроенной нерусской молодежи, желающей жить в комфортных условиях, иметь доступ к российскому и мировому культурному наследию, активно участвовать в общественных процессах.

Полагаем, что каждая нация имеет право самостоятельно решать свою судьбу, будущее которой обеспечивается воспитанием новых поколений. И судьбу национального образования в конечном итоге должна решать высоко образованная часть представителей этих народов. Проанализированный исторический опыт наглядно показал необходимость взвешенного подхода к реформированию национального образования, избегания резких, «революционных» перемен. Поэтому мы считаем, что предложенная концепция национальной образовательной политики, построенная на принципе компромиссов, отвечает не только этнокультурным запросам населения, но и принципам исторической и этнокультурной целесообразности, а также экономической и методологической обоснованности.

Обобщая исследование состояния национального образования на примере национальных образовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа, можно отметить следующее.

Несмотря на сложный полиэтничный состав региона, система национального образования в округе представлена 69 национальными образовательными учреждениями, из которых 68 удовлетворяют этнокультурные потребности коренных малочисленных народов Севера, и только 1 представлено русской национальной школой. Остальные этносы, населяющие регион (украинцы, татары, башкиры) своих образовательных учреждений не имеют. Подавляющее большинство национальных образовательных учреждений расположено в сельской местности.

Оценивая экономическое положение системы образования Ханты-Мансийского округа, следует отметить проблемы материально-технического обеспечения и текущего финансирования образовательных учреждений. Больше четверти помещений всех общеобразовательных учреждений округа нуждается в капитальном ремонте, при этом значительная часть учреждений не имеет даже самого необходимого для осуществления образовательного процесса (центральное отопление, водопровод, канализация, специально оборудованные помещения, электронно-вычислительная техника, наглядные пособия и многое другое). К проблемам материально-технического обеспечения национального образования региона можно также отнести проблемы финансирования издания учебной и учебно-методической литературы на национальных языках, отсутствие материальных условий для привлечения квалифицированных кадров (в частности, проблема с жильем учителей в сельской местности). Однако, несмотря на целый ряд материально-технических проблем, в округе имеются все предпосылки для создания нового типа национальных образовательных учреждений, позволяющих не вырывать ребенка из традиционной культурно-бытовой среды и обеспечить сохранение национального самосознания, снизить процесс маргинализации и разрушения национальной культуры.

Анализ обеспеченности национальных образовательных учреждений региона инженерно-педагогическими кадрами показал, что потребность региона в педагогических работниках удовлетворяется не в полной мере. Так, обеспеченность национальных

образовательных учреждений преподавателями предметов этнокультурного цикла составляет только 75 %. Обращает на себя внимание дефицит преподавателей родного языка, без которого национальное образование представляется невозможным. Тем не менее, динамика кадровых процессов в образовательной среде говорит о снижении темпов роста кадрового дефицита, снижении текучести кадров, увеличении количества высококвалифицированных инженерно-педагогических работников. Если в советский период региона не имел собственных научных педагогических кадров, то характеристикой современного этапа можно назвать становление собственного научно-педагогического потенциала округа.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что, несмотря на серьезные проблемы кадрового обеспечения, в национальном образовании округа накоплен опыт изучения отдельных компонентов культуры коренных малых народов Севера, краеведения, изучения родных языков.

Этносоциологическое исследование, проведенное с целью изучения образовательных запросов нерусских этносов показало, что существующая система национального образования не позволяет обеспечить их образовательные потребности. Об этом свидетельствуют низкая адаптация, слабая учебная мотивация, худший по сравнению с русскоязычным населением округа уровень усвоения учебного материала, а также недостаточное знание родного языка и национальных культурных традиций, выявленное по ходу опроса учеников национальных школ. Эти показатели свидетельствуют о крайне неудовлетворительном преподавании предметов этнокультурного цикла в национальных образовательных учреждениях. Несмотря на такое положение национального образования, опрос показывает, что интерес к родному языку и национальной культуре среди населения растет. Причем интерес к истории, культуре, географии, природоведению Югорского края прослеживается не только среди коренного населения, но и среди представителей других народов округа.

В отношении потребностей сохранения языка коренных народов Севера ситуация в национальных школах неоднозначна и существенно варьирует от этно-демографической обстановки в учреждениях. В школах с преимущественно моноэтническим соста-

вом большая часть учеников коренных национальностей, а также их родителей высказываются за необходимость изучения родного языка на всех стадиях образовательного процесса, в то время как в школах с полиэтническим составом обучающихся большинство высказывается за обучение языков ханты и манси на факультативных началах. Мнения учителей национальных школ в отношении содержания национального образования во многом совпали с мнением учеников и их родителей. На наш взгляд, этот показатель очень важен, поскольку позволяет достоверно утверждать, что как коренное население округа так и педагоги национальных школ готовы к реформам образования в сторону его этнизации. Напрашивается вывод, что в настоящее время требуется не только скорейший пересмотр образовательных программ, но и их стандартизация, унификация, разработка единых на уровне округа требований к национально-региональному компоненту образования.

При этом основными механизмами реализации национальной образовательной политики должны стать следующие:

1. Формирование адекватного нормативно-правового обеспечения национального образования на всех уровнях законодательства.

2. Развитие сети национальных образовательных учреждений, обеспечивающих разностороннее, качественное национальное образование, построенное на принципах включения в этнокультурную традицию на всех уровнях образовательного процесса.

3. Создание адекватной структуры управления национальным образованием на всех уровнях власти: от федерального до регионального и локального (внутри образовательного учреждения).

4. Формирование учебно-методического и методологического обеспечения национального образования (создание учебников на национальных языках, методик преподавания предметов этнокультурного цикла, методик трудового обучения как основы народной педагогики народов ханты и манси).

5. Формирование эффективной системы контроля качества национального образования, начиная от системы лицензирования и аккредитации национальных образовательных учреждений для присвоения им статуса образовательных, и кончая системой аттестации педагогов национальных образовательных учреждений.

В связи с этим в целях обеспечения дифференцированного подхода мы предлагаем выделять по видам образовательных программ два вида национальных общеобразовательных учреждений: собственно национальные образовательные учреждения и образовательные учреждения с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла, различающиеся между собой содержанием образовательной программы. Программа собственно национальных образовательных учреждений рассчитана на преимущественно моноэтнический состав обучающихся и предполагает обучение на родном языке на первых ступенях образования, постепенный переход на русскоязычное обучение с сохранением преподавания родного языка в качестве предмета. программа образовательных учреждений с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла предполагает преподавание на русском языке на всех ступенях обучения с преподаванием истории, литературы народов ханты и манси, краеведения, народных промыслов, декоративно-прикладного искусства и т.д. Родной язык в этих школах должен преподаваться либо факультативно, либо в национальных классах как обязательный предмет.

Полагаем, что предложенная концепция национальной образовательной политики будет отвечать не только этнокультурным запросам населения, но и принципам исторической и этнокультурной целесообразности, а также экономической и методологической обоснованности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, были исследованы особенности национальной образовательной политики РФ в ее исторической динамике, в разрезе общероссийских, а также региональных политических, социально – экономических, демографических процессов.

В первой части исследования, посвященной формированию национальной образовательной политики в отношении нерусского населения дореволюционной России, мы пришли к следующим выводам.

Изучение историографии педагогической мысли в сфере национального образования народов позволило отметить, что в дореволюционной России решению проблемы национального образования были посвящены многие исследования выдающихся отечественных педагогов. 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. Коптерев, В.Н. Сорока-Росинский, С.И. Гессен). Во втором направлении, направленном 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.

Исторический анализ становления государственной образовательной политики в сфере образования нерусского населения Российской империи позволяет отметить следующее.

Первые проявления вмешательства государства в образование инородных и туземных племен, населявших Российскую империю, следует отнести к моменту появления первых государственных образовательных учреждений. В этой связи полагаем необходимым выделить два периода формирования государственной политики в сфере национального образования инородцев:

– XVIII – первая половина XIX вв. – признание образования государственной задачей, формирование национальной образова-

тельной политики, появление первых государственных образовательных учреждений;

– вторая половина XIX – начало XX вв. – укрепление государственной политики в сфере образования инородцев, признание политической значимости национального образования народов для укрепления внутреннего единства Российской империи.

Формирование единой образовательной политики в отношении нерусского населения осложнялось следующими особенностями геополитического положения России: многонациональный состав и этническая неоднородность территории; не всегда добровольный процесс территориального расширения России, сопровождавшийся сопротивлением местного населения государственной власти; неравномерность уровней социально-экономического и культурного развития различных народов; многоконфессиональный характер населения.

В силу указанных причин, а также вследствие того, что территориальное расширение страны осуществлялось практически на протяжении всего обозначенного периода, в образовательной политике России XVIII – начало XIX вв. можно выделить несколько подходов. В отношении народов, длительное время проживавших на территории России образовательная политика России заключалась в скоординированной деятельности образовательных учреждений и Православной Церкви по просвещению инородцев различных сословий. Образовательная политика в отношении инородцев, проживавших на вновь присоединенных территориях, основывалась на необходимости формирования у населения лояльности по отношению к государственной власти, вследствие чего образование этих народов рассматривалось как средство для их христианизации и русификации. Вследствие вышеназванных причин образовательная политика России в отношении национальной школы в XVIII – начале XIX вв. отличалась противоречивостью и неоднородностью. Результатом несовершенства образовательной политики было негативное отношение к первым школам со стороны инородческого населения, нежелание отдавать своих детей на обучение, а часто и открытое сопротивление местных жителей.

Завершая обзор становления системы государственного образования для инородцев в Российской империи, необходимо отме-

тить следующее. Попытки формирования государственной системы образования для нерусских народов в дореволюционный период сложно оценить однозначно. С одной стороны, распространение образования среди инородцев сыграло положительную роль в повышении общей грамотности населения, вовлечении народов в экономическую, общественную, культурную жизнь страны. Внедрение обязательного преподавания на русском языке способствовало задачам его укрепления в качестве государственного, а также послужило объединяющим фактором для многонационального населения России. С другой стороны, противоречивость государственной образовательной политики, насильственная русификация и христианизация встречали сопротивление со стороны инородного населения. Результатом являлась низкая популярность государственных образовательных учреждений среди местного населения, медленное распространение грамотности как среди инородцев, так и среди русского населения.

С начала становления советской власти в педагогической теории в отношении образования детей разных национальностей складываются две концепции. Первая – концепция интернационального образования детей различных национальностей (работы В.Т. Гасанова, В.П. Косоруковой, Н.К. Крупской, Г.Б. Мухаметзяновой, И.П. Тукаевой, Н.В. Шевченко). Эти идеи во многом определяли официальную политику в отношении национального образования. В основе этой концепции лежал тезис о воспитании «советского» человека, не имеющего национальных отличий, как о цели педагогики. Противоположная концепция – это концепция о высокой воспитательной ценности родного языка, национальных культурных традиций, народного педагогического опыта в воспитании гражданственности и патриотизма детей нерусских национальностей (А.С. Макаренко, Г.Н. Волков, В.А. Николаев, Я.И. Хабников и др.). Результатом этой концепции стало формирование самостоятельной науки – этнопедагогики.

Изучение образовательной политики советской власти в отношении национальной школы позволило выделить в ней два периода:

– 20 – начало 30-х гг. XX в. – формирование единой сети национальных образовательных учреждений и ликвидация безграмотности и малограмотности нерусского населения;

– конец 30 – начало 90-х гг. XX в. – унификация национально-образовательного образования на основе русского языка и русской культуры.

Усилия советской власти по просвещению нерусских народов в первые послереволюционные годы также нельзя расценить однозначно. С одной стороны, новая власть в короткий срок сформировала единую развитую сеть учебных заведений, организовала активную подготовку педагогических кадров из представителей нерусских народов, реализовала не только принципы бесплатности и общедоступности, но и обязательности начального образования. Взяв под защиту малочисленные народы Севера, создавая письменность, школы, учебники на их языках, активно вовлекая их в общественную жизнь, советская Россия, по сути, дала им шанс выжить, частично ассимилировавшись с русскоязычным населением. Многие инициативы в области образования резко опережали аналогичную политику по отношению к национальным меньшинствам в зарубежных странах. Именно в советский период у нерусских народов наиболее активно начала формироваться собственная интеллигенция.

С другой стороны, насильственное распространение российской культуры, бездумная ломка устоев и привычного национального быта, жесткий запрет на религиозное обучение и антирелигиозная пропаганда, неудачные попытки внедрения единого алфавита и единого языка вместо многочисленных и своеобразных местных диалектов, навязывание нерусским народам чуждого им образа жизни во многом были причиной потери языковых и культурных традиций. Существенные проблемы вызвало и внедрение трудового принципа в обучение, которое в отсутствие обучающих программ и оборудованных лабораторий на практике сводилось к неоплачиваемому детскому общественно-полезному труду в ущерб основному обучению.

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 этот период появилось множество научных исследований, посвященных истории, культуре и традициям малых народов, получили развитие идеи этнизации самой системы образования.

Анализ развития теории национального образования в постсоветский период позволяет выделить несколько наиболее разрабатываемых направлений педагогических исследований: 1) поиск новых моделей национальной школы и национального образования в постсоветском пространстве России, решение проблем их реализации в педагогической практике; 2) изучение и развитие идей народной педагогики, исследование возможностей их использования в современном педагогическом процессе. Новым направлением исследований в области народной педагогики (по сравнению с работами советского периода) стало изучение традиций русской педагогической школы; 3) исследование педагогических, этнических, методических проблем двуязычия (билингвизма) в условиях поликультурного российского общества; 4) проблема воспитания национальной терпимости, уважения к другим этносам, высокой гражданственности различных народов России.

Таим образом, проблема дальнейшего развития национального образования обсуждается в педагогической литературе достаточно активно, затрагивая широкий круг проблем. Такое многообразие научных тем, затронутых в исследованиях современных ученых позволяет сделать вывод, что национальное образование – это сложное социально-педагогическое явление, имеющее множество характеристик.

Исследование национальной образовательной политики РФ в постсоветский период позволило выделить следующие этапы ее реформирования:

1) 1990–1995 гг. – формирование основ законодательства в сфере образования. Единая концепция национального образования на государственном уровне отсутствовала. Организация национальных образовательных учреждений фактически была исключена из области общегосударственных задач и вверена компетенции региональных органов власти;

2) 1995–2004 гг. – период формирования системы управления образованием, учитывающей процессы регионализации и разделения полномочий в сфере образования между государственной властью и местным самоуправлением, а также становление национальной политики РФ. На федеральном уровне единая национальная образовательная политика отсутствовала. Частично это

компенсировалось активным законотворческим процессом в регионах. На данном этапе завершилось формирование регионального законодательства о национальном образовании;

3) 2004–2007 гг. – пересмотр государственной политики в отношении разделения полномочий федеральной, региональной и муниципальной власти в сфере образования. Усиление роли государства в развитии системы обязательного общего образования, а также обращение к проблемам национальной образовательной политики на федеральном и ведомственном уровне.

Анализ моделей национальных образовательных учреждений показал, что отсутствие единой политики в исследуемой сфере привело к многообразию типов и видов учреждений, имеющих статус национальных. Характерно, что значительная их часть отличается полиэтническим составом, что не учитывается региональным законодательством. В значительной части национальных школ (примерно $\frac{1}{4}$) обучение ведется на русском языке на всех стадиях учебного процесса, родной язык либо не преподается, либо включается в перечень предметов факультативного цикла.

К проблемам национальной образовательной политики в отношении системы национального образования можно отнести:

- отсутствие четких критериев определения статуса национальных образовательных учреждений;
- отсутствие порядка их лицензирования и аккредитации;
- отсутствие государственных требований к минимуму содержания учебных программ по предметам этнокультурного цикла;
- отсутствие единого четко скоординированного механизма управления системой национального образования.

Вышеуказанные правовые пробелы и нерешенные вопросы законодательства оказывают существенное влияние на организационно – методологическое обеспечение национального образования.

Этносоциологическое исследование, проведенное с целью изучения образовательных запросов нерусских этносов показало, что существующая система национального образования не позволяет обеспечить их образовательные потребности. Об этом

свидетельствуют низкая адаптация, слабая учебная мотивация, худший по сравнению с русскоязычным населением округа уровень усвоения учебного материала, а также недостаточное знание родного языка и национальных культурных традиций, выявленное по ходу опроса учеников национальных школ. Эти показатели свидетельствуют о крайне неудовлетворительном преподавании предметов этнокультурного цикла в национальных образовательных учреждениях. Несмотря на такое положение национального образования, опрос показывает, что интерес к родному языку и национальной культуре среди населения растет. Причем интерес к истории, культуре, географии, природоведению Югорского края прослеживается не только среди коренного населения, но и среди представителей других народов округа.

В отношении потребностей сохранения языка коренных народов Севера ситуация в национальных школах неоднозначна и существенно варьирует от этно-демографической обстановки в учреждениях. В школах с преимущественно моноэтническим составом большая часть учеников коренных национальностей, а также их родителей высказываются за необходимость изучения родного языка на всех стадиях образовательного процесса, в то время как в школах с полиэтничным составом обучающихся большинство высказывается за обучение языков ханты и манси на факультативных началах. Мнения учителей национальных школ в отношении содержания национального образования во многом совпали с мнением учеников и их родителей. На наш взгляд, этот показатель очень важен, поскольку позволяет достоверно утверждать, что как коренное население округа так и педагоги национальных школ готовы к реформам образования в сторону его этнизации. Напрашивается вывод, что в настоящее время требуется не только скорейший пересмотр образовательных программ, но и их стандартизация, унификация, разработка единых на уровне округа требований к национально-региональному компоненту образования.

В связи с этим нами предложена концепция национальной образовательной политики. В рамках предлагаемой концепции мы выделили следующие принципы национальной образовательной политики в соответствии с этнокультурными запросами населения: этнокультурную направленность; открытость и доступность

национального образования для достижений мировой педагогической практики и элементов других культур; воспитание в духе уважения и любви к своему народу в сочетании с терпимостью и уважением к другим народам, высокой гражданственностью, уважением к правам и свободам человека, любовью к окружающей природе, Родине, семье; гуманистический характер национального образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; единство федерального и национального культурно – образовательного пространства; непрерывность; доступность; добровольный характер национального образования; государственную поддержку национального образования.

При этом основными стратегическими направлениями национальной образовательной политики должны стать следующие:

1. Формирование адекватного нормативно-правового обеспечения национального образования на всех уровнях законодательства.

2. Развитие сети национальных образовательных учреждений, обеспечивающих разностороннее, качественное национальное образование, построенное на принципах включения в этнокультурную традицию на всех уровнях образовательного процесса.

3. Создание адекватной структуры управления национальным образованием на всех уровнях власти: от федерального до регионального и локального (внутри образовательного учреждения).

4. Формирование учебно-методического и методологического обеспечения национального образования (создание учебников на национальных языках, методик преподавания предметов этнокультурного цикла, методик трудового обучения как основы народной педагогики народов ханты и манси).

5. Формирование эффективной системы контроля качества национального образования, начиная от системы лицензирования и аккредитации национальных образовательных учреждений для присвоения им статуса образовательных, и кончая системой аттестации педагогов национальных образовательных учреждений.

В связи с этим в целях обеспечения дифференцированного подхода мы предлагаем выделять по видам образовательных программ два вида национальных общеобразовательных учреждений: собственно национальные образовательные учреждения и образовательные учреждения с углубленным изучением предме-

тов этнокультурного цикла, различающиеся между собой содержанием образовательной программы. Программа собственно национальных образовательных учреждений рассчитана на преимущественно моноэтнический состав обучающихся и предполагает обучение на родном языке на первых ступенях образования, постепенный переход на русскоязычное обучение с сохранением преподавания родного языка в качестве предмета. программа образовательных учреждений с углубленным изучением предметов этнокультурного цикла предполагает преподавание на русском языке на всех ступенях обучения с преподаванием истории, литературы народов ханты и манси, краеведения, народных промыслов, декоративно-прикладного искусства и т.д. Родной язык в этих школах должен преподаваться либо факультативно, либо в национальных классах как обязательный предмет.

Полагаем, что предложенная модель национального образования отвечает не только этнокультурным запросам населения, но и принципам исторической и этнокультурной целесообразности, а также экономической и методологической обоснованности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абселямова А.Г., Горбачева Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. – Уфа.1997. –128с.
2. Аверкин В.Н. Организационно-педагогические условия региональной программы развития образования (На примере Новгородской области): Дис.к.п.н. – СПб.1994. – 176с.
3. Аврун И.А. Двужычия в школе: Тезисы научной конференции посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. – М.: Просвещения. 1979. – 215с.
4. Агишева Р.С. Поликультурный аспект содержания образования в дошкольных учреждениях республики Башкортостан: Автореф. Дисс. К.п.н. – М. 2001. – 198с.
5. Актуальные проблемы развития национальных образовательных учреждений коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа/ Под ред. Л.Г.Лазаревой. – Ханты-Мансийск: ГУО. Комитет по делам малочисленных народов Севера администрации ХМАО. 1996. С.21–28.
6. Алексеев М.П. Восприятие иностранных литератур и проблема иноязычия// Труды юбилейной сессии ЛГУ. Секция философских наук. – Л.: Изд-во ЛГУ. 1946. С.201–212;
7. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишев, Б. Н. Митюров. – М.: Педагогика. 1985. – 348 с.
8. Аругюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Школа «Языки русской культуры». 1999. – 281 с.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Наука. 1982. – 192 с.
10. Баев А.М. Педагогические условия гражданского воспитания учащихся (на примере школы русской национальной культуры): Дисс. канд. пед. наук. – Кемерово. 2000. – 186 с.
11. Баландин А.Н. Язык мансийской сказки. – Л.: Просвещение. 1939. – 48 с.
12. Барболина А.А. Этнопедагогические средства формирования национального самосознания учащихся (На примере школ Таймыра): Дис. к.п.н. – М. 1996. – 126 с.
13. Беленчук Л.Н. Просвещение нерусских народов в России (1861 – 1917 гг.) // Педагогика. 2005. № 8. С. 76–82.
14. Беленьчук Л. Н. Проблема просвещения нерусских народов Российской империи в отечественной исторической науке // Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям / Под ред. З. И. Равкина.– М.: 2003. С. 147–156.
15. Березина Т.И. Русская народная педагогическая культура в практике управления современной школой (на материале истории Сибири): Автореф. дис. ...д.п.н. – М. 1998. – 368 с.
16. Бехтерев В.М. избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука.1994. – 214 с.

17. Богомолова М.И. Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей: Дисс... док.пед. наук. – Набережные Челны. 2003. – 412 с.
18. Богомолова М.И. Национальное воспитание и двуязычие в истории педагогических учений. – Казань. 1998. – 242 с.
19. Бозиев Р.С. Формирование системы образования на Северном Кавказе (конец XVIII – 30-е гг. XIX в.) // Педагогика. 2000. № 2. С. 61–68.
20. Большая Советская Энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1974. Т. 18. С. 427, 641.
21. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Питер. 2000. С. 597.
22. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия; Спб.: Норинт. 2000. С. 924.
23. Бондаревская Е.В., Борисенков В.П., Греков А.А. Развитие образования в Южном федеральном округе // Педагогика. 2003. – № 9. С. 70–76.
24. Бондырева С.К. Культура межнационального общения // Советская педагогика. 1991. – № 3. С. 24–28.
25. Борисенков В.П. Научно-технический прогресс и воспитание: Доклад //Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования. 1–2 марта 2006 г. – Тюмень. 2006.
26. Борисенков В.П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) // Педагогика: научно – теоретический журнал (Российская академия образования). 2006. – №7. С.3–16.
27. Борисова Е.В. Традиции воспитания детей в крестьянской семье в России (1861–1917гг): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М. 1997. – 28 с.
28. Брагина Е.М. Становление советской модели национальной школы (по материалам Тюменского Севера 20–50-х гг.) // В сб.: Архивы на рубеже веков: их роль в исторической науке, практике управления обществом: Тезисы докладов межрегиональной научно-практической конференции. – Тюмень. 1999. С.68–72.
29. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Наука. 1983. – 68 с.
30. Бугаева А. Л. Традиционная педагогическая культура народов Севера: Дис. ... д.п.н. – М. 1996. – 380 с.
31. Бугаева А.Л. Особенности традиционного воспитания у детей ненцев, эвенков, чукчей на Крайнем Севере. – Л.: Просвещение. 1987. – 288 с.
32. Бугаева А.Л. Традиционная педагогическая культура хантов и манси. – М.1994. – 152 с.
33. Бухарин Н., Преображенский Е. Азбука коммунизма. – М. 1919. – 385 с.
34. Бюллетень Наркомпроса. 1933. № 11. С. 7.
35. Вайнер М.Э. Научно-методический подход к проблеме коррекции эмоциональной сферы младших школьников // В сб.: Тезисы докладов к научно-практическойконференции«Компенсирующееобучение; опыт, проблемы, перспективы» в Москве, 16-18 апреля 1997. – М. 1998. С. 197–204.
36. Ванчицкая Л.Н.Становление и развитие национальной школы в условиях Обского Севера (20–30-е годы): Дис. ...к.п.н. – М. 1993. – 150 с.
37. Ванчицкая Л.Н. Школы Ямала в 1941-1945 гг. // В сб.: Война и школа: Материалы Тюменской областной научной конференции в Тобольске, посвя-

- щенной 50-летию победы над фашизмом. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева. 1995. С. 13–18.
38. Васильева О.Ф. Понимание художественного текста в условиях обучения русскому языку как иностранному: Дисс... канд. пед. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова. 1994. – 312 с.
 39. Видякова З.В. Педагогика и антропология в учении Святителя Тихона Задонского: Учеб.пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия. 2004. – 156 с.
 40. Волков Г.Н. Этнопедагогика/ Подред.проф. И.Т. Огородникова.– Чебоксары: ЧПИ. 1974. – 376 с.
 41. Волков Г.Н. Исследование, изучение, освоение и применение народной педагогики // В сб.: Народная педагогика и современные проблемы воспитания. Материалы Всесоюзной научной практической конференции. – Чебоксары. 1991. С. 9–17.
 42. Волков Г.Н. Нравственное воспитание учащихся IV–VIII классов сельской национальной школы: пособие для учителя. – М.: Педагогика. 1986. – 148 с.
 43. Волков Г.Н. Основные пути развития национальной школы и ее современные проблемы // Проблемы двуязычия в национальной школе. – Ижевск: Удмуртия. 1989. С.33–34.
 44. Волков Г.Н. Чувашская народная педагогика. – Чебоксары: ЧПИ. 1956. – 378 с.
 45. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Academia. 1999. – 167 с.
 46. Волохова Е.Д. Формирование права на образование в России // Правоведение. 2002. № 3. С. 252.
 47. Вопросы всеобщего обучения (среди нацмен). Вып. 3.– М. – Л. 1927. – 262 с.
 48. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова. – М.: Мысль. 1996. – 318 с.
 49. Всеобщая декларация прав человека (принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.); Конвенция о правах ребенка (Нью-Йорк, 20 ноября 1989 г.); Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам (18 декабря 1992 г.) // В сб.: Действующее международное право. Сборник нормативных актов. Т. 1. – М.: Библиотечка РГ. 1999.
 50. Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: Методические основы. – М.: Русский язык. 1993.
 51. Гаджиев К.С. Геополитика. – М.: ВЛАДОС. 1997. – 422 с.
 52. Гасанов З.Т. Воспитание подростков в духе дружбы народов с учетом условий и особенностей этнического развития народностей Дагестана: Дисс... канд. пед. наук. – М. 1966. – 253 с.
 53. Гасанов З.Т. Этническое развитие советских народов и интернациональное воспитание школьников // Советская педагогика. 1967. – № 8. С. 48–53.
 54. Гершунский Б.С. Приоритеты национального образования в гражданском обществе // В сб.: 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.: ИТОП РАО. 1997.С. 7–13.

55. Гессен С.И. Проблема национального образования // Газета «Первое сентября». – 1996. – 20 февраля. С. 3.
56. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М. 1995. – 482 с.
57. Гольдина А.М. В годы послевоенных пятилеток // В кн.: Школа Тюменской области: сборник № 1. Вып. 8. / Отв. ред. В.А. Сластенин. – Тюмень: Министерство Просвещения РСФСР. ТГПИ. 1968. С. 93–110.
58. Гончаров И.Ф., Филиппов В.Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. – Барнаул: БГПУ. 1994. – 178 с.
59. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие. – М.: Изд-во «Лабиринт». 2001. – 432 с.
60. Грачев С.В. Образование нерусских народов Российской империи в геополитическом контексте // Педагогика. – 2002. – № 7. С. 73.
61. Грачев С.В. Образование нерусских народов Российской империи в геополитическом контексте // Педагогика. – 2002. – № 7. С. 76.
62. Григорян А.Б. Формирование нравственного сознания и поведения у подростков на народных традициях хантов и манси: Дис...к.п.н. – М. 1998. – 186 с.
63. Гудиева Л. Х-У. Ликвидация неграмотности в Ингушетии (1920 – 1930-е гг.) // Педагогика. – 2006. – № 10. С. 86.
64. Гумилев Л. Н. Этносфера: История людей и история природы. – М.: Логос. 1993. – 272 с.
65. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Педагогика. 1955. Т.3. С.431, 461.
66. Действующее международное право. Сборник нормативных актов. Т. 1. – М.: Библиотечка РГ. 1999. – 284 с.
67. Декреты Советской власти. – М.: Политиздат. 1957. Т. 1. С. 373–374.
68. Демографические процессы и рынок труда Тюменской области в 2000–2004 гг.: Сборник Комитета по труду администрации Тюменской области. – Тюмень: Вектор Бук. 2004. – 114 с.
69. Деревянко А.П. Фольклор народов Сибири и Дальнего Востока: истоки и традиции (Эвенкийские героические сказания). – Новосибирск: Наука. 1990. – 182 с.
70. Дешериев Ю.Д. Закономерности общения и взаимодействия языков в советском обществе. – М.: Филоматис. 1966. – 322 с.
71. Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании / Сборник документов за 1917 – 1947 гг. – М.-Л.: АПН РСФСР. 1958. – 346 с.
72. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». – М.: РАО, Федеральный институт планирования образования МО РФ. 1996. – 178 с.
73. Домогацкая В.А. Педагогические условия обучения и воспитания детей народов Севера в национальной школе: Дис. ... к.п.н. – М. 2001. – 223 с.
74. Домострой / Сост. В.В. Колесова. – М.: Педагогика. 1990. – 234 с.
75. Дубровина С.К. Национальное образование и воспитание детей и подростков в российском зарубежье, 20–50-е гг. XX в.: Дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород. 2000. – 214 с.

76. Дымова И.П. Формирование российских национальных ценностей студентов педагогического колледжа: Дис. ... к. п. н. – Горно-Алтайск. 2004. – 237 с.
77. Дьяченко В.К., Новиков А.И., Турченко В.Н. Глобальные и национальные проблемы образования // Образование в Сибири. 1994. №1. С. 6–12.
78. Ендовицкий С.Н. Социально-педагогические проблемы становления и развития национальной школы (на материале школ коренных малочисленных народов Севера): Дис...к.п.н. – М. 2001. – 153 с.
79. Еремин С.Н., Траскунова М.М. О совершенствовании системы воспитания и образования молодежи народностей Севера. – Новосибирск. 1988. – 244 с.
80. Жирков Е.П. Методология и технология обновления содержания в национальной школе: Автореф. дис. ... д. п. н. – М. 1993. С. 29.
81. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. – 1999. – № 5. С. 8–14.
82. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М.: РАО ЦСП. 1991. – 148 с.
83. Зайцев В.А. Профессионально – педагогическая направленность учебного процесса на реализацию национальной доктрины образования РФ: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов. 2001. – 217 с.
84. Закирова В.Т. Традиционная педагогическая культура татарской семьи: Автореф. дис. ... д.п.н. – Казань. 2002. – 41 с.
85. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии народного образования» (принят Верховным Советом СССР в декабре 1958 г.) // Правда. 1958. 25 декабря.
86. Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в ред. Федерального Закона от 21 июля 2005 г.) // Российская газета. 26.07.05. № 161.
87. Закон РФ от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации» (с изменениями от 24 июля 1998 г., 11 декабря 2002 г.) // Российская газета. – 2002. – № 235.
88. Закон Ханты-Мансийского автономного округа №41-03 от 22.09.1997 г. «Обосновах системы образования в Ханты-Мансийском автономном округе» // Собрание Законодательства Ханты-Мансийского автономного округа. – 1997. – №6. С. 13–21.
89. Записка попечителя Одесского губернского округа, действительного статного советника Голубцова // Сборник документов и статей по вопросу образования инородцев. – СПб. 1869. С. 832–838.
90. Захарова Л.М. Проблема формирования у дошкольников позитивного отношения к людям разных национальностей в отечественной педагогике (вторая пол. XIX в.): Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – М. 1998. – 26 с.
91. Здесь и далее, где не указано иное, информация по состоянию системы народного просвещения в Туркменской ССР приводится по сборнику: 15 лет Туркменской ССР / Статистический сборник. – Ашхабад. 1939. С. 73–76.
92. Зибарев В.А. Юстиция у малых народов Севера (XVII-XIX вв.). – Томск: Изд-во Том. ун-та. 1990. – 164 с.
93. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения на иностранном языке. – М.: Педагогика. 1987. – 322 с.

94. Зубарева С.Л. Развитие образования народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе (1990-е гг. – начало XXI века). – Сургут: Изд-во СГПИ. 2003. – 138 с.
95. Ильминский Н.И. Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае. – СПб. 1886. – 56 с.
96. Ильясов И.О. Теоретические основы обучения английскому языку учащихся многонациональных школ с преподаванием предметов на русском языке (на примере школ Дагестана): Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – СПб. 1996. – 43 с.
97. Исторический опыт народного образования Тюменского края: материалы научно-практической конференции. – Тобольск. 1992. – 164 с.
98. История воспитания и образования в России XVIII в. / Сост. Д.И. Латышина. – М.: Наука. 1992. Ч. 2. – 652 с.
99. История педагогики / Под ред. В.А. Сластенина. – М. 1999. – 724 с.
100. История России: Учебное пособие. – М.: МГПУ. 1998. Т. 2. С. 208.
101. Ишбаев М.М. в соавт. Возрождение этносоциума народов Севера: Меры по этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса национальной школы // В сб.: Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания. Материалы Международной научно-практической конференции. М. 1999. С. 145–148.
102. Ишбаев М.М. О подходах к развитию национальной культуры в системе образования // Тезисы окружной научно-практической конференции. – Нижневартовск. 1998. С. 53–56.
103. Кадакин В.В. Формирование современной образовательной политики (национально – региональный аспект): Дисс. ... канд. пед. наук. – М. 2001. – 231 с.
104. Кантор Е. Перевыборы Советов в северных нацокругах и районах // Советский Север. – 1935. – № 1. С. 5–6.
105. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – Петроград. 1915. – 748 с.
106. Капустина Н.Г. Воспитание у старших дошкольников доброжелательного отношения к людям (на материале ознакомления с людьми разных рас). Дисс.... канд. пед. наук. Екатеринбург. 1996. – 241 с.
107. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: УРСС КомКнига. 2006. – 328 с.
108. Книга премудрости Иисуса сына Сирахова // Библии, или Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: В 3 ч. – М. 1896. С. 196–250.
109. Ковалевский П.И. Национальное воспитание и образование в России. – Сиб. типография М.И. Анкинфиева. 1910. – 384 с.
110. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия. 2000. С. 128.
111. Козлова О.Н. Новая парадигма образования и ее социально-культурные детерминации // Социально-политический журнал. 1995. – № 2. С. 214–219.
112. Колыхалова О.А. Билингвизм: социокультурные и философские аспекты. – М.: МПГУ. 1999. – 238 с.
113. Колыхалова О.А. Вопросы образования и билингвизм // Вестник РУДО. Сер.: Философия. №2. 2003. С. 183–193.

114. Комплексная программа развития образования Ханты-Мансийского автономного округа на 2002–2005 годы / Департамент образования и науки ХМАО-Югры. Коллектив авт. под ред. Г.Ф. Куцева. В.И. Загвязинского, Л.Н. Пауковой. – Тюмень. 2001. – 241 с.
115. Конституция РФ (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.) // Российская газета. 1993. № 237.
116. Концептуальные основы педагогики национальной школы / Под ред. М.И. Мухина. – Элиста. 2000. – 133 с.
117. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации // Российская газета. – 1996. – 4 июня.
118. Коренные малочисленные народы Севера. Сборник нормативных правовых актов. – Хабаровск: ДВАГС. 2001. – 147 с.
119. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. – М.: Феникс. 1994. – 628 с.
120. Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли: Учеб.-метод. комплекс. – М.: Филоматис. 2002. – 632 с.
121. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко – педагогического процесса. – М.: Логос. 1994. – 249 с.
122. Коробова Н.П. Педагогические условия создания и развития русской национальной школы: Дис. ... к.п.н. – М. 1998. – 198 с.
123. Косенок С.М. Об итогах работы системы образования Ханты-Мансийского автономного округа в 1999 г. и основных направлениях деятельности Главного управления по общему и профессиональному образованию на 2000 год // Образование Югории. – 2000. – № 3. С. 61–62.
124. Косенок С.М. Социально – педагогические условия развития образовательной системы малого города: Автореф. дис. ...к.п.н. – Челябинск. 1995. – 23 с.
125. Косорукова В.П. Игры на сюжеты художественных произведений как средство формирования дружеских взаимоотношений в октябрьской группе I класса: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М. 1974. – 26 с.
126. Костомаров В.Г. Русский язык среди других языков мира. – М.: Просвещение. 1975.– 268 с.
127. Котов А.А., Лазарев Г.И. Народное образование вХанты-Мансийском округе // Вкн.:Просвещение на Крайнем Севере: Сборник в помощь учителю школ Крайнего Севера. – Л.1981. – № 19.С. 56–73.
128. Кочисов В.К. История становления и развития образования и педагогической мысли в Осетии до 1917 г.: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М. 1997. – 25 с.
129. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Политиздат. 1983. Т. 2. С. 76–83.
130. Краснов М. Историческая справка (к 25-летию Общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе). – Ставрополь. 1913. – 87 с.
131. Красноречие Древней Руси (XI–XVII вв.). – М.: Просвещение. 1987. С. 49–55.
132. Краткий словарь по социологии / Авт.-сост.П.И. Павленок.- М.: ИНФРА-М. 2000. С. 112.

133. Криворотова Т.А.Идея русской национальной школы в отечественной педагогике второй половины XIX-начала XX века: Дис. ... к.п.н. – Н. Новгород. 2003. – 236 с.
134. Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. – М.: Учпедгиз. 1948. – 172 с.
135. Крупская Н.К. Интернациональное воспитание детей в начальной школе // в сб.: Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения / Сост. Н.А. Зиневич, И.П. Румянцева. – М.: Учпедгиз. 1957. С. 218–221.
136. Крупская Н.К. Народное образование и демократия. – М.- Л.: Просвещение. 1930. – 764 с.
137. Кузакова Е.А. Их имена на первых букварях // В сб.:Просвещение на КрайнемСевере. – Л.: Просвещение. 1981. – Вып. № 19.С. 80–89.
138. КузьминМ.Н.НациональныепроблемыобразованиявРоссийской Федерации // Всб.: Школа и мир культуры этносов. – М.: Ученые записки ИНПО.Вып. 2. 1995. С. 5–31.
139. Кузьмин М.Н. и др. Концепция модели этнической (национальной) школы для коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации. – М.: ИНПО. 2001. – 182 с.
140. Кузьмин М.Н. Концепция национальной школы // Национальная школа: Состояние, проблемы, перспективы: Доклады и сообщения научно-практической конференции. – М. 1995.С. 3–47.
141. Кузьмин М.Н. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. – М.: ИНПО. 1997. – 128 с.
142. Кузьмин М.Н. Национальная школа России: традиции и современность в контексте модернизации // В кн.: Труды Института национальных проблем образования. Вып. 1. – М.: Институт национальных проблем образования МО РФ. 1993. С. 9–15.
143. Кузьмин М.Н. Национальные проблемы образования в Российской Федерации. – М. 1994. – 82 с.
144. Кузьмин М.Н. Российские гимназии начала века // Народное образование. 1991. №3. С. 41.
145. Куликова С.В. Становление и развитие теории и практики национального образования в России(вторая половина XIX– начало XX в.): Дисс ... док.пед. наук. – Волгоград. 2005. – 227 с.
146. Кусенко Т.И. Школа в туземной среде Севера // Просвещение на Урале. – 1928. – № 5.С. 34–35.
147. Лазарев Г.И. О концепции создания и развития системы национальных образовательных учреждений коренных народов Ханты-Мансийского округа // В сб.: Актуальные проблемы развития национальных образовательных учреждений коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа. – Ханты-Мансийск: Главное управление образования. Комитет по делам малочисленных народов Севера администрации ХМАО. 1996. С. 5–20.
148. Лазарева Л.Г. Национальная школа и ее роль в воспроизводстве коренных этносов Ханты-Мансийского автономного округа (по материалам социологического опроса) // В сб.: Актуальные проблемы развития национальных

- образовательных учреждений коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа. – Ханты-Мансийск: Главное управление образования. Комитет по делам малочисленных народов Севера администрации ХМАО. 1996. С. 21–52.
149. Лазурский А.Ф. Психология общая и эмпирическая / Под ред. Л.С.Выготского. – Л.: Ленгиз. 1925. – 632 с.
 150. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл. 1999. – 412 с.
 151. Леонтьев А.А. Система образования в России. «Школа 2100». Приоритетные направления развития Образовательной программы / Под научной редакцией А.А. Леонтьева. Вып. 4. – М.: Изд. «Баласс». 2000. С. 82–97.
 152. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании / Сост. Т.С. Буторина. – М.: Педагогика. 1991. – 742 с.
 153. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. – М. – Л.: Изд-во АН СССР. 1954. Т. 5. С.429, 488.
 154. Лукина Н.В. Мифы, предания и сказки хантов и манси. – М.: Наука. 1990. – 128 с.
 155. Луначарский А.В. О народном образовании. – М.: Политиздат. 1958. – 124 с.
 156. Мазур О.В. Медвежий праздник казымских хантов как жанрово-стилевая система: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Новосибирск. 1997. – 19 с.
 157. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной жизни // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
 158. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 2. – М.: Наука. 1978. – 822 с.
 159. Малахов Н.Д. Вариант новой школы в регионе // Советская педагогика. – 1990. – № 11. С. 60–63.
 160. Малиновская СМ. О некоторых проблемах обучения и воспитания детей малочисленных народов Сибири // Информационный вестник. Образование в Сибири. – 1993. – № 1. С. 17–18.
 161. Матис В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул: БГПУ. 1997. – 243 с.
 162. Матис В.И. Современные подходы к национальному образованию // Образование в Сибири. – 1996. – №1. С.73–85.
 163. Матис В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: Дисс. ... док.пед. наук. – Барнаул. 1999. – 215 с.
 164. Медведев Д.Ф. Советская школа у туземцев Тобольского Севера // Советский Север. – 1931. – № 1. С. 42–51.
 165. Межуев В.М. О национальной идее // Вопросы философии. – 1997. – № 12. С. 5–7.
 166. Мельникова Л.И. Национальная школа у нас и за рубежом // Диалог. 1991. – № 3. С. 21–25.
 167. Милюков П.Н. Краткие очерки по истории образования в России. – Л.: Просвещение. 1938. – 254 с.
 168. Михайлов М.М. Двуязычие: проблемы, поиски. – Чебоксары. 1989. – 218 с.
 169. Многоязычие и преподавание родных языков / Под ред. С. Кроона и Г. Хруслова. – М.: ИНПО. 1998. – 233 с.

170. Молданова Т.А. Юильские медвежьи игрища // Народы Северо-Западной Сибири. – Томск: Изд-во Том.ун-та. 1991. С. 48–56.
171. Мухаметзянова Г.В. Патриотическое и интернациональное воспитание старшеклассников в процессе усвоения основ национальной культуры: Дисс... канд. пед. наук. – Казань. 1973. – 221 с.
172. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Наука. 1960. С. 216.
173. Назин Г.И. О взаимодействии вузов Тюменской области с вузами Ханты-Мансийского автономного округа // Северный регион. Наука. Образование. Культура. – 2000. – № 2. С. 81–83.
174. Наин А.Я. Основные модели национальной школы в современном российском образовании // В кн.: Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития: Тезисы докладов научно-практической конференции 4-7 апреля 2000 года / Ред. В.А. Федорова. – Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет. 2000. С. 62–74.
175. Намсараев С.Д. Национально-региональная система образования: Теория и практика. – Улан-Удэ. 1996. – 382 с.
176. Народная педагогика и воспитание: Учебно-методическое пособие спецкурсу для студентов, учителей, воспитателей. – Барнаул. 1994. С. 6.
177. Народное образование в СССР. – М.: Просвещение. 1952. – 386 с.
178. Народное просвещение в РСФСР к 1925/26 учебному году. – М.: Госиздат. 1926. – 422 с.
179. Народное просвещение в РСФСР к 1926/27 учебному году. – М.-Л.: Госиздат. 1927. – 431 с.
180. Национальная доктрина образования: Материалы Всероссийского совещания работников образования. – М. 2000. – 79 с.
181. Национальная школа: концепция и технология развития: Доклады и материалы международной конференции, Якутск, 16–23 марта 1993 г. / Под общ. ред. Е. П. Жиркова. – М.: Просвещение. 1993. – 174 с.
182. Национальная школа: состояние, проблемы, перспективы. Доклады и сообщения научно – практической конференции. 1994. – М.: Наука. 1995. – 182 с.
183. Национальная школа: Социально-педагогические проблемы / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Питер. 1997. – 86 с.
184. Национальные школы РСФСР за 40 лет. – М.: Просвещение. 1958. – 289 с.
185. Наш край. Хрестоматия по истории Тюменской области (1917–1970 гг.). – Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во. 1973. – 456 с.
186. Немьсова Е.А. Проблемы этнообразовательной системы народов ханты и манси // В сб.: Социокультурная динамика ХМАО сегодня и в перспективе XXI века: федеральный и региональный аспект. – Сургут: СурГУ. 1999. С. 183–188.
187. Неустроев Н.Д. Деятельность сельских малокомплектных школ в условиях Крайнего Севера: Дис. ...д.п.н. – Якутск. 1991. – 279 с.
188. Нигматов З.Г. Духовное развитие личности на основе этнокультурных традиций // В сб.: Педагогическое образование: гуманистические традиции

- и новаторство. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – Казань. 1999. С.5–8.
189. Никитина Р.С. Воспитание детей-эвенос на основе духовно-нравственных традиций народа: Автореф. дис... к.п.н. – М. 2000. – 47 с.
 190. Николаев В.А. Этнопедагогическая подготовка учителя русской национальной школы / Под ред. В. А. Слостенина. – М. – Орел. 1998. – 186 с.
 191. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд.В.М. Скакун. 1998. С. 652
 192. О концепции национальной школы РСФСР, научных и организационных механизмах ее реализации // Вестник образования. 1991. – № 3. С. 23–34.
 193. О России и русской философской культуре: сборник статей. – М: Наука. 1990. – 328 с.
 194. Обдорский А. Югра: веки жизни // Югра. 1995. – № 6. – С. 16–27.
 195. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Т.А. Шведовой. – М.: Педагогика. 1990. – 654 с.
 196. Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Материалы межрегиональной научно-методической конференции / Под редакцией проф. В.В. Сафоновой. В 2 ч. – М.: Еврошкола. 1999. – 438 с.
 197. Основные показатели развития общего, высшего и среднего образования Тюменской области. Статсборник. – Тюмень. 1972. – 142 с.
 198. От безграмотности – ко всеобщему среднему образованию. – Ханты-Мансийск: Отдел пропаганды и агитации Окружкома КПСС. 1968. – 64 с.
 199. Отчет Наркомпроса РСФСР за 1923 / 24 учебный год // В сб.: Народное просвещение в РСФСР к 1924/25 учебному году. – М.: Госиздат. 1925. С. 18.
 200. Официальный образовательный портал администрации ХМАО – Югра. Интернет. <http://www.eduhmao.ru/portal>. 04.06.07.
 201. Очерки по истории педагогики / Под ред. Н.А. Константинова. – М.: Изд-во Академии пед. наук. 1952. – 672 с.
 202. Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века. – М.: Наука. 1978. – 724 с.
 203. Панкин А.Б. Организационно-педагогические основы развития национальной системы образования (на материале учреждений образования Республики Калмыкия): Дис. ...к.п.н. – Волгоград. 1995. – 167 с.
 204. Панькин А.Б. Этнокультурный парадокс современного образования: Монография. – Волгоград: Изд-во ВГУ. 2001. – 218 с.
 205. Педагогическая энциклопедия. – М.: Наука. 1989. Т. 3. С. 141.
 206. Петрова Т.Н. История воспитания и педагогической мысли чувашского народа в XV-XVIII вв.: Автореф. дисс. док.пед. наук. – М. 1996. – 46 с.
 207. Письма Ильминского Н.И. – Казань: Изд. Православного собеседника. 1985. – 288 с.
 208. Письмо Министерства образования РСФСР от 20.12.98 г. «О состоянии народного образования в районах проживания народов Севера, проблемах и перспективах его дальнейшего развития» // В сб.: Нормативные акты об образовании. – М.: Гардарики. 2004. С. 2.

209. Полковникова К.А. Состояние и перспективы развития профессионального училища // В сб.: Мониторинг как условие реализации личностно ориентированного педагогического процесса. – Сургут: РИО СурГПИ. 2004. С. 199–206.
210. Положение о статусе национального образовательного учреждения коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономной округе // В кн.: Актуальные проблемы учреждений коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа / Под ред. Л.Г. Лазаревой. – Ханты-Мансийск. 1996.С. 9–31, 58–69.
211. Полунина Т.А., Ефремов А.В. Национально-региональное образование. – Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист». 2002. – 112 с.
212. Полуянова Р.А. Особенности воспитания социалистического патриотизма и интернационализма у подростков в детских внешкольных учреждениях: Дисс.... канд. пед. наук. – М. 1970. – 237 с.
213. Постановление Наркомпроса от 16 ноября 1918 г. «Основные принципы единой трудовой школы» // В кн: Сборник декретов и постановлений Рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. – М. 1919. Вып. 1. С. 156 – 158.
214. Постановление Наркомпроса от 30 ноября 1918 г. «О школах национальных меньшинств» // В кн: Сборник декретов и постановлений Рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. – М. 1919. Вып. 1. С. 162–163.
215. Постановление Наркомпроса от 30 сентября 1918 г. «Положение о единой трудовой школе РСФСР» // В кн: Сборник декретов и постановлений Рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. – М. 1919. Вып. 1. С. 153–155.
216. Постановление Правительства РФ от 13.09.96 г. № 1099 «О Федеральной целевой программе «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера до 2000 года» // Российская газета. – 1996. – 1 октября.
217. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. 11.10.00. № 196.
218. Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев. 26.03.1870 // Свод главнейших законоположений и распоряжений о начальных народных училищах. – СПб. 1883. С. 42.
219. Правила о начальных училищах для инородцев // Русская школа. 1913. № 9.
220. Приказ Министерства образования и науки РФ № 201 от 3 августа 2006 г. «О Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации». – М. 2006.
221. Приказ Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» // Приложение к журналу «Вестник образования» – «Модернизация российского образования». – 2003. –№ 3.
222. Приказ Минобразования РФ от 9 марта 2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для

- образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» // Вестник образования России. – 2004. – № 8. С. 4–6.
223. Приказ Минобразования РФ от 9 февраля 1998 г. № 322 «Об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации» // Вестник образования России. – 1998. – № 4. С. 7–13.
224. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.): Монография / Под ред. З.И. Равкина. – М.: Инфра-М. 2000. – 416 с.
225. Программа развития воспитания в системе образования Ханты-Мансийского округа на 2004–2007 гг. / Авт. коллектив. – Ханты-Мансийск: Департамент образования и науки ХМАО-Югры. 2004. – 92 с.
226. Программа развития образования в Ханты-Мансийском автономном округе на 2000–2005 годы. – Ханты-Мансийск: Департамент образования и науки ХМАО-Югра. 1999. – 112 с.
227. Программа развития образования Ямало – Ненецкого национального округа на период до 2000 года. – Тюмень: Изд. ТГУ. 1996. – 256 с.
228. Просветители Кавказа: очерки. – Ставрополь. 1913. – 142 с.
229. Просвещение на Крайнем Севере: Сборник статей / Под ред. Л.А. Варковицкой и др. Вып. 16–17. – Л.: Просвещение. 1977. С. 20.
230. Реальность этноса. Национально-региональный компонент в образовании: содержание, структура, функции: Материалы II международной научно – практической конференции. (25–28 апреля 2000 г.). – СПб. 2001. – 182 с.
231. Региональная политика и национальная доктрина образования: По материалам собрания Академии профессионального образования. – М. 1999. – 126 с.
232. Решение коллегии Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2004 г. № ПК-7 // Официальные документы в образовании. 2005. № 6.
233. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М. 1995. – 232 с.
234. Ромбандеева Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура. – Сургут: РИО СурГПИ. 1993. – 205 с.
235. Российская социологическая энциклопедия/Подобщ.ред. Г.В. Осипова. – М.: Изд. Группа НОРМА ИНФРА-М. 1998. С. 604.
236. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Наука. 1999. Т 2. С. 394.
237. Рюлькер Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ // Перспективы. 1993. №1. С. 64–80.
238. Садовский Н.А. Национально-региональные аспекты обновления содержания образования и особенности совершенствования процесса обучения в школе Республики Коми: Дис. ...к.п.н. – М. 1994. – 197 с.
239. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Б. Основы этнологии: Учеб.пособие для вузов. – М.: БЕК. 2003. – 188 с.
240. Сажин Д.В. Поликультурализм: теория и образовательная практика / Под ред. Л.Г. Брылевой. – СПб: ТООТК «Петрополис». 2001. С. 28–32.

241. Саматов Ш.Б. Интернациональное воспитание учащихся Узбекской республики в процессе изучения немецкого языка: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ашхабад. 1968. – 29 с.
242. Сафанова В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников // Иностранные языки в школе. 1997. № 1. С. 2–4.
243. Сборник декретов и постановлений Рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. – М. 1919. Вып. 1. С. 156–159.
244. Сборник документов и статей по вопросу образования инородцев. – СПб. 1869. С. 828–830.
245. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 4. 1865–1870 гг. – СПб.: Типография Императорской Академии наук. 1874.
246. Свод законов СССР. 1917–1976 гг. – М.: Политиздат. 1979. Т. 1. С. 37.
247. Свод законов, циркуляров и справочных сведений по народному образованию в переходный период / Сост. В.И. Чарнолуский. – М. 1917. – 268 с.
248. Севильгаев Г.Ф. Народное образование на Дальнем Востоке России XVIII в. – 30-е годы XX в.: Монография. – Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат». 2001. – 516 с.
249. Скульмовская Л.Г. Культурное пространство Югры. – Екатеринбург-Нижневартовск: Институт экономики Крайского отделения РАН, НГПИ. 2000. – 256 с.
250. Слостенин В.А. и др. История педагогики. – М.: Изд. центр «Владос». 1999. – 860 с.
251. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М. 1984. С. 867.
252. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика. 1991. – 240 с.
253. Социально-экономическое положение Тюменской области в январе-декабре 2004 года: Стат. доклад – Тюмень: Тюменский областной комитет Госстатистики. 2005. – 126 с.
254. Статус малочисленных народов России: Правовые акты и документы. – М.: БЕК. 1994. – 284 с.
255. Стельмахович М.И. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогики украинского народа: Автореф. дис...д.п.н. – Киев. 1989. – 42 с.
256. Стенографический отчет I съезда Компартии (большевиков) Туркменистана. – Полтарацк. 1925.
257. Сукунов Х.Х. Структурно-типологический анализ развития национально-русского двуязычия. – Нальчик. 1998. – 232 с.
258. Сукунов Х.Х., Величук А.П., Дьячков М.В. и др. Типовая модель национальной школы. Первоначальный вариант. – М. 1994. – 13 с.
259. Сухомлинский В.А. Избранное: Сост. Н.П. Григорьев. – М.: Просвещение. 1998. С. 472.
260. Таблица учебных заведений всех ведомств Российской империи. – СПб. 1838. С. 100–105.
261. Труды Института национальных проблем образования МОРФ. Вып. 1. – М. 1993. – 286 с.

262. Тукаев И.П. Воспитание любви к Советской Родине у младших школьников (в условиях национальной школы): Дисс.... канд. пед. наук. – М. 1965. – 176 с.
263. Туркменская искра. 1926. 7 марта.
264. Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. – М.: Полит.лит. 1973. – 312 с.
265. Тюменцева З.П. Содержание и формы этнопедагогизации учебно-воспитательной работы в национальной школе (На материале Ханты – Мансийского автономного округа): Дис...к.п.н. – М. 1993. – 196 с.
266. Узденова С.Б. Народное образование и педагогическая мысль в Карачае и Черкессии (до октября 1917 г.). – Пятигорск. 1994. – 192 с.
267. Управление малокомплектной сельской средней общеобразовательной школой / Под общей ред. И.М. Чередова. – Омск: Омскгиз. 1984. – 100с.
268. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М.Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Проект. 1995. – 220 с.
269. Устав Организации Объединенных Наций (Сан-Франциско, 26 июня 1945 г.) // СПС «Гарант-Максимум» по состоянию на 11.05.06.
270. Ушинский К.Д. Вопросы о народных школах. Избранные произведения. – М.-Л.: Приложение к журналу «Советская педагогика». Вып. 2. 1946. – 322 с.
270. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Родное слово // В кн.: Собр. пед. соч. Т. 1. – М. 1974. С. 123–153.
271. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. Избранные произведения. – М.-Л.: Приложение к журналу «Советская педагогика». 1946. Вып. 3. С. 150–162.
272. Ушинский К.Д. Об образовании русской школы / Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М. 1954. С. 45–73.
273. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика. 1988. – 460 с.
274. Фальборк Г.А., Чернолуцкий В.И. Настольная книга по народному образованию: законы, распоряжения, правила, инструкции: Т. IV. – СПб. 1911. – 286 с.
275. Фаткуллина А.Ф. Интернациональное воспитание подростков во внеклассной деятельности школ с многонациональным составом учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М. 1967. – 27 с.
276. Федеральная целевая программа «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера до 2000 года» // Российская Газета. – 1996. 1 окт.
277. Федеральный закон 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии» (в ред. 30 ноября 2005 г.) // СЗ РФ от 2.12.05. № 35 ст. 3607.
278. Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. N 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» // Российская газета. – 2000. – № 72. – С. 3.
279. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // СЗ РФ от 26.08.96. № 35. Ст. 4135.

280. Федеральный закон от 22 августа 2004 г. N 122-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (с изменениями от 29 ноября, 21, 29, 30 декабря 2004 г., 1 апреля, 9 мая, 30 июня, 18 июля 2005 г.) // СЗ РФ от 22.07.2005. № 38. Ст. 4221.
281. Федеральный закон от 18 июня 1998 г. № 84-ФЗ «О ратификации Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств» // Российская газета от 23 июня 1998 г.
282. Федеральный закон от 28 августа 1995 г. № 154-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // СЗ РФ от 28.08.95. № 35. Ст. 3506.
283. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // В кн.: Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Русский язык. 1972. С. 20–28.
284. Филиппович А.В. Организационно-педагогические проблемы развития всеобщего среднего образования (На материале Ханты-Мансийского автономного округа): Автореф. дис. ...к.п.н. – М. 1973. – 22 с.
285. Филонов Г.Н. Воспитание в российском обществе: тенденции теории и практики. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания. 2000. – 198 с.
286. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд.центр ВЛАДОС . 2001. С. 469, 703–704.
287. Философский энциклопедический словарь. – М. 1983. С. 174.
288. Фихте И.Г. Первое введение в наукоучение // Избр. соч. – М. 1916. С. 54–69.
289. Формирование этнического самосознания у учащихся на основе традиций Севера. – Ханты-Мансийск. 2002. – 190 с.
290. Фролова А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока России (социально-педагогический аспект): Дис. ...д.п.н. – М. 2004. – 372 с.
291. Ханбиков Я.И. Из истории педагогической мысли Татарского народа. – Казань: КГУ. 1976. – 178 с.;
292. Ханбиков Я.И. Использование народных традиций в воспитательной работе национальных школ // Вопросы обучения и воспитания в татарской школе. – 1976 – №2. С. 183–190.
293. Ханты-Мансийский автономный округ в цифрах: 1999. Статистический сборник. – Ханты-Мансийск: Комитет государственной статистики РФ, Тюменский областной комитет государственной статистики. 2000.
294. Хараева Л.А. Этносоциolingвокультурная детерминация педагогического общения в условиях двуязычия (теоретические основы): Дис....д-ра пед. наук. – Нальчик. 2000. – 377 с.
295. Харючи С.Н. Современные проблемы коренных народов Севера: Доклады и выступления. – Томск: ТГУ. 1999. – 269 с.

296. Христова Е.Л. Народная педагогика: историографические и теоретико – методологические проблемы: Автореф. дисс... к.ф.н. – М. 1988. – 23 с.
297. Хузина А.Г. Нравственное воспитание детей младшего школьного возраста в семье средствами народной педагогики (на примере татарской семьи): Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Казань. 1996. – 28 с.
298. Черепанов В.В. Управление развитием инновационных процессов в сельских школах: Дис. ...к.п.н. – Тюмень. 1995. – 189 с.
299. Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. – М. 1923. С. 44. См. также С. 53–55.
300. Шапов А.П. Полное собрание сочинений: В 3 т. Том 2. – СПб. 1907. С. 367.
301. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. – М.: Град. 1997. – 174 с.
302. Школа и мир культуры этносов / Под ред. Бацына В.К., Кузьмина М.Н. – М.: Дело. 1995. – 218 с.
303. Школа и педагогика в культуре Древней Руси: Историческая хрестоматия / Сост. О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова. – М.: Мысль. 1992. Ч. 1. С. 176–185.
304. Школа Тюменской области: сборник статей / Под ред. В.А. Сластенина и др. – Тюмень. 1968. – 324 с.
305. Шнекендорф З.К. Воспитание юных интернационалистов. – М.: Учпедгиз. 1974. – 228 с.
306. Штейнберг А.А. Вопросы просвещения нерусских народов до Великой Октябрьской революции и строительство национальной школы в РСФСР в первые годы Советской власти: Дисс.... к.п.н. – М. 1956. – 283 с.
307. Шуберт Э.Е. Здоровье формирующейся популяции на Северо-Востоке России. Северо-Восток России: проблемы экономики и народонаселения. – Магадан. 1998. – Т. 2. – 90 с.
308. Шумейко А.А. Российский Север и стратегия социальной политики. Человек на Севере: проблемы качества жизни: Материалы межрегионального научного семинара. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во Камчатского государственного педагогического университета. 2002. С. 204–207.
309. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно – деятельностная игра как новая форма организации и метод коллективной мыследеятельности // В сб.: Нововведения в организациях. – М.: Наука. 1983. С. 33–54.
310. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному языку. – М.: Русский язык. 1994. – 328 с.
311. Этническая педагогика (книга для чтения) / Под ред. Пятина В.А. – Астрахань: ИУУ. 1995. – 476 с.
312. Этнологический словарь. – Вып. 1. Этнос. Нация. Общество / Под ред. В.И. Козлова, В. Г. Рябкова и др. – М.: Academia. 1996. С. 181–182.
313. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-н/Д: Феникс. 2000. – 448 с.
314. Этнопедагогика малочисленных народностей Таймыра: Учеб. пособие. – М.: МГПИ. 1995. – 184 с.
315. Этнопедагогика Сибирского Севера. – Томск: ТГУ. 1996. – 174 с.
316. Этнопедагогика: социально-педагогические проблемы национального возрождения и современная школа: Материалы научно-практической конференции. – Чебоксары: ЧИУУ. 1998. – 154 с.

317. Этнопедагогический словарь / Под ред. Волкова Г.Н., Григорьева В.М., Данилова Н.В. – М.: МПСУ. 1999. – 360 с.
318. Юрцевский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. – Ново-Николаевск: Сиб. Облгосиздат. 1927. Вып. 1. – 312 с.
319. Явгильдина З.М. Татарский детский фольклор как средство воспитания музыкально-эстетического интереса у детей младшего школьного возраста: Дисс. ... канд. пед. наук. – Казань. 1998. – 208 с.
320. Яковлев И.Я. Избранное. – Н.-Челны: Просвещение. 1996. С. 48.
321. Ямбург Е.А. Разработка и запуск новой модели школы. Первые шаги // Народное образование. – 1991. – № 2. С. 17–31.
322. Ямбулатов Х.Х. Особенности воспитания в школах и интернатах Крайнего Севера: Учеб. Пособие. –М.: НИИ нац. школ М-ва просвещения РСФСР. 1980. – 107 с.
323. De Vos G. Role of Ethnicity in Social History // De Vos G., Romanucci-Ross L. (eds.). Ethnic Identity. Cultural Continuities and Change. – Palo Alto: Calif. 1973. С. 9.
324. Gierke O. Das deutsche Genossenschaftsrecht. – Bd. IV. 1913. P. 396.

325. Архивные материалы

326. Архив Президента РФ (АПРФ). Ф. 3. Оп. 33. Д. 1. Л. 89.
327. Архив Тюменского облисполкома. Решение № 416 от 15 июля 1959 г.
328. Архив Тюменского облоно. 1948. Д. 55. Л. 14–18.
329. ГААО. Ф. 1362. Оп. 1. Д. 2364. С. 79.
330. Государственный архив Свердловской области. Ф. 88-р. Описание 1-а. Д. 11. Л. 166, Д. 74-а. Л. 94, Д. 63. Л. 58, 60.
331. Государственный Архив Ханты-Мансийского АО. Ф. 5. Оп. 1, Д. 224, Л. 54.
332. Государственный архив Ямало-Ненецкого автономного округа (ГА ЯНАО). Ф. 3. Оп. 1. Д. 8-а. Л. 236.
333. Докладные записки по учебно-воспитательной работе школ за 1939 год /Фонд 5, ед.хр, 117.
334. Отчет Окроноза 1949–1950 учебный год. Ханты-Мансийский окружной архив. Ф. 5. Оп. 1. Д. 45. Л. 1–12.
335. Отчет Ханты-Мансийского педучилища за 1937–1938 уч.год /Фонд 5, ед.хр. 90.
336. Отчеты о работе красных чумов за 1931/фонд 5, ед.хр. 4.
337. Отчеты школ по всеобучу за 1931–32 гг. по Щурышокому р-ну /Фонд 5 ед.хр. 6.
338. ПАТО. Ф. 135. Оп. 44. Д. 23. ЛЛ. 36, 69.
339. ПАТО. Ф. 68. Оп. 92. Д. 569. Л. 9; Оп. 97. Д. 38. Л. 3; Ф. 722. Оп. 31. Д. 52. ЛЛ. 40, 61.
340. Переписка Самаровского РИКА с сельскими советами района о подготовке школ к новому учебному году (1927–1928 гг.)/фонд 14, ед.хр. 3.
341. Письмо лидеров мусульманской общественности в МНП: РГИА. Ф. 1278. Оп. 2. Д. 3550. Л. 68.

342. Постановления Ханты-Мансийского Окрисполкома (28/I-1935-29/XII-1935)/ фонд 5, ед.хр, 51-а
343. Постановления Ханты-Мансийского Окружного Исполнительного Совета (6/I-1936-4/XII-1936) /фонд 5, ед.хр, 66
344. Постановления, резолюции, протоколы, планы организационного бюро Остяко-Вогульского округа. 1931/фонд 5, ед.хр. 7
345. 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.
346. 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.
347. Протоколы заседаний президиума Кецшинского сельского совета (1926-1927 г.)/ фонд 27, ед.хр.
348. Протоколы заседания президиума Ханты-Мансийского окружного исполнительного комитета (8/1-1939-28/XII-1939)/ фонд 5, ед.хр. 116.
349. Протоколы МОПРа (1928 г.) /фонд 14, ед.хр. 4.
350. Протоколы общих собраний Ханты-Мансийского окружного исполнительного комитета (9/I-1937-27/XII-1937) /фонд 5, ед.хр. 80.
351. Протоколы общих собраний членов общества «Долой неграмотность» //Фонд 14, ед.хр.1.
352. Протоколы туземных школ, акты проверок школ, доклады по строительству школ (1929 г.)/ Фонд 23, ед.хр. 48.
353. Протоколы Ханты-Мансийского Окружного исполнительного совета (12/XI-1938-29/XII-1938) /Фонд 5, ед.хр, 94.
354. Протоколы Ханты-Мансийского окружного совета 16 марта 1933 – 29 июля 1935 г. /Фонд 5, ед.хр. 21.
355. Протоколы Ханты-Мансийского окружного совета 16 марта 1933 – 29 июля 1935 г. // X-МГОА. Ф. 5. Ед. хр. 21.
356. ПСЗРИ. Т. XLII. Ч. I С. 787.
357. РГИА. Ф. 231. Оп. 1 Д. 2570. Л. 3 – 3 об.
358. РГИА. Ф. 744. Оп. 1. Д. 242. Л. 80.
359. РГИА. Ф. 846. Оп. 1 Д. 165. Л. 20-21.
360. Резолюции президиума ЦК окружного совета (31.7.1934 – 23.12.1935). X-МГОА. Фонд 5. Ед.хр. 35. Л. 28.
361. РЦХИДНИ. Ф. 17. Оп. 21. Ед. хр. 272. Лл. 42, 43, 45 – Отчет Башкирского обкома ВКП (б) к XIII облпартконференции. 1928. – Уфа. 1929.
362. Сведения о национальных учащихся в 1936-1937 уч. г. // X-МГОА. Ф. 5. Ед. хр. 66. Л. 71.
363. Территориальный фонд Государственного архива Тюменской области (ТФ ГАТО). Ф. 95. Оп. 1. Д. 9. Л. 69.;
364. Территориальный фонд Государственного архива Тюменской области (ТФ ГАТО). Ф. 98. Оп. 1. Д. 9. Л. 29. Л. 87.
365. Тобольская духовная консистория: Тобольский архив. 1877. Фонд № 156. Опись 1.
366. ТОЦДНИ. Ф. 107. Оп. 1. Д. 1128. Л. 47, 50; Оп. 4. Д. 7. Л. 1-4, 114-16.

367. ТФ ГАТО. Ф. 58. Оп. 1. Док. 16. Л. 8. Док. 4. Л. 3.
368. Х-МГОА. Ф. 5. Ед. хр. 117. Л. 8–9.
369. ЦАОГР, Ф. 3977, опись 52, ед.хр. 17.
370. ЦГА ТССР. Ф. 25. Оп. 1. Д. 282. Л. 87.
371. ЦГА ТССР. Ф. 25. Оп. 1. Д. 34. Л. 12.
372. ЦГА ТССР. Ф. 377. Оп. 3. Д. 152. Л. 16, Там же. Л. 18 и др.
373. ЦГА ЧИАСССР. Ф.Р-824. Оп. 1. Д. 774. Л. 60.
374. ЦГА ЧИАСССР. Ф.Р-824. Оп. 1. Д. 774. Л. 72–73.
375. Центральный Государственный Архив РФ. Фонд А. Оп. 30. Д. 70. Л. 670–671.
376. Центральный Государственный Архив РФ по Дальнему Востоку. Ф.Р-2413., он. 4., ед. хр. 629., л. 67.