



**MINISTRY FOR EDUCATION AND SCIENCE
OF RUSSION FEDERATION**

NOVOSIBIRSK STATE UNIVERSITY

**N.S. DIKANSKII, YU.V. POPKOV, V.V. RADCHENKO,
I.V. SVIRIDOV, E.A. TUGASHEV, V.YA. SHATROVA**

**EDUCATION FOR INDIGENOUS
PEOPLES OF SIBERIA**

**THE SOCIAL-CULTURAL ROLE
OF NOVOSIBIRSK STATE UNIVERSITY**

Novosibirsk
Nonparelle
2005

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Н.С. ДИКАНСКИЙ, Ю.В. ПОПКОВ, В.В. РАДЧЕНКО,
И.В. СВИРИДОВ, Е.А. ТЮГАШЕВ, В.Я. ШАТРОВА**

**ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ КОРЕННЫХ
НАРОДОВ СИБИРИ**

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РОЛЬ
НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Новосибирск
«Нонпарель»
2005

УДК 316.74:001
ББК 60.561.9
Д 45



Публикация осуществлена при финансовой поддержке ЮНЕСКО

Рецензенты: доктор исторических наук *М.Н. Кузьмин*
доктор филологических наук *Н.Н. Широкова*
кандидат философских наук *С.Н. Еремин*

Иллюстрации подготовлены *Е.С. Николаевым*

Диканский, Н.С.

Д 45 Образование для коренных народов Сибири: социокультурная роль Новосибирского государственного университета / Н.С. Диканский, Ю.В. Попков, В.В. Радченко, И.В. Свиридов, Е.А. Тюгашев, В.Я. Шатрова. – Новосибирск: Nonparel, 2005. – 360 с.; 144 ил.

ISBN 5-93089-029-3

В монографии раскрывается значение опыта Новосибирского государственного университета в обеспечении коренным народам Сибири образования высокого уровня в условиях глобального кризиса образования. Дан комплексный анализ состояния и динамики образовательного пространства коренных народов Сибири и охарактеризован исторический вклад НГУ в его расширение.

Книга адресована педагогам, этнологам, социологам, лингвистам, философам, исследователям сферы образования и культуры народов Сибири, специалистам органов государственной власти и управления, представителям национально-культурных организаций.

УДК 316.74:001

ББК 60.561.9

Dikanskii, N.S.

Education for indigenous peoples of Siberia: the social-cultural role of Novosibirsk State University / N.S. Dikanskii, Yu.V. Popkov, V.V. Radchenko, I.V. Sviridov, E.A. Tugashev, V.Ya. Shatrova. – Novosibirsk: Nonparelle, 2005. – 360 p.; 144 il.

This monograph examines the significance of the experience of Novosibirsk State University in the provision of higher education for indigenous peoples within the context of a global crisis in education. It provides an in-depth study of the current state and future course of the education system for indigenous peoples in Siberia, along with a description of the historical contribution made by NSU to its expansion.

The book is aimed at teachers, ethnologists, sociologists, linguists, philosophers, those researching the education and culture of the peoples of Siberia, government specialists and representatives of national-cultural organisations.

ISBN 5-93089-029-3

© Н.С. Диканский, 2005
© Ю.В. Попков, 2005
© В.В. Радченко, 2005
© И.В. Свиридов, 2005
© Е.А. Тюгашев, 2005
© В.Я. Шатрова, 2005

ПРЕДИСЛОВИЕ

Исторически Сибирью называют территорию, занимающую около 10 млн кв. км и простирающуюся с запада на восток от Урала до Тихого океана, с севера на юг от Северного Ледовитого океана до границы с Казахстаном, Монголией и Китаем. На этой территории проживают коренные народы Сибири, являющиеся объектом настоящего исследования: алеуты, алтайцы, буряты, долгане, ительмены, кеты, коряки, кумандинцы, манси, нанайцы, нганасане, негидальцы, ненцы, нивхи, орочи, селькупы, сойоты, теленгиты, телеуты, тофалары, тубалары, тувинцы, тувинцы-тоджинцы, удэгейцы, ульта (ороки), ульчи, хакасы, ханты, челканцы, чуванцы, чукчи, чулымцы, шорцы, эвенки, эвены, энцы, эскимосы, юкагиры, якуты.

Процессы этнической самоидентификации и консолидации под влиянием процессов политических ведут к выделению новых народов. Так, например, из состава алтайцев в 90-е годы XX в. были выделены в качестве самостоятельных этносов тубалары, кумандинцы, челканцы, теленгиты. При переписи населения наряду с тувинцами стали отдельно учитываться тувинцы-тоджинцы.

Согласно Всесоюзной переписи населения 1989 г., численность всех коренных народов Сибири составляла 1,36 млн чел., – это 5,35% населения Сибири. Все население Сибири насчитывало в 1989 г. 25,4 млн чел., 84,5% из которых являлись русскими. По данным Всероссийской переписи населения 2002 г., численность перечисленных выше коренных народов Сибири – 1,48 млн чел., или 4,94% от всего населения Сибири, которое насчитывает около 30 млн чел.

Будучи включенными в массив русскоязычного населения, коренные народы Сибири всегда испытывали ряд трудностей в сохранении родного языка и национальной культуры, полноценном развитии личности и приобретении образования высокого уровня. К таким трудностям можно отнести

- слабое внимание к родному языку в образовательных учреждениях для детей коренных народов;
- недостаток малокомплектных школ в местах компактного проживания малочисленных народов, вследствие чего было неиз-

бежным обучением детей в интернатах с преподаванием всех предметов на русском языке;

➤ отсутствие в школьных учебниках информации о коренных народах Сибири, их истории, вкладе в культуру региона и мировую культуру.

Недостаточно уважительное отношение к обычаям, традиционной культуре коренных народов создает социально-психологическую основу для возникновения межэтнической напряженности. Поэтому все более настоятельной становится потребность в разработке этнодифференцированной образовательной политики, ориентированной на нужды коренных народов Сибири, в создании учебных программ и методик, содействующих успешной интеграции коренных народов в современный мир.

Новосибирский государственный университет (НГУ) в сотрудничестве с научными учреждениями Сибирского отделения Российской академии наук и органами власти Сибирского региона давно и серьезно занимается исследованием проблем коренных народов Сибири. Принципы, заложенные в основу деятельности НГУ, и структура его образовательной сферы позволяют университету оперативно откликаться на вызовы времени, решать нестандартные задачи в области образовательной деятельности. Одной из таких задач является реализация Новосибирским государственным университетом проекта Европейской Комиссии «Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня». Он осуществляется при поддержке Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по образованию РФ, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Московского бюро ЮНЕСКО в сотрудничестве с Институтом филологии и Институтом философии и права СО РАН, Институтом лингвистики РАН, Государственной полярной академией, Санкт-Петербургским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, а также Ассоциацией коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ, Центром поддержки прав коренных народов Сибири и муниципальной гимназией № 3 г. Новосибирска.

Проект направлен на создание условий для повышения социального статуса коренных народов Сибири, уровня их самоуважения, этнической самооценки посредством специальных образовательных программ и создания организаций, содействующих этому процессу. Конкретная цель проекта – содействие в реализации лингвистических и культурных прав коренных народов Сибири, в под-

готовке национальных кадров высокой квалификации в области сохранения и развития национальных языков, в популяризации национальных культур.

В настоящей монографии раскрываются социокультурная роль Новосибирского государственного университета, его исторический вклад в развитие образования коренных народов Сибири и возможные перспективы дальнейшей деятельности в этом направлении.

Монография подготовлена коллективом авторов: Н.С. Диканским – Предисловие, § 1 Главы 1, § 3–5 Главы 2, Ю.В. Попковым – § 4 Главы 1, § 2, 3 Главы 3, § 1, 5 Главы 4, § 1 Главы 5, В.В. Радченко – Предисловие, § 2–5 Главы 2, И.В. Свиридовым – § 1–5 Главы 6, Е.А. Тюгашевым – § 1–5 Главы 1, § 1–4 Главы 2, § 1–5 Главы 3, § 1–5 Главы 4, § 1–5 Главы 5, Заключение, В.Я. Шатровой – Предисловие, § 3–5 Главы 6.

ГЛАВА 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§1. Кризис мирового образования – кризис роста

В 60-е годы XX в. многие ученые стали говорить о кризисе мирового образования как о еще одной крайне острой глобальной проблеме современности. Вот как определял его в 1968 г. директор Международного института планирования образования ЮНЕСКО Ф. Кумбс: «Сейчас мы наблюдаем мировой кризис образования, правда, не столь ярко выраженный, как продовольственный или военный кризис, но чреватый серьезными опасностями. Сущность этого кризиса можно охарактеризовать словами “изменение”, “приспособление” и “разрыв”. Начиная с 1945 г. во всех странах наблюдался огромный скачок в развитии и изменении социальных условий. Это было вызвано охватившей весь мир “революцией” в науке и технике, в экономике и политике, в демографических и социальных условиях. Системы образования тоже развивались и изменялись быстрее, чем когда-либо. Но все же слишком медленно приспособлялись к стремительному темпу событий. Возникший в результате этого разрыв между образованием и условиями жизни общества, разрыв, принимающий самые различные формы, и составляет суть мирового кризиса образования»¹.

Представление о глобальном кризисе образования формировалось на основе повсеместной констатации локальных кризисов национально-государственных образовательных систем. Суть кризиса образования обычно усматривалась в неравномерности, диспропорциональности развития образования и окружающего социума. Противоречие в системе образование – общество могло выражаться как в отставании образования от потребностей общественного развития, так и в сравнительном опережении этих потребностей. В первом случае наблюдался дефицит образования, сдерживающий

¹ Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. – М., 1970. – С. 10. См. также: *Coombs Ph. The world crisis in education: The view from the eighties.* – New York; Oxford, 1985.

рост квалификации рабочей силы и научно-технический прогресс. Во втором случае избыток, опережающее развитие образования воспринимались как «перепроизводство» и неоправданные затраты общественных ресурсов.

Различия в характере национальных кризисов образования стали наиболее очевидными в 90-е годы. Так, А.Ф. Зотов обратил внимание на то, что кризис образования в нашей стране и на Западе – вовсе не одно и то же. «“Их” кризис связан с тем, что нужно каким-то образом выдерживать конкуренцию в области быстро меняющихся высоких технологий, он вызван информационным “перепроизводством”. Кризис образования “у нас” связан с тем, что мы либо отходим в доиндустриальную эпоху, либо остаемся в слабо-развитом, сырьедобывающем индустриальном обществе»².

Тем не менее разнообразие локальных кризисов образования снимается в общей тенденции его роста. За период с 1970 по 1998 г. численность грамотного взрослого населения в мире возросла более чем в 2 раза: с 1,5 млрд до 3,3 млрд чел. Вторая половина прошедшего столетия вошла в историю высшего образования как время его наиболее бурного развития: с 1960 по 1995 г. численность студентов во всех странах мира увеличилась с 13 млн до 82 млн чел., т.е. более чем в 6 раз. И сегодня, на рубеже веков, во всем мире наблюдается беспрецедентный спрос на высшее образование. Глобальное расширение образования после Второй мировой войны в большей части мира с исключительно высокими темпами роста в 60-е и 70-е годы, по мнению Ф. Майора и С. Тангяна, вне всякого сомнения, может быть названо «образовательным взрывом», который менее известен, но является более впечатляющим, чем демографический взрыв³.

В 60–70-е годы XX в. происходило небывалое ускорение роста всех ступеней образования – от дошкольной, начальной до поствузовской при резком расширении их доступности, существенном увеличении финансирования, появлении многих новых форм и методов обучения, в том числе связанных с начавшейся компьютеризацией. Парадоксально, но именно в середине 60-х годов, когда показатели, характеризующие развитие образования, практически во всех стра-

² *Образование* в конце XX века: Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 4.

³ См.: *Майор Ф., Тангян С.* Высокий образовательный замысел // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 8.

нах мира были самыми высокими в истории, научное сообщество с крайней тревогой заговорило о кризисе образования. Наиболее ярко этот кризис проявился в устойчивом падении качества обучения, пик которого был достигнут, по мнению специалистов, на рубеже 50–60-х годов. Впервые в истории образования знания родителей оказались выше знаний их детей, которые стали выходить из средней школы, не готовыми к продолжению обучения и работе.

В США первые статьи и книги с острой критикой средней школы вышли из-под пера профессоров университетов. Представители системы высшего образования первыми обратили внимание на снижение уровня знаний у выпускников средних школ. Знания абитуриентов стали столь низкими, что колледжам и университетам для исправления недостатков обучения в средней школе приходилось вводить в программы «лечебные» курсы по чтению, письму, математике, естествознанию⁴. В последнюю четверть XX в. в США тенденция ухудшения результатов стандартных тестов, выполняемых при поступлении в колледжи и университеты, сохранялась⁵.

По национальным и международным оценкам, практически во всех странах Запада с конца 70-х годов стало наблюдаться снижение качества школьного образования: у основной массы учащихся неуклонно падал уровень базовых знаний и умений по чтению, письму и счету⁶. Активно проводимые в странах Запада в 70–80-х годах реформы системы образования ограничились организационной перестройкой и обеспечили условия для дальнейшего экстенсивного роста образования населения, но коренную проблему сохранения и повышения его качества решить не смогли. Организация непрерывного образования, увеличение продолжительности обучения, расширение круга преподаваемых дисциплин, уменьшение численности обучаемых групп, широкое использование компьютеров и других технических средств, интенсификация образовательного процесса в конечном счете приводят к снижению качества образования.

⁴См.: Малькова З.А. Современная школа США. – М., 1971. – С. 33.

⁵См.: Питер У. Оценка современного состояния образования в США // США: общество и ценности. Электрон. журн. Информационного агентства Соединенных Штатов. – 1997. – Т. 2. – № 4. Образование в США. Традиции и перемены. – С. 17 / <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=200062>.

⁶См.: Митина В.С. Качество образования в современных школьных реформах на Западе // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 124.

Объясняя кризисные явления в образовании, Ф.Г. Кумбс указывал на следующие наиболее очевидные причины. Первая – это резко возросшая потребность населения в образовании, которую не смогли удовлетворить существующие школы и университеты. Вторая причина – остро ощущающийся недостаток средств, из-за которого системы образования не смогли в полной мере соответствовать новым требованиям. Третья причина – инертность, присущая системам образования, вследствие которой они слишком медленно меняют свой внутренний уклад в ответ на поступающие извне запросы, причем даже тогда, когда проблема средств не является особенно острой. И четвертая причина – это инертность самого общества, тяжкий груз установившихся традиций, религиозных обычаев, соображений престижа и материальных стимулов, т.е. все то, что мешает наиболее рациональному использованию образования и образованных кадров в интересах национального развития⁷.

На сходный комплекс факторов, определивших наступление кризиса сложившейся системы образования, указывал также В.Н. Турченко. По его мнению, к кризису привели

- связанный с демографическим взрывом громадный рост населения школьного возраста;
- лавинообразный рост спроса на образование со стороны всех социальных групп;
- несоответствие получаемых в учебных заведениях знаний и навыков социальным ожиданиям и объективным требованиям НТР;
- консерватизм, повышенная сопротивляемость системы образования различным нововведениям;
- устойчивая тенденция ускорения роста общих затрат на образование, которые поглощают все более значительную долю национального дохода, угрожающая серьезным нарушением бюджетных балансов государств⁸.

Источниками мирового кризиса образования стали прежде всего демократизация доступа к образованию, демографический и информационный взрывы. Стремительный рост массового интереса к образованию, введение всеобщего обязательного образования в условиях роста народонаселения увеличили нагрузку на образовательную инфраструктуру, основные фонды и преподавательские кадры.

⁷ См.: Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире... – С. 10.

⁸ См.: Турченко В.Н. НТР и революция в образовании. – М., 1973. – С. 115.

В.Н. Турченко отметил целый ряд назревших и требующих незамедлительного разрешения противоречий в труде учителя:

- между возрастающим потоком информации, который учителям надлежит переработать, и реальными возможностями справиться с этим потоком;
- между сокращением нормируемой части производственной нагрузки педагогов, измеряемой количеством уроков в неделю, и фактическим увеличением рабочего времени за счет возрастания ненормируемой части рабочего дня;
- между объективным требованием повышения квалификации и фактическим сокращением времени, расходуемого учителем на собственную учебу;
- между тенденцией сокращения величины рабочего и возрастания свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп трудящихся и противоположной тенденцией изменения бюджета времени у представителей учительской профессии⁹.

В результате, как подчеркивает В.Н. Турченко, среди всех социально-профессиональных групп, учителя стали единственной, у которой рабочее время за последние 40–50 лет увеличилось, а свободное – уменьшилось¹⁰.

Повышение нагрузки происходит и у другого субъекта образовательного процесса – у учащихся школ и студентов. Это выражается прежде всего в удлинении сроков обучения. Начало самостоятельной жизни у молодых людей, обусловливаемое окончанием высших учебных заведений, откладывается до 23–25 лет, а нередко и до 30-летнего возраста, что ведет к ломке процессов социализации, создания семей и воспитания потомства. Как отмечают В.Н. Турченко и Л.Ф. Колесников, экстенсивное увеличение масштабов и сроков обучения все более тяжелым бременем ложится на работающую часть населения даже в странах, находящихся в сравнительно благополучном и стабильном положении. Численность молодых людей, для которых обучение – основной вид обществен-

⁹ См.: Турченко В.Н. НТР и революция в образовании. – С. 96.

¹⁰ Там же. В 70-е годы продолжительность рабочего времени у школьных учителей выросла в среднем на два часа в неделю. К 1990 г. этот показатель также увеличился на два часа (см.: Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. – М., 1991. – С. 192).

но полезной деятельности, начинает превышать число занятых созидательным трудом и производством услуг; возникает дефицит кадров для ряда производственных отраслей и обеспечения обороноспособности страны, резко ограничиваются возможности выделения финансовых, материально-технических и трудовых ресурсов для природоохранных и природовосстановительных работ, объективная потребность в которых быстро увеличивается¹¹.

В последние десятилетия XX в. в различных странах активно проводились реформы образования, а государственные расходы на образование существенно возросли. Так, в США, в конце 80-х годов расходы на образование впервые за всю историю этой страны превысили бюджет Министерства обороны и в 1994 г. составили 353 млрд долл., что в 5 раз больше показателей 1970 г.¹² К концу XX в. валовые затраты на образование в США достигли 800 млрд долл. в год. Это втрое превышает годовые расходы страны на военные цели¹³.

Вместе с тем надежды, связанные со скачком роста инвестиций в эту сферу, не оправдались, и ученым приходится констатировать не преодоление кризиса образования, а его углубление, которое проявляется в устойчивой и повсеместно фиксируемой тенденции снижения качества образования¹⁴. Наиболее ярким выражением этого становится отмечаемая У. Бекком парадоксальная «квазинеграмотность» выпускников школ, которым все чаще уже не хватает аттестата, для того чтобы через посредство рынка труда обеспечить материальное существование¹⁵.

О недостаточной эффективности наращивания инвестиций в образование как стратегии преодоления кризиса образования в современном мире писал в свое время В.Н. Турченко¹⁶. Он указывал, что рост сферы образования в СССР и США, выражающийся в ко-

¹¹ См.: Турченко В., Колесников Л. Стратегия образования в России: кризис и перспективы // Обозреватель – Observer. – 1997. – № 10.

¹² См.: Турченко В.Н. Фундаментальные основы современного социологического знания. – Барнаул; Новосибирск, 2004. – С. 289.

¹³ См.: Сулян В.Б. Образование в США: состояние и приоритеты развития // США и Канада: экономика – политика – культура. – 2000. – № 1 – С. 83.

¹⁴ См.: Преодоление кризисных явлений в системе образования США (1980–1990 гг.): методология и результаты. – М., 1995.

¹⁵ См.: Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. – М., 2000. – С. 227.

¹⁶ См.: Турченко В.Н. НТР и революция в образовании.

личественных показателях числа школьников, студентов, учителей (преподавателей), по-видимому, уже близок к тем пределам, когда дальнейшее экстенсивное расширение его прежними темпами становится невозможным или практически нецелесообразным. В связи с этим центр тяжести в реформах в области образования должен передвинуться в качественную сторону, что связано в первую очередь с совершенствованием содержания, форм, методов и материально-технической базы образования.

Речь, таким образом, идет не только о кризисе образования, но и о технологической революции в образовании, о коренном перевооружении образовательных технологиях, который необходимо обусловлен технологическими сдвигами в материальном производстве общества в целом. Кризис образования в системе образования – общество следует рассматривать в контакте системного кризиса современного общества в целом.

§ 2. Нелинейная динамика образования в обществе Третьей волны

Недостаточная эффективность инвестиций в сфере образования является частным случаем той ситуации, когда внешнее управляющее воздействие на сложную систему не приводит к однозначному, линейно предсказуемому желаемому результату. На практике многие усилия по развитию образования оказываются безрезультатными, как бы «уходят в песок» или даже приносят вред, так как, по-видимому, противостоят имманентным тенденциям саморазвития сложноорганизованной системы образование – общество.

Поэтому далеко не случайной представляется наметившаяся в последние годы в Европе и России тенденция сокращения государственного финансирования образования. В последнее десятилетие европейские университеты, как обращает внимание А.О. Грудзинский, потеряли 20–30% государственного финансирования и вынуждены были ввести частичную плату за обучение. При этом контроль со стороны государства за расходованием выделяемых им средств, стал более жестким. В Европе сегодня нередки случаи даже закрытия отдельных факультетов в университетах из соображений экономии средств¹⁷. Несомненно, что финансовый кризис

¹⁷См.: Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация // Социс. – 2003. – № 4.

европейских университетов является предвестником инвестиционного кризиса в образовании в целом. Сравнительная эффективность вложений в образование снижается, вследствие чего происходит перелив капитала в другие отрасли.

Очевидно, что экономическая динамика системы образование – общество является волнообразной, включающей циклы и периодические кризисы. Эта система, как справедливо отмечают Б.Г. Преображенский и Т.О. Толстых, относится к классу нелинейных систем, у которых, с одной стороны, хотя бы в одном звене нарушается линейность статистической характеристики, с другой же стороны, возможны качественные изменения в поведении при небольшом количественном изменении воздействия¹⁸.

Для динамики системы образование – общество существенно то, что процессы бурного лавинообразного роста народонаселения, роста знаний и т.д. происходят не столько по экспоненте, сколько в режиме с обострением, когда измеряемые величины хотя бы в течение небольшого периода изменяются по закону неограниченного возрастания за конечное время. В дальнейшем наблюдается затухание этих процессов, что снимает остроту момента.

Действие факторов, определивших кризисные явления в образовании, в настоящее время ослабевает. В ряде регионов планеты завершается демографический переход, и вследствие этого численность народонаселения земного шара постепенно стабилизируется. Эффекты информационного взрыва воспринимаются во многом как информационный шум. Таким образом, кризисное осознание динамики образования постепенно начинает уступать место стабилизационному осознанию.

К середине 90-х годов как на тревожное явление стали указывать на явное замедление расширения формального образования. Действие механизма торможения усматривалось в ослаблении факторов и тенденций, воздействие которых вызвало образовательный взрыв. Кроме того, определенное влияние оказывают

➤ замедление или стагнация экономического роста и серьезные финансовые трудности;

¹⁸См.: Преображенский Б.Г., Толстых Т.О. Синергетический подход к анализу и синтезу образовательных систем // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. См. также: Буданов В.Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании. – М., 1996.

- относительное удовлетворение спроса на образование со стороны тех категорий населения, у которых этот спрос был наиболее велик;
- разочарование, вызванное тем, что образование определенного уровня само по себе уже необязательно обеспечивает занятость и доступ к положению, которое оно позволяло получить раньше¹⁹.

Ожидаемого перелома в течение глобального кризиса образования не происходит, устойчивое благополучное состояние не наступает, – вместо этого кризис все более приобретает, как отмечают специалисты, хронический характер. И.П. Ильин высказывает мнение, что длящийся уже более полувека «кризис» в действительности является новым состоянием образования, т.е. не переходным процессом, а именно новым устойчивым состоянием, что позволяет предполагать отсутствие какого-либо кризиса²⁰.

В масштабе всемирно-исторического процесса полвека для развертывания какого-либо структурного кризиса, разумеется, не срок. Советские исследователи рассматривали кризис образования как проявление общего кризиса капитализма, историческая перспектива разрешения которого терялась в будущем²¹. В этом исторически длительном переходном периоде общемировой кризис образования интерпретировался как эпифеномен системного кризиса мирового капитализма, а соответственно он рассматривался и в контексте глобальных проблем. Вместе с тем длительность переходного периода подразумевает, что черты новой организации образовательного процесса сопутствуют кризисным явлениям и могут быть отождествлены с ними.

Э. Тоффлер кризис образования рассматривает как составляющую системного кризиса общества Второй волны. «Системы Второй волны находятся в кризисе, – пишет он. – Кризис проявляется в системе социального обеспечения. Переживает кризис система почтовой связи. Кризис охватил систему школьного образования. Кризис в системах здравоохранения. Кризис в системах городского хозяйства. Кризис в международной финансовой системе. Кризис

¹⁹См.: Майор Ф., Танган С. Высокий образовательный замысел. – С. 8.

²⁰См.: Ильин Г.П. Образование после образования: от педагогической парадигмы к образовательной // Новые знания. Журнал по проблемам образования взрослых. – 2000. – № 1 / <http://www.znanie.org/gurnal/n1/n1.html>; Кронгауз М. А был ли кризис? // Новый мир. – 2002. – № 4.

²¹См.: Малькова З.А. Современная школа США. – С. 3.

в национальном вопросе. Вся система Второй волны в целом пребывает в кризисе»²².

Общество Второй волны Э. Тоффлер характеризует как индустриальное общество, которое формирует обслуживающую его систему образования. Приведем обширную, но заслуживающую внимания характеристику школы индустриальной эры, данную Э. Тоффлером:

«Народное образование было тем искусным механизмом, который индустриализация создала для подготовки необходимого для своих нужд взрослого контингента. Поставленная задача была непомерно сложна. Как подготовить детей к новому миру – миру напряженного однообразного труда в помещении среди дыма, шума, механизмов, жизни в условиях скученности, коллективной дисциплины, к миру, время в котором регламентируется не лунным или солнечным циклом, а фабричным гудком и часами.

Решением стала такая система образования, которая уже самой своей структурой воспроизводила этот новый мир. Однако система эта возникла не вдруг. В ней и сейчас все еще сохраняются атавистические элементы доиндустриального общества. Хотя сама по себе идея сосредоточить в одном месте массу учеников (сырья) для обработки ее учителями (рабочими) в расположенной в центре города школе (фабрике) принадлежит индустриальному гению. Административная иерархия сложившейся системы образования в целом повторяет модель промышленной бюрократии. Сама организация знания строилась исходя из индустриальных посылок – по принципу неизменных дисциплин. Дети строем переходили из одного помещения в другое и садились на отведенное каждому место. Звонки оповещали о наступлении перемены, отмечая тем самым изменения во времени.

Таким образом, внутренний распорядок школьной жизни был зеркальным отражением индустриального общества, а тем самым и подготовительным этапом успешного в него вхождения. В настоящее время наибольшей критике подвергаются именно те характерные особенности образования – строгая регламентированность, отсутствие индивидуального подхода, жесткая система распределения учеников по местам, группам и классам, а также оценки их знаний, – которые как раз и делали систему народного образования столь эффективным инструментом адаптации к месту и времени.

Пройдя сквозь этот образовательный механизм, молодежь вступала во взрослое сообщество, трудовые, ролевые и институциональные структуры которого были похожи на школьные. Школьник не просто узнавал факты, нужные ему впоследствии, он жил и знакомился с тем образом жизни, который в миниатюре повторял образ жизни, который ему предстояло вести в будущем»²³.

Согласно Э. Тоффлеру, фабричная модель массового образования включает в себя основы чтения, письма и арифметики, «немножко» истории и других предметов, преподавание которых имело прежде всего дисциплинарное назначение – научить пунктуальности, беспрекословному послушанию, выполнению механиче-

²² Тоффлер Э. Третья волна. – М., 1999. – С. 70.

²³ Тоффлер Э. Шок будущего. – М., 2002. – С. 432–433.

ской, однообразной работы, что так необходимо для поточных линий на фабриках. Организация государствами в XIX–XX вв. массового принудительного (т.е. обязательного) образования, по его мнению, сняла для собственников шахт, фабрик и банков проблему дефицита дисциплинированной рабочей силы.

Технологический ландшафт постиндустриального общества Э. Тоффлеру представляется иным, в связи с чем он прогнозирует наступление «супериндустриальной» революции в образовании. В технологических системах завтрашнего дня – быстродействующих, маневренных и саморегулирующихся машины будут все быстрее выполнять рутинные задания, а люди окажутся в информационном потоке, который потребует от них проникновения в суть вещей, своевременного решения неожиданно возникающих интеллектуальных и творческих задач. Информационному обществу не нужны люди, действующие шаблонно и безропотно исполняющие приказания, – ему нужны те, кто способен к критическому суждению, кто может сориентироваться в новых условиях, кто быстро определяет новые связи в стремительно меняющейся действительности²⁴.

Соответственно первоочередной задачей образования становится расширение адаптивных возможностей индивидов, обучение быстрой и экономной адаптации к непрерывно меняющимся условиям. Нынешняя среда вскоре исчезнет. Поэтому обучающийся должен научиться предугадывать направление и скорость перемен.

С учетом дальнейшего непрерывного нарастания факторов быстротечности, новизны и разнообразия новые умения и навыки должны формироваться, согласно Э. Тоффлеру, в трех ключевых сферах, а именно, нужно формировать

- умение учиться, необходимое для самостоятельного обновления стремительно устаревающих знаний;
- умение общаться, необходимое для жизни и работы во временных коллективах, специально создаваемых в каждом отдельном случае для решения конкретных задач;
- умение выбирать наиболее приемлемую альтернативу в соответствии с собственной, устоявшейся системой ценностей.

Неграмотным в будущем, как заключает Э. Тоффлер, будет не тот человек, который не умеет читать, а тот, кто не научился учиться, общаться и выбирать.

²⁴ Тоффлер Э. Шок будущего. – С. 436–437.

Более 30 лет назад Э. Тоффлер писал о давно назревшем крахе «фабричной» модели школьной системы и прогнозировал, что к 2000 г. от нее останутся одни руины. Он отмечал, что в современной системе образования идут быстрые перемены, но они направлены в первую очередь на совершенствование существующей структуры, повышение ее эффективности в достижении уже изживших себя целей. По его оценке содержания образовательных реформ того времени, школы обращены в прошлое и сориентированы не на нарождающееся новое общество, а на уже отжившую систему. Во избежание шока будущего Э. Тоффлер предлагал сформировать супериндустриальную систему образования, цели и методы которой следует искать в будущем, а не в прошлом.

Облик будущего определяет не стандартизация, а супериндустриальное разнообразие. В условиях информационного разнообразия потребитель образовательных услуг лучше знает, что ему надо. При быстром устаревании знания и увеличении продолжительности жизни навыки, полученные в молодости, вряд ли сохранят свою актуальность к моменту наступления не только старости, но и зрелости. Неизбежным становится непрерывное образование на протяжении всей жизни по принципу подключения-отключения. По мнению Э. Тоффлера, сочетание обучения «без отрыва от производства» с выполнением оплачиваемых или неоплачиваемых неквалифицированных общественных работ в течение неполного рабочего дня многим молодым людям принесло бы больше удовлетворения, да и большему бы их научило. Громадное значение здесь приобретает, на его взгляд, институт «наставников» – успешных, состоявшихся практиков, которые должны не только передавать профессиональные умения и навыки, но и наглядно демонстрировать, как абстрактные знания претворяются в жизнь.

Информационные технологии позволяют каждому студенту продвигаться вперед в собственном, индивидуальном темпе. Э. Тоффлер полагает, что обучение будет происходить в основном в комнате учащегося или в общежитии, в часы, выбранные им самим. С огромной базой данных, доступных ему через компьютерные информационные системы, с собственными видеозаписями и видеомэгнитофоном, со своей собственной лингвистической лабораторией и собственной кабиной для занятий с электронным оборудованием студент большую часть времени будет свободен от режимных ограничений.

Впрочем, свои «экстремистские» представления об образовании будущего Э. Тоффлер несколько смягчает. Он оговаривает необходимость создания у людей общих референтных точек зрения с помощью унификации квалификационной системы: «Хотя от всех учащихся *не будет требоваться* изучения одного и того же курса, усвоения одних и тех же фактов или накопления совокупности одних и тех же данных, все учащиеся *обязательно будут* обучаться основам определенных, широко распространенных профессий, необходимых в человеческом общении и для социальной интеграции»²⁵.

Здесь, кроме того, можно заметить, что наибольший образовательный эффект достигается не в уединенной медитации, а в общении со сверстниками. Соответственно выполнение неквалифицированных общественных работ, типичных как раз для индустриального общества, хотя и может многому научить в жизни, но как раз не предполагает института «мастеров», которым требуются ученики и подмастерья. В организации процесса социализации более перспективными представляются иные формы образовательного сотрудничества поколений.

§ 3. Культурное разнообразие как основа устойчивого развития образования

Проблемы, поставленные Э. Тоффлером, получили широкий отклик. В 1971 г. Генеральный директор ЮНЕСКО Р. Майо обратился к бывшему премьер-министру и министру образования Франции Э. Фору с просьбой возглавить группу из семи человек, которым было поручено определить «те новые цели, которые следует поставить перед образованием в свете быстрых преобразований, охватывающих знания и общество, требований развития, устремлений каждого отдельного человека и безусловной потребности в обеспечении международного взаимопонимания и мира». В докладе Комиссии Форэ, опубликованном в 1972 г. под названием «Учиться быть», настоятельно предлагалась к реализации концепция образования на протяжении всей жизни.

Актуальность рекомендаций Комиссии Форэ была подтверждена в докладе Ж. Делора «Образование: необходимая утопия», в котором подчеркивалось, что на пороге XXI в. в мире, где изменения происходят очень быстро, концепция образования на протяжении всей жизни

²⁵ Тоффлер Э. Шок будущего. – С. 448.

приобретает ключевое значение²⁶. Необходимость возобновлять образование каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, как в своей частной, так и в профессиональной жизни, сохраняется и приобретает все более насыщенный характер. Непрерывное образование, помимо того, что оно будет способствовать адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности.

Непрерывные изменения, риски и вызовы, ожидающие человечество в будущем, требуют реализации ряда принципов, стабилизирующих текущую ситуацию в образовании. Возглавляемая Ж. Делором Международная комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века уделила особое внимание четырем основополагающим принципам образования:

- научиться *жить вместе*, развивая знания о других, об их истории, традициях и образе мышления;
- научиться *приобретать знания*, сочетая достаточно широкие общие культурные знания с глубоким постижением ограниченного числа дисциплин;
- научиться *работать*, приобретая компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых нельзя предвидеть. Такое умение облегчает работу в группе;
- научиться *жить*, не оставляя невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, скрыты в каждом человеке.

Ж. Делор убежден, что эти умения станут более доступными, если учащиеся различных ступеней образования будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной и общественной деятельности. Для этого нужно уделять больше внимания разнообразным формам чередования учебы и работы. Указанная перспектива предоставляет подросткам возможность выбрать свой путь в жизни, не подвергая опасности собственное будущее.

По мнению Комиссии Делора, эту проблему риска профессионального выбора можно решить только путем широкой диверсификации образования, благодаря которой все таланты смогут найти свое применение, сократится школьный отсев и многие юноши

²⁶См.: Делор Ж. Образование: необходимая утопия / <http://ced.perm.ru/schools/web/g11/media/sotrud/infl.htm>.

и девушки избавятся от чувства отверженности и отсутствия перспектив на будущее. Предлагаемые решения должны включать в себя как классические методы, ориентированные на развитие абстрактного мышления, так и методы, предусматривающие чередование обучения в школе с участием в практической деятельности, что позволит открыть соответствующие таланты и склонности. Между всеми этими методами должна быть установлена взаимосвязь, позволяющая избежать многих случаев отсева, выявить качества, присущие учащимся, и таким образом облегчить им выбор направления обучения и выявить индивидуальные способности в перспективе непрерывного образования.

Отмеченные Э. Тоффлером процессы нашли отражение в принятой в 1998 г. в Париже Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века²⁷. В статье 12 Декларации указывается, что бурное развитие новых информационных и коммуникационных технологий будет и далее изменять характер развития, приобретения и распространения знаний. Особое значение в этой связи имеет создание новых форм учебной среды начиная от средств дистанционного образования и заканчивая полноценными «виртуальными» высшими учебными заведениями. При этом отмечается, что новые информационные технологии, не умаляя потребности в преподавателях, видоизменяют их роль в отношении учебного процесса, в котором основополагающее значение приобретает постоянный диалог, преобразовывающий информацию в знания и понимание.

В мире, переживающем период быстрых преобразований, ощущается, как гласит ст. 9 Декларации, необходимость в новаторских подходах в сфере образования – в критическом мышлении и творчестве. Реализуемые учебные программы не должны ограничиваться только когнитивным освоением содержания дисциплин, – наряду с этим они должны развивать компетентность и способности, связанные с коммуникацией, творческим и критическим анализом, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте, когда творчество также основывается на сочетании традиционных или местных знаний и навыков с современной наукой и техникой. Деятельность же виртуальных образовательных комплексов, создаваемых на базе региональных, континентальных или

²⁷ См.: *Всемирная декларация о высшем образовании для XXI в.: подходы и практические меры* // Дистанционное образование. – 1999. – № 4, 5.

глобальных сетей, должна осуществляться на основе уважения культурной и общественной самобытности, адаптирования информационных и коммуникационных технологий к национальным и местным потребностям и формирования технических, образовательных, административных и институциональных систем для обеспечения их устойчивого использования.

Во второй половине XX в. этнокультурный плюрализм образования стал рассматриваться как одно из основных направлений в разрешении не только кризиса средней школы, но и глобальных проблем современности²⁸. Практическая проблема учета в образовательном процессе многообразия культур с различных позиций решается такими направлениями педагогики, как «новая» и «согласованная» педагогика во Франции, «ментальная» и «интегративная» педагогика в ФРГ, «коммуникативная» педагогика в США²⁹.

Гетерогенная педагогика выступает против «одномерного» воспитания, актуализирует и культивирует культурные особенности разных контингентов обучающихся. Вместе с тем признается, что призывы гетерогенной педагогики к профилированию обучения во многом остаются декларациями, не находят воплощения в учебных планах и рабочих программах изучаемых дисциплин. Погружение образования в «особенное», «единичное» отнюдь не содействует формированию «ментальной терпимости», а образование неизбежно становится поверхностным и предельно конъюнктурным, что еще более увеличивает темпы его морального износа.

Ограниченность традиционного образования наиболее остро ощущалась в США, где этнокультурное разнообразие существенно затрудняло реализацию классических дидактических схем. Предложенный сторонниками прагматизма педагогический подход, в соответствии с которым материал обучения нужно брать из опыта ребенка, оказался малопродуктивным, так как в его рамках не ставились какие-либо задачи развития способностей ребенка³⁰. Поэтому на фоне неуклонного снижения уровня среднего образования в университетских кругах консолидировались сторонники традициона-

²⁸ См.: Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993. – С. 93.

²⁹ См.: Боярская Л.Б., Шипилова Л.И. Проблема общественного плюрализма в педагогике ФРГ и Франции // Советская педагогика. – 1990. – № 11.

³⁰ См.: Малькова З.А. Современная школа США. – С. 34–36.

листско-консервативного подхода, настаивающие на возвращении к академическим стандартам преподавания³¹.

Повышенный консерватизм образования В.Н. Турченко и Л.Ф. Колесников объясняют тем, что

➤ преподавание всегда стремится придать знаниям завершённую форму, тогда как в действительности они находятся в процессе непрерывных изменений и развития;

➤ существует значительный временной лаг между появлением новых идей, открытий, научно-технических достижений и их воплощением в массовую практику образования, что обусловлено как необходимостью усвоения их педагогами с последующей дидактической адаптацией в формы, доступные для основной массы учащихся, так и длительностью самих процессов обучения;

➤ специфика учебного процесса требует (при традиционной постановке дела) включать в содержание учебных дисциплин лишь устоявшееся, проверенное временем знание³².

Не видит в системе образования склонности к нововведениям и динамичному обновлению также и Ф.Г. Кумбс. Он говорит о «двусмысленном» положении образования, которое, с одной стороны, «побуждает все и вся к изменениям», а с другой – «упрямо противится нововведениям в своей собственной области»³³.

Образование, таким образом, все же гетерогенно. В образовательной культуре сосуществуют и взаимодействуют две образовательные субкультуры. С.В. Кульневич и Е.В. Бондаревская различают их как педагогические системы закрытого и открытого образования³⁴. Основные признаки закрытого образования они усматривают в следующем:

- линейность, законченность, объективность, замкнутость, предельная полнота описания, абсолютная точность, устойчивость,

³¹ См.: *Пилиповский В.Я.* Консолидация «консервативного альянса» // Советская педагогика. – 1988. – № 9; *Он же.* Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе // Педагогика. – 1992. – № 9–10.

³² См.: *Турченко В., Колесников Л.* Стратегия образования в России...

³³ См.: *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире... – С. 12.

³⁴ См.: *Кульневич С.В., Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Москва; Ростов-н-Дону, 1999 / http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/3_8.htm.

всеобщность основ передаваемых знаний и предсказуемость результатов их применения;

- определение целей образования исходя из государственных (экономических, идеологических, военных и др.) потребностей;
- формирование личности с заданными свойствами, понимаемое как ее всестороннее развитие за счет изучения все большего количества учебных предметов и участия в направлениях воспитательной деятельности (умственное, нравственное, политическое, эстетическое и т. п. воспитание);
- приоритет личности учителя перед личностью ученика, выступающей в качестве объекта педагогических воздействий;
- рассмотрение личности ученика как средства для достижения образовательных целей;
- «предметоцентризм» – преобладание предметной (знаниевой) подготовки с ориентацией на заучивание и память над подготовкой, развивающей личностные (смысловые, творческие) возможности ученика;
- независимость знаний от субъекта познания – ученика (все знания уже открыты или будут открыты только наукой);
- приоритет логического перед ассоциативным и интуитивным в познании;
- монополия учителя на знание безусловных истин и изложение их в форме одностороннего монолога;
- формирование «правильного», единственного образа мира с позиций бинарной классической науки и содействие его усвоению;
- строгость выполнения методических канонов;
- ориентация на конечный результат – накопление суммы знаний, умений, навыков и «образцового» опыта поведения посредством информативной передачи, закрепления и воспроизведения;
- понимание процессов самоутверждения, самоорганизации, самореализации и самоопределения учащихся как результата образовательной деятельности, воплощающей объективные естественно-научные законы;
- рекомендательный, предписывающий, «рецептурный» характер образования, основанный на использовании учителем только внешних средств формирования личности;
- определение общественного мнения коллектива приоритетным по отношению к индивидуальным возможностям личности,

преобладание коллективных (фронтальных) форм образовательной деятельности;

- отношение к сознанию как вторичному «продукту», возникающему, формируемому и развиваемому благодаря действиям учителя с правильно организованной внешней средой.

Основные признаки открытого образования таковы:

- оно имеет нелинейный характер (знания и опыт поведения не только наращиваются последовательно, по нормативно определенной траектории благодаря сообщениям учителя, но и возникают спонтанно, субъективно, непредсказуемо благодаря процессам открытия их самими учениками при поддержке учителя);

- оно является незавершенным и открытым (информация о знаниях сообщается в неполном виде и остается возможность дополнения их обыденными знаниями, значениями, смыслом и опытом учащихся);

- оно субъектно (знание принадлежит только конкретному ученику, независимо от уровней всеобщности знания, т.е. объективности);

- оно неустойчиво (знания изменчивы, находятся, как и человек, в постоянном развитии, определяя возможность развития личности);

- результаты образования относительно предсказуемы (зависят от случайностей, стихийных и хаотических, неуправляемых и слабоуправляемых процессов развития личности);

- определение целей образования не ограничивается государственным заказом, но обуславливается также потребностями в образовании, привносимыми учениками, их родителями, учителями;

- образование ориентировано на разностороннее, а не всестороннее развитие личности, так как охватить все стороны развития невозможно, поскольку это ограничивает, «закрывает» и образование, и личность;

- свойства личности *не задаются* учителем в соответствии с нормативами, а *востребуются*, поскольку они изначально присутствуют в сознании ученика как природосообразные, интеллектуально-нравственные задатки;

- личности учителя и ученика – субъекты педагогического взаимодействия, они открыты для постоянного обновления новыми смыслами – смыслами знаний, отношений, пониманий;

- ученик – цель, а не средство образовательных процессов, выполнения требований учебных программ и рекомендаций, он само-

ценен, т.е. имеет значение в том виде, в каком он есть и для себя, и для учителя. Программы задают базовый, т.е. необходимый, ориентир-минимум, общее ядро знаний, которое открыто для дополнений, зависящих от культурных, региональных, этнических и других условий образования;

- приоритет образования, ориентированного на личность ученика (лично ориентированного), перед образованием, ориентированным на «знания по предмету» (предметоцентрированным);
- знания существуют и имеют значение для ученика только тогда, когда из объективных, т.е. существующих независимо от человека, становятся субъективными, т.е. лично значимыми;
- логика познания дополняется ассоциативными и интуитивными открытиями, возникающими при работе сознания со специально подобранным учебным и воспитательным материалом;
- учитель знает гораздо больше, чем ученики, но он не претендует на «полное и абсолютное» знание всего. Как и ученики, вместе с ними и немного впереди он постоянно приближается к знанию, убеждаясь вместе с учениками в его вечной неполноте и неабсолютности, используя при этом личностный диалог, а не назидательный монолог;
- образ мира постоянно изменяется, он не может быть оценен однозначно, поэтому помимо бинарной оценки явлений, знаний, опыта, законов и закономерностей, правил и предписаний обеспечивается тринитарная (тройственная) возможность познания и оценки, позволяющая и учителю, и ученику встать на так называемую стороннюю позицию, рассмотреть явление во всей его изменчивости и неоднозначности;
- понятие *методики* как набора жестких предписаний, требующих в образовании точного «ритуального» исполнения и обеспечивающих твердое запоминание и закрытость знаний, уступает место понятию *технологии*, обозначающему более целостный и мягкий набор ориентиров, допускающих творчество учителя и ученика в познании и способствующих их взаимному развитию;
- образование ориентировано не только на конечный результат, но и на процесс приобретения знаний и опыта поведения посредством специально организованного проживания и переживания в учебно-воспитательной деятельности;
- самоутверждение, самореализация и самоопределение личности являются следствием ее самоорганизации. Самоорганизация не сводится к распространенным в современной педагогике представле-

ниям о ней как об умении осуществлять самоконтроль и саморегуляцию, появляющемся в результате внешних образовательных воздействий. Она происходит при педагогической поддержке, опирающейся преимущественно на внутренние источники развития ученика;

- образование не дает готовых «рецептов» знаний и образцов поведения, а предлагает многообразие их вариантов, обращаясь к природной потребности человека выбирать, которая определяется как одна из гуманных характеристик, отражающих внутренний мир личности;

- общественное мнение ученического коллектива рассматривается как эффективный, но вместе с тем и опасный педагогический инструмент. Если в закрытом образовании ему отводятся в основном функции торможения, выравнивания и подавления личности, то в открытом образовании они преобразуются в функции групповой поддержки, совместного оценивания и переживания личных и групповых достижений, успеха (неудачи) в человеческой атмосфере близости, теплоты и единства;

- однозначно установлен приоритет сознания перед любыми внешними факторами (бытием, факторами политическими, экономическими, военными, социальными и т.д.). Мир «открывается» перед учеником благодаря работе его сознания, являющегося главной личностной ценностью. Учитель не «преподносит» мир в готовом для понимания виде, а работает с мирами сознания ученика.

Характеристики закрытого и открытого образования могут быть соотнесены с типами мышления, обусловленными функциональной асимметрией полушарий головного мозга. Как известно, логико-вербальное мышление, связанное с деятельностью левого полушария, будучи дискретным, аналитическим и отвлеченным, представляет собой линейный ряд последовательных операций и обеспечивает непротиворечивый анализ предметов и явлений по определенному числу признаков. Образно-интуитивное мышление, связанное с деятельностью правого полушария, обеспечивает восприятие мира во всей его целостности, одновременно (симультанно) и синтетически, что составляет основу интуиции и творческого процесса. Как можно заметить, характеристики логико-вербального мышления наиболее отчетливо выражены в системе закрытого образования, а характеристики образно-интуитивного мышления – в системе открытого образования.

Известно, что мировым культурам присуща определенная специфика типа мышления, связанная с различной активностью полушарий

головного мозга основной массы ее носителей. Для носителей западной культуры характерно доминирование логико-вербального мышления, тогда как для носителей культуры восточной – образно-интуитивного³⁵. Поскольку менталитет этносов и в значительной степени их культура определяются функциональной асимметрией мозга, постольку многообразие культур представляется неустранимым.

Дополнительность культур не исключает функциональной асимметрии, неравновесности типов мышления и соответствующих систем образования. При оценке их соотношения следует исходить из генетической первичности образно-интуитивного мышления и, следовательно, первичности системы открытого образования. Уже на их фундаменте развиваются и функционируют логико-вербальное мышление и закрытая система образования. Соответственно масштабы и темпы развития образования более высоких ступеней и более глубокой степени профессиональной специализации лимитируются состоянием и уровнем развития базисного, образно-интуитивного мышления, преобладающего на первых ступенях образования.

В данном контексте для устойчивого развития образования приоритетными являются инвестиции в институты дошкольного и начального образования, реализующие в первую очередь педагогические технологии системы открытого образования. Между тем в настоящее время, как отмечает известный педагог А.Г. Асмолов, с начальной школы наше образование пронизывает не просто лингвоцентризм, а «огромнейший голый вербализм»³⁶.

Одним из проявлений недостаточности логико-вербального мышления и основанной на нем системы закрытого образования является сохраняющийся гендерный разрыв в образовании. Как отмечалось в докладе Генерального секретаря ООН, хотя за 90-е годы значительно возросла численность грамотного взрослого населения, женщины по-прежнему составляют две трети неграмотного взрослого населения³⁷. Нейрофизиологические особенности жен-

³⁵ См.: *Ротенберг В.С., Ариавский В.В.* Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур // Вопросы философии. – 1984. – № 4.

³⁶ См.: *Асмолов А.Г.* Кризис современной педагогики // По материалам VI семинара профессорско-преподавательского состава и сотрудников РГГУ «Экстенсивная и интенсивная вузовская педагогика в информационном обществе» / <http://www.eduhmao.ru/>.

³⁷ См.: *Аннан К.* Просвещение и информирование населения в интересах устойчивого развития: Доклад на Всемирной встрече на высшем уровне по устойчивому развитию / http://www.ihst.ru/~biosphere/terminal/_Toc1890646.

ского мышления, по-видимому, являются одним из факторов, определяющих доступность образования для женщин.

Генетически обусловленная функциональная асимметрия мышления, разумеется, относительна. «Удельный вес» того или иного типа мышления у разных людей, как и у разных этносов, различен. В каждом этносе и в каждой половозрастной группе имеются все типы мышления, но с доминированием, т.е. с определенным статистическим преобладанием, того или иного способа мировосприятия.

Относительная ценность типа мышления определяется и противоречивым соотношением стадий стабильного, эволюционного и катастрофического, революционного развития. В предсказуемых, хорошо прогнозируемых условиях эффективно линейное, алгоритмизированное мышление. В нестабильных ситуациях скачка эффективно интуитивное, творческое мышление. Единство указанных моментов развития определяет дополнительность типов мышления, необходимость их интеграции, устранения ограниченности каждого типа и взаимопроникновения культур.

§ 4. Интернационализация образования и расширение полиязыкового образовательного пространства

В условиях глобализации интернационализация образования стала довольно заметным, системным и устойчиво развивающимся процессом. Одним из институциональных его выражений является формирование Зоны европейского высшего образования в рамках Болонского процесса, в котором участвует и Россия. В совместном заявлении «Формирование будущего» представители более 300 европейских высших учебных заведений, собравшиеся в Саламанке 29–30 марта 2001 г., отметили, что европейское высшее образование всегда было разнообразным в части языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов. В настоящее время, как подчеркнуто в заявлении, будущее европейского высшего образования зависит от способности организовать это ценное разнообразие так эффективно, чтобы получить положительные результаты. Путь в будущее видится в разработке на европейском уровне тех механизмов обеспечения качества, которые учитывают национальные, лингвистические и дисциплинарные различия.

Тенденция интернационализации образования проявляется как в возрастании роли международного сотрудничества в деятельности национальных образовательных заведений и организаций, так и в появлении наднациональных организаций, программ и фондов, координирующих усилия в области образования. Наиболее интенсивно развивается международное сотрудничество между высшими учебными заведениями.

В литературе высказывается мнение о формировании мировой системы высшего образования, которая характеризуется как открытая социальная система ассоциативного типа с нежесткой связью между элементами, системностью самих элементов и вариативностью нормативной регуляции. И.Н. Зорников и Л.П. Волкова³⁸ полагают, что в мировом высшем образовании появляются признаки целостности, автономности по отношению к экономическим, политическим и другим мировым социальным системам. Мировая система высшего образования относительно самодостаточна, постоянно воспроизводит свои структурные элементы, кадры и нормы, регулирующие ее функционирование. Вследствие этого процесс международной интеграции образования, отвечающий растущей потребности в межкультурном взаимопонимании, вызванной глобальным характером современных средств коммуникации, потребительских рынков и т.д., в той или иной мере трансформирует национальные образовательные системы.

Предполагается, что в зоне европейского высшего образования учебные заведения, если они хотят стать привлекательными для талантливых людей всех континентов, должны предпринять следующие действия: осуществить адаптацию программ; определить степени, ясно понимаемые как внутри, так и вне Европы; разработать необходимые средства обеспечения качества образования; принять преподавание на основных мировых языках; обеспечить адекватную информацию и маркетинг; предложить доброжелательный сервис для иностранных учащихся и ученых.

Принимая во внимание массовый характер современного высшего образования, можно допустить, что аналогичные действия должны быть предприняты и на ступени общего образования. В результате неизбежен конфликт между интернациональным содержанием образо-

³⁸См.: Зорников И.Н., Волкова Л.П. Проблемы и перспективы международной интеграции высшего образования / http://international.edu.ru/analytics/national_systems/1820/.

вания и его национальными формами. Даже национально-государственные языки в масштабе общемировой формы интернационализации объективно фигурируют как языки национальных меньшинств.

В Гаагских рекомендациях о правах национальных меньшинств на образование указано, что право представителей национальных меньшинств на сохранение своей самобытности может быть полностью реализовано только в том случае, если они получают должное знание родного языка в ходе образовательного процесса. Для того чтобы активно реализовать право меньшинств на образование на своем языке и на его изучение, государствам рекомендуется принимать особые меры, максимально используя доступные им средства и прибегая к международной помощи и сотрудничеству.

Родной язык ребенка в Гаагских рекомендациях оценивается как идеальное средство обучения в дошкольный период и в детском саду. Согласно этим рекомендациям в начальной школе учебная программа в идеале должна преподаваться также на языке национального меньшинства. Значительная часть учебной программы в средней школе должна преподаваться на языке меньшинства. Язык меньшинства должен преподаваться как учебный предмет на постоянной основе. Официальный государственный язык также должен преподаваться как учебный предмет на постоянной основе, предпочтительно двуязычными преподавателями, которые хорошо понимают культурные и языковые особенности детей. К концу обучения в начальной школе несколько практических или нетеоретических предметов должны преподаваться на государственном языке. Число предметов, преподаваемых на государственном языке, должно постепенно увеличиваться.

В соответствии с Гаагскими рекомендациями государственные образовательные ведомства обязаны гарантировать включение преподавания истории, культуры и традиций соответствующих национальных меньшинств в общие обязательные учебные программы. Укреплению межнациональной терпимости и многообразия культур способствовало бы поощрение представителей национального большинства к изучению языков меньшинств. Поскольку обеспечение образования на языке меньшинства или обучение ему в значительной степени зависят от наличия учителей, прошедших подготовку по всем предметам на этом языке, государства должны предоставить достаточные благоприятные условия для соответствующей подготовки учителей и способствовать доступу к такой подготовке.

Внимание государств к сохранению и поддержке образования на родных языках национальных меньшинств усиливается на фоне стихийного процесса возрастания интереса к тем языкам, на которых публикуется основная масса новых научных сведений, – это такие мировые языки, как английский, немецкий, французский и завоевавший в XX в. этот статус русский язык. Процессы интернационализации науки и образования ведут к тому, что образование действительно высокого уровня объективно становится достижимым только на одном из этих языков мировой науки.

Полиязыковое образовательное пространство расширяется и за счет формирования в составе тезаурусов национальных языков обширного пласта интернациональной лексики. Как заметил известный культуролог М.К. Петров, страт интернациональной лексики, возникающий в процессе общего глоттогенеза науки, продолжает традиционно оформляться по греко-латинской словообразовательной норме³⁹. Таким образом, даже те национальные образовательные сообщества, которые опираются на официальные государственные языки, равным образом оказываются в ситуации полиглоссии, которая включает наряду с официальным языком преподавания греко-латинский субстрат, а также в различной степени представленные в конкретных дисциплинарных языках мировые языки науки.

Динамика полиязыкового образовательного пространства определяется, с одной стороны, тенденцией к его расширению на основе дифференциации научных дисциплин и становления национальных наук, с другой стороны – тенденцией к его сжатию вследствие интернационализации науки и концентрации авангардных исследований в ведущих мировых научных центрах. Взаимодействие указанных тенденций неизбежно порождает феномен языкового отчуждения в системе естественных и специализированных научных языков. Этот феномен осознается, когда констатируются факты междисциплинарного разрыва, относительной изоляции, замкнутости научных сообществ.

Вот что говорит об этом известный специалист в области философии науки А.П. Огурцов: «Эти разрывы в наши дни усиливаются, что ведет, если использовать терминологию философа и науковеда М.К. Петрова, к усилению “нечеловекообразности” науки и к тромбозам в линиях движения по тезаурусным языкам – от общеобразова-

³⁹ См.: *Петров М.К.* История европейской культурной традиции и ее проблемы. – М., 2004. – С. 631.

тельного тезауруса до специализированного тезауруса науки. Человек не в состоянии освоить множество дисциплинарных и специализированных языков. И возникает задача, как преодолеть такого рода тромбозы, как построить специализированные тезаурусы научных групп таким образом, чтобы преодолеть их разобщенность, их отчужденность друг от друга, а также общую отчужденность науки от человека»⁴⁰.

Рассматривая языковую ситуацию, сложившуюся в современном образовании, М.К. Петров предлагает неожиданное решение проблемы отчуждения. Он считает необходимым исходить из факта неустранимого многоязычия образовательного пространства, включающего родной язык и как минимум греко-латинский субстрат интернациональной лексики. На этой основе он полагает оправданным, во-первых, «распаковку» греко-латинского субстрата, восстановление преподавания классических языков и, во-вторых, изучение в дальнейшем пакета мировых языков науки в лингвopsихологически обоснованной последовательности. Фундаментализация языкового образования позволит, на его взгляд, устранить деформации поляязыковых образовательных пространств, монополизированных национальными государственными языками.

Идеология моноглоттизма в образовании, как указывает М.К. Петров, восходит к апеллирующей к Аристотелю александрийской традиции. «Ни учителя, ни ученики, – пишет он, – даже не подозревают, что, осиливая шаг за шагом “скупнейшую из сук науки”, “проходя” то префиксы, то суффиксы, то склонения, то спряжения, то морфологию, то целых два синтаксиса простого и сложного предложения, разбирая предложения то по частям речи, то по членам предложения, они, в сущности, копаются, не ведая, что творят, в прекрасной, целостной и далеко еще не “преодоленной” онтологической теории миропорядка Аристотеля, воплощенной в лингвистической ее части в теоретическом нормативном курсе естественного языка александрийцам. Водительствуемые своими учителями родного языка, ученики всех классов просто конца-краю не видят в этой растянутой на десятилетие скуке и муке, и в самом завершении занятий по родному языку усматривают не завершение полного описания родного языка как целостной системы, а скорее прекращение долговременной пытки скукой с неведомыми им намерениями и целями, и сразу же после выпускных экзаменов

⁴⁰ *Образование* в конце XX века... – С. 20.

стараятся всю эту накопленную в школе премудрость правил и исключений выбросить вон из головы, начисто забыть как дурной сон, что подавляющему большинству носителей универсального тезауруса общества и удастся, поскольку для взрослой деятельности в большинстве терминалов современного развитого общества вполне достаточным оказывается тот облагороженный школой запас автоматизированных и упрятанных в подкорку навыков и умений, который приобретен моноглоттом без видимых усилий на этапе от «2 до 5»⁴¹.

Ценность иной языковой традиции для образования подчеркивал Гегель, характеризуя познавательное значение изучения классических языков. Разъясняя родителям учеников гимназии, директором которой он был, необходимость изучения древнегреческого языка и латыни, Гегель говорил: «Той проникновенности, с которой принадлежит нам наш собственный язык, нет в знаниях, данных нам только на чужом языке; они отделены от нас перегородкой, которая не позволяет им быть своими для духа»⁴². Далее он пояснял, что, на его взгляд, прогресс образования нельзя рассматривать линейно, как спокойное наращивание некоей цепи, ибо, для того чтобы стать предметом образования, субстанция природы и духа «должна отойти от нас, получив форму чего-то чуждого».

Классическое образование базируется на абстрактно-отчужденном знании⁴³. Генетически это образование возникает в рамках рефлексии практического опыта контрсубъекта и последующей интериоризации обобщенных рецептов его деятельности. Так, античная образованность формировалась в рамках рефлексии практической науки Востока. Та же модель трансляции и интериоризации чуждого (греческого) знания присутствовала в генезисе системы образования Древнего Рима. Только незнакомое, необычное пробуждает познавательный интерес.

Познавательное отчуждение Гегель рассматривал как необходимое условие теоретического образования. Предметность образования, по его мнению, предполагает, что изучаемое должно получить форму чего-то чуждого. Только тогда, на его взгляд, возникает обра-

⁴¹ *Петров М.К.* История европейской культурной традиции и ее проблемы. – С. 626.

⁴² *Гегель Г.* Речь директора гимназии. 29 сентября 1809 г. // Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. – М., 1972. – Т. 1. – С. 400.

⁴³ См.: *Еремин С.Н., Семенов Е.В.* Наука и образование в структуре НТР. – Новосибирск, 1986. – С. 111.

зовательный мотив: «Чуждое, даль несет с собой притягательный интерес, манящий нас к занятию и старанию, желательное находится в обратной зависимости от своей близости к нам и от того, насколько оно является общим с нами»⁴⁴.

Согласно Гегелю, изучение чужих языков имеет значительный познавательный эффект, качественно расширяет горизонт образовательного пространства, формируя доминанту дали. «Молодежь почитает за счастье уйти из дома и пожить на далеком острове вместе с Робинзоном. Искать глубину прежде всего в форме дали – неизбежное заблуждение. Но и достигаемая нами глубина и сила могут измеряться удалением, на которое мы вырвались из центральной точки, где сначала были и куда снова стремимся. И на этом центробежном стремлении души основывается вообще необходимость ей отделиться от своего природного существа и состояния, к чему она и стремится, вселяя в молодой дух далекий, чужой мир. Но такой перегородкой, с помощью которой осуществляется это отделение для образования, о чем здесь идет речь, является мир и язык древних, мир же этот, отделяющий нас от самих себя, содержит одновременно все исходные моменты и нити возвращения нас к самим себе, но в виде истинно всеобщей сущности духа»⁴⁵.

Комментируя взгляды Гегеля на смысл образования, Х.Г. Гадамер подчеркивает, что самоотчуждение является всего лишь опосредствующим, хотя и необходимым моментом образовательного движения. «Узнавать в чужом свое, осваиваться в нем – вот в чем основное движение духа, смысл которого – только в возвращении к себе самому из инобытия»⁴⁶, – замечает он. Поэтому «сущность образования составляет не отчуждение как таковое, а возвращение к себе, предпосылкой которого, однако, и служит отчуждение»⁴⁷.

Институциональным механизмом отчуждения в образовании является субъект-объектная стратегия организации образовательного

⁴⁴ Гегель Г. Речь директора гимназии. – С. 405.

⁴⁵ Там же. – С. 400–401.

⁴⁶ Гадамер Х. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М., 1988. – С. 55.

⁴⁷ Там же. – С. 56. В связи с необходимостью возвращения к себе указывается на значение самоконтроля в образовании – см.: Сергеев К.А., Разеев Д.Н. Понятие образования в феноменологии науки // Образование и гражданское общество (материалы круглого стола 15 ноября 2002 г.). Сер. «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)». – СПб., 2002. – Вып. 1.

процесса. Классическая просветительская модель образования базировалась на том, что ученик – пассивный объект обучения, а учитель – активный субъект, чья свобода, впрочем, ограничена предметом, в который вводится ученик. Учитель, собственно, и есть объективированный учебный предмет. В этом отношении учитель функционально активен только в качестве средства, инструментального опосредования самодовлеющего движения предмета⁴⁸.

Такому предметоцентризму в просветительской философии образования противостоял педоцентризм. Видный теоретик гуманистической педагогики И.Г. Песталоцци писал: «Конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая ее в максимально высокой степени. Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является их священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы – с человеческой природой»⁴⁹.

Развитая в рамках гуманистической традиции образования концепция прагматического образования утверждала следующее: а) ученик – субъект обучения; б) свободен ученик; в) решает ученик. В информационном обществе данная модель организации образовательного процесса становится все более и более влиятельной.

Научно-технический прогресс, непрерывное генерирование информации в информационном обществе обесценивают накопленные знания. Презумпция объективности знания утрачивает свою силу. Знания воспринимаются как частные мнения, иногда обладающие сомнительной достоверностью и, как правило, несопадающие или даже противоречащие друг другу. Поэтому обучающийся не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, мнений, знаний и понятий строит свое профессиональное мировоззрение.

⁴⁸ Так, в частности, характеризовал традиционную организацию образования отец прагматистской педагогики Д. Дьюи: «Книги, особенно учебники, являются главными представителями мудрости прошлого, а учителя – его агенты, осуществляющие эффективное взаимодействие учеников с этим материалом, проводники знаний, умений и правил поведения» (Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование. – М., 2000. – С. 328).

⁴⁹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3 т. – М., 1965. – Т. 3. – С. 216.

По оценке Г.П. Ильина, современное образование из внешне организованного процесса превращается в значительной степени в личное дело обучающегося. Образование утрачивает свою обязательность и всеобщность, приобретает персонифицированный, личностно ориентированный характер, определяется потребностями самого обучающегося, а не общими для всех, заранее заданными целями и задачами учебного процесса. Обучающийся становится основным субъектом процесса образования: он сам отбирает нужную ему информацию, сам определяет, какая информация ему необходима для решения его жизненных задач, сам выявляет способ и место ее получения. А преподаватель, как подчеркивает Г.П. Ильин, может лишь помочь ему в этом⁵⁰.

Заместитель министра образования Российской Федерации Л. Гребнев полагает, что аналогичный процесс кардинальной смены парадигмы происходит в последние годы и в европейском высшем образовании. Это переход от обучения в формате *teaching* к обучению в формате *learning*, когда не человека учат, а он сам учится, причем учится всю жизнь, и сфера образования ему содействует в этом, но лишь в границах его личной заинтересованности⁵¹.

Очевидно, что в целостном образовательном взаимодействии присутствуют и *teaching*, и *learning*. Вместе с тем действительно можно говорить об определенных акцентах, центрации взаимодействия, в развивающейся системе которого исторически ведущую роль играет тот или иной субъект. Интегральный баланс соотношения активностей сторон взаимодействия исторически обусловлен, выражает определенную стадию системогенеза образовательной деятельности, но в отвлечении от собственной предыстории он может рассматриваться и ситуационно.

Предметоцентризм и педоцентризм в образовании иногда рассматриваются как альтернативные модели, в диапазоне между которыми находятся возможные дидактические решения, связанные с различной мерой свободы учителя и ученика⁵². На наш взгляд, с формальной точки зрения данные модели можно оценивать не

⁵⁰ См.: Ильин Г.П. Образование после образования...

⁵¹ См.: Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. – 2004. – № 1.

⁵² См.: Долженко О. Очерки по философии образования. – М., 1995. – С. 119.

только как альтернативные, но и как структурно совпадающие. Обе модели фиксируют асимметричную, субъект-объектную организацию обучения, что является существенным упрощением сложной диалектики образовательного процесса.

Феноменология образования исходит из того факта, что правильность собственного опыта всегда будет утверждаться и доказываться также и по отношению к другим⁵³. Необходимость в опыте иного конституирует интерес субъективности образования. Ни предмет восприятия, ни действительность в целом, как разъясняет П. Прехтль, не могут быть удовлетворительно удостоверены, будучи ограничены перспективой одного-единственного сознания. Подобно тому как отдельный предмет обнаруживается с различных точек зрения, так и действительность предметных областей должна быть представлена различным субъектам в многообразных способах данности⁵⁴. Поскольку мир дан в опыте не только одному, но и другому, включенному в допустимое множество субъектов опыта, постольку интерес субъективно обоснованная объективность мира образуется в процессе синтетической дифференциации и идентификации множества мировых перспектив, смыкающихся в единство⁵⁵.

«Соотношения значимости, определяющие структуру мира, суть поэтому не сетка форм, набрасываемая безмирным субъектом на некий материал. Скорее фактическое присутствие, экстатично понимая себя и свой мир в единстве *вот*, возвращается из этих горизонтов к встречающемуся в них существу», – пояснял М. Хайдеггер⁵⁶. Край ойкумены очерчивает окружность мира субъекта деятельности, ограничивает и возвращает его устремленность в себя, превращая его в данного миру субъекта.

Совершаемая в образовании одиссея духа позволяет понять, что любой предмет есть человеческий предмет, или опредмеченный человек. Тем самым главным результатом социализации индивида оказывается то, что «предмет становится для него общественным

⁵³ См.: *Прехтль П.* Введение в феноменологию Гуссерля. – Томск, 1999. – С. 58. Некоторые иллюстрации к гетерологии образования см.: *Суковатая В.* Образование как практики Другого // Высшее образование в России. – 2004. – № 3.

⁵⁴ См.: *Прехтль П.* Введение в феноменологию Гуссерля.

⁵⁵ Там же. – С. 61.

⁵⁶ *Хайдеггер М.* Бытие и время. – М., 1997. – С. 366.

предметом, сам он становится для себя *общественным* существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете»⁵⁷.

В содержание образования входит трудоемкий процесс знакомства с разнообразием социально-исторически обусловленных дисциплинарных точек зрения, соответствующих познавательных перспектив и образов учебных предметов. В отношении стремления «узнать все сразу», т.е. непосредственно, Гегель пишет так: «Нетерпение требует невозможного, а именно достижения цели без обращения к средствам. С одной стороны, надо выдержать длину этого пути, ибо каждый момент необходим; – с другой стороны, на каждом из них надо задержаться, ибо каждый момент сам есть некоторая индивидуальная, цельная форма и рассматривается лишь постольку абсолютно, поскольку его определенность рассматривается как целое или конкретное, т.е. поскольку целое рассматривается в своеобразии этого определения. – Так как субстанция индивида, так как даже мировой дух имели терпение пройти эти формы за длительный период времени и взять на себя огромную работу мировой истории, в ходе которой он во всякой форме выказывал все свое содержание, какое она способна вместить, и так как при меньшей работе он не мог достигнуть сознания о себе, то если иметь в виду существо дела, индивид не может, конечно, охватить свою субстанцию с меньшей затратой труда; но вместе с тем у него затруднений меньше, потому что в *себе* это совершенно, и содержание есть уже стертая до возможности действительность, обузданная непосредственность, а формообразование сведено к своей аббревиатуре, к простому определению мысли»⁵⁸.

Абстрактное знание выступает как готовый результат, основания действительности которого сняты. Высшее профессиональное образование подразумевает, что известное когда-то и при некоторых условиях было познано. Формулы требуют доказательств, вывода как из тех, так и из иных в последующем условий. Как отмечает Гегель, знание, существующее в форме *в-себе-бытия*, следует обратить в форму *для-себя-бытия*. Логика образования поэтому парадоксальна, она обратна логике познания. И «поэтому работа состоит теперь не столько в том, чтобы извлечь индивида из непосред-

⁵⁷ Маркс К. Экономическо-философские рукописи // Маркс К., Энгельс Ф., Ленин В.И. О коммунистической общественной формации. – М., 1987. – Т. 1. – С. 67.

⁵⁸ Гегель Г. Феноменология духа. – СПб., 1999. – С. 15–16.

венного чувственного способа и возвести его в мысленную и мыслящую субстанцию, сколько, можно сказать, в противоположном: путем снятия установившихся определенных мыслей претворить всеобщее в действительность и дух»⁵⁹. Не от повседневной практики к познанию, а от знания к лежащей в его основе исторически развивающейся практике – такова логика образования.

Самоотчуждение в образовании снимается в последовательности, обратной к той, которая его сформировала. «Снятие самоотчуждения, – пишет К. Маркс, – проходит тот же путь, что и самоотчуждение»⁶⁰. Наиболее важным этапом в этом процессе является возвращение абстрактно-отчужденного сознания в массовую общественную практику. Специализированные дисциплинарные языки не просто переводятся на языки профессиональных практик, а дополняются и обогащаются невербальной семиотикой практических действий.

Для преодоления разрыва между образованием и практикой необходимо органическое соединение производительного труда с обучением, что может быть достигнуто, как пишет В.Н. Турченко, во-первых, путем чередования труда и учения в течение дня, во-вторых, путем чередования труда и учения на протяжении всего сознательного жизненного пути и, в-третьих, самое главное, в результате наполнения производственного процесса учением, а учебного процесса – производственной деятельностью⁶¹.

В.Н. Турченко характеризует традиционное образование как прерывное, основанное как на отчуждении образования от общества в целом, так и на самоотчуждении внутри сферы образования. Образование жестко обособлено от других сфер народного хозяйства, ограничено «стенами школы», охватывающей лишь отдельные категории населения, тогда как необходим его сплошной охват. В современных условиях, полагает автор, целесообразно не создавать дорогостоящую учебно-техническую базу, а использовать в учебных целях техническую базу предприятий и учреждений. Образование должно из вербально-книжного стать производством че-

⁵⁹ Гегель Г. Феноменология духа. – С. 18.

⁶⁰ Маркс К. Экономическо-философские рукописи. – С. 59.

⁶¹ См.: Турченко В.Н. Стратегия устойчивого развития образования // Через образование к миру, взаимопониманию и устойчивому развитию: Мат. междунар. симпозиума (Сибирская ярмарка, 21–24 марта 2000 г.) / <http://www.websib.ru/~nipkpro/izdanija/simpozium/turchenko.htm>.

ловека, опосредованным производством вещей, новых ценностей и более совершенных общественных отношений, т.е. прогрессирующей социализацией не только индивида, но и окружающей его социокультурной среды.

Содержанием образования, согласно В.Н. Турченко, становится не столько приобретение определенного объема знаний и навыков, сколько само творчество, самодетельность в сфере материального и духовного производства. Формальные показатели успеваемости перестают быть определяющими, а решающее значение теперь имеют результаты практики учащихся. Непосредственное включение подрастающих поколений в саму жизнь, их деятельность по преобразованию жизни выступают в качестве основного средства образования, формирования себя как личности.

По мнению В.Н. Турченко, при последовательной реализации принципа соединения производительного труда с обучением расходы на образование становятся самым экономически выгодным видом капиталовложений не только в отдаленной перспективе – за счет того, что после окончания учебы люди будут работать производительнее, но и в плане прямой эффективности – в результате того, что уже в процессе обучения учащиеся совместно с педагогами и инструкторами могут создавать полезную продукцию и услуги в объемах, многократно перекрывающих финансирование. Таким образом, система образования на качественно новой основе разрешает противоречие между тенденцией возрастания общественно необходимого времени подготовки к труду и сокращением самого трудового периода.

Учитель же достигает лучшего результата тогда, когда он благодаря своей работе, приходит к самоотрицанию, а образование перерастает в непрерывное самообразование. В итоге традиционное стремление педагогики к стабильности содержания, форм и методов образования уступает место противоположной тенденции – стремлению к постоянному обновлению образования, диктуемому непрерывностью перемен в образовательной среде.

Эти перемены, объективно порождаемые процессами интернационализации общественной жизни, наиболее интенсивно протекают в университетах. Поэтому, как отмечал М. Хайдеггер, «учительство университета должно действительно выдвинуться на предельнейшие посты опасности постоянной неизвестности мира»⁶².

⁶² Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета // Историко-философский ежегодник. 1994. – М., 1995. – С. 301.

§ 5. Социокультурная роль университета

Процессы интернационализации образования и формирования полиязыкового образовательного пространства в истории культуры нашли свое непосредственное институциональное воплощение в классическом европейском университете. Как указывает П. Скотт, с самого начала университет выступал как институт интернациональный⁶³. Правда, автор предлагает не понимать этот тезис слишком буквально, так как во время высокого средневековья не существовало еще национальных государств. На его взгляд, прежде чем приобрести признаки интернационального, университет должен был стать национальным, поскольку интернационализация предполагает наличие национальных государств⁶⁴. Очевидно, что П. Скотт исходит из понимания нации как нации-государства. Он не допускает возможности существования нации до и вне государства, а также многонациональности отдельного государства. Между тем известно, что историческим субъектом образования национальных государств Нового времени были нации, бравшие на себя всю полноту власти. Следовательно, нации были уже достаточно зрелым субъектом исторического действия, и в их генезисе немалую роль сыграл университет⁶⁵.

Главной базой средневекового университета были «нации» – корпорации студентов, говоривших на одном родном языке. Объединившись, студенты собирались для обсуждения дел в одной из своих коллегий, сообща нанимали жилье, вместе посещали церковь, участвовали в процессиях и праздниках в честь святого патрона (как правило, земляка), встречались на постоялом дворе во время национальных праздников, среди купцов родных городов избирали университетских посланников, предоставлявших студентам ссуды, развозивших письма, деньги и небольшие посылки и пользовавшихся за это всеми привилегиями университетских «подданных»⁶⁶.

⁶³ См.: *Скотт П.* Глобализация и университет // *Alma mater.* – 2000. – № 4. – С. 3.

⁶⁴ Там же. – С. 4.

⁶⁵ См.: *Тюгашев Е.А.* Национальный вопрос в эпоху глобальных проблем: дискурс университета // *Этносоциальные процессы в Сибири.* – Новосибирск, 1998. – Вып 2.

⁶⁶ См.: *Уваров П. Ю.* Парижский университет и местные интересы (конец XIV – первая половина XV в.) // *Средние века.* – М., 1991. – Вып. 54. – С. 59.

В Парижском университете в XII в. насчитывалось 12 наций. До 1215 г. 38% всех магистров искусств были английского происхождения. Впоследствии их численность значительно уменьшилась, в связи с чем английская нация была вынуждена сменить свое название сначала на англо-германскую, а затем и на германскую. В Шотландии в университетах Сент-Андруса (основан в 1411 г.), Глазго (основан в 1415 г.) и Абердина (основан в 1495 г.) на гуманитарных факультетах было по четыре нации, но именовали их по названиям шотландских областей. В 1648 г. студенты Вильнюсской академии произнесли приветственные речи в честь короля Владислава Ваза на 18 языках: кроме латинского и греческого на французском, итальянском, испанском, немецком, фламандском, старославянском, чешском, польском, белорусском, литовском, латышском, венгерском, английском, шотландском, ирландском и сирийском⁶⁷.

Институционально средневековый университет представлял собой *организацию объединенных наций*. Наряду с традиционным соперничеством за контроль над университетом между корпорациями преподавателей, студентов и ректоратом ожесточенная борьба шла и между студенческими нациями. Конфликты часто разгорались из-за пустяков, но могли отражать и реальные противоречия, раздиравшие Европу. «В первой декаде XV в. Пражский университет стал очагом чешского национализма и гуситской политики, – пишет Х. де Риддер-Сименс. – Студенты из Богемии, Моравии и Венгрии образовали богемскую нацию (ассоциацию), которая включала как чехов, так и выходцев из германских земель. Все остальные студенты образовали баварскую, саксонскую и польскую нации. Соперничество между чешским и немецким сообществами в Богемии достигло критической стадии в студенческих нациях в Праге. Богемская нация потребовала предоставления ей трех голосов в университетском совете, в то время как каждой из трех других наций предоставлялось по одному, и это требование было удовлетворено в 1409 г. Германцы отказались признать такое решение и покинули Прагу, чтобы основать новый университет в Лейпциге, моделью для которого стал университет Праги»⁶⁸.

⁶⁷ См.: Кукушкина И. Старый Вильнюсский университет в истории Литвы и истории Европы (1579–1832 гг.) // Европейский альманах: История. Традиция. Культура. – М., 1993. – С. 127.

⁶⁸ Риддер-Сименс Х., де. Средневековый университет: мобильность // Alma mater. – 1997. – № 1. – С. 39.

Трудно сказать, замечает далее Х. де Риддер-Сименс, насколько существование наций в университете было полезным с точки зрения укрепления сознания принадлежности к определенной общности и «национальных» чувств, но совершенно очевидно, что чувство корпоративности среди граждан одной страны и рост национализма имели политические последствия. Так, начиная с XV в. национальные чувства швейцарцев укреплялись в ходе длившихся долгое время контактов в университетах между членами конфедерации из различных кантонов и из самых разных слоев общества.

В обычной жизни выходцы из разных земель в Нормандии, Тоскане или Саксонии не осознавали своего единства, пока в далеких университетах не оказывались противопоставленными соответственно «французам» и «пикардийцам», «умбрийцам» и «пьемонтцам», «чехам» и «швабам». Чувство региональной солидарности развивалось через контролируемые нациями коллегии – частные школы и пансионы, большинство мест в которых предназначалось для уроженцев определенных территорий. Контроль во многом носил и политический характер. Так, в конце 1443 г. французская и пикардийская нации Парижского университета сорвали решение старших факультетов об организации торжественной процессии по случаю прекращения учебной забастовки: они запретили педагогам – содержателям пансионов выпускать учеников на улицу⁶⁹.

Города охотно избирали своими депутатами студентов, бакалавров и магистров, принадлежащих к соответствующей нации, сокращая расходы на представительство и получая квалифицированных ораторов, связь с которыми осуществлялась через университетских посланников. Важнейшую роль играл институт *gradues* – выпускников университета, не лишившихся налоговых льгот и не расстававшихся со званием студента до 60–70 лет. Работающие в регионах юристы, врачи, священники, чиновники числились членами университетской нации, которая в случае неповиновения угрожала исключением за нарушение корпоративной присяги. Необыкновенное влияние университетов проявилось на Констанцском соборе 1414 г. Университеты настойчиво добивались его созыва, а голосование проводилось по университетским нациям – английской, германской, французской и итальянской.

⁶⁹ Уваров П.Ю. Парижский университет и местные интересы... – С. 61.

По роли в представительстве нации университет долгое время конкурировал с парламентом. Оружием университета были угрозы прекратить занятия, проповеди и церковные службы, исключить чиновников и прелатов за несоблюдение корпоративной присяги, отлучить противников от церкви. Университет располагал огромной армией проповедников и мог обращаться к народу на национальном языке, важнейшие постановления расклеивались на улицах, зачитывались в церквях. И, как заключает П.Ю. Уваров, «всегда против папского универсализма на защиту национальных свобод вставали именно университеты»⁷⁰.

Таким образом, можно зафиксировать генетическую связь ново-европейских национальных государств с университетской культурой, в особенности с такой ее составляющей, как университетские нации. Связь эта достаточно сложна и непосредственно проявляется только в Средневековье. Именно тогда в отдаленных от родины университетах возникали постоянно меняющиеся свои границы федеративные корпорации земляков, представляющие собой зародыши будущих национальных государств.

С введением уже в XIII в. протекционистских ограничений на приобретение образования за рубежом и организацией национальных университетов в каждом государстве (а позже и в каждой провинции) происходит территориализация университетских наций – их интеграция с отечеством. Университет приобретает статус функционирующего национального института, и его роль в генезисе нации становится менее заметной. На первый план выходят иные формы консолидации нации – абсолютизм, армия, объединения эмигрантов и т.п. В результате все чаще и чаще начинает ставиться университетский вопрос – вопрос о кризисе университета.

Университетский вопрос неоднократно поднимался в европейской истории, делались попытки его разрешить, но он так и оставался неразрешенным. В 1969 г. М. Хайдеггер, бывший в 30-е годы некоторое время ректором университета, говорил: «Я считаю, что кризис поразил сегодня университеты до основания. Но я повторяю вам, что это совсем не новость. Со многими проблемами я сталкивался вместе со своей студенческой молодежью в начале Второй мировой войны. Однако время этих вопросов еще не пришло»⁷¹.

⁷⁰ Уваров П. Университеты и идея европейской общности // Европейский альманах... – С. 123.

⁷¹ Хайдеггер М. Интервью журналу «Экспресс» // L'Express. – 1969. – 20–26 oct. – Р. 83 / <http://heidegger.ru/tovarnitski.php>.

По-видимому, это время пришло, когда в 1989 г. произошел крах вестфальской политической мир-системы, легитимизировавшей образование национальных государств.

Состоявшаяся в сентябре 2002 г. в Стамбуле ежегодная конференция DEAN (Dean European Academic Network – Европейская академическая сеть деканов) носила название «Европейские университеты в кризисе?». «Массификация» высшего образования, его организационное многообразие, появление новых образовательных организаций (например, виртуальных университетов), развитие корпоративных образовательных структур, давление рынка, требующего практической применимости полученных знаний, образования и подготовки на протяжении всей жизни (life-long education), порождают кризис университетской идентичности. Под сомнение ставится целесообразность элитной подготовки относительно небольшого числа специалистов, и университеты все чаще ограничиваются лишь общеобразовательной и общепрофессиональной подготовкой.

Попытка ответить на вопросы об экзистенциальном бытии университетов в современном мире была предпринята в Magna Charta Universitatum. В этой хартии, принятой ректорами европейских университетов в Болонье (1988 г.), сформулированы следующие принципы деятельности университетов:

«1. Университет действует внутри обществ с различной организацией, являющейся следствием разных географических и исторических условий, и представляет собой автономный институт, который критически осмысливает и распространяет культуру путем исследования и преподавания.

Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей исследовательской и преподавательской деятельности он должен иметь моральную и научную независимость от политической и экономической власти.

2. Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности, с тем чтобы преподавание в то же время было на уровне, отвечающем как эволюции потребностей общества, так и требованиям, предъявляемым к научным знаниям.

3. Поскольку свобода преподавания, исследований и обучения является основным принципом жизни университетов, то как общественная власть, так и университеты должны в рамках своей компетенции гарантировать это и способствовать соблюдению столь приоритетного требования.

Отвергая нетерпимость и будучи постоянно открытым для диалога, университет становится, следовательно, наиболее предпочтительным местом встречи между преподавателями, обладающими способностью передавать знания и владеющими средствами их углубления через исследования и поиски нового, и студентами, имеющими право, желание и способность обогащать себя этими знаниями.

4. Являясь хранителем традиций европейского гуманизма, но в постоянном стремлении к достижению универсальных знаний, университет, выполняя свою

функцию, преодолевает политические и географические границы и утверждает настоятельную необходимость взаимного познания и взаимодействия различных культур».

Сходным образом характеризуется миссия университетов в докладе Ж. Делора «Образование: необходимая утопия». Возглавляемая им Международная комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века пришла к заключению, что университет должен быть гарантом универсальных ценностей и культурного наследия, выступая при этом в качестве

➤ научного учреждения, источника знаний, дающего возможность заниматься теоретическими или прикладными исследованиями либо подготовкой преподавателей;

➤ места, где можно получить профессиональную подготовку высокого уровня, обеспечивающую продвинутое знание и навыки на основе образовательных программ, постоянно адаптируемых к потребностям экономики;

➤ учреждения, в наибольшей степени отвечающего задачам непрерывного образования, открывшего свои двери для взрослых, которые желают либо возобновить обучение, либо обогатить и адаптировать имеющиеся у них знания, либо удовлетворить свое стремление к познанию во всех областях культурной жизни;

➤ основного партнера в области международного сотрудничества, которое позволяет обеспечить обмен преподавателями и студентами и, благодаря наличию кафедр с международной ориентацией, распространение наиболее совершенных методов преподавания⁷².

Оценивая положение университета в свете сформулированных европейской общественностью принципов, А.О. Грудзинский приходит к мысли о том, что кризис современного университета заключается в противоречии между тремя его основными функциями: он ведет дорогостоящие научные исследования, при этом должен обеспечивать массовое образование людей и решать региональные проблемы⁷³. Нынешнее состояние университета автор сравнивает с состоянием воза из известной басни Крылова, который тянут в три разные стороны лебедь, рак и щука: «лебедь» традиционного стремления университетских профессоров заниматься свободно избранным направлением фундаментальной науки, приземленный «рак»

⁷² Делор Ж. Образование: необходимая утопия.

⁷³ Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация.

массового образования, который тащит университет назад к примитивизации учебного процесса, и коварная «щука» регионализации (в худшем варианте – национализации), которая может утащить университет в глубину рутинных местных проблем.

На взгляд А.О. Грудзинского, триединая функция университета (образование, наука, региональное развитие) ранее являлась и в перспективе должна являться краеугольным камнем его существования как социального института. Но проблема состоит в том, что в глобальном информационном обществе возможности в отношении реализации всех трех функций университета претерпели радикальные изменения, и университет в его старой организационной форме не в состоянии обеспечить их осуществление.

Сложившееся положение П. Скотт характеризует как вызов глобализации, который определяет судьбу университета в связи с действием трех факторов, из которых первый – это решение задачи распространения национальных культур, второй – появление глобальных исследовательских сетей, а также стандартизация обучения под влиянием современных информационно-коммуникативных технологий, третий – ограничение деятельностью глобальных рынков возможностей бюджетов государств по финансированию университетов⁷⁴. П. Скотт надеется, что университет сможет адаптироваться к требованиям глобализации, не пожертвовав своими фундаментальными ценностями.

Действительно, если не ограничивать бытие университета национально-государственным контекстом, то именно глобализация позволяет раскрыть его социокультурный потенциал. Субстанциональный для университетского мышления универсализм дает возможность мыслить глобально, действуя локально. Поэтому в условиях растущего многообразия учреждений в сфере образования роль университетов не только не уменьшилась, но даже возрастает. Они все более уверенно выполняют роль центров, фокусирующих в регионах достижения глобализации. И наоборот, концентрируя и интегрируя социокультурный потенциал регионов, университеты благодаря собственному универсализму оказываются способными включить локальных субъектов в процесс глобализации. Универсум университета, снимающий в себе поле глобальных взаимодействий, становится центром сети глобальных коммуникаций в современном информационном мире.

⁷⁴ Скотт П. Глобализация и университет. – С. 4.

ГЛАВА 2. НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И ОБРАЗОВАНИЕ ВЫСОКОГО УРОВНЯ

§ 1. М.А. Лаврентьев: кого учить? чему учить? как учить?

Основатель Сибирского отделения Академии наук СССР и Новосибирского государственного университета М.А. Лаврентьев именно эти вопросы считал наиболее злободневными вопросами современности. Впервые он их сформулировал в 1962 г., размышляя над итогами первых пяти лет деятельности Сибирского отделения АН СССР. «Подготовка кадров есть прямое дело каждого академического института, – писал академик. – При нынешнем всеобщем образовании, при быстром росте науки и ее внедрении становится особенно важным продумать, кого учить, чему учить и как учить»¹.

Кого учить?

В обстановке небывало быстрого роста запасов знаний и при угрожающей перспективе удлинения сроков обучения единственный выход М.А. Лаврентьев видел в раннем определении склонностей у ребят с помощью олимпиад и собеседований с учеными и в специализированном обучении в дальнейшем. Этот подход, отмечал он, далеко не нов, он продолжает традицию специализированного обучения в спортивных, музыкальных, балетных, художественных школах, суворовских и нахимовских училищах². На взгляд ученого, средняя школа также должна выявлять способности в раннем возрасте и учить мыслить в определенном направлении. Он предлагал с 7–8-го класса школы вводить специализированные курсы и программы, формировать школы и техникумы по склонностям, предос-

¹Цит. по: *Ибрагимова З.* Ученый и время. – Новосибирск, 1986. – С. 123.

²См.: *Лаврентьев М.А.* Опыты жизни. 50 лет в науке // Наука. Академгородок. Университет: Воспоминания. Очерки. Интервью. – Новосибирск, 1999. – Вып. 1. – С. 33.

тавляя тем самым возможность молодежи с ярко выраженным призванием совершенствоваться в выбранной области, полнее раскрывать свой талант. М.А. Лаврентьев считал, что процесс воспитания подрастающего поколения должен начинаться именно с помощи в определении своего призвания. Задачу старшего поколения он видел в том, чтобы помочь молодым людям найти себя, определить поприще, где наиболее полно могут реализоваться их способности и, следовательно, где они принесут обществу наибольшую пользу³.

О необходимости раннего специализированного образования писал и первый ректор НГУ И.Н. Векуа: «Важно вовремя, пораньше подметить и направить дарование человека. Сегодня эта педагогическая задача приобретает, на мой взгляд, государственное значение... Что будет, если мы “провороним” сотни дарований? Сколько будет потрачено денег, сил и времени впустую! Этого мы не имеем права допускать!»⁴.

Ориентация на специализированное обучение одаренных детей, по мнению М.А. Лаврентьева, позволила бы резко ускорить массовую подготовку научных и инженерных кадров. Тем самым разрешалась бы одна из фундаментальных проблем образования эпохи НТР – проблема обеспечения высокого уровня массового специального образования.

Чему учить?

М.А. Лаврентьев отмечал *пансофическую* ориентацию средней школы, ее стремление каждого научить всему одинаково: и русскому языку, и иностранному, и истории, и пению, и физике, и химии, и еще не одному десятку предметов. «Совершенно дурацкая система – заставлять запоминать 127 правил и 325 исключений. Это глупость»⁵, – говорил он. Столь же неправильным М.А. Лаврентьев считал учить интегрировать замечательного литератора. Он приво-

³См.: Лаврентьев М. ...Прирастать будет Сибирью. – М., 1982. – С. 104–111.

⁴Векуа И.Н. Наше большое искомое // Наука. Академгородок. Университет... – С. 47.

⁵Цит. по: Ибрагимова З. Ученый и время. – С. 90. Напомним, что принцип «правила и исключения» как основной принцип познания языка унаследован от грамматик средневековья.

дил множество примеров из жизни выдающихся людей, не успевавших по тем или иным дисциплинам.

Вместе с тем М.А. Лаврентьев полагал, что образование не обязательно должно быть специальным, узким. По его мнению, важно было «дать студентам глубокие фундаментальные знания, ибо узкие специализации в наше время устаревают с огромной скоростью»⁶. Выход он видел в гибкости образования, в нестандартном, индивидуальном подходе, вплоть до индивидуализации программ дисциплин и учебных рабочих планов в соответствии со склонностями учащихся.

Как учить? (Или кто должен учить?)

На вопрос «как учить?» М.А. Лаврентьев отвечал кратко: «Быстрее. Быстрее и с максимальной отдачей»⁷. Для этого, подчеркивал он, в малой степени пригодны быстро устаревающие учебники и нужны наиболее активные, творчески мыслящие ученые. «В наше время постоянно рождаются новые специальности, которым нужны молодые кадры. Организовать их подготовку могут лучше всего сами творцы этих новых специальностей и направлений науки»⁸.

Фактически академик заявлял о необходимости смены ведущего субъекта образовательного процесса. «Наша педагогическая наука поставлена плохо, – писал он. – И эту плохую науку надо ликвидировать, надо поручить это дело людям действия, практикам, которые играют большую роль в нашей науке, технике организации»⁹.

Вместе с тем М.А. Лаврентьев не видел в педагогике лженауку. Школе, как полагал он, нужны владеющие новой методикой педагоги. Кроме того, для работы в школе он считал возможным привлечь «огромную армию инженерно-технической интеллигенции» – ученых, инженеров, аспирантов и студентов, которые бы читали доклады, лекции, вели факультативы, кружки, организовывали экскурсии на заводы, в совхозы и т.д. Это было бы полезно не только для сред-

⁶Лаврентьев М.А. Опыты жизни... – С. 30.

⁷Лаврентьев М.А. Наука и темпы XX века // Наука. Академгородок. Университет... – С. 37.

⁸Лаврентьев М.А. Опыты жизни... – С. 35.

⁹Цит. по: Ибрагимова З. Ученый и время. – С. 90.

ней школы, но и для наставников, «ибо нет лучшего способа понять самому, чем сделать понятным это ученику»¹⁰.

Предлагая эту стратегию, М.А. Лаврентьев фактически снимал проблему дефицита педагогических кадров и недостаточного уровня их подготовки, оказавшегося причиной межпоколенного разрыва в уровне информированности. Так, еще в 60-е годы исследованиями Академии педагогических наук СССР было выявлено, что 60–70% учеников обнаруживают в беседах на темы новейших достижений науки и техники, культуры и спорта большую осведомленность, чем педагоги¹¹. Поэтому принцип обучения учителя у ученика порождает синергетический эффект образовательного отношения, что и отмечал М.А. Лаврентьев. В условиях информационного взрыва, когда за ростом знаний все равно угнаться не удастся, «учителя и ученики в такой ситуации должны, в сущности, учиться вместе, потому что работа идет в неизведанном направлении»¹².

Данная позиция лежит в основании такого течения педагогической мысли, как педагогика сотрудничества. Формулируя ее суть, В.Д. Шадриков писал, что в живом опыте процесса обучения учитель и ученик учатся одновременно: «это акт сотворчества, развития друг друга, совместного восхождения к раскрытию способностей каждого (и ученика и учителя)»¹³. Благодаря сложному и трудному взаимодействию субъектов образовательного отношения образование перестает быть односторонним процессом передачи информации и становится источником нового, более фундаментального и системного научного познания.

§ 2. «Система Физтеха» – высшее образование нового типа

Размышления М.А. Лаврентьева были во многом стимулированы успешным опытом организации подготовки инженерных кадров нового типа в рамках созданного в 1952 г. Московского физико-технического института, вся деятельность которого была теснейшим образом связана с Академией наук. В МФТИ разработана уникаль-

¹⁰ Лаврентьев М. ...Прирастать будет Сибирью. – С. 110.

¹¹ См.: Турченко В.Н. НТР и революция в образовании. – М., 1973. – С. 93.

¹² Лаврентьев М.А. ... Прирастать будет Сибирью. – С. 112.

¹³ Шадриков В.Д. Философия образования и образовательной политики. – М., 1993. – С. 38.

ная система обучения, получившая признание как в нашей стране, так и за рубежом и широко известная как «система Физтеха»¹⁴.

Принципы «системы Физтеха» впервые сформулировал П.Л. Капица в письме И.В. Сталину в 1946 г. Эти принципы таковы:

- тщательный отбор одаренных и склонных к творческой работе представителей молодежи;
- непосредственное участие в обучении ведущих научных работников «в тесном контакте с ними в их творческой обстановке»;
- индивидуальный подход к отдельным студентам с целью развития их творческих задатков при отсутствии существующей в вузах перегрузки второстепенными предметами по общей программе и механического заучивания (следствие необходимости массового обучения);
- воспитание с первых же шагов в вузе в атмосфере технических исследований и конструктивного творчества с использованием для этого лучших лабораторий страны¹⁵.

Основная идея Физтеха, как позднее вспоминал П.Л. Капица, состояла в организационном стимулировании процесса формирования плодотворно работающих научных школ путем привлечения к преподаванию ведущих ученых. П.Л. Капица полагал вполне возможным преподавание физики в старших классах средних школ молодыми научными работниками из исследовательских институтов. В целом он считал, что задача воспитания у молодежи творческих способностей с учетом индивидуальных склонностей начиная со школьной скамьи является задачей фундаментальной, не менее важной, чем обеспечение мира и предотвращение атомной войны, и что от ее решения может зависеть будущее цивилизации в масштабе не только одной страны, но и в глобальном масштабе¹⁶.

В настоящее время «система Физтеха» включает в себя

¹⁴Как показывает Т. Шанин, в «систему Физтеха» П.Л. Капицей был включен ряд элементов британского высшего образования (см.: *Шанин Т. О пользе иного: Британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. – 2001. – № 3*).

¹⁵См.: *Письмо Сталину // Природа. – 1994. – № 4*.

¹⁶См.: *Капица П.Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи // Капица П.Л. Эксперимент – теория – практика. – М., 1981. – С. 256–257*.

➤ целенаправленный отбор во всех регионах страны талантливых школьников для поступления в МФТИ через разветвленную систему довузовской подготовки (заочная физико-техническая школа, олимпиады, выездные приемные комиссии, работа преподавателей МФТИ в ведущих московских школах, специализированных лицеях и т.д.);

➤ фундаментальное общее естественно-научное и гуманитарное образование на первом-третьем курсах;

➤ углубленную профессиональную подготовку на втором-шестом курсах в рамках специализированных факультетских циклов и непосредственно на 104 базовых кафедрах МФТИ, из которых более 80 созданы в 64 институтах и научных центрах РАН, а остальные – при ряде ведущих акционерных обществ и холдингов, занимающихся высокими технологиями¹⁷.

Схема подготовки по трем циклам образования – общеобразовательному, факультетскому, исследовательскому – позволила Физтеху стать своеобразной «следящей системой», оперативно настраивающейся на современный уровень бурно развивающихся отраслей науки. Отмечались случаи, когда подготовка специалистов на Физтехе опережала развитие перспективной отрасли. «Система Физтеха» предполагает для выпускника серьезный научный фундамент (общенаучную ориентацию), практические навыки профессионального исследователя, стремление и умение профессионально самообучаться.

Несмотря на тенденцию к эволюции МФТИ в сторону университетского типа образования и преподавание дисциплин общеобразовательного цикла по университетским программам, «система Физтеха» находилась в противоречии с классическим университетским образованием. Это особенно отчетливо обнаружилось в начальный период существования Физтеха в статусе факультета Московского государственного университета. Факультет сделал только один выпуск в 1952 г. и практически был распущен.

Получивший таким образом институциональное разрешение ценностный конфликт образовательных систем разного типа вновь поставил вопрос о специфике университетского образования и его месте в системе высшего образования нового типа. В рамках обсуж-

¹⁷Подробнее см.: Я – физтех. – М., 1996; ФИЗТЕХ, взгляд в будущее. 1946–1951–2001: Книга размышлений. – М., 2001.

дения этого вопроса представляет интерес позиция ректора МГУ В.А. Садовниченко и его коллег, размышляющих о современном состоянии и перспективах университетского образования¹⁸.

В качестве главной и наиболее активной фигуры образовательного процесса В.А. Садовнический и его соавторы выделяют преподавателя. Обсуждая положение преподавателя, они фиксируют следующую проблему высшего образования: «практически все преподаватели МГУ – преподаватели-самоучки»¹⁹. Авторы констатируют, что нигде в мире нет системы подготовки кадров для преподавательской работы. Отсутствует даже сколько-нибудь заметное желание создавать систему проверки на профессиональную пригодность к преподавательскому труду. Главным и практическим единственным критерием профессионализма в вузе считаются научные достижения, а не педагогическое мастерство. В.А. Садовнический и его коллеги полагают, что главной в вузе должна быть не научная, а педагогическая деятельность, которая требует соответствующей квалификации. В связи с этим они считают «ярким примером самообмана» администрации вуза практику привлечения аспирантов к ведению практических занятий. Авторы признают необходимость научной работы для преподавателя, но полагают, что исследователи не должны определять стратегию высшего образования²⁰.

Специфика излагаемой позиции становится более понятной в сравнении с тем подходом, который реализуется сторонниками системы образования нового типа. Характеризуя его, И.Г. Дежина формулирует принцип преемственности и непрерывности образования, участия в обучении всех поколений ученых, аспирантов и студентов²¹. Обучение осуществляется последовательно по цепочке через все поколения: студенты учат школьников, аспиранты – студентов, научные сотрудники среднего поколения – молодых. Данный подход основан на предположении, что наибольшее взаимопонимание существует у представителей близких друг к другу поколений. Так, по отзывам организаторов элитных школ, студенты являются наилучшими

¹⁸ См.: Садовнический В.А., Белокуров В.В., Сушко В.Г., Шикин Е.В. Университетское образование: Приглашение к размышлению. – М., 1995.

¹⁹ Там же. – С. 261.

²⁰ Там же. – С. 266.

²¹ См.: Дежина И.Г. Российский опыт ранней подготовки кадров для науки: подходы, формы, результаты // Науковедение. – 2001. – № 2.

ми учителями для школьников. Помимо новых знаний школьники воспринимают и определенное мировоззрение, неявное личностное знание, которое студенты осознанно или неосознанно передают им.

Такое поддержание преемственности поколений, наличие всех поколений в цепочке имеет чрезвычайно большое значение, как пишет И.Г. Дежина, в тех областях наук, где значительна доля эксперимента. Пожилые ученые уже не могут так хорошо «работать руками», как их более молодые коллеги, отсутствие же контактов между представителями разных поколений может привести к тому, что молодежи не будут переданы необходимые навыки. Возможно, именно поэтому новый подход к обучению был выработан первоначально в системе естественно-научного образования.

Характеризуя университетское студенчество как ведомую сторону образовательного отношения, В.А. Садовничий и его соавторы констатируют, что для большинства студентов выбор факультета достаточно случаен, не предопределен предшествующей осознанной, целеустремленной подготовкой. Совсем немного таких студентов, которые представляют свою будущую профессию достаточно хорошо²². Объясняя причины этого, авторы указывают на недостаточное участие университета и факультетов в целенаправленной работе со школьниками. Эта работа не считается достойной уважения в рамках нынешней системы университетских ценностей. Поэтому в структуре университета предлагается организовать специальные подразделения по работе со школьниками, где бы работали увлеченные профессионалы²³.

Анализируя положение студента в учебном процессе, В.А. Садовничий с коллегами высказываются за такую систему обучения, которая давала бы возможность основной массе студентов освоить материал, не быть изгнанными, но при этом и не опуститься ниже допустимого уровня²⁴. Отмечая, что приходится одинаково обучать людей, совершенно разных по многим параметрам, авторы предлагают дифференцировать основные курсы в системе высшего образования по уровням сложности – от минимального до максимально-

²² См.: Садовничий В.А., Белокуров В.В., Сушко В.Г., Шикин Е.В. Университетское образование... – С. 191.

²³ Там же. – С. 194.

²⁴ Там же. – С. 232.

го и предоставлять студенту возможность выбора доступного и необходимого ему уровня по тому или иному предмету²⁵.

В.А. Садовничий и его коллеги не поддерживают практику «безжалостного отчисления» студентов как путь повышения качества образования. Все вопросы университетского образования они предлагают решать с профессионально-педагогических позиций, избегая дилетантизма. Ключевым же направлением совершенствования университетского образования они считают упорядочение правового поля университета, точную и детальную регламентацию прав и обязанностей субъектов образовательного процесса, в том числе и на договорной основе. Становление правового университетского сообщества, придерживающегося принципа «только не навреди!», – таким видится развитие МГУ в XXI в.²⁶

Образ МГУ как правового университетского сообщества воспроизводит архетипический концепт *universitas* как профессиональной корпоративной общности. Не случайно поэтому ректор МГУ и его соавторы считают, что выпускник университета должен не только время от времени возвращаться в него для продолжения образования, но и в соответствии с древней традицией не покидать его, оставаясь в списках его членов, пользуясь соответствующими правами и привилегиями.

В формуле университета: «*universitas studii*», «*universitas magistrorum et scholarium*», «*universitas studentes*» концепция МГУ делает акцент на такой его характеристике, как общность – *universitas*. Профессиональная функция университета как хранителя наук отходит здесь на второй план.

Парадоксально, но и деятельность МФТИ выявила определенные интеллектуальные ограничения новой модели высшего образования. Во-первых, динамичные изменения в обществе потребовали универсализации данного типа образования с целью обеспечения его самодостаточности. С.П. Капица в связи с этим предлагал рассмотреть возможность создания на базе лучших научных институтов Москвы нового научно-технического университета, ведущего подготовку кадров по следующим направлениям: прикладная математика, экономика и управление, биолого-технологические специальности, физико-технические специальности, химико-экологиче-

²⁵ См.: Садовничий В.А., Белокуров В.В., Сушко В.Г., Шикин Е.В. Университетское образование.... – С. 239–243.

²⁶ Там же. – С. 338.

ские специальности²⁷. Частично эта задача была решена в рамках преобразования МФТИ в университет.

Во-вторых, как отмечал С.П. Капица, в МФТИ так и не удалось стимулировать студентов не только к традиционному для образования решению все более и более изощренных задач, но и к развитию способности ставить задачи, что требует широкого ассоциативного мышления. Признавая, что студенты предпочитали идти по пути решения готовых задач, нежели попробовать себя в самостоятельном творчестве, С.П. Капица подчеркивал необходимость последнего: «Тем не менее мы должны всеми силами воспитывать творческое отношение к знаниям, к самой науке, и по существу система Физтеха, в первую очередь ради этого, стремится с самого начала установить связь, живой контакт между учеными и студентами»²⁸.

В-третьих, немаловажным фактором, сдерживавшим активность студентов МФТИ, была большая загруженность обязательными занятиями, особенно по дисциплинам общеобразовательного цикла. Студенты работали не менее 60 часов в неделю, и ставился, в частности, вопрос о том, что студент должен работать не больше 40 часов в неделю. Напряженность учебного процесса в некоторой степени была снята переходом на пятидневную учебную неделю.

Таким образом, эффективность «системы Физтеха» оказалась в определенной степени ограниченной. Ее реализация содействовала распространению данного типа образования, но вместе с тем сохранились позиции образования старого типа.

§ 3. Принципы организации образовательного процесса в НГУ

Интенсивное развитие в XX в. науки в промышленном секторе за рубежом, академической и отраслевой науки в нашей стране привело к тому, что наука отделилась от образования, возникла профессиональная научная деятельность по производству нового научного знания, не скованная необходимостью его сохранения и последующей ретрансляции подрастающим поколениям. В то же время создание мощных научно-технических центров на территориях спе-

²⁷ См.: Капица С.П. Опыт Физтеха – кафедра физики и путь в будущее // ФИЗТЕХ, взгляд в будущее...

²⁸ Капица С.П. Школа – вуз: дистанция огромного размера? // Учительская газета. – 1996. – 20 мая.

специализированных городов потребовало адресной и массовой подготовки научных кадров, обеспечивающих их функционирование. На этом этапе была выдвинута идея соединения высшей школы с наукой путем организации высших учебных заведений при существующих главных научно-технических центрах.

Вузы обычного типа были ориентированы на подготовку специалистов для народного хозяйства. Новосибирский государственный университет вслед за МФТИ задумывался и создавался как вуз нового типа, рассчитанный на подготовку научных работников, специализирующихся по профилям деятельности научно-исследовательских институтов СО АН СССР.

Интенсивное взаимодействие Новосибирского университета с базовыми научно-исследовательскими институтами потребовало определенной реорганизации образовательного процесса. Поэтому основатели НГУ как высшего учебного заведения нового типа в первую очередь задумывались над главными принципами вузовской педагогики. При этом главными ориентирами были формула и опыт организации Физтеха. Так, уже в одной из первых публикаций об НГУ декан его первого факультета естественных наук Б.О. Солоноуц (бывший в свое время деканом физтеха МГУ) писал следующее: «Отличительными чертами учебного процесса во вновь организованном вузе являются: 1) стремление к созданию широкой, единой для всех специальностей физико-математической базы; 2) всемерное развитие у студентов, начиная с 1 курса, навыков самостоятельной работы; 3) проведение всего обучения по специальным дисциплинам непосредственно в базовых НИИ силами их научных работников и с использованием их оборудования»²⁹.

В перечне принципов, сформулированных Б.О. Солоноуцем, требование интеграции университета с академическими институтами является третьим по важности, тогда как первые два места занимают принципы фундаментальности и самостоятельности образования. Такой подход имеет значение не только для организации образовательного процесса в вузах, но и для формирования нового типа всей системы образования.

По оценке С.Т. Беляева, который был ректором Новосибирского университета после И.Н. Векуа, в НГУ «система Физтеха» реализо-

²⁹ Солоноуц Б.О. Вуз нового типа // Наука. Академгородок. Университет... – С. 71. Первая публикация: Вестник высшей школы. – 1959. – № 12.

вывалась в наиболее чистом виде, без необходимости существенных компромиссов, вызванных давлением извне³⁰. При этом, как отмечал еще М.А. Лаврентьев, идея Физтеха получила дальнейшее развитие. Прежде всего, удалось внедрить физтеховскую систему в подготовку специалистов практически по всем направлениям науки на всех факультетах. Таким образом, было доказано общеобразовательное значение «системы Физтеха». А для академической науки чрезвычайно важным было опережающее воспроизводство научных кадров по всем отраслям современной науки, особенно в «стыковых» областях.

Введение фундаментальных дисциплин и некоторое сокращение традиционных курсов вызывали известные опасения, что подготовка будет недостаточной, и с особенной тревогой воспринимались химиками и биологами. Но, как оказалось, студенты довольно легко и быстро восполняют пробелы в курсах описательного плана, а фундаментальная подготовка дает значительные преимущества в концептуализации эмпирического материала³¹. Поэтому выпускники факультета естественных наук, приходившие в институты, работавшие в области сельского хозяйства, почвоведения и других наук, о которых они ничего в университете не слышали, быстро и легко ориентировались, занимая ниши, связанные с биохимией, биофизикой, математическим моделированием и другими направлениями на стыке наук³².

Немалое значение фундаментальная подготовка имела для преодоления элементов отчуждения в образовательной и научной деятельности. Так, например, С.Т. Беляев говорил: «Есть два типа физиков – одни ставят свои эксперименты, другие – только чужие. Если хотите ставить свои – нужно знать не только математический анализ, но и вообще понимать, чем занимаются математики»³³.

По существу, фундаментальность всегда была отличительной чертой университетского образования, которое транслировало не

³⁰ Беляев С.Т. Через три круга «системы Физтеха» // Наука. Академгородок. Университет... – С. 89.

³¹ См.: Векуа И.Н. Высшая школа в научном центре Сибири // Наука. Академгородок. Университет... – С. 42. Первая публикация: Вестник АН СССР. – 1964. – № 6.

³² См.: Иванова Л.И., Титлянова А.А. В одной «упряжке» // Наука. Академгородок. Университет... – С. 195.

³³ Цит. по: Никитин А.А. Академия – университет – школа // Наука. Академгородок. Университет... – С. 240.

отработанные на те или иные случаи жизни рецепты, а сами основы знаний, общие закономерности, на базе которых эти рецепты отрабатывались. В реализации принципа фундаментальности для современного университета проблемой оказалось то, что вычленение корпуса самого фундаментального знания под силу лишь крупным научным коллективам исследовательских институтов.

Важнейшим принципом образовательного процесса в НГУ стала выработка у студентов навыков самостоятельной учебно-исследовательской деятельности. «Работайте самостоятельно!» – такой стиль педагогики пропагандировал М.А. Лаврентьев³⁴. В частности, он говорил: «Все программы обучения на всех уровнях должны стремиться к главному – воспитанию самостоятельного творческого мышления»³⁵. Ученых радует в ученике «не простое усердие, не заучивание (пусть даже блестящее) готовых стандартных решений, а самостоятельность мышления»³⁶, так как это открывает возможность найти кратчайший, самый экономный, самый рациональный путь к решению.

Поэтому М.А. Лаврентьев считал необходимым резко увеличить долю самостоятельных занятий студентов. «Гораздо важнее, – утверждал он, – научить их думать, изобретать, ставить опыты, научить напрягать все силы для решения трудной задачи, чем формально дать студентам какие-то сведения, которые они немедленно забудут»³⁷. Академик добивался сокращения учебной недели до 28 часов, а принимать, например, аспирантские экзамены он предлагал в форме представления новой научной работы в соответствующей области.

При реализации этого подхода приходилось учитывать опыт МФТИ, показавший, что у студентов, перегруженных рутинной учебной работой, не остается времени на развитие творческих способностей и в последующем они недостаточно активно реализуют себя в практической научной работе³⁸. Прекрасно осознавая это обстоятельство, М.А. Лаврентьев положил начало поискам в данном

³⁴ См.: *Ибрагимова З.* Ученый и время. – С. 122.

³⁵ *Лаврентьев М.* ...Прирастать будет Сибирью. – С. 105.

³⁶ Там же. – С. 109.

³⁷ Там же. – С. 112.

³⁸ См.: *Барков Л.М.* К 40-летию НГУ // Наука. Академгородок. Университет... – С. 84.

направлении, высказав такое требование: «Ученик должен иметь свободное время, чтобы подумать, чему же его учат!».

Педагогику самостоятельности, которую отстаивал М.А. Лаврентьев, поддерживали и его соратники. По свидетельству первого ректора университета И.Н. Векуа, организаторы университета и будущие его сотрудники пришли к единодушному решению, что в новом университете вся система обучения должна быть подчинена одной главной цели – с самого начала прививать студентам навыки самостоятельной работы, создавая для этого самые широкие возможности, и в частности обеспечивая им свободный доступ в институтские лаборатории³⁹.

К педагогике самостоятельности относил себя и второй ректор НГУ С.Т. Беляев, возглавлявший университет в 1965–1978 гг. На вопрос о его педагогических принципах он отвечал так: «Мой главный принцип – максимальная самостоятельность всех. А формула... “Развитие самостоятельного мышления через самостоятельную деятельность”, – вот так, пожалуй. Создать условия для того, чтобы человек мог раскрыть свои способности»⁴⁰.

На практике, как вспоминает А.П. Чупахин, в ранний период существования НГУ тренинг самостоятельности приобретал и курьезные формы. Например, у Л.Д. Ландау был позаимствован метод «бросания щенят в воду», при этом большинство преподавателей бравовировали неким пренебрежением к какой-либо «педагогике», «методике» преподавания (так, практикумы начинались задолго до того, как были прочитаны лекции по соответствующим разделам предмета). Но, как подчеркивает А.П. Чупахин, важно то, что практически полностью отсутствовали халтура, никто не пускал «пыль в глаза», а «при таком скопище способных и мотивированных студентов многие из щенков выплывали»⁴¹.

Большое значение для образовательной системы НГУ имеет высокая степень селективности, т.е. жесткая система отбора абитуриентов и студентов. М.А. Лаврентьев здесь ориентировался на практику отбора в спорте высоких достижений. «Не надо бояться исключать студентов, которые не справляются с основными дисципли-

³⁹ См.: Векуа И.Н. Высшая школа в научном центре Сибири. – С. 39.

⁴⁰ Беляев С.Т. Найти искателя // Наука. Академгородок. Университет... – С. 84. Первая публикация: Юность. – 1973. – № 5.

⁴¹ Чупахин А.П. О становлении сибирской школы химии твердого тела // Наука. Академгородок. Университет... – С. 292.

линами, – писал он. – “Вытягивание” двоечника вредно для страны. Оно также вредно и для самого двоечника: не надо заставлять его работать не по способностям. Как правило, плохая успеваемость связана прежде всего с тем, что человек неверно выбрал себе специальность, и чем раньше он это поймет, тем для него же лучше»⁴².

Впрочем, как пишет Е.И. Биченков, в МФТИ гораздо более жесткий механизм отбора и шлифовки «материала». «А в Новосибирском университете, – продолжает он, – очень милая, теплая атмосфера, я бы даже сказал – семейная»⁴³. Именно поэтому сегодня НГУ, на его взгляд, во многом обошел МФТИ.

Возможно, это впечатление возникает благодаря не только «домашней» атмосфере Академгородка, но и особенностям приема экзаменов. Так, на вопрос корреспондента: «Как здесь, в Новосибирском университете, оцениваются способности студентов?» – С.Т. Беляев ответил: «Никак не оцениваются. С большим или меньшим успехом распознаются»⁴⁴.

Организационно-практическая интеграция университета с академическими институтами позволила использовать их материально-техническую базу, привлекать к преподаванию крупных ученых, включать студентов старших курсов в исследовательскую работу на переднем крае науки. Новая форма интеграции образования и науки не только обеспечила специализированную подготовку научных кадров, но и смягчила некоторые недостатки традиционного университетского образования. Как отмечал С.Т. Беляев, благодаря возможностям оперативной смены преподавательского состава и отбора базовых институтов университет стал мобильным, способным своевременно откликаться на потребности быстро развивающейся за его пределами науки⁴⁵. Поэтому с полным основанием А.Г. Аганбегян оценивает НГУ как «самый дешевый университет в мире»⁴⁶.

⁴² *Лаврентьев М.* ...Прирастать будет Сибирью. – С. 113.

⁴³ *Биченков Е.И.* Сознание того, что ты сделал нечто стоящее, осветляет жизнь // Наука. Академгородок. Университет... – С. 122.

⁴⁴ *Беляев С.Т.* Найти искателя. – С. 76.

⁴⁵ См.: *Беляев С.Т.* Неутоленная жажда – это нормально // Наука. Академгородок. Университет... – С. 88. Первая публикация: Университетская жизнь. – 1984. – 25 сент.

⁴⁶ *Аганбегян А.Г.* У истоков экономического образования в НГУ // Наука. Академгородок. Университет... – С. 231.

За 45 лет существования НГУ система образования, сформированная при его создании, модифицировалась и совершенствовалась. Сегодня о ней можно говорить как о сложившейся системе непрерывного образования по цепочке довузовское образование (включающее среднее и среднее профессиональное) – высшее профессиональное образование – послевузовское образование – дополнительное образование и повышение квалификации. «Система Физтеха» в НГУ была существенно усовершенствована. Заложенные основателями принципы реализованы следующим образом:

1) отбор талантливых школьников через систему олимпиад по различным отраслям знаний (математике, физике, химии, биологии, информатике), а также на основе итогов проведения зимних и летних школ;

2) обучение талантливых школьников, отобранных через систему олимпиад, в учебных подразделениях НГУ, дающих среднее общее образование, – Специализированном учебно-научном центре (СУНЦ) НГУ (ранее – физико-математическая школа), Высшем колледже информатики (ВКИ) НГУ, и среднее профессиональное образование – ВКИ НГУ;

3) создание системы заочных школ для желающих получить дополнительные знания по различным предметам и подготовиться к поступлению в НГУ;

4) создание системы переподготовки учителей школ, преподавателей учреждений среднего профессионального и высшего образования;

5) обучение на факультетах НГУ с ранней специализацией и прохождением практики главным образом в научно-исследовательских институтах Сибирского отделения Российской академии наук и Сибирского отделения Российской академии медицинских наук;

6) формирование профессорско-преподавательского состава с широким привлечением преподавателей-совместителей, активно занимающихся научно-исследовательской работой;

7) выполнение дипломных работ и магистерских диссертаций на актуальные научные темы на базе лабораторий и оборудования научно-исследовательских институтов с привлечением в качестве научных руководителей сотрудников этих институтов;

8) осуществление междисциплинарных научных работ с привлечением к их выполнению студентов и аспирантов;

9) расширение системы дополнительного образования, включая второе высшее образование, повышение квалификации и дополнительное образование.

Успешной реализации «системы НГУ» существенно способствовала территориальная близость университета и исследовательских институтов СО РАН. Университетский городок соседствует более чем с 20 институтами Новосибирского научного центра СО РАН. Комплекс зданий институтов и университета образует практически единый кампус, где расстояние от главного корпуса НГУ до большинства институтов измеряется 15–20 минутами ходьбы.

Высокое качество подготовки специалистов определяется также курсом руководителей НГУ на «штучную» подготовку специалистов, формирование у них навыков независимого мышления, работу в малых учебных группах, когда «голос каждого слышен».

По своему образовательному значению Новосибирский государственный университет вышел далеко за пределы академического университета. Каждый шестой выпускник НГУ защитил диссертацию⁴⁷, многие выпускники нашли сегодня применение в различных отраслях народного хозяйства и достигли в них больших успехов⁴⁸. Самостоятельность и нестандартность мышления выпускников НГУ, их способность к постановке и творческому решению стратегических задач на авангардных направлениях общественного развития обеспечивает им лидерство на рынке труда высококвалифицированных кадров.

Всего со дня основания из стен НГУ вышло более 35 тысяч специалистов. Такой небольшой университет, как НГУ, действуя целенаправленно, сформировал почти 40% состава научных сотрудников СО РАН. Более 20 институтов РАН возглавляются его выпускниками. Более 4 тысяч выпускников НГУ защитили кандидатские диссертации, свыше тысячи стали докторами наук. В Российскую

⁴⁷ См.: *Современное состояние и перспективы развития Новосибирского государственного университета.* – Новосибирск, 1996. – С. 3.

⁴⁸ По данным опроса студентов НГУ (1998 г.), при поступлении в университет на научную работу ориентировались 62%. Число планирующих работать по окончании НГУ вне науки в 3 раза превосходит число тех, кто выбрал науку (48% против 16%). Значительна доля тех, кто еще не определился с выбором окончательно, оставив это на более поздний срок (36%). См.: *Еремин С.Н. Студенты НГУ о своей учебе, жизни и ценностях // Гуманитарные науки в Сибири.* – 2001. – № 3.

академию наук избран 41 выпускник НГУ. Среди окончивших НГУ – более 100 лауреатов Ленинских и Государственных премий, премий Совета Министров СССР и РСФСР, Президентских премий в области науки и образования, медалей Академии наук, премий выдающихся ученых и т.д.

§ 4. Значение опыта НГУ для формирования российской системы интеграции академической науки и образования

Опыт МФТИ и НГУ в интеграции науки и образования получил мировое признание и широкое распространение. Новым импульсом к интеграции академической науки и высшего образования послужили утверждение и реализация президентской федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 годы» (ФЦП «Интеграция»). Программа направлена на углубление и расширение взаимодействия академической и вузовской науки, повышение качества образования с целью сохранения и развития научно-технического потенциала страны.

В выполнении проектов ФЦП «Интеграция» участвовали свыше 300 институтов РАН, 190 из них являлись головными исполнителями. В рамках этой программы в 49 регионах России были созданы учебно-научные центры, действующие на базе научных учреждений РАН и государственных вузов. В настоящее время более 100 членов Российской академии наук имеют постоянное место работы в различных учебных институтах и университетах и около 700 ведут преподавательскую и научную работу в вузах по совместительству. В вузах, колледжах, лицеях читают лекции и ведут практические занятия более 6000 сотрудников РАН – докторов и кандидатов наук⁴⁹.

Ведущие позиции в привлечении ученых к образовательной деятельности занимает Новосибирский государственный университет. Из 1300 преподавателей НГУ 1000 – совместители, работающие в институтах СО РАН.

Эффективной формой интеграции образовательного процесса и фундаментальных научных исследований стала также система филиалов кафедр университетов и вузов в научных учреждениях Рос-

⁴⁹См.: *Деятельность РАН в области образования* / www.PRAN.ru/rus/academyforstate.

сийской академии наук и в отраслевых академиях, а также университетских кафедр-лабораторий. Эти структуры используются для проведения студенческих практик, выполнения дипломных работ, подготовки аспирантов и соискателей, стажеров-исследователей, которые получают возможность работать в сильных научных коллективах, проникнуться атмосферой научного поиска, принять непосредственное участие в научных исследованиях. В 110 научных учреждениях Академии наук работает более 150 базовых кафедр 40 ведущих вузов страны. Такая форма взаимодействия также позволяет ликвидировать имеющийся разрыв между содержанием учебников и текущим состоянием науки, обычно составляющий 5–7 лет.

Академия наук последовательно проводит линию на создание собственных высших учебных заведений. На базе Института государства и права РАН действует Академический правовой университет. В 2002 г. был создан Академический физико-технологический университет Российской академии наук. В области географического и экологического образования на базе институтов Отделения океанологии, физики атмосферы и географии организована и развивается сеть учебно-научных центров. Новосибирский государственный университет создавался на базе Академии наук и фактически является первым академическим университетом. К настоящему времени разработан комплект документов, обосновывающих вхождение НГУ в состав РАН. В случае реализации сформулированных в них принципов НГУ станет первым государственным образовательным учреждением высшего профессионального образования, полномочия учредителя которого переданы РАН.

Учебные научные центры, включающие учреждения, занимающиеся довузовской подготовкой (лицеи, колледжи и т.д.), и исследовательский университет с аспирантурой и докторантурой, опираются в образовательной деятельности на научно-исследовательскую базу академических институтов. Это позволяет повысить качество обучения студентов без привлечения дополнительных инвестиций, так как нет необходимости в организации весьма дорогостоящей современной материально-технической и технологической базы, уже имеющейся в институтах РАН.

Огромное значение Академия наук придает сфере довузовского – школьного и даже дошкольного образования. Ориентировочно научные учреждения РАН сотрудничают в разных формах не менее чем с 400 средними школами, более чем со 100 лицеями, гимназиями

и колледжами, участвуют в организации многих десятков олимпиад и конкурсов школьников по различным дисциплинам. В работе системы среднего образования непосредственное участие принимает около половины из примерно 450 научных учреждений РАН. Используются самые разнообразные формы и методы такой работы – от создания специализированных средних учебных заведений с участием институтов РАН до преподавания школьникам учебных дисциплин, проведения научных практикумов, организации олимпиад, научных конференций учащихся, работы по профориентации школьников, подготовки учебных программ, учебников, пособий, разработки новых учебных технологий, в том числе дистанционных, с применением современных средств телекоммуникации.

В целом опыт развития системы профессионального образования высокого уровня показал эффективность внедрения новых форм подготовки специалистов, в основу которых были положены идеи, реализованные в свое время академиками М.А. Лаврентьевым и А.Н. Колмогоровым, – это создание при крупных научных центрах университетов, колледжей, лицеев, гимназий, школ-интернатов. Поэтому намечаются организация и дальнейшее развитие университетами и научными учреждениями Российской академии наук совместных учебно-научных центров, совместных университетов пред- и последиplomного образования. Предпринимаются также шаги по развитию довузовского профилирующего образования в различных учебных заведениях, функционирующих при институтах Российской академии наук и ее региональных отделений, Российской академии медицинских наук, Российской академии сельскохозяйственных наук, Российской академии архитектуры и строительных наук, Российской академии образования.

В настоящее время академическая наука в России становится ведущей силой в развитии системы образования. Приход «большой» науки в образование оценивается как событие революционного значения. Функционирование системы образования в качестве структурного элемента НТР определяет необходимость качественного реформирования этой системы на основе и в результате превращения науки в непосредственную производительную силу, включенную в процесс материального производства и воспроизводства непосредственной жизни людей.

Характеризуя положение в современном образовании, М.А. Лаврентьев, в частности, говорил, что над многими старыми университе-

тами нависает угроза превращения их в склад устаревшего оборудования. Темпы развития науки, подчеркивал он, так высоки, что самые современные учебники, новые установки и новые идеи устаревают на глазах⁵⁰. Поэтому вся производственная практика студентов должна быть сосредоточена в соответствующих академических и отраслевых НИИ Академии и промышленности: «Ребята должны заниматься не устройствами машин и паровых котлов конца прошлого столетия, а вести эксперименты на современной аппаратуре по проблемам современной науки и техники»⁵¹. Таким образом, по глубокому убеждению М.А. Лаврентьева, молодежь должна получать знания не столько из учебников, сколько из первых рук, от ученых, работающих на передовых позициях современной науки. «В этом, можно сказать, революционная роль и смысл нашего университета»⁵², – говорил он.

На протяжении предшествующей истории наука формировалась и развивалась как эпифеномен системы образования, транслирующей и систематизирующей накапливаемые знания. Вплоть до начала НТР научная деятельность сосредоточивалась преимущественно в рамках высших учебных заведений. Слитность преподавания наук и научного познания обеспечивала своевременность передачи нового знания обучающимся. Во многом такое положение науки как институционального дополнения системы образования сохраняется и поныне.

НТР инициировала процесс отделения науки от образования, концентрацию научных исследований в специализированных научных учреждениях, а также подразделениях крупных корпораций. Относительная самодостаточность научно-технической деятельности, ее автономное развитие способствовали превращению «малой» науки в «большую», индустриализации и профессионализации научного труда.

Одним из долговременных последствий отделения науки от образования стал процесс отделения образования от науки, который можно рассматривать как один факторов, определяющих кризис современного образования. Взаимодействие науки и образования из непосредственного стало опосредованным, из-за чего произошло

⁵⁰ См.: *Ибрагимова З. Ученый и время.* – С. 99.

⁵¹ Цит. по: *Ибрагимова З. Ученый и время.* – С. 98.

⁵² Там же. – С. 97.

многократное усиление эффекта отчуждения абстрактных знаний, отчужденных и от корпуса преподавателей, находящихся, как правило, далеко от переднего края науки.

Это самоотчуждение является предельным выражением того отчуждения, с которым всегда была связана деятельность педагога. В традиционном обществе по обычаю педагога для детей выбирали, руководствуясь непригодностью работника для хозяйства. Так, Псевдо-Плутарх в трактате «О воспитании детей» писал: «Лучшие из рабов получают надзор за земледелием, судоходством, торговлею, хозяйством, вексельным делом, а если окажется кто-нибудь из невольников пьяница и обжора, неспособный ни к какой работе, то ему без малейших сомнений вручают своих сыновей»⁵³.

Не вполне благополучным было также положение учителей из числа свободных людей. В древности, как пишет Г.Е. Жураковский, только жизненные случайности, горе и злоключения приводили человека к дверям школы в качестве учителя. Так, о людях, долгое время безвестно отсутствующих, говорили: «Он или умер, или обучает детей грамоте»⁵⁴. Бродячие мудрецы античности и становились первыми профессиональными учителями, которые создали Академию, Лицей и т. д.

Историческая инерция негативного отбора кадров в систему образования сохраняется и по сей день. Как отметит Ф. Кумбс, в конкуренции с «более толстыми кошельками» за привлечение наиболее квалифицированных специалистов система образования находится в невыгодном положении, и ей нередко приходится мириться с высоким удельным весом второсортных преподавателей⁵⁵. Ф. Кумбс объясняет этот эффект большой трудоемкостью и все более массовым характером образования. В современных капиталоемких отраслях новые технологические процессы и растущая производительность труда позволяют постоянно увеличивать зарплату персоналу без заметного увеличения издержек производства. В сфере же образования, по оценке Ф. Кумбса, повышение оплаты преподавательского труда на 10% влечет за собой увеличение на 7–8% общей суммы издержек. Поэтому в условиях сохранения высокой трудо-

⁵³ Цит. по: Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М., 1963. – С. 369.

⁵⁴ Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – С. 73.

⁵⁵ См.: Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. – М., 1970. – С. 45.

емкости образования и его более быстрого расширения по сравнению с ростом экономики в целом социальный статус преподавателя неизбежно снижается, и все большее число плохих преподавателей вытесняет из учебных заведений преподавателей хороших⁵⁶. Таково действие «железного» закона абсолютного и относительного ухудшения положения и качества научно-педагогического пролетариата в условиях научно-технического прогресса.

Революционная роль и смысл научно-образовательной деятельности Новосибирского государственного университета заключаются в скачкообразном росте капиталоемкости образовательного процесса за счет организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся на современной материально-технической базе научных учреждений, а также за счет замещения профессиональных педагогов-предметников ведущими учеными, специализирующимися в соответствующих научных дисциплинах. Найденное решение позволило практически снять проблему устойчивого снижения качества педагогических кадров и образования в целом.

Действие тенденции к упразднению педагогики как профессии ограничивается темпами обновления и расширения фундаментальных и прикладных знаний в конкретных областях науки. Относительно стабильное и неизменное по объему знание может быть предметом дальнейшей компактификации, ускоренной и массовой трансляции посредством современных образовательных технологий. В этой области «стандартной науки» педагогический профессионализм приобретает все большее значение для снижения относительных «издержек производства» в расчете на усвоение одной дидактической единицы. В области высоких технологий, в точках роста науки и техники высокая скорость оборота знания требует его непосредственной самодетерминации, совпадения процесса распространения научной информации с образовательным процессом, что существенно снижает издержки обращения.

В результате образование становится не просто экстенсивной сферой приложения затрат, а катализатором магистральных направлений научно-технического прогресса. Организуемое таким образом опережающее интенсивное развитие образования обеспечивает динамику экономики высоких скоростей.

⁵⁶См.: Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире... – С. 45.

§ 5. Образовательная сфера НГУ

Важнейшим делом своей жизни М.А. Лаврентьев считал не организацию Сибирского отделения Академии наук или Новосибирского университета, а создание физматшколы и Клуба юных техников. Это позволило обеспечить прием в НГУ не случайных людей, а тех, кто действительно имеет склонности к избранной области и талантлив в ней.

Основатели университета уделяли самое серьезное внимание школьному образованию. «Ученых надо воспитывать сызмальства. Скажем, математика следует готовить уже с семи-восьмилетнего возраста»⁵⁷, – писал академик С.Л. Соболев, основатель и первый директор Института математики СО АН СССР (1957–1979 гг.). Второй ректор университета С.Т. Беляев отмечал: «Серьезное, уважительное отношение к школе, мне кажется, стало элементом атмосферы нашего университета, его особенностью»⁵⁸.

Уже летом 1962 г. при НГУ начали работать курсы повышения квалификации для преподавателей математики и естественно-научных дисциплин средних школ Сибири. Благодаря этим курсам в Сибири стали постепенно выделяться прекрасные средние школы, обеспечивавшие своим ученикам высокий уровень подготовки⁵⁹.

В 1962/1963 учебном году Сибирское отделение Академии наук организовало Новосибирскую среднюю специализированную школу-интернат физико-математического и химико-биологического профиля. В 1963–1964 учебном году в соответствии с постановлением Совета Министров СССР были официально созданы специализированные школы-интернаты физико-математического и химико-биологического профиля при Ленинградском, Московском и Новосибирском государственных университетах (и на Украине при Киевском государственном университете).

Физико-математическая школа (ФМШ) НГУ вела специальную подготовку учеников, отобранных по способностям к математике и естественным наукам. С этой целью в 1962 г. была проведена пер-

⁵⁷ Соболев Л.В. Аксиомы и парадоксы воспитания // Наука. Академгородок. Университет... – С. 49. Первая публикация: Юность. – 1962. – № 6.

⁵⁸ Беляев С.Т. Найти искателя. – С. 81.

⁵⁹ См.: Лисс Л.Ф. Первый ректор // Наука. Академгородок. Университет... – С. 141.

вая Всесибирская школьная олимпиада, победители которой были приняты в ФМШ.

Размышляя об олимпиадном движении, М.А. Лаврентьев обращал внимание на то, что спортивные олимпиады «из десяти тысяч выбирают тысячу, из тысячи – сто, из ста – десятков, из десятка отбирают трех, а все остальные “расформировываются”». В НГУ же реализуется другой принцип: «Мы берем из многих тысяч сотни и всех стараемся продвигать и учить по способностям и склонностям. Предоставляем максимум возможностей для продвижения – оборудование, квалифицированных профессоров, зрелых педагогов. Это другой принцип олимпиад»⁶⁰.

В настоящее время дважды в год – в начале января и в марте (период школьных каникул) 130 преподавателей НГУ и СУНЦ НГУ выезжают в разные регионы Сибири и ближнего зарубежья (Казахстан, республики Средней Азии), где проводят олимпиады для школьников по основным предметам школьных курсов и отбирают талантливых детей, которые затем приглашаются в летние и зимние школы. В летних школах обучается ежегодно около 700 детей. Лекции в школах читаются ведущими преподавателями СУНЦ, НГУ и сотрудниками научно-исследовательских институтов СО РАН – докторами и кандидатами наук. По результатам контрольных работ и собеседований около 300 девятиклассников и десятиклассников зачисляются для обучения в СУНЦ.

Подготовка учащихся в Специализированном учебно-научном центре НГУ ведется в соответствии с учебными программами для средних школ России, но расширенными и углубленными являются программы по основным предметам: математике, физике, информатике, химии, биологии, наукам о земле, экономике. Не исключается индивидуальная углубленная подготовка желающих по выбранным ими разделам фундаментальных наук. При этом обучение в СУНЦ НГУ не дублирует вузовских курсов, а только подводит школьников к вузовским программам.

За годы существования этого учебного подразделения НГУ накоплен ценный опыт обучения детей, одаренных в области математики, физики, химии, биологии, информатики, экономики. Разработаны новые оригинальные методики и программы преподавания по различным предметам. Сегодня СУНЦ НГУ является широко признан-

⁶⁰Цит. по: *Ибрагимова З. Ученый и время.* – С. 98.

ным экспериментальным центром по созданию и внедрению учебников, учебных пособий и компьютерных интерактивных средств обучения. Здесь ведутся работы по созданию широкого спектра учебных программ, учебных стандартов, многоуровневых учебников и учебных пособий, книг для учителей, а также их электронных версий.

Многоуровневые учебники разрабатываются по математике (5–11-й классы), физике (7–11-й классы), химии (8–11-й классы), биологии (6–11-й классы) – всего 29 учебников. Эти учебники и учебные пособия предназначены для учащихся всех категорий общеобразовательных средних школ. Каждый учебник предусматривает возможность обучения на трех уровнях сложности на основе лично ориентированного подхода: от уровня обычного школьного курса до углубленного курса физико-математической школы. Это позволяет на практике реализовать принцип равной доступности образования и предоставить учащимся более широкие возможности при самостоятельной работе. В настоящее время учебники находятся в процессе внедрения в 37 регионах России, а часть учебников рекомендована к применению в общеобразовательных школах.

Коллектив авторов – сотрудников СУНЦ НГУ работает над созданием обучающих компьютерных программ для учащихся старших классов по математике, физике, химии, биологии, информатике, экономике и гуманитарным дисциплинам. Разрабатываются компьютерные учебники и справочники, демонстрирующие и проверяющие программы, программы-тренажеры, программы-практикумы и другие обучающие программы⁶¹.

СУНЦ НГУ является школой-интернатом, дающей среднее общее образование. Такого типа учебных заведений в России на сегодня всего четыре: при Московском, Новосибирском, Санкт-Петербургском и Уральском государственных университетах. Обучение идет только в двух старших классах. Общая численность учащихся – около 500 человек. В составе СУНЦ функционируют кафедры, учебные и научные лаборатории, другие учебные и вспомогательные подразделения, библиотека, спортивная база и др. СУНЦ имеет свой учебный корпус, общежития и столовую. В его штате около 500 сотрудников⁶².

⁶¹ См.: *Проблемы специализированного образования*. – Новосибирск, 1997.

⁶² Подробная информация о СУНЦ НГУ – на сайте www.ssc.nsu.ru.

Высший колледж информатики НГУ создан в 1991 г. (на базе Новосибирского политехникума) как структурное подразделение университета. ВКИ НГУ представляет собой учебно-научный комплекс, где проводится обучение информатике на следующих потоках: системы информатики, физико-техническая информатика, экономическая информатика, биоинформатика. Здесь работает сильный преподавательский состав, – это 120 преподавателей высокой квалификации, 30% из них имеют ученые степени и звания. Многие ведущие ученые СО РАН, особенно Института систем информатики, Института вычислительной математики и математической геофизики, являются профессорами и преподавателями ВКИ, что позволяет использовать в учебном процессе последние достижения науки и органично включать студентов в научно-исследовательскую работу. Студенты колледжа принимают активное участие в решении научных и прикладных задач с использованием информационных технологий, в создании современных программных продуктов, в разработке автоматизированных рабочих мест и даже в разработке и внедрении новых профессиональных информационных технологий.

В ВКИ НГУ разработана оригинальная технология обучения студентов через систему учебно-профессиональных проектов, для успешного осуществления которой созданы соответствующие учебные лаборатории. Это лаборатории системного программирования, компьютерного моделирования, географических информационных систем, экономической информатики, компьютерной графики, интеллектуальных систем, автоматизированных информационных систем, индустриальных, телекоммуникационных и информационных систем и др. Кроме того, в колледже существует лаборатория психологии, которая занимается не только обучением, но и ведет работу по адаптации школьников к учебному процессу. Охраной здоровья студентов и их физическим развитием занимается лаборатория здоровья и физкультуры. Лаборатория «Культурный центр» организует досуг студентов, проводит ставшие традиционными праздники «Посвящение в студенты», «Мисс колледж», «День именинника».

В колледже разработана программа «Молодые информатики Сибири», цель которой помочь школьникам этого огромного региона изучить современные направления информатики у себя на местах. Для этого создаются учебные центры, в которые ВКИ передает необходимые учебно-методические материалы и технологии обучения. В рамках программы организуются курсы и семинары по методикам преподавания информатики и компьютерной техники. В кол-

ледже работают вечерние подготовительные курсы, воскресная и заочная школа информатики и программирования для учащихся 7–9-х классов. Учащиеся 5–9-х классов, проживающие в Новосибирске, могут посещать профессиональную школу информатики и программирования. Более тысячи школьников из разных городов и сел Сибири прошли обучение в летней школе информатики и программирования, которая организуется в Новосибирске ежегодно начиная с 1976 г. по инициативе академика А.П. Ершова совместно с Институтом систем информатики СО РАН.

За 1997–2000 гг. в мероприятиях по проекту «Сибирская система выявления и поддержки талантливой молодежи для работы в области фундаментальной науки на базе НГУ и СО РАН: олимпиады, конференции, летние и зимние школы, школы-семинары и учебно-научные чтения» приняли участие 25486 учащихся школ из различных районов Сибири и Дальнего Востока, 1010 преподавателей НГУ и научных сотрудников СО РАН.

Высший колледж информатики дает образование двух ступеней: среднее полное и среднее профессиональное. Выпускник ВКИ может, получив аттестат о среднем образовании, продолжить обучение в колледже или поступить в высшее учебное заведение. Общее число обучающихся в ВКИ в последнее время составляет около 600 человек.

Лучшие выпускники СУНЦ НГУ и ВКИ НГУ ежегодно пополняют число студентов университета, составляя до трети общей численности студентов первого курса, обучающихся за счет бюджета.

В функционирующих при НГУ заочных школах различного направления занимается ежегодно около 1000 школьников из различных городов и сел России. Обучающиеся в этих школах обычно хорошо ориентированы в предмете при поступлении в университет. Доля выдержавших вступительные экзамены и поступивших в НГУ среди закончивших эти школы существенно выше, чем среди обычных абитуриентов. В том же направлении действуют вечерние подготовительные курсы по ряду предметов, на которых занимаются школьники старших классов близлежащих школ.

Новосибирский государственный университет сегодня – это 13 факультетов, осуществляющих подготовку специалистов по важнейшим направлениям науки, а также специальностям, широко востребованным в современной России:

- механико-математический;
- физический;

- естественных наук;
- экономический;
- гуманитарный;
- геолого-геофизический;
- информационных технологий;
- иностранных языков;
- журналистики;
- философии;
- психологии;
- юридический;
- медицинский.

Общее число студентов, обучающихся на факультетах НГУ, составляет около 6 тысяч. Факультеты НГУ реализуют программы подготовки бакалавров, специалистов, магистров. В составе университета функционирует 111 кафедр, в том числе 95 выпускающих. На ряде факультетов можно получить второе высшее образование. В НГУ осуществляется подготовка аспирантов и докторантов по 72 специальностям. Среди преподавателей университета более 500 докторов наук (из них более 40 – действительные члены и члены-корреспонденты РАН), более 800 кандидатов наук.

В НГУ входят подразделения повышения квалификации и переподготовки кадров. В первую очередь это

- Институт повышения квалификации и переподготовки кадров;
- Факультет повышения квалификации;
- Центр дополнительного образования;
- Учебно-научный центр психологии.

В этих подразделениях обучается около тысячи человек.

Основу педагогического коллектива НГУ составляют преподаватели-совместители из 23 институтов Сибирского отделения РАН. Общее число преподавателей – около 1500 человек. Кроме этого учебный процесс обеспечивают около 1400 сотрудников учебно-вспомогательного, административно-управленческого, производственного и обслуживающего персонала. С целью эффективного осуществления учебного процесса и интеграции образования и академической науки НГУ заключил договора о взаимодействии и сотрудничестве с Сибирским отделением РАН и Сибирским отделением РАН.

За 40 лет Новосибирский государственный университет, используя кадровый потенциал и материальную базу Сибирского отделения Академии наук, подготовил более 30 тысяч специалистов по новым направлениям математики, информатики, физики, химии, биологии, геологии, экономики, истории, археологии, лингвистики, социологии, философии, филологии, что позволило обеспечить кадрами Сибирское отделение АН СССР в период его становления и способствовало быстрому его развитию.

Большие группы выпускников университета работают в научных центрах СО РАН, РАН, УрО РАН, ДВО РАН, в вузах Барнаула, Владивостока, Иркутска, Кемерова, Красноярска, Новосибирска, Омска, Томска, Тюмени, Улан-Удэ, Хабаровска, Ханты-Мансийска, Читы, Якутска, Казахстана и Средней Азии, других стран мира. Подготовленные Сибирским отделением АН СССР и Новосибирским государственным университетом целевые группы явились ядром формирования научных коллективов Вычислительных центров в Красноярске и Иркутске, Геологического института в Улан-Удэ, институтов Омского научного центра, Института угля в Кемерове, Института химии и химической технологии в Красноярске, Института проблем освоения Севера в Тюмени, Института природных ресурсов в Чите, лабораторий экономических исследований в Барнауле и Кызыле. Выпускники НГУ успешно работают в различных отраслях бюджетной сферы, государственной службы и бизнеса.

На базе филиалов НГУ и институтов Сибирского отделения созданы Красноярский и Бурятский университеты, где используется аналогичная многоуровневая система отбора и подготовки молодых талантов. Заключен и действует долгосрочный договор между Сибирским отделением РАН и НГУ, с одной стороны, и Ханты-Мансийским автономным округом и Югорским НИИ информационных технологий, с другой стороны, о сотрудничестве в сфере науки и образования. Договор предусматривает четкую систему мер, позволяющих эффективно использовать научно-технический и образовательный потенциал СО РАН для развития на основе «системы Физтеха» Югорского научно-образовательного комплекса в составе ЮНИИ ИТ, двух факультетов Югорского государственного университета (информатики и прикладной математики, природопользования) и Югорской физико-математической школы-интерната.

Кроме осуществления собственно образовательного процесса НГУ активно участвует в выполнении проектов по российским и международным образовательным грантам, что позволяет

- разработать и внедрить новые образовательные технологии для разных ступеней обучения;
- подготовить учебные и учебно-методические пособия;
- оснастить учебный процесс новыми техническими средствами обучения;
- осуществить обмен опытом в области организации учебного процесса;
- привлечь к преподаванию в университете лучших отечественных и зарубежных преподавателей;
- осуществить тиражирование полученных результатов и разработанных образовательных технологий в других учебных заведениях и т.д.

Одним из ярких примеров реализации принятых в НГУ принципов организации образовательного процесса в системе экономического образования является проводимый с 1992 г. эксперимент по развитию довузовского экономического образования. В его рамках была разработана и реализована концепция экономического образования, охватывающая все его уровни – от школы до послевузовского экономического образования и систем подготовки и повышения квалификации преподавателей.

Идея популяризации экономических знаний среди школьников получила развитие в разработке программы курса экономики для общеобразовательной школы, организации заочной экономической школы в качестве подразделения экономического факультета (ЭФ) и введении вступительного экзамена по основам экономических знаний на основании разработанной программы. Тогда же факультет начал оказывать учебно-методическую помощь преподавателям экономики в школах, среди которых было немало его выпускников.

Заочная экономическая школа ЭФ НГУ начала работу с 1992 г. В ее рамках ежегодно обучается около 200 школьников из регионов Сибири и Дальнего Востока. Развитие заочной формы обучения имело целью дать возможность приобрести основы экономических знаний самому широкому кругу старшеклассников, практически всем желающим, как в Новосибирской области, так и за ее пределами. В рамках деятельности по развитию экономического образования в школе факультет заключил договора с СУНЦ НГУ и школой-гимназией № 25 (ныне – муниципальная гимназия № 3) г. Новосибирска, которые предусматривали введение курса «Основы экономики», разработанного экономическим факультетом НГУ, как обязательного

с включением результата в аттестат о среднем образовании. Университет, в свою очередь, отвечал за методическое обеспечение обучения, предоставлял школьникам возможность работать в библиотеке факультета и участвовать со своими исследовательскими работами в Международной научной студенческой конференции, ежегодно проводимой в НГУ. Преподавание экономических дисциплин в этих школах осуществлялось преподавательскими силами факультета. С 1996 г. факультет расширил целевое сотрудничество с новосибирскими школами, включив в проведение эксперимента муниципальные гимназии № 1, 10, среднюю общеобразовательную школу № 130 с углубленным изучением английского языка (ныне – лицей № 130 им. Академика Лаврентьева), а также МОУ «Экономическая школа» (г. Бердск). В этих школах организованы специальные экономические классы ЭФ НГУ. Факультет также курирует программу экономического образования в СУНЦ НГУ и ВКИ НГУ.

С 1994 г. в рамках международного сотрудничества по программе ТЕМПУС/ТАСИС на экономическом факультете НГУ разработан комплект учебно-методических материалов для учителей школ. Этот комплект включает в себя пособия, охватывающие все основные содержательные блоки учебного плана (домашнее хозяйство, предприятие, государство, макроэкономическая стабилизация, экономика и экология, международные экономические связи).

Согласно принципу «от простого к сложному» на всех уровнях обучения в школе экономическая система и ее структура рассматриваются в соответствии с уровнем уже сформированных знаний об обществе, психофизиологическими особенностями детей разного возраста, а также их мотивами и интересами.

Процесс системно-личностного обучения экономике в школе ориентирован на непрерывное развитие знаний по принципу восхождения от простого к сложному на основе познания структуры и институциональных условий функционирования экономики.

Исследовательскую работу школьники осуществляют самостоятельно, но в творческом сотрудничестве с научным руководителем. В роли научных руководителей выступают учителя экономики, а также преподаватели экономических дисциплин в вузах, сотрудники научно-исследовательских институтов, работники государственных учреждений, банков, фирм и других предприятий бизнеса, являющиеся высококвалифицированными специалистами в конкретных профессиональных сферах деятельности, сотрудничающие со школами в сфере экономической подготовки.

Школьники проводят исследования как индивидуально, так и малыми группами на всех ступенях обучения экономике в школе. В начальной школе активная познавательная деятельность учащихся носит в целом творческий характер (рисование, ролевые игры и т.д.). У учащихся основной школы большой интерес вызывают освоение экономической терминологии и практическое изучение окружающей экономики. Исследовательские работы учащихся старших классов имеют более целенаправленный характер. Исследования, проводимые школьниками, могут быть как теоретическими, так и прикладными на примере конкретного экономического субъекта – предприятия, банка, фирмы и др. Основными для данного уровня являются активные методы обучения: деловые и ролевые игры, проектный метод, тренинги, имитационные компьютерные программы.

Для реализации предложенной концепции школьного экономического образования (новосибирская модель) необходимо достаточное число соответствующим образом подготовленных учителей экономики. НГУ имеет положительный опыт первичной подготовки учителей предмета «экономика» в рамках специализации «экономическая педагогика», предназначенной для студентов 3-го и 4-го курсов всех отделений ЭФ НГУ (экономика, социология, экономика и право). Цель такой подготовки заключается в экспериментальной апробации и отработке системы подготовки учителей экономики для школ.

В 1999 и 2000 гг. экономический факультет НГУ в рамках проекта ТЕМПУС/ТАСИС организовывал летние школы для преподавателей экономических дисциплин классических и педагогических университетов. Факультет регулярно проводит научно-методический семинар «Педагогические основы экономического образования» для учителей экономики, организуемый кафедрой общего экономического образования. С 1997 г. издается предназначенный для учителей школ учебно-методический журнал «Экономика. Вопросы школьного экономического образования».

При подготовке школьного учителя экономики согласно идее, реализуемой ЭФ НГУ, должен решаться следующий вопрос: какие фундаментальные экономические знания и умения должны приобрести будущие учителя экономики, чтобы они могли объяснять своим ученикам актуальные экономические явления окружающей жизни и чтобы в их дальнейшей профессиональной деятельности эти знания и умения пополнились и актуализировались?

Понимание необходимости развития экономического образования, а также высокий уровень результатов, уже достигнутых в этой

области, обусловили создание в НГУ постоянной исследовательской и учебно-методической базы: в 1998 г. на экономическом факультете были открыты кафедра общего экономического образования и Российское отделение Германо-Российского института общего экономического образования. Эти подразделения ориентированы на решение научно-исследовательских и учебно-методических задач в области педагогических основ непрерывного экономического образования и внедрение получаемых результатов в практику экономического образования в России и других странах.

Новосибирский государственный университет имеет обширные связи в области образования и науки, является активным участником ряда международных программ. Сотрудники и студенты НГУ постоянно приглашаются за рубеж для проведения совместных научных исследований, на стажировку, обучение, для участия в конференциях, симпозиумах, семинарах и других образовательных и научных мероприятиях. В свою очередь, университет приглашает для чтения лекций, обучения и участия в различного рода мероприятиях иностранных граждан.

В настоящее время НГУ поддерживает прямые договорные связи более чем с 40 зарубежными вузами и организациями. По студенческим и аспирантским обменов, другим направлениям сотрудничества в 2003 г. велась активная работа с 19 университетами, в том числе с шестью европейскими, пятью университетами из Южной Кореи, тремя – из США, двумя – из Японии. В НГУ функционируют Немецкий, Французский и Корейский культурные центры.

Для расширения международных связей вузов Сибирского региона, выработки коллективной стратегии действий федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти Новосибирской области, образовательных учреждений г. Новосибирска в 2001 г. по инициативе НГУ был создан Новосибирский межвузовский центр международного образования, активно занимающийся вопросами развития экспорта образовательных услуг.

ГЛАВА 3. ОБРАЗОВАНИЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ: ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ

§ 1. Кризис просвещения коренных народов в современном мире

В современном мире образование коренных народов осуществляется в системе интенсивных межкультурных взаимодействий по обмену ценностями, социальными нормами, общезначимой информацией. Культурный обмен позволяет осознать источники и основания привычного образа жизни, произвести переоценку этнических ценностей, прояснить свое положение и перспективы дальнейшего существования. Поэтому образование коренных народов необходимо включает в себя и элементы просвещения.

Просвещение обычно рассматривается в качестве исторически конкретной и частной формы образовательной деятельности. Поэтому просвещение не тождественно образованию. В статье 1 модельного закона «О просветительской деятельности»¹ образование определяется как процесс передачи и освоения социально-культурного опыта, ориентированный на формирование комплекса способностей к его обогащению. Просвещение же определяется как целенаправленный процесс информирования населения об имеющемся социально-культурном опыте, рассчитанный на большую, обычно не расчлененную на устойчивые группы аудиторию и не предполагающий каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений. Поскольку неформализованность выступает специфицирующим признаком просвещения, постольку просветительская деятельность понимается как разновидность неформального образования, совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру-

¹См.: *Модельный закон «О просветительской деятельности»*. – СПб., 2001.

ру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию.

Просвещение, таким образом, не сводится к освоению некоторого конкретного социокультурного опыта и охватывает формирование основ мировоззрения, фундаментальных ценностных ориентаций, навыков осознанной и ответственной социально значимой деятельности. Просвещенность позиционирует человека как социально зрелого субъекта, способного не только к самоопределению в обществе, но и к участию в определении перспектив общественного развития. Достижение состояния просвещенности предполагает завершение длительного процесса конституирования идентичности, и поэтому оно составляет целую эпоху не только в биографии личности, но и в истории человечества – эпоху Просвещения.

Согласно известной характеристике, данной И. Кантом европейскому Просвещению, просвещение есть выход человечества из состояния несовершеннолетия, в котором оно находится по собственной вине. Несовершеннолетие Кант определяет как неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие же по собственной вине состоит в недостатке решимости пользоваться рассудком без постороннего руководства. Девиз Просвещения, согласно И. Канту, – это «*Sapere aude!*» – «Имей мужество пользоваться собственным умом!»².

Указанный И. Кантом критерий просвещенности впервые был сформулирован апостолами христианства. Коринфянам Павел сказал: «Благодарю Бога: я более всех вас говорю языками; но в церкви хочу *лучше* пять слов сказать умом моим, чтобы и других наставить, нежели тьму слов на *незнакомом* языке. Братия! не будьте дети умом: на злое будьте младенцы, а по уму будьте совершеннолетни» (1-е Коринф.: 14, 18–20). Христианское учение, следовательно, должно распространяться на всех языках. «Итак, идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына и Святого Духа...», – говорил Матфей (Мф.: 28, 19–20). И Марк также говорил: «... Идите по всему миру и проповедуйте Евангелие всей твари. Кто будет веровать и креститься, спасен будет; а кто не будет веровать, осужден будет. Уверовавших же будут сопровождать сии знамения: именем моим будут изгонять бесов, будут говорить новыми языками...» (Мк.: 16, 16–17)

² См.: Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Кант И. Сочинения: В 6 т. – М., 1966. – Т. 6. – С. 27.

Так и в современной России Союз христиан веры евангельской пятидесятников проповедует: «Господь видит каждый народ как уникальный, единственный в своем роде и нуждающийся в том, чтобы кто-то принес им Слово Божие на их языке. Господь велит нам *идти ко всем народам* – независимо от их количества, месторасположения, вероисповедания, культуры, грамотности»³.

По христианскому вероучению, тьма покрывает землю и мрак – народы (Ис.: 60, 2), Господь же есть Отче светов. В Евангелии от Иоанна говорится: «Был Свет истинный, Который просвещает всякого человека, приходящего в мир» (Ин.: 1, 9). Христианское учение о свете Божьем легло в основу идеологии Просвещения.

Просветительская онтология света детально была изложена в «Панавгии» Я.А. Коменского, содержащей 78 теорем о свете. «Панавгия» (от греч. *παν* – *все* и *αυη* – *сияние*) означает «всеобщее просвещение», «всеобщий свет», «сияние всеобщего света». Вся историю человечества чешский мыслитель представляет как постепенное распространение света разума и рассеивание тьмы предрассудков. Коменский мечтал о том, чтобы наступил «истинный, полный и всеобщий свет», и видел в этом единственный путь к разрешению споров и преодолению раздоров, терзающих человечество: «Словом, *если бы удалось возжечь среди людей полный свет познания вещей, ясно показывающий все, всем и всецело, нам открылась бы прямая дорога к всеобщему исправлению, т.е. дорога к единству, простоте и добровольности. Тогда единым станет суждение об одном и том же, из чего произойдет и подлиннейшее, чем доселе, согласие душ.* Ведь поскольку *все* сущее предстает в этом свете так, как оно есть, не остается пустот и зияний для невежества или смутных догадок. И если бы в этом свете все было видимо *всецело*, то не осталось бы повода для сомнения об истине вещей; и если бы все и всецело было видимо *всем*, некому было бы противоречить, подымать ссоры и смуты. И так под благодатным действием света дела человеческие, несомненно, пришли бы к ясности, благости, покою, и, тем самым, были бы исправлены. Вот что должны говорить друг другу христиане, если кто-то из них еще, может быть, не понимает этого учения о свете»⁴.

³ Немного статистики о стране, в которой мы живем... / <http://old/hve.ru/mission>.

⁴ Коменский Я.А. Вселенский совет об исправлении дел человеческих. Панавгия // Коменский Я.А. Сочинения. – М., 1997. – С. 303–304.

Просветительский пафос христианства вдохновлял миссионеров идти в среду коренных народов. Коменский призывал привести всех людей к свету и культуре, освободить человеческий разум от притупляющей его темноты. «Желать, чтобы и самые варварские народы тоже просветились и избавились от темноты своего варварства, надо потому, – пояснял он, – что и они часть рода человеческого, которая должна уподобиться целому, а также потому, что целое не есть целое, пока лишено какой-то своей части, и, наконец, потому, что предпочтение части целому, когда речь идет об обладании каким-либо благом, есть явный признак недостатка либо здравого смысла, либо доброй воли»⁵.

Соображения относительно преимущества целостности рода человеческого для успеха в деле спасения мотивировались возможностью использовать варваров в качестве дополнительных «глаз и рук». Коменский фиксировал своего рода исчерпанность внутренних ресурсов цивилизационного развития у христианской Европы и предлагал всем европейским странам объединиться в просветительском походе за варварами как внешним ресурсом. «Мы, европейцы, плывем как бы все на одном корабле и видим азиатов, африканцев, американцев и прочих словно бы на своих суденышках скитающимися по тому же океану мира и мирских бедствий – невежества, предрассудков, жалкого рабства. И вот, если наш Христос, плывущий с нами на нашем корабле, изобильно благословил нас, переполнив наш невод богатствами из бездны своих тайнств, то можно ли придумать что-то лучшее, чем знаками подозвать наших плывущих на других судах товарищей, чтобы они приблизились и помогли нам? Если придут, мы успешнее доведем корабль наш, исполненный благословением Божиим, к порту...»⁶.

Помимо апостольского рвения просвещение коренных народов мотивировалось потребностями в надежных и понимающих проводниках, лоцманах, переводчиках из местных жителей. Поэтому приверженцы христианского просвещения уделяли большое внимание формированию искренней убежденности в правильности своих воззрений. Так, Коменский ссылался на точку зрения руководителя иезуитской миссии в Перу Х. де Акосты (1539–1590), считавшего,

⁵ Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Панпедия // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 109.

⁶ Коменский Я.А. Вселенский совет об исправлении дел человеческих. Светочи Европы // Коменский Я.А. Сочинения. – С. 183–184.

что нет нужды в великих чудесах для подтверждения истин христианства, а требуется «возросшее разумение, которое пылливо исследовало бы глубину нашего учения»⁷.

В просветительской традиции христианства сложилась концепция человека как существа, сформированного упорными и долгими трудами по преобразению себя из человека ветхого в человека нового. В рамках этой концепции коренное население Нового Света в эпоху Просвещения ассоциировалось с невозделанной, девственной природой – человеческой природой, не затронутой образованием. Свет разума должен был упорядочить чувственную непосредственность аборигенов⁸.

Одним из первых этот взгляд на аборигенов Нового Света сформулировал французский философ XVII в. Мишель Монтень: «Итак, эти народы кажутся мне варварскими только в том смысле, что их разум еще мало возделан и они еще очень близки к первозданной непосредственности и простоте. Ими все еще управляют естественные законы, почти не извращенные нами... Философы не были в состоянии вообразить себе столь простую и чистую непосредственность, как та, которую мы видим собственными глазами; они не могли поверить, что наше общество может существовать без всяких искусственных ограничений, налагаемых на человека»⁹.

По сравнению с европейскими народами аборигены воспринимались как носители первозданной, простой и чистой непосредственности. Это было естественное состояние, не извращенное искусством. В аксиоматической для философии Просвещения оппозиции естественного и искусственного более высоко ценится природа. Так, Монтень пишет: «Да и нет причин, чтобы искусство хоть в чем-нибудь превзошло нашу великую и всемогущую мать-природу. Мы настолько обременили красоту и богатство ее творений своими выдумками, что, можно сказать, едва не задушили ее. Но всюду, где она открывается нашему взору в своей чистоте, она с поразительной силой посрамляет все наши тщетные и дерзкие притязания»¹⁰.

⁷ Коменский Я.А. Вселенский совет... Панавгия. – С. 304.

⁸ См.: Дюше М. Мир цивилизации и мир дикарей в эпоху Просвещения: основы антропологии у философов // Век Просвещения. – Москва; Париж, 1970.

⁹ Монтень М. О каннибалах // Монтень М. Опыты: В 3 кн. – М., 1992. – Кн. 1. – Гл. XXXI. – С. 228.

¹⁰ Там же. – С. 227.

В рамках оппозиции естественное – искусственное коренные народы отождествляются с дикой, невозделанной природой. «Они дики в том смысле, в каком дики плоды, растущие на свободе, естественным образом..., – поясняет Монтень. – В дичках в полной силе сохраняются те истинные и наиболее полезные свойства, тогда как в плодах, выращенных нами искусственно, мы только извратили эти природные свойства, приспособив к своему испорченному вкусу...»¹¹.

Дикости атрибутируются аутентичность, подлинность существования и полнота свойств. Доместикация разрушает исходную субстанциональность, а искусственный отбор формирует частичность, односторонность развития. Несамодостаточность такого существования требует его восполнения, что и обращает внимание не только к Другому, но и к первоначально бытия. Для этого, как писал М. Элиаде, человеку Просвещения представляется необходимым «начать жить сначала» – «повторить рождение, сделать себя современником “начала”»¹². Возвращение в изначальное цивилизованный человек может осуществить либо «бегством в детство», либо став лицом к лицу с Добрым Дикарем, олицетворяющим первопредка.

В «естественном человеке» Просвещение увидело философский камень, с помощью которого можно разрешить все вопросы современности. Данную позицию отчетливо сформулировал Ж.Ж. Руссо: «Это именно изучение первобытного человека, подлинных его потребностей и главных основ его понимания своих обязанностей есть также единственное верное средство для устранения тех бесчисленных трудностей, которые возникают перед нами при разрешении вопроса о происхождении неравенства в положении личностей, об истинных основаниях политического Организма, о взаимных правах его членов в отношении множества других подобных вопросов, столь же важных, как и мало освещенных»¹³.

Исторический опыт продемонстрировал верность высказанного Руссо предположения. «Французская революция началась, может

¹¹ Монтень М. О каннибалах. – С. 227.

¹² Элиаде М. Миф о благородном дикаре, или Престиж начала // Психология религии и мистицизма: Хрестоматия. – М., 2001.

¹³ Руссо Ж.Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми // Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре: Трактаты. – М., 1998. – С. 68–69.

быть, на землях гуронов»¹⁴, – писал Р.Дж. Адамс, характеризуя духовное влияние на европейскую общественность французских хроник о жизни индейцев.

Ж.Ж. Руссо констатировал, что «естественный человек» пока совершенно не изучен. «Какие будут необходимы опыты, чтобы удалось познать естественного человека? И каковы средства, которые позволяют проделать эти опыты в обществе?»¹⁵. Такого рода мысленные опыты активно проделывали авторы многочисленных произведений литературы и искусства эпохи Просвещения. Герои этих произведений обычно эволюционировали по восходящей линии, избавляясь от заблуждений и обретая универсальные свойства естественного человека – человека, наиболее пригодного для естественного общества¹⁶.

Для воспитания «человека вообще» Ж.Ж. Руссо предлагал подвергать воспитанников всем случайностям человеческой жизни¹⁷. Согласно Я.А. Коменскому, пребывание человека в одной из случайностей является оупляющим, порождает состояние варварства. Чтобы вывести человека из дикости оупляющих случайностей, Коменский предлагал перенести его туда, где ему откроется богатое разнообразие вещей¹⁸.

Наиболее удобным натурным объектом для экспериментов по выращиванию «естественного человека» были, безусловно, дети аборигенов, еще не испорченные цивилизацией. В школах-интернатах христианских миссий воспитатели активно «возделывали разум» аборигенов, искореняя все то, что, как им казалось, является делом конкретно-исторической случайности и противоречит требованиям универсального разума.

¹⁴ Адамс Р. Дж. Записки и хроники // Литературная история Соединенных Штатов Америки. – М., 1977. – Т. I. – С. 65.

¹⁵ Руссо Ж.Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми. – С. 66–67.

¹⁶ См.: Свирида И.И. Сады века философов в Польше. – М., 1994. – С. 101. См. также: Разумовская М.В. Новый Свет и французский роман первой половины XVIII в.: «естественный человек» против «старого порядка» // Человек эпохи Просвещения. – М., 1999.

¹⁷ См.: Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. – С. 205.

¹⁸ См.: Коменский Я.А. Всеобщий совет... – С. 110.

Идея создания интернатов принадлежала пуританскому проповеднику XVIII в. Э. Уилкоку, считавшему необходимым во имя просвещения оградить индейских детей от влияния родительских семей. В Канаде школы-интернаты создавались в основном католическими, пресвитерианскими и англиканскими миссиями. Аналогичные интернаты организовывались моравскими братьями среди эскимосов. Миссионеры также ставили своей целью оградить аборигенов от разлагающего влияния цивилизации (или *лжекультуры*) и создать тип «лучшего эскимоса», воплощавшего в себе «нового» человека Севера¹⁹.

Со второй половины XIX в. в Северной Америке получила развитие государственная система интернатов для детей индейцев. Как отмечает В.Г. Стельмах, цели и методы обучения в интернатах, предназначенных для того, чтобы «отлучить (ребенка) от языка и привычек его невежественных, а зачастую и диких родителей», были полностью заимствованы у христианских миссий²⁰.

В соответствии с отвечавшими духу Просвещения дисциплинарными практиками в интернатах царили палочная дисциплина, постоянная мелочная, унижительная опека над ребенком. Интернаты сравнивались с воинскими казармами, исправительными домами или тюрьмами. Более половины помещенных в интернат детей с согласия родителей уклонялись от учебы, а остальные, как правило, не завершали даже неполное среднее образование.

Очевидная несостоятельность интернатской системы образования коренного населения, основанной на принципах Просвещения, своеобразное гражданское неповиновение коренного населения сделали необходимым проведение реформ в духе «нового курса». С 30-х годов XX в. почти все интернаты в США были реорганизованы в дневные школы. К середине 80-х годов сохранилось всего 12 интернатов, но дальнейшее сокращение их количества, мотивированное рационализацией бюджетных расходов, встретило сопротивление уже со стороны коренного населения. Выяснилось, что контролируемые индейскими общинами интернаты выполняют функцию охраны детства. Подавляющее большинство

¹⁹См.: *Файнберг Л.А.* Очерки этнической истории зарубежного Севера (Аляска, Канадская Арктика, Лабрадор, Гренландия). – М., 1971. – С. 220. См. также: *Софронов В.Ю.* Северное миссионерство глазами современников // Сибирская заимка. – 2002. – № 8.

²⁰См.: *Стельмах В.Г., Тишков В.А., Чешко С.В.* Тропую слез и надежд: Книга о современных индейцах США и Канады. – М., 1990. – Глава 7. – С. 186.

детей, обучавшихся в интернатах, оказались выходцами из неблагополучных семей²¹. Таким образом, существование системы интернатов в определенном масштабе оказалось социально целесообразным.

Исторический экскурс в эпоху Просвещения показывает, что сосредоточение процесса социализации коренных народов в школах-интернатах нельзя рассматривать как исключительно советский опыт, что имеет место в литературе. В самой России первые попытки создания школ-интернатов для детей коренных северных народов предпринял в середине XVIII в. архимандрит И. Хотунцевский. Педагогика Просвещения имеет христианские, а точнее и более широко, религиозные истоки.

История закрытых образовательных учреждений уходит корнями в обрядовую практику первобытных инициаций. Инициация, целью которой была инкорпорация в родоплеменной коллектив детей и «инородцев», состояла из серии испытаний, длившихся от нескольких недель до нескольких лет и даже десятилетий. На этот период испытуемые изолировались от родных семей. В лесном лагере их обучали традициям и обычаям, обрядам и мифам родоплеменной группы, различным магическим приемам влияния на окружающий мир. Длительные и сложные, связанные с сильными потрясениями обряды завершали формирование гендерной идентичности²².

Как отмечали Р.М. Берндт и К.Х. Берндт, только в период инициации осуществлялось более или менее формализованное обучение молодежи – обучение, имеющее характер института²³. Ядро инициа-

²¹ См.: *Стельмах В.Г., Тишков В.А., Чешко С.В.* Тропую слез и надежд ... – С. 197–198.

²² См.: *Балушок В.А.* Инициации древних славян: попытка реконструкции // *Этнографическое обозрение*. – 1993. – № 4; *Он же.* Инициации древнерусских дружинников // Там же. – 1995. – № 1; *Он же.* Древнеславянские молодежные союзы и обряды инициации // Там же. – 1996. – № 3; *Тендрякова М.В.* Первобытные инициации как объект этнопсихологического изучения: по австралийским материалам // *Проблемы изучения традиций в культуре народов мира*. – М., 1990; *Она же.* Первобытные инициации и современная культура // *Советская этнография*. – 1991. – № 6; *Она же.* Мужские и женские возрастные инициации: вариант постановки проблемы // *Этнографическое обозрение*. – 1992. – № 4.

²³ См.: *Берндт Р.М., Берндт К.Х.* Мир первых австралийцев. – М., 1981. – С. 118.

ций – это организованное воспитание подрастающего поколения. По-видимому, система инициаций, характерная для обществ с ярко выраженной половозрастной стратификацией, легла в основу сложившихся в них систем преимущественно закрытого образования.

Для коренных народов Сибири в силу дисперсности расселения на больших территориях было характерно единство родоплеменной группы, в которой дети не образовывали какой-либо особой возрастной группы с ограниченными общественными правами. Социализация происходила постепенно, по мере физического развития ребенка, без резких изменений социального статуса индивида. Поэтому для коренных народов Северной Азии, как отмечают А.А. Бурыкин и Е.А. Окладникова, не характерны инициационные обряды (за исключением домашних обрядов, связанных с первой добычей мальчика-охотника)²⁴. Инициацию у аборигенов Сибири проходили только князьки и шаманы.

Отсутствие у коренного населения Сибири системы инициаций определило ряд особенностей традиционной педагогики, на которые указывает А.А. Бурыкин²⁵:

Во-первых, это домашний характер воспитания, исключая создание изолированных и отчужденных от семьи детских коллективов.

Во-вторых, это отсутствие фигуры педагога, так как воспитанием занимаются все взрослые без исключения. Даже старики не имеют особого статуса в процессе социализации и должны завоевать на равных внимание и уважение детей.

В-третьих, это слитность образования и повседневной жизнедеятельности. Поскольку какие-либо целенаправленные образовательные действия старших по отношению к младшим отсутствуют, постольку воля ребенка не подавляется, ему ничто не навязывается, и желание обучаться не пропадает. Образовательный процесс опирается на удовлетворение потребности ребенка в подражании взрослым в непосредственном общении с ними.

²⁴ См.: Окладникова Е.А., Бурыкин А.А. Модель мироздания и жизненный путь (по материалам духовной культуры народов Арктики) // Жизнь человека: опыт междисциплинарного исследования: Мат. конф. – СПб., 1997. – С. 50.

²⁵ См.: Бурыкин А.А. Социальные аспекты этнопедагогики (на материале традиционной культуры малочисленных народов Севера) // Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня. – Минск, 2004. См. также: Афанасьев В.Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. – Якутск, 1979; Меляков Н.И. Традиционное воспитание детей у малочисленных народов Севера. – М., 1993.

В-четвертых, в воспитательном процессе не используются меры принуждения, физические наказания, контроль за детьми ненавязчив и незаметен. При проступке вместо длительных нравоучений обычно напоминают какой-нибудь фольклорный сюжет²⁶.

Специфика традиционной образовательной системы коренных народов Сибири определила культурную неорганичность («культуро-не-сообразность»), неэффективность для них западной модели образования с ее авторитарностью, закрытостью, оторванностью от жизни. Эта модель не имела институциональной основы для укоренения в этнообразовательной среде коренных народов Сибири, а ближайшим ее институциональным аналогом в традиционной культуре был только институт домашнего рабства.

Модель закрытого образования для коренных народов Сибири стала активно внедряться в СССР в послевоенный период. С 1956 г. после введения всеобщего обязательного образования дети этих народов стали принудительно помещаться в интернат для отбывания образовательной повинности²⁷. Первоначально родители сопротивлялись, прятали детей, воровали их из школ-интернатов. Разлука с родителями вызывала у детей стресс, делая их замкнутыми. Дети совершали преступления и побеги из школ (на Ямале в 1983–1988 гг. 13 таких побегов было со смертельным исходом)²⁸.

Любопытно, что даже в период своего расцвета интернатская система не имела тотального характера. На Чукотке в 70–90-е годы в школу-интернат и детский сад вывозили около 200 детей (дошкольников вывозили с трех лет и в тундре оставалось около 130 дошкольников). С теми детьми и подростками (инвалиды или

²⁶ На эту особенность также обращает внимание И.В. Ильина. См.: *Ильина И.В.* Ребенок в традиционной культуре салымских хантов // *Аборигены Сибири: проблемы изучения исчезающих языков и культур: Тез. междунар. науч. конф.* (г. Новосибирск (Академгородок), 26–30 июня 1995 г.). – Новосибирск, 1995. – С. 125.

²⁷ Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР № 300 от 16 марта 1957 г. «О мерах по дальнейшему развитию экономики и культуры народов Севера» предусматривало государственное обеспечение в детских садах и интернатах детей из числа народов Севера независимо от постоянного места жительства их родителей.

²⁸ См.: *Абрютин Ф.М.* Изъяны школ Севера и кризис оленеводства // *X Всероссийские юношеские чтения им. В.И. Вернадского* / <http://vernadsky.dnttm.ru/raboty2003/works/g6/0346>.

«трудные»), которые оставались в тундре, работали «разъездные» учителя²⁹.

В современных дискуссиях об эффективности модели закрытого образования для коренных народов, как заключает по результатам своего обзора И.В. Фрумак³⁰, большинство российских ученых отмечают отрицательные стороны интернатского образования: разрушение семейного уклада и преемственности поколений, утрату воспитанниками интернатов родного языка, навыков традиционного хозяйствования и интереса к своим национальным обычаям, воспитание социально пассивных, иждивенчески настроенных молодых людей, не имеющих устойчивой привычки к систематическому труду. Среди положительных аспектов в деятельности школ-интернатов указывается их функция «инкубаторов» национальной интеллигенции. На этом основании делаются выводы о необходимости снижения роли интернатов в системе школьного образования коренного населения при одновременном изменении характера их работы.

В настоящее время идут определенные процессы в этом направлении. Так, пришкольные интернаты в Долгано-Ненецком автономном округе, частично выполняют функции учреждений социального обеспечения: дети приходят сюда поесть, обогреться, а заодно и поучиться³¹. Если в 70–80-е годы ребята размещались в комнатах возрастными группами и очень скучали по братьям и сестрам, то сегодня в одной комнате живут дети из одной семьи, рода, им стараются дать родовое воспитание³². Однако те представители коренного населения, чье жизнеобеспечение в настоящее время связано с занятостью в отраслях традиционного природопользования, выражают осторожное отношение к школам-интернатам, образование в которых не позволяет приобрести необходимых навыков выживания.

Недостаточность европейского образования для жизнеобеспечения при традиционном образе жизни представители коренных наро-

²⁹ См.: *Абрютин Ф.М.* Изъяны школ Севера...

³⁰ См.: *Фрумак И.В.* История образования у коренных народов Дальнего Востока в современной отечественной историографии // *Сибирь в XVII–XX веках: Проблемы политической и социальной истории: Бахрушинские чтения 1999–2000 гг.* – Новосибирск, 2002.

³¹ См.: *Комарова Е.* Камлание Демниме / <http://www.ug.ru/98.45/t8.htm>.

³² См.: *Яковлева Е.* Настоящая эвенкийка из рода пуягеров // *ОНА плюс.* – Якутск, 2003. – 21 февр.

дов отмечали давно. Например, оратор от Шести Наций при подписании в 1744 г. договора с правительством Виргинии на предложение обучать индейскую молодежь в Вильямсбергском колледже ответил так: «...Мы убеждены, что этим предложением вы хотите сделать нам доброе дело; и мы сердечно вас благодарим. Но вы мудры и должны знать, что разные нации по-разному мыслят, и поэтому вы не должны обижаться, если наши представления о такого рода обучении не совпадут с вашими. У нас есть в этом некоторый опыт, несколько наших юношей недавно получили образование в колледжах северных провинций, они были обучены всем вашим наукам; но когда они возвратились к нам, то оказалось, что они плохие бегуны, не знают, как жить в лесах, не способны переносить холод и голод, не умеют строить хижины, охотиться на оленей, убивать врагов, хорошо говорить на нашем языке, и поэтому они не способны быть ни охотниками, ни воинами, ни членами совета; они вообще ни на что не годны. Однако это не уменьшает нашей благодарности за ваше доброе предложение, хотя мы не склонны принять его; и чтобы показать вам это, мы, если жители Виргинии направят нам дюжину своих сыновей, позаботимся как можно лучше об их воспитании, обучим их всему, что мы знаем, и сделаем из них настоящих мужчин»³³.

Как видим, в этом заявлении представители коренного населения Северной Америки, во-первых, демонстрируют, что имеют мужество пользоваться собственным умом («разные нации по-разному мыслят»), а во-вторых, предлагают внести свой вклад в просвещение, в формирование устойчивой гендерной идентичности. Таким образом, индейцы отмечают ограниченность европейского просвещения, его недостаточность для выхода из состояния несовершенности. Индейские же образовательные практики могут, на их взгляд, восполнить недостатки европейской модели.

Социокультурный кризис и национальная ограниченность европейского Просвещения стали более очевидными позднее в XIX в. Российский мыслитель И.В. Киреевский писал, что «просвещение одинокое, китайски отделенное должно быть и китайски ограниченное: в нем нет жизни, нет блага, ибо нет прогрессии, нет того успеха, который добывается только совокупными усилиями челове-

³³ Франклин Б. Заметки относительно дикарей Северной Америки // Первые американцы: Альманах любителей индейских культур. – СПб., 1998. – № 2 / <http://www.first-americans.spb.ru/n2/win/franklin.htm>.

ства»³⁴. С его точки зрения, «просвещение каждого народа измеряется не суммой его познаний, не сомкнутым развитием его национальности, не утонченностью и сложностью той машины, которую называют гражданственностью, но единственно участием его в просвещении всего человечества, тем местом, которое он занимает в общем ходе человеческого развития»³⁵.

Говоря языком современности, И.В. Киреевский предлагал в сфере образования мыслить глобально, действуя локально. Как везде, так и в России он считал возможным обнаружить «коренные начала просвещения», совершенно отличные от тех элементов, из которых «составилось просвещение народов европейских», но тем самым и дополняющие его³⁶. Древнерусский опыт цельности бытия, на его взгляд, мог вполне стать «корнем образованности» России, ее науки, «основанной на самобытных началах», искусства, «на самородном корне расцветающего», что, несомненно, нашло бы «отголоски в умственной жизни на Западе»³⁷.

В XX в. локальный опыт бытия, выработанный у коренного населения мира, стал объектом пристального внимания образованной общественности Запада. Как отмечает Э. Берар, Первая мировая война поколебала до основания веру в европейские ценности, и с тех пор многие ищут «живительные» силы в культуре примитивных народов, в культуре «нового человека» большевистской России, в культуре США или даже в культуре языческой Европы³⁸.

Так, индейский опыт бытия стал в последние десятилетия объектом особого интереса в США³⁹. Множество людей, потерявших веру в ценности европейского просвещения, стремятся быть посвя-

³⁴ Киреевский И.В. Деятнадцатый век // Киреевский И.В. Избранные статьи. – М., 1984. – С. 78.

³⁵ Там же. – С. 77–78.

³⁶ См.: Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России: Письмо к гр. Е.Е. Комаровскому // Киреевский И.В. Избранные статьи. – С. 206.

³⁷ См.: Киреевский И.В. Отрывки // Киреевский И.В. Избранные статьи. – С. 277.

³⁸ См.: Берар Э. Диалог культур // 50/50: Опыт словаря нового мышления. – М., 1989. – С. 21.

³⁹ См.: Хокси Фр. Э. Индейский опыт бытия, открываемый в современной Америке // Американские индейцы: новые факты и интерпретации. Проблемы индеанистики. – М., 1996.

ценными в духовный мир индейцев, включаются в индеанистское движение евро-американских «ваннаби» (дословно: «хочу быть индейцем»). Для удовлетворения повышенного спроса на духовные знания коренных народов в высших учебных заведениях Калифорнии изучаются церемония Пляски Солнца, практики поиска видения, шаманизма и «хорошего красного пути жизни»⁴⁰.

Обращение к ценностям индейской культуры и спекуляция на ней достигли масштабов духовной пандемии, охватившей не только Северную Америку, но также Европу и отчасти Россию. Это побудило участников проходившего 7–11 июня 1993 г. пятого Верховного Совета народов лакота, дакота и накота, которые представляли 40 различных племенных общин из США и Канады, единогласно принять Декларацию войны против эксплуататоров лакотской духовности⁴¹.

Вместе с тем внимание общественности позволило лидерам индейских племен по-новому оценить родную культуру повышения уровня образования. Во второй половине XX в. в Северной Америке развернулось движение за «индеанизацию» образования, принесшее определенные плоды. Если в 60-е годы в США 14% взрослых индейцев были полностью неграмотными, 13 – имели лишь начальное образование, 40 – неполное среднее и 33% – среднее, то после реализации общинами коренных народов в 70-е годы программ по «индеанизации» образования его уровень заметно повысился. Доля лиц среди коренного населения, получивших среднее образование в полном объеме, к началу 80-х годов почти достигла общенационального показателя. Индейцы также почти догнали белое население по среднему числу лет обучения⁴².

Как отмечает В.Г. Стельмах, правительство США всегда содействовало образованию индейцев, поскольку это должно было способствовать просвещению «дикарей», постепенному приобщению их к «цивилизованной» жизни. Но важно отметить, что отдельные

⁴⁰ См.: *Тэлиман В.* Лакотская декларация войны // Первые американцы: Альманах любителей индейских культур. – СПб., 2001. – № 8 / <http://www.first-americans.spb.ru/n8/win/taliman.htm>. Аналогичный интерес проявляется сегодня и к духовному наследию коренных народов Сибири. См.: *«Избранники духов» – «Избравшие духов»: Традиционное шаманство и неошаманизм.* – М., 1999.

⁴¹ См.: *Декларация войны против эксплуататоров лакотской духовности* <http://www.first-americans.spb.ru/n8/win/lacotadeclaration.htm>.

⁴² См.: *Стельмах В.Г., Тишков В.А., Чешко С.В.* Тропой слез и надежд... – С. 197.

индейские племена в США также сделали немало усилий для своего просвещения. Уже в 20-е годы XIX в. по решению советов племен чироков, чокто, чикасо, криков повсеместно были открыты школы для взрослых, стало обязательным обучение детей. С конца 20-х годов того же столетия чироки и чокто начали выпускать еженедельные газеты «Чироки феникс» и «Чокто телеграф» с параллельными текстами на английском и аборигенном языках⁴³.

Таким образом, духовные традиции коренных народов обладают значимым и разнообразным образовательным потенциалом. Их этнопедагогические традиции должны быть глубоко изучены и систематически реализованы в современных образовательных технологиях.

§ 2. Состояние и динамика уровня образования коренных народов Сибири

Анализ динамики образовательного потенциала коренных народов Сибири в советское время позволяет зафиксировать общие тенденции повышения уровня образования, снижения доли неграмотных и малограмотных, формирования национальных кадров квалифицированных рабочих, служащих и специалистов.

С 1970 по 1979 г. выросла доля лиц с высшим образованием (в возрасте старше 20 лет): у эвенков – с 1,3 до 1,8%; у ненцев – с 0,8 до 1,5%; у манси – с 1,2 до 2,2% и т.д. За этот же период в 2–3 раза и более увеличилось число лиц со средним специальным образованием: у ненцев – с 1,4 до 6,9%; у эвенков – с 4,6 до 27,0%; у коряков – с 3,8 до 12,7%; у чукчей – с 1,7 до 10,0% и т.д.)⁴⁴. Рост уровня образования коренных малочисленных народов Сибири продолжался и в 80-е годы (табл. 1).

Образовательный потенциал коренных малочисленных народов можно оценить в сравнении с соответствующими данными по России (табл. 2 и 3). Доля лиц с высшим образованием у коренных малочисленных народов Сибири в конце 80-х годов была в 2–3 раза и более ниже средних общероссийских показателей.

Таким образом, приобретение высшего образования является актуальной практической проблемой для коренных малочисленных народов. В 90-е годы положение в сфере образования у этих народов существенно осложнилось из-за ликвидации многих поселков

⁴³ См.: *Стельмах В.Г., Тишков В.А., Чешко С.В.* Тропую слез и надежд... – С. 185.

⁴⁴ *Увачан В.Н.* Годы, равные векам. – М., 1984. – С. 278.

Таблица 1

**Динамика уровня образования населения в возрасте 15 лет и старше
у коренных малочисленных народов, проживающих в северных
автономиях, %***

Народ	Высшее		Незакончен- ное высшее		Среднее специаль- ное		Среднее общее		Неполное среднее		Начальное		Не имеют начально- го	
	1979	1989	1979	1989	1979	1989	1979	1989	1979	1989	1979	1989	1979	1989
<i>Ханты-Мансийский АО</i>														
Ханты	2,2	3,4	0,3	0,5	10,2	16,5	8,6	22,0	29,5	27,1	30,0	19,8	19,2	10,7
Манси	2,7	4,4	0,3	0,5	11,2	18,9	8,8	25,0	34,3	30,3	29,7	14,1	16,9	6,8
<i>Ямало-Ненецкий АО</i>														
Ненцы	0,5	1,4	0,2	0,3	4,1	8,4	6,9	22,6	22,6	24,4	29,2	19,7	36,4	23,2
<i>Эвенкийский АО</i>														
Эвенки	4,5	6,8	0,7	1,6	10,5	15,9	14,1	28,4	29,0	28,5	26,6	12,7	14,5	6,1
<i>Таймырский (Долгано-Ненецкий) АО</i>														
Долгане	2,3	3,9	0,3	4,0	11,8	15,2	11,0	34,5	28,8	24,1	23,1	12,6	22,5	9,3
<i>Корякский АО</i>														
Коряки	1,2	3,3	0,4	0,9	6,5	11,4	13,8	38,9	37,8	24,9	25,1	12,8	15,1	7,8
<i>Чукотский АО</i>														
Чукчи	1,7	3,4	0,4	0,9	7,9	11,9	11,7	34,9	30,7	25,4	28,7	14,8	18,7	10,7

*Составлено по: *Золототрубов В.С.* Образование у народов Севера: достижения и потери // Этносоциальные процессы в Сибири. – Новосибирск, 1998. – Вып. 2. – С. 193.

и части образовательной инфраструктуры, которой пользовалось коренное население. Возник также острый дефицит педагогических кадров, в частности по причине оттока из соответствующих регионов русских специалистов.

Даже задачу преодоления неграмотности среди отдельных народов нельзя считать решенной. Так, у сельского коренного населения Горной Шории доля неграмотных в 1986 г. составляла 42,7%. Неполное среднее образование имели 29%, полное среднее – 18,3%. Доли шорцев, имеющих незаконченное высшее и высшее образование, со-

Таблица 2

**Уровень образования населения в возрасте 15 лет и старше
у коренных малочисленных народов Сибири и Дальнего Востока
по данным переписи 1989 г., %***

Народ	Высшее	Незакон- ченное высшее	Среднее специаль- ное	Среднее общее	Неполное среднее	Началь- ное	Не имеют начально- го
Алеуты	4,5	0,8	9,7	36,4	36,4	10,0	2,2
Долганы	4,8	1,0	15,4	35,9	23,3	11,6	8,0
Ительмены	7,8	1,0	20,5	30,1	24,0	11,3	5,3
Кеты	1,3	0,7	8,3	21,2	18,8	8,9	10,0
Коряки	4,5	1,6	11,5	38,9	24,4	11,5	7,6
Манси	5,5	1,2	18,4	26,9	28,1	13,6	6,3
Нанайцы	5,5	1,1	15,0	25,7	35,3	12,4	5,0
Нганасаны	2,3	0,5	8,8	27,6	24,8	14,5	21,5
Негидальцы	3,4	1,4	13,5	27,8	33,8	16,1	4,0
Ненцы	2,3	0,6	10,2	24,3	27,8	17,9	16,9
Нивхи	2,9	0,9	14,0	29,8	32,7	12,7	7,0
Ороки	5,3	—	3,5	38,6	22,8	2,8	7,0
Орочи	3,0	1,4	10,6	31,0	35,5	11,2	7,3
Селькупы	2,1	0,5	10,6	14,6	22,8	23,0	26,4
Тофалары	3,2	0,5	6,8	20,6	43,8	21,4	3,7
Удэгейцы	5,1	2,0	13,0	25,3	37,9	11,8	4,9
Ульчи	7,4	2,7	17,9	24,5	30,3	11,6	5,6
Ханты	3,5	0,8	15,9	25,0	26,0	17,0	11,8
Чукчи	3,4	1,3	11,4	36,7	25,0	13,2	9,0
Эвены	4,7	1,4	15,2	32,7	25,7	7,2	13,1
Эвенки	5,7	1,6	13,6	34,6	24,7	12,5	7,3
Эскимосы	4,0	0,7	12,2	38,8	23,3	10,2	3,2
Юкагиры	2,5	0,9	7,9	14,9	11,3	4,1	1,9

*Составлено по: *Численность и состав населения народов Севера: по данным переписи населения 1989 года.* – М., 1993. – Т. II, ч. I. – С. 140–434.

Таблица 3

**Уровень образования населения России
в возрасте 15 лет и старше, %***

Форма образования	Все население		Городское население		Сельское население	
	1989	2002	1989	2002	1989	2002
Высшее (включая послевузовское)	11,3	16,0	13,6	18,9	4,7	7,4
Незаконченное высшее	1,7	3,1	2,1	3,7	0,7	1,4
Среднее профессиональное	19,2	27,2	21,2	29,2	13,4	21,4
Начальное профессиональное	13,0	12,7	13,	11,5	13,0	16,1
Среднее (полное) общее	17,9	17,5	18,9	17,4	15,1	17,9
Основное общее	17,5	13,7	16,6	11,9	19,9	19,0
Начальное общее	12,9	7,7	–	–	–	–
Не имеют начального общего	6,6	1,0	–	–	–	–

*См.: *О некоторых итогах Всероссийской переписи населения /* <http://www.kks.kirov.ru/pressw/pressa/vpn.htm>.

ставляли соответственно 0,3 и 0,6%⁴⁵. Уровень образования у этого народа в последние десятилетия снижается, тогда как у шорцев, родившихся в первые послевоенные годы, наблюдался резкий его подъем⁴⁶.

По данным на начало 1998 г., из 28133 представителей малочисленных народов Севера, проживавших в Ханты-Мансийском автономном округе, высшее образование имели 712 человек (2,5%), незаконченное высшее – 275 (0,9%), среднее специальное – 2771 (9,8%), среднее общее – 3159 человек (11,2%). Доля окончивших вузы из числа коренных народов в 3,5 раза ниже, чем в среднем по округу⁴⁷.

Данные об уровне образования малочисленных народов Средней Сибири в 90-е годы, полученные В.П. Кривоноговым путем оп-

⁴⁵См.: *Патрушева Г.М.* Шорцы сегодня: современные этнические процессы. – Новосибирск, 1996. – С. 153.

⁴⁶См.: *Поддубиков В.В.* К этнодемографической ситуации в национальных районах юга Кузбасса: Усть-Колзасская сельская администрация // Кузбасский родовед.– Кемерово, 2002. – Вып. II. – С. 78.

⁴⁷См.: *Образовательный уровень коренных малочисленных народов Севера /* <http://www.eduhmao.ru/portal/>.

Таблица 4

**Уровень образования коренных народов Средней Сибири
в возрасте старше 15 лет, %***

Народ	Неграмотные	Малограмотные	Начальное	Неполное среднее	Среднее общее	Среднее специальное	Незаконченное высшее	Высшее
Тофалары								
мужчины	1,0	3,5	22,3	50,3	16,5	4,1	–	2,0
женщины	1,6	2,1	8,4	39,3	30,9	11,5	3,1	3,1
Чулымцы								
мужчины	1,9	3,1	20,4	39,6	27,7	6,9	0,4	–
женщины	9,4	6,2	19,5	35,2	18,7	10,2	–	0,8
Кеты								
мужчины	6,1	4,2	7,7	42,1	33,7	5,4	0,4	0,4
женщины	10,5	4,2	5,6	29,4	31,8	13,3	3,5	1,7
Энцы								
мужчины	3,7	7,4	9,3	38,9	31,5	9,2	–	–
женщины	1,4	–	4,2	30,6	25,0	26,4	1,4	11,1
Нганасане								
мужчины	7,0	0,4	9,3	29,5	44,1	7,0	0,9	1,8
женщины	5,4	1,5	8,5	18,1	44,2	19,2	0,8	2,3

*Составлено по: *Кривоногов В.П.* Этнические процессы у малочисленных народов Средней Сибири. – Красноярск, 1998. – С. 28, 89, 130, 191, 247.

роса практически всех коренных жителей этого региона, приведены в табл. 4. Из таблицы видно, что доля лиц из числа коренных этносов, имеющих высшее образование, не превышает 2–3%. У энцев, являющих собой исключение из этого ряда, практически вся интеллигенция – это девять женщин с высшим образованием, представляющие две семьи и носящие одну фамилию – Болины⁴⁸.

В 90-е годы к самостоятельным коренным малочисленным народам были отнесены новые народы Сибири, в частности кумандинцы. Результаты проведенного в 2003 г. анкетирования 232 ку-

⁴⁸См.: *Кривоногов В.П.* Этнические процессы у малочисленных народов Средней Сибири. – С. 191.

мандинцев в возрасте старше 18 лет, проживающих в Солтонском районе Алтайского края, свидетельствуют о том, что среди них наиболее многочисленную группу составляют лица, имеющие среднее специальное образование, – 29,1%. Вторая по численности группа – лица с общим средним образованием: таких 26,4%. Третью группу составляют лица, имеющие неполное среднее образование, – 17,2%. Высшее образование имеют 5,6%⁴⁹. Как можно заметить, уровень образования у представителей этого коренного народа Сибири также уступает среднероссийским показателям.

Устойчивое отставание коренных малочисленных народов Сибири по уровню образования может объясняться как историческими причинами, так и большей включенностью этих народов в традиционный образ жизни, не требующий современного образования.

В контексте обсуждаемой проблемы надо сказать, что по оценке Министерства по делам индейцев и развития Севера Канады, уровень образования у северных народов России в целом выше, чем у аборигенов Севера Канады⁵⁰. В США среди индейцев число лиц с высшим образованием – около 15% – значительно больше соответствующих показателей для коренных малочисленных народов в России, хотя в долевого отношении это почти в 2 раза меньше, чем среди остального населения⁵¹.

О реальности прорыва в области образования коренных народов говорит опыт культурного развития бурят и якутов. Так, Л. Дробижева обращает внимание на очень высокий образовательный потенциал этих народов: уровень образования у якутов в 2 раза выше, чем у русских, а у бурят – даже больше чем в 2 раза. Самое большое число докторов наук на 1000 человек населения в России – у якутов⁵². Этот поразительный феномен Л.И. Винокурова объясняет тем, что общероссийский пиетет к научным званиям в республике усилен историче-

⁴⁹См.: *Уртегешев Н.С.* Социолого-лингвистическое обследование ку-мандинцев // <http://www.nsu.ru/ip/>.

⁵⁰См.: *Щербакова А.* Россия и Канада будут вместе решать свои проблемы // *Вечерний Новосибирск*. – 2001. – 7 янв.

⁵¹См.: *Стельмах В.Г., Тишков В.А., Чешко С.В.* Тропую слез и надежд... – С. 197.

⁵²См.: *Дробижева Л.* Корень проблемы в значимости этнической символики и возможностях национальной мобилизации // Существует ли проблема этнических аспектов федерализма? Оказывает ли доктрина укрепления вертикали власти влияние на актуализацию этнических проблем, связанных с федерализмом? (Материалы «круглого стола») / <http://www.liberal.ru/>.

ским дефицитом образования. Кроме того, в условиях частых политических перемен наличие ученого звания дает дополнительные статусные преимущества и стабилизирует карьеру⁵³.

Как представляется, интерес к образованию и успешность образовательной деятельности во многом зависят от национальных традиций. Так, В.С. Долгунов пишет о том, что народ саха высоко ценил свет образования во все времена⁵⁴. Немаловажное значение имеет и то обстоятельство, что у коренных народов Сибири, в этногенезе которых тюркский компонент был одним из ключевых, существовал институт инициаций, включавший посвящение не только в шаманы, но также в воины и в охотники⁵⁵.

Достаточно высокий образовательный уровень и у бурят. Объясняя характерное для бурят стремление учить детей, министр образования республики С. Намсараев обращает внимание на то, что Бурятия является одним из центров буддизма – сложнейшей и богатейшей духовной культуры. Более 300 лет назад буряты стали служилыми людьми – казаками, благодаря чему они имели право обучаться в российских университетах. В царской России из числа бурят было около десятка профессоров в Санкт-Петербургском, Московском и Казанском университетах. До революции богатые буряты тянулись к меценатству, открывали частные гимназии, школы.

На интерес бурят к образованию обратил внимание один из респондентов (мужчина, бурят) в ходе опроса, проводимого сотрудниками сектора мониторинга лаборатории моделирования толерантных взаимодействий НИЧ НГУ: «Это является этнопсихологической особенностью бурятского населения... Если обратиться к истории, там была очень сильная родственная поддержка, которая закреплялась традициями. И вот новая историческая традиция – это обучение детей высшему образованию. Когда она родилась? Это, види-

⁵³ См.: *Винокурова Л.И.* Север: общество, этносы, человек. – Якутск, 2003. – С. 27.

⁵⁴ См.: *Долгунов В.С.* Дифференциация в образовательной системе: организационно-педагогические и методические основы: Из истории Верхневиллойской физико-математической школы и Верхневиллойской республиканской гимназии. – Якутск, 2000.

⁵⁵ См.: *Антонов Н.К.* Предание об обряде посвящения в охотники // Сборник статей и материалов по этнографии народов Якутии. – Якутск, 1961. – Вып. II; *Васильев В.Е.* «Хан первым ударял молотом по наковальне...»: О триаде «кузнец – шаман – воин» // Илин: Респ. газ. корен. малочислен. народов Севера РС(Я). – 2001. – № 2.

мо, мера самосохранения этноса... Быть не хуже другого этноса, т.е. иметь равные возможности для реализации собственных потребностей. Поэтому это вылилось в черту бурятского народа – получение высшего образования, высокого уровня – это традиция»⁵⁶.

К 1959 г. по уровню образования буряты обошли русское население Восточной Сибири. Среди народов СССР по доле лиц с высшим образованием они уступали только евреям⁵⁷, а по числу докторов наук (на 10000 человек населения) – только армянам⁵⁸. В своей республике в советский период бурятское население устойчиво опережало по уровню образования русское население (табл. 5).

В 1996 г. из 1000 бурят в возрасте 15 лет и старше высшее образование имели 193 человека, что значительно превышало общероссийские показатели⁵⁹. В конце 90-х годов на 1000 бурят в возрасте 15 лет и старше, проживающих в республике, приходилось 215 человек с высшим образованием, 161 – со средним специальным и 304 – со средним общим. У русских, проживающих в республике, соответствующие показатели составляли 109, 194 и 277 человек⁶⁰.

Сегодня система образования, существующая в Бурятии, характеризуется как экспериментальная площадка федерального значения, где реализуется более 60 инновационных программ. Отсюда может взять старт реформирование образования в национальных регионах России⁶¹.

⁵⁶ *Отчет* об исследовательской работе сектора мониторинга лаборатории моделирования толерантных взаимодействий НИЧ НГУ по проблеме гендерного равноправия // Материалы Регионального научно-методического семинара «Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня» (Новосибирск, 27–28 октября 2003 г.). – Новосибирск, 2003. – С. 87.

⁵⁷ <http://www.cofe.ru/appleubb/noncgi/Forum13/HTML/000628-10.html>.

⁵⁸ См.: *Иванова-Гладильщикова Н.* Сергей Намсараев: по числу докторов наук мы уступали только Армении / <http://inauka.ru/catalogue/article32148/print>.

⁵⁹ См.: *Баяртуев Б.Д.* Проблемы национальной политики в провинции Российской Федерации / <http://www.kir.ru/Classic/archive/US/S3/001.htm>.

⁶⁰ См.: *Затеев В.И., Хараев Б.В.* Демографические аспекты этносоциальной структуры населения Республики Бурятия // Социс. – 2002. – № 5.

⁶¹ См.: *Доболова Э.О., Раднаева Л.А.* Вопросы развития образования в Бурятии в период реформ 90-х гг. // Проблемы нового этапа культурного возрождения народов Бурятии (по материалам социологических исследований). – Улан-Удэ, 2001. – С. 112.

Таблица 5

**Уровень образования бурят и русских
в Бурятской автономной республике, %***

Уровень образования	Городское население				Сельское население			
	1970		1979		1970		1979	
	Буряты	Русские	Буряты	Русские	Буряты	Русские	Буряты	Русские
Высшее	11,9	3,8	14,2	11,4	3,1	1,6	4,2	1,9
Среднее специальное	7,6	5,7	9,1	11,1	4,4	3,4	6,0	6,9
Среднее	22,3	8,6	23,3	16,6	6,9	4,8	13,2	9,7
Иное	58,2	81,9	53,4	60,9	85,6	90,2	76,6	81,5

* См.: *Затеев В.И., Хараев Б.В.* Демографические аспекты этносоциальной структуры населения Республики Бурятия.

Республика Саха (Якутия) также позиционирует себя в качестве региона, уверенно идущего в фарватере российского образования, смело включающегося в эксперименты и внедряющего новейшие образовательные технологии. Здесь уделяется особое внимание компьютеризации школ. В результате, как сообщалось на IX Международном форуме партнеров в образовании циркумполярного Севера «Проблемы и перспективы развития образования коренных народов Севера», все школы республики компьютеризированы и имеют свободный выход в интернет. Сегодня один компьютер в Якутии приходится на 23 ученика, а в России – на 500 учеников⁶².

Таким образом, проблема образования высокого уровня действительно является острой не для всех коренных народов Сибири. В силу действия ряда исторических предпосылок буряты и якуты по уровню образования значительно опережают русское население. Неравномерность развития образовательных процессов у разных коренных народов определяет необходимость проведения этнически дифференцированной образовательной политики, учитывающей конкретные этнокультурные традиции.

Этническая ориентация присутствовала в образовательной политике в советский период. Она выражалась прежде всего в отрас-

⁶² См.: *Колбасина М.* Образование – будущее коренных народов циркумполярного Севера // Якутия: Ежедневн. респ. газ. – Якутск, 2003. – 12 сент.

левой структуре специального и высшего профессионального образования, приобретение которого поддерживалось государством.

При описании профессионального состава национальной интеллигенции обычно констатируется практически полное отсутствие отряда инженерно-технических работников. Интеллигенция у коренных народов в советский период отечественной истории была представлена в основном работниками народного образования, здравоохранения, культуры, управления, науки, численность же специалистов материального производства, хозяйственных руководителей, инженеров, экономистов, технических работников была относительно невелика⁶³. Так, в Чукотском автономном округе в конце 70-х годов 61% лиц коренных национальностей (чуванцы, юкагиры, эвены, чукчи, эскимосы, коряки), имеющих специальное и высшее профессиональное образование, были заняты работой в учреждениях просвещения, медицины, культуры и т.п., немного менее 40% – на различных административных, партийных, советских должностях, а также в сельском хозяйстве⁶⁴.

О профессиональном профиле подготовки национальной интеллигенции говорят данные об отраслях занятости коренных малочисленных народов Севера в целом по Российской Федерации. По состоянию на 1997 г. большая часть работников из числа аборигенов были заняты в сельском хозяйстве (37%) и сфере образования (22%), тогда как по стране в целом самые большие доли составляли занятые в промышленности (25%) и сельском хозяйстве (14%)⁶⁵. Высокий уровень занятости коренных малочисленных народов в сфере образования объясняется тем, что подавляющая часть специалистов из числа этих народов – учителя.

⁶³ См.: *Горохов С.Н.* Некоторые вопросы подготовки специалистов из народов Севера // Руководство партии социалистическим строительством в Сибири, на Дальнем Востоке и революционная перестройка: Тез. докл. и сообщ. – Якутск, 1989. – С. 107.

⁶⁴ См.: *Гурвич И.С.* Развитие и совершенствование социальной структуры народов Севера СССР // Опыт некапиталистического пути малых народов Дальнего Востока СССР. – Владивосток, 1983. – С. 24.

⁶⁵ *Обзор* статистических данных по экономическому и социальному положению коренных малочисленных народов Севера // О социально-экономическом и правовом положении коренных малочисленных народов Севера. – М., 1999. – С. 44.

А.А. Бурькин сообщает, что, по данным социологических исследований 80-х годов, среди специалистов с высшим образованием – представителей коренных народов половину составляли учителя, 13% – врачи, 4% – культпросветработники, а юристов, экономистов, инженеров были считанные единицы⁶⁶. Представителей коренных народов с дипломами учителей, как отмечает А.А. Бурькин, немало среди тех, кто занят общественной деятельностью или работает в административном аппарате⁶⁷. Указывая на данную ситуацию, автор вспоминает чукотского писателя Ю. Рытхэу, который в своей повести «Метательница гарпуна» грустно иронизировал, что где-то, кто-то и когда-то решил, будто каждый северянин должен стать учителем.

Исторически сложившаяся ориентация высшего профессионального образования коренных народов на просвещение выражается в том, что единственное в СССР этноориентированное высшее учебное заведение – учрежденный в 1930 г. Институт народов Севера в 1939 г. был передан из ведения Главсевморпути в ведение Наркомпроса и преобразован в Педагогический институт народов Севера. И это не досадная историческая случайность. Такой опыт характерен не только для России. Подготовка учительских кадров из числа коренных народов рассматривается как одна из ключевых проблем современного образования индейцев в Канаде⁶⁸. Государственная необходимость ликвидации неграмотности коренного населения, обусловленная интенсификацией его вовлечения в нетрадиционные виды общественной и хозяйственной деятельности, определяет приоритет подготовки педагогических кадров.

Следует также отметить, что гуманитарная интеллигенция является генетически первичным массовым отрядом интеллигенции,

⁶⁶ Бурькин А.А. Некоторые проблемы социокультурного развития малочисленных народов Севера РФ в свете гендерного подхода // Расы и народы. – М., 2002. – Вып. 28. – С. 189. *Он же.* «Женское лицо» интеллигенции современных малочисленных народов Севера России и его взгляд на традиционную культуру // Женщина в мире мужской культуры: путь к себе: Мат. междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 15–17 июля 1999 г.). – СПб., 1999.

⁶⁷ См.: Бурькин А.А. [Рец. на кн.] Коренные малочисленные народы России на пороге XXI века: проблемы, перспективы, приоритеты: Материалы Всероссийского конгресса (Москва, 3–5 декабря 1999 г.) – СПб.: Просвещение, 2000. // Сибирская заимка. – 2001. – № 5 / http://zaimka.ru/review/kongress_review.shtml.

⁶⁸ См.: Стельмах В.Г., Тишков В.А., Чешко С.В. Тропую слез и надежд... – С. 209.

о чем говорят структура подготовки в средневековых европейских университетах, а также пример гуманистов эпохи Возрождения, как правило, государственных деятелей. Массовая подготовка инженерно-технических кадров развернулась только в системе политехнического образования, сформированной во Франции в начале XIX в. Таким образом, доминирование гуманитарной интеллигенции в составе лиц с высшим образованием из числа коренных народов является исторически обусловленным явлением.

Общая историческая закономерность в очередности формирования отрядов интеллигенции не исключает и социокультурной инверсии, когда в странах второго эшелона становление системы высшего образования происходит в более сжатые исторические сроки на основе опыта наиболее передовых государств, а следовательно, с опережающим развитием тех отрядов интеллигенции (и рабочего класса), которые обычно представляли собой довольно поздний продукт исторического развития. В дальнейшем на базе передовых форм социальной организации регенерируются и те социальные формы, которые составляют генетическое основание и необходимую структурно-функциональную предпосылку более высоких форм.

Так, первые государственные школы-интернаты для коренных жителей Канады создавались (начиная с 1883 г.) как «индустриальные» школы, обучающие местное население различным промышленным ремеслам⁶⁹. Первые колледжи для индейцев на Канадском Севере обучали основам механики, автоматизации, электроники. Только в 70–80-е годы появились курсы обучения охотничьему промыслу, а также курсы учителей для аборигенных школ⁷⁰.

Первым этноориентированным высшим учебным заведением в США стал открытый в начале 70-х годов XX в. Юго-Западный индейский политехнический институт, где готовились специалисты по компьютерной технике, радиоэлектронике, точной оптике, лазерам, телекоммуникации⁷¹. И только в 1994 г. актом о перестройке начального и среднего образования статус институтов земельного гранта, готовящих специалистов по сельскому хозяйству и природным ресурсам, был присвоен 29 колледжам коренных американцев,

⁶⁹ См.: Соколов В.И. Глобализация и аборигенное население Канады // США – Канада: экономика – политика – культура. – 2002. – № 5. – С. 59.

⁷⁰ См.: Стельмах В.Г., Тишков В.А., Чешко С.В. Тропкою слез и надежд... – С. 206.

⁷¹ Там же – С. 192.

составившим Консорциум высшего образования американских индейцев⁷². В рассматриваемом случае становление высшего образования для коренных народов в сфере высоких технологий опередило организацию подготовки специалистов в области технологий традиционных отраслей занятости.

Профессиональная ориентация, очевидно, в какой-то мере определяет уровень образования. Как отмечалось в литературе, образовательная политика в СССР решала задачу профессиональной ориентации юношей-аборигенов на традиционные сферы хозяйства, для которых даже среднее образование при существующих технологиях не было необходимым⁷³.

Анализ профессиональных ориентаций школьников Якутии, проведенный в начале 90-х годов Р.А. Кузьминой, показал, что юноши действительно связывали свое будущее преимущественно со специальностями в сфере традиционных занятий коренного населения (табл. 6). Примечательно, что для юношей наиболее значимым профориентирующим фактором оказалось производственное обучение. В большинстве школ районов проживания малочисленных народов Севера производственное обучение учащихся 9–10-го классов связано с изучением оленеводства, охотопромысла и звероводства. В Булунском, Нижнеколымском, Анабарском районах более 80% старшеклассников вместе с родителями работали в оленеводческих бригадах, принимали участие в корализации оленей, проведении зооветеринарных мероприятий, заготовке кормов. В республике также существовали профтехучилища, где юноши имели возможность получить специальность оленевода, охотника, в то время как традиционным занятиям женщин Севера (обработка меха и шитье меховых изделий, вышивание и т.п.) ни в одном профтехучилище не обучали.

Вместе с тем, как показали данные опроса, родители не всегда хотят, чтобы их дети стали оленеводами и охотниками. На семейное влияние как профориентирующий фактор указали только 7,6% школьников, избравших традиционные и сельскохозяйственные специальности. Главными мотивами отрицательного отношения родите-

⁷² См.: *Миллер Р., Батчер Д.* Колледжи и университеты земельного гранта – американская традиция // Сетевой научно-методический агрожурнал Московского государственного агроинженерного института. – 2004. – № 1 / <http://agromagazine.msau.ru/journal/content/print/008.html>.

⁷³ См.: *Бурыкин А.А.* Некоторые проблемы социокультурного развития малочисленных народов Севера РФ в свете гендерного подхода. – С. 195.

Таблица 6

**Ориентация на виды профессий у выпускников школ
Республики Саха (Якутия), %***

Профессии	Якуты			Представители малочисленных народов Севера		
	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки
Сельскохозяйственные	25,5	39,2	12,8	31,8	61,5	12,5
Медицинские	25,8	13,8	36,9	18,2	3,8	22,5
Педагогические	25,8	13,8	36,9	15,1	3,8	22,5
Индустриальные	12,5	22,3	3,5	13,6	23,1	7,5
В сфере обслуживания	2,9	0,77	5,0	6,1	–	10,0
Культурно-просветительные	4,4	2,3	6,4	1,5	–	2,5
Финансово-экономические	3,3	1,5	5,0	3,0	–	5,0
Юридические	0,37	–	0,71	–	–	–
Научные	0,37	–	0,71	–	–	–
Военные	1,8	3,8	–	–	–	–
Прочие	2,6	0,77	0,71	–	–	–

* См.: Кузьмина Р.А. Традиционное и новое в профессиональных ориентациях молодежи у народов Северо-Востока // Социальное и этническое развитие народов Северо-Востока Российской Федерации. – Якутск, 1992. – С. 47.

Таблица 7

**Ориентация на уровень планируемого образования у выпускников
средних школ Республики Саха (Якутия), %***

Уровень образования	Якуты			Представители малочисленных народов Севера					
				Якутия			Камчатская обл.		
	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки
Вуз	39,5	30,0	48,2	34,8	23,1	42,5	19,3	7,6	28,6
Техникум	27,3	18,5	35,5	24,2	7,6	27,5	35,2	25,6	42,9
ПТУ, курсы	11,8	20,0	4,2	16,7	23,1	12,5	31,9	35,9	28,5

*См.: Кузьмина Р.А. Традиционное и новое в профессиональных ориентациях молодежи у народов Северо-Востока. – С. 47.

лей к традиционным занятиям являются тяжелые условия труда и неустроенность быта оленеводов и охотников.

С профессиональной ориентацией, как отмечает Р.А. Кузьмина, тесно связан уровень планируемого образования (табл. 7). В планах юношей обучение в ПТУ занимает одинаковые позиции с вузовским образованием (у народов Севера) или превышает по удельному весу ориентацию на среднее специальное образование. В связи с этим Р.А. Кузьмина предлагает, опираясь на опыт Канады, реализовывать в образовании доктрину «профессионального плюрализма», предусматривающую разностороннюю профессиональную подготовку местного населения для работы в промышленности, государственных учреждениях, сфере обслуживания и т.д.

Потребность в овладении широким кругом специальностей возрастает в настоящее время и из-за оттока специалистов из Сибири. Эти динамичные изменения, происходящие на Севере, как отмечал В.С. Золототрубов, предполагают активизацию народов Севера как субъекта деятельности, что может выражаться и в подготовке высококвалифицированных кадров различных специальностей из числа аборигенов⁷⁴.

Но решающим обстоятельством в выборе образовательной парадигмы, как справедливо, на наш взгляд, подчеркивает М.Ю. Мартынов, должно быть мнение самого населения. В ходе опроса 243 родителей старшеклассников из числа коренного населения, проведенного в ноябре-декабре 1999 г. в Ханты-Мансийском автономном округе, подавляющее большинство респондентов (88%) высказались за получение их детьми высшего профессионального образования. Причем они предпочитают по преимуществу такие специальности, как юрист (21%), врач (13%), инженер (11%), учитель (10%), экономист (10%), компьютерщик (10%). Только 1% родителей желают для своих детей работу в сфере оленеводства, 2 – в сфере охоты и рыболовства, 3 – в лесной промышленности, 2% – в художественных промыслах⁷⁵.

⁷⁴См.: Золототрубов В.С. Подготовка кадров высокой квалификации у народов Севера // Языки, культура и будущее народов Арктики: Тез. докл. междунар. конф. (Якутск, 17–21 июня 1993 г.). – Якутск, 1993. – Ч. II. – С. 78.

⁷⁵См.: Мартынов М.Ю. Программа непрерывного профессионального образования для коренных народов Севера в Сургутском университете // Северный регион: наука, образование, культура. – 2000. – № 2. – С. 198–199.

По данным Н.Г. Хайруллиной, в настоящее время у молодежи малочисленных народов Севера наблюдается не просто снижение интереса к труду в национальном хозяйстве, а зачастую демонстративный отказ заниматься традиционными видами деятельности своих отцов и дедов⁷⁶.

Любопытно, что лидирующая сегодня установка на специальность юриста формируется и вследствие определенных жизненных интересов самих школьников. Приведем показательный отзыв воспитателя школы-интерната г. Лянтор: «Детей очень интересуют их права как представителей коренного населения. Они так и говорят: “Нефтяники портят наши земли, они должны платить за нас”. Они интересуются тем, кто и что им должен, а вопрос о том, что они сами должны уметь делать и как они сами должны себя вести, их не волнует. Их не интересует проблема земледелия, они не умеют этим заниматься (проходила неделя обустройства садов и аллей в интернате), они считают, что земля для этого не предназначена, все, что нужно, на ней само по себе вырастет»⁷⁷.

Таким образом, становится очевидным, что профессиональная ориентация является значимым фактором общего повышения уровня образования коренного населения. По-видимому, учет образовательных потребностей коренных народов Сибири не должен сводиться исключительно к расширению возможностей профессиональной подготовки в сфере традиционного хозяйства. Вместе с тем здесь существует опасность того, что профессиональная ориентация без учета перспективных потребностей рынка труда в кадрах определенных профессий и уровней образования приведет к нехватке или переизбытку тех или иных конкретных специалистов, а иногда, как следствие последнего, к аморальным и антисоциальным проявлениям у молодежи.

В этой связи остается актуальной сформулированная новосибирскими исследователями еще в середине 80-х годов задача осуществ-

⁷⁶ См.: Хайруллина Н.Г. Представления аборигенных народов Севера о динамике этносоциальной ситуации в Ханты-Мансийском автономном округе // Социокультурная динамика Ханты-Мансийского автономного округа сегодня и в перспективе XXI века: федеральный и региональный аспекты: Сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф. – Сургут, 1999. – С. 130.

⁷⁷ См.: Мартынов М.Ю., Дорогонько Е.В., Ненашев М.А., Шадрин В.В. Молодежь коренных национальностей Севера: проблемы национального образования и выбор жизненных стратегий (на примере народов ханты и манси) // Северный регион: наука, образование, культура. – 2003. – № 2. – С. 74.

ления трудового воспитания и профориентации исходя, с одной стороны, из необходимости обеспечения каждому учащемуся реальных и максимально широких возможностей выбора профессии, с другой – из устойчивой ориентации выпускников школ в первую очередь на те профессии, специальности и отрасли хозяйства региона, где наиболее остро ощущается потребность в молодых кадрах⁷⁸. Необходимо, как отмечали эти исследователи, чтобы подрастающие поколения коренных народов решительно преодолевали сравнительно узкий круг традиционных занятий и прилагали свои силы в самых разнообразных сферах деятельности, но в то же время с интересом осваивали традиционные занятия родителей, с тем чтобы иметь дополнительную возможность жизнеобеспечения и удовлетворения традиционных этнокультурных потребностей.

Сочетание традиций занятости коренного населения Сибири и современной профессиональной структуры представляет собой сложную социокультурную проблему. Так, описанный еще В.Г. Таном-Богоразом в его первой повести «Кривоногий» традиционный архетип «хранителя» оленьего стада в современности может трансформироваться не только в работу сторожа в поселке или воспитателя в интернате⁷⁹, но и в статус хранителя природы Севера⁸⁰.

Этот возможный профиль деятельности коренных народов предусматривается Принципами и правилами взаимодействия коренных и традиционных народов и охраняемых территорий Всемирной комиссии по охраняемым территориям Международного союза по охране дикой природы. Первый принцип данного международного документа гласит: «Коренные и другие традиционные народы имеют давние связи с природой и ее глубокое понимание. Ими сделан важный вклад в сохранение и поддержание в естественном состоя-

⁷⁸ См.: Турченко В.Н., Траскунова М.М., Еремин С.Н. О совершенствовании системы образования и подготовки к труду молодежи в условиях Советского Севера // Культура народов Севера: традиции и современность. – Новосибирск, 1986. – С. 126.

⁷⁹ Одна из воспитательниц школы-интерната в интервью отметила: «У детей нет желания учиться, стремления достигнуть большего, они не направлены на успех, для них подрабатывать сторожами – то же самое, что не работать вообще, или то же, что работать учителем» (см.: Мартынов М.Ю., Дорогонько В.Е., Ненашев М.А., Шадрин В.В. Молодежь коренных национальностей Севера... – С. 73).

⁸⁰ См.: Сондыков В. Каюры планетарного сознания // Литературная Россия. – 2002. – 21 июня.

нии многих наиболее уязвимых экосистем путем практики неистощительного ресурсопользования и уважения к природе как основы их культуры. Поэтому не может быть изначального конфликта между целями особо охраняемых природных территорий и существованием коренных и других традиционных народов внутри и вокруг особо охраняемых природных территорий. Более того, они должны быть признаны как равные полноправные партнеры в развитии и внедрении природоохранных стратегий, затрагивающих их жизненное пространство. Особенно это важно при организации и управлении особо охраняемыми природными территориями»⁸¹.

Поэтому перспективным представляется формирование новых отрядов гуманитарной интеллигенции коренных народов – юристов, менеджеров и экономистов, работников сфер государственного управления и сервиса.

§ 3. Проблема образования высокого уровня в концепциях развития образования коренных малочисленных народов

В последние десятилетия кардинально изменился характер образовательных потребностей коренных народов Сибири, и особенно коренных малочисленных народов. Пройдя в советский период истории путь, равный столетиям, коренные малочисленные народы активно включаются в международные связи, овладевают информационными технологиями, достойно представляют родные культуры в мировом культурном пространстве. Одним их следствий достигнутого исторического статуса стала актуализация потребности в образовании высокого уровня.

Современные концепции совершенствования и развития образования у коренных малочисленных народов предусматривают, согласно обзору И.В. Фрумака⁸², реализацию следующих основных мер:

- снижение роли интернатов в системе школьного образования при одновременном совершенствовании руководства ими, по-

⁸¹ См.: *Принципы и правила взаимодействия коренных и традиционных народов и охраняемых территорий Всемирной комиссии по охраняемым территориям Международного союза по охране дикой природы // Живая Арктика.* – 1999. – № 2.

⁸² См.: *Фрумак И.В. История образования у коренных народов Дальнего Востока...* – С. 231–232.

иск альтернативных форм национально-профильного обучения аборигенных жителей, обеспечивающих им связь с семьей;

- укрепление взаимосвязи обучения с опытом народной педагогики;
- гуманизацию воспитания молодого поколения посредством изучения всех жанров национального искусства;
- воспитание у школьников национального достоинства и национального самосознания;
- глубокую индивидуализацию обучения с учетом быта и образа жизни своего народа;
- повышение роли преподавания на родных языках;
- создание национальной письменности и соответствующей учебно-методической литературы;
- участие представителей народов Севера в формировании института национальной школы;
- подготовку адекватных национальным школам педагогических кадров;
- ориентацию профессиональной подготовки аборигенных жителей на конкретные потребности региона, связанные с развитием промысловых отраслей.

Как видно из приведенного перечня мер, образование для коренных народов Сибири предлагается формировать в рамках национально-профильного обучения с профессиональной ориентацией на промысловые отрасли и сферу образования.

Данный подход является достаточно распространенным. Так, Л.Б. Ермолов и С.М. Малиновская убеждены, что опыт традиционного природопользования у коренных народов является основой для развития наиболее перспективных направлений экономики. Поэтому указанные авторы считают необходимым изучать ориентирование на местности, основы кулинарного дела в походно-полевых условиях, основы стрельбы из разного типа промыслового оружия и его ремонта, основы организации и техники ведения охотничьего хозяйства, организации проведения охоты на хищных животных региона, оптимальные направления и формы охоты в зависимости от ландшафтов, характера угодий и объектов охоты, основы обслуживания туристических охотничьих групп, основы таксидермии, технологии изготовления национальных сувениров⁸³.

⁸³ См.: Ермолов Л.Б., Малиновская С.М. Назревшая проблема // Образование в Сибири. – 1994. – № 4. – С. 26–28.

Характеризуя перспективы развития народного образования для коренных народов Томской области, В.И. Васильев и С.М. Малиновская в предлагаемой ими концепции национально-политического, экономического и культурного развития малочисленных народов Севера Томской области⁸⁴ ставят задачу создания национально-профилированной школы с изучением родного языка (диалекта) и трудовым обучением детей в русле подготовки к хозяйственно-промысловой деятельности в сфере охоты и рыболовства.

Специализированные национально-профилированные программы, разработанные для этих школ Научно-исследовательским институтом развития школ Сибири, Севера и Дальнего Востока РАО (г. Томск), предусматривают, в частности,

- целенаправленное ознакомление учащихся с основными дикоросами, повадками таежных животных, птиц и рыб, местами их сосредоточения, выработку умения читать следы на земле и снегу;
- овладение приемами и навыками изготовления простейших охотничьих и рыболовных ловушек, изделий из бересты, выделки шкур промысловых зверей, оленьего меха, формирование знаний об употребляемых в пищу дикоросах, овладение приемами их сбора и способами приготовления;
- выработку навыков ходьбы по тайге на длительные расстояния, бега по пересеченной местности с преодолением естественных препятствий (лесные завалы, ручьи и маленькие речки), ходьбы на охотничьих лыжах, гребли на рыбацких лодках и обласках;
- изучение промысловых обычаев, а также родильной, свадебной и похоронной обрядности.

Связь школы с жизнью предлагается обеспечивать в рамках экскурсий по окрестностям поселков, посредством работы в каникулярное время в промысловых бригадах, участия в археологических и этнографических экспедициях (при обязательной консультации, а лучше всего в присутствии специалистов-археологов) и сборе подъемного археологического материала.

⁸⁴См.: *Васильев В.И., Малиновская С.М.* Концепция национально-политического, экономического и культурного развития малочисленных народов Севера Томской области. Исследования по прикладной и неотложной этнологии. – М., 1993. – № 54.

Особый интерес для анализа представляют концепции развития образования у коренных малочисленных народов Севера (далее под этим термином будем подразумевать в том числе и малочисленные народы Сибири и Дальнего Востока) в регионах, характеризующихся относительно благоприятными показателями экономического развития. К их числу принадлежит, в частности, Республика Саха (Якутия). Институт проблем малочисленных народов Севера СО РАН (г. Якутск) разработал Концепцию совершенствования системы образования и воспитания малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)⁸⁵, целью которой является возрождение коренных народов Севера, с тем чтобы каждый коренной житель был по-современному образованным и в то же время оставался носителем самобытной национальной культуры.

Самобытность коренных народов Севера директор этого института В.А. Роббек видит в общинном кочевом образе жизни. На базе кочевых родовых общин предлагается развивать систему общинного образования кочующих народов Севера, главным звеном которой является организация различных типов кочевых школ. В 90-е годы в республике действовало восемь кочевых школ, охватывавших 122 ученика⁸⁶. По мнению В.А. Роббека, в кочевых школах наблюдается улучшение показателей успеваемости, повышение интереса детей к образованию, родному языку, национальной культуре. Дальнейшее совершенствование работы этих школ связывается с широким внедрением информационных технологий и дистанционного образования.

Следует отметить, что кочевые школы охватывают незначительную часть из 5937 детей школьного возраста, принадлежащих к малочисленным народам⁸⁷ (из семей оленеводов – 1230 детей)⁸⁸. Поэто-

⁸⁵ См.: Роббек В.А. Концепция совершенствования системы образования и воспитания малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия). – Якутск, 2002.

⁸⁶ В настоящее время в республике осталось шесть кочевых школ. Подробнее о кочевых школах республики см.: Модернизация системы общего образования в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия). – Якутск, 2004. – Вып. 1.

⁸⁷ См.: Роббек В.А. Концепция совершенствования системы образования... – С. 4.

⁸⁸ См.: Доклад министра образования РС (Я) Ф.В. Габышевой на семинаре-совещании «Проблемы удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока» (Нерюнгри, 19 ноября 2003 г.) / http://minobr.sakha.ru/ministr/doklad_problemy_1.htm.

му для удовлетворения образовательных потребностей коренных народов предлагается развивать самые разные типы школ, с тем чтобы родители могли выбирать любую модель школы и форму обучения. Образовательная стратегия должна, как полагает В.А. Роббек, предоставлять одаренному ребенку возможность специализироваться по выбранному профилю, интенсивно развивать интеллектуальные способности ребенка в системе развивающего обучения, учитывать нормы этнопсихологии и этнопедагогике каждого народа Севера.

Для обеспечения подготовки квалифицированных кадров В.А. Роббек предлагает восстановить практику квотирования мест в высших и средних специальных учебных заведениях страны для представителей коренных малочисленных народов Севера и внеконкурсного приема на том уровне, какой существовал в советский период. Опыт такой организации образовательной деятельности в республике имеется. В 2002/2003 учебном году приказом Министерства науки и профессионального образования Республики Саха (Якутия) для представителей малочисленных коренных народов Севера, приезжающих из мест их компактного проживания, было выделено 10% от контрольных цифр приема в вузы в качестве бюджетных целевых мест. Но часть этих бюджетных целевых мест вследствие недостаточной активности абитуриентов из числа коренных народов, а также из-за неотлаженного механизма организации внеконкурсного отбора осталась неиспользованной. Так, в 2002/2003 учебном году в Якутском государственном университете было выделено 67 целевых мест, на которые поступили 52 человека⁸⁹.

Данная ситуация демонстрирует, что образовательная политика в отношении коренных малочисленных народов Севера, основанная на принципах государственного протекционизма, является недостаточной, поскольку сталкивается с низкими активностью и заинтересованностью со стороны самих аборигенов. Кроме того, серьезной оказывается проблема «доучивания» студентов из числа коренных народов. Так, по данным В.Х. Нерадовского, главного специалиста управления образования Корякского автономного округа, отсев принятых вне конкурса студентов – представителей малочисленных народов за последние 18 лет в 3 раза превышает отсев

⁸⁹ См.: «Уйдут» ли целевые места на общий конкурс? // Илькен: Респ. газ. корен. малочислен. народов Севера РС (Я). – 2004. – № 1.

остальных студентов⁹⁰. В Кузбасской государственной педагогической академии, как сообщает Н.М. Стукова, только 30,5% поступивших шорцев получают дипломы об окончании вуза⁹¹.

По-видимому, как предупреждал на прошедшем 3–5 декабря 1999 г. в Москве Всероссийском конгрессе «Коренные малочисленные народы России на пороге XXI века: проблемы, перспективы, приоритеты» заместитель председателя Госкомсевера России Ю.Г. Ляшко, квотирование не должно препятствовать стремлению молодых людей войти в жизнь через свои знания⁹².

Несколько иной подход к формированию возможностей приобретения коренными народами Сибири образования высокого уровня представлен в концепции обновления и развития национального образования в Ханты-Мансийском автономном округе, разработанной З.П. Тюменцевой. Характеризуя данную концепцию, С.Л. Зубарева пишет, что из всего спектра путей развития современного образования народов Севера в ней выделены следующие: направленность образования на организацию традиционного уклада жизни и воспитание национального самосознания, а также воспроизводство национально ориентированной интеллигенции⁹³.

⁹⁰ См.: *Канюкова А.* Психология и обучение детей в полиэтнических школах: Обзор публикаций В. Нерадовского в газете «Народовластие» (Корякский автономный округ) от 27 июня и 25 июля 1996 г. // Бюллетень Информационно-го центра коренных народов России. – № 2–3 / http://www.indigenous.ru/vrussian/bulletin/r_2_3.htm.

⁹¹ См.: *Стукова Н.М.* Студенты-шорцы в КузГПА: о некоторых проблемах адаптации // Формирование образовательных программ, направленных на создание нового типа гуманитарного образования, в условиях полиэтнического сибирского сообщества: Мат. Междунар науч. конф. – Новосибирск, 2004. – С. 87.

⁹² См.: *Коренные малочисленные народы России на пороге XXI века: проблемы, перспективы, приоритеты:* Мат. Всерос. конф. – СПб., 2000. – С. 67. По оценке А.А. Бурыкина, льготы и привилегии для детей коренных малочисленных народов Севера (внеконкурсный прием, отсутствие требовательности в учебном процессе, гособеспечение, субсидии, гарантии трудоустройства) только снижают качество образования в «национальных» и экстерриториальных «резервативных» учебных заведениях (см.: *Бурыкин А.А.* Проблемы образования, ориентированного на этнос и этническую культуру // Инновации и образование: Сб. мат. конф. Сер. «Symposium». – СПб., 2003. – Вып. 29. – С. 486–487).

⁹³ См.: *Зубарева С.Л.* Специфика образования народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 37.

Ярко выраженный акцент на технологиях традиционных промыслов отмечается и в Комплексной программе развития образования Ханты-Мансийского автономного округа на 2000–2005 годы, разработанной главным управлением общего и профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа совместно с Тюменским государственным университетом⁹⁴. М.Ю. Мартынов эту концепцию считает ущербной, так как акцент в образовании на занятиях традиционными промыслами ограничивает возможности адаптации коренных народов к условиям современной жизни. На его взгляд, детям этих народов в первую очередь должна быть обеспечена возможность приобретения современных специальностей⁹⁵.

В свое время, будучи директором Ханты-Мансийского института природопользования Севера, А.П. Гудыма отмечала, что среди студентов и выпускников вузов и средних специальных учебных заведений, принадлежащих к коренным малочисленным народам Севера, не хватает технических специалистов и специалистов в области экономики и юриспруденции, а основную часть составляют специалисты в области просвещения, культуры, медицины и торговли⁹⁶.

Рассматривая в своей монографии состояние и перспективы образования для коренных народов, А.П. Гудыма отмечает, что в Ханты-Мансийском автономном округе действует 16 профтехучилищ, 11 специальных учебных заведений. Подготовка кадров ведется по 57 профессиям. В округе открылся Нижневартовский педагогический институт, Сургутский и Югорский университеты, Сургутский педагогический институт, Институт природопользования Севера, действует более 40 филиалов вузов России, функционирует четыре научно-исследовательских института. В каждом из учебных заведений есть система квот для детей коренных народов Севера.

Вместе с тем большинство коренных жителей получают начальное или неполное среднее образование, а затем покидают школу. Лишь незначительная часть аборигенов оканчивают высшие учебные заведения. Такое положение А.П. Гудыма объясняет тем, что

⁹⁴См.: *Мартынов М.Ю.* Программа непрерывного профессионального образования для коренных народов Севера в Сургутском университете // Северный регион: наука, образование, культура. – 2000. – № 2. – С. 198.

⁹⁵Там же. – С. 198–199.

⁹⁶См.: *Гудыма А.П.* Социально-философские основы стратегии устойчивого развития малочисленных народов Севера. – Екатеринбург, 2000. – С. 268.

в программах высшего образования не уделяется должного внимания, в частности,

- на экономических факультетах – анализу хозяйственной деятельности аборигенов, вопросам экономики традиционных промыслов и других видов хозяйствования на Севере;
- при подготовке юристов – вопросам права аборигенного населения, статуса родовых угодий, правовому регулированию экономических отношений аборигенов и промышленников;
- в сельскохозяйственных учебных заведениях – вопросам оленеводства, пушного звероводства, рыбного промысла;
- в медицинских учебных заведениях – нетрадиционной медицине аборигенного населения Севера.

Автор констатирует, что центральные вузы практически не предлагают таких направлений подготовки, которые бы позволили коренным жителям Севера вернуться на Север и остаться в прежней сфере деятельности, но с багажом приобретенных в вузе знаний. Даже на территории всей Тюменской области только в семи учебных заведениях осуществляют обучение и трудовую подготовку представителей коренных малочисленных народов по традиционным отраслям занятости и народным художественным промыслам.

Оценивая принятую в 1997 г. Программу профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа⁹⁷, А.П. Гудыма пишет, что эта программа ориентирует коренные народы в основном на первую ступень профессионального обучения и высшее гуманитарное образование. Указанная ориентация, по ее мнению, создает только видимость преодоления традиционного (отсталого) образа жизни и приобщения коренных народов к европейской модели образованности. На взгляд автора, необходима продуманная система подготовки специалистов по традиционным промыслам и основным видам хозяйственной деятельности начиная от рабочих профессий и заканчивая специальностями на основе высшего образования.

Для дальнейшего совершенствования системы подготовки специалистов из числа представителей коренных народов А.П. Гудыма предлагает создать при высших учебных заведениях адаптацион-

⁹⁷ См.: *Программа профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа: концептуальные модели развития и пути их реализации.* – Тюмень, 1997.

но-профориентационные центры в виде подготовительных отделений. Она полагает, что учеба на подготовительном отделении может осуществляться в очно-заочной форме. Подготовительное отделение призвано служить учебно-методическим центром, курирующим работу национальных школ. На его базе возможна работа учебных заведений по типу лицея, гимназии или колледжа с акцентом в образовательных программах на рациональное природопользование и традиционные промыслы Севера.

Кроме того, А.П. Гудыма считает возможным создание центров вузовской подготовки, которые бы вели обучение по циклу общеобразовательных дисциплин на первом и втором курсах вуза с последующим переводом на курсы, где осуществляется уже подготовка по выбранной специальности. Это позволило бы студентам убедиться в правильности выбора профессии, что особенно важно для приехавших из отдаленных районов проживания.

В последние годы подготовительные отделения для малочисленных народов Севера были открыты на базе Тюменского института культуры и искусств и Сургутского государственного университета. Деятельность этих отделений показала, что слушатели подготовительного отделения, а затем студенты университета, закончившие интернаты (в отличие от выпускников лесных школ), на первых порах легче приспосабливались к студенческому быту и учебному режиму, но, столкнувшись с первыми трудностями в процессе обучения, не продемонстрировали достаточную способность к их преодолению⁹⁸. Таким образом, подготовительные отделения имеют определенное значение для адаптации студентов из числа коренных народов к обучению в вузе, но фактором, ограничивающим успешность образования, оказалось пребывание в интернате. Опираясь на данные выводы, исследователи из Сургутского государственного университета рекомендовали реализовать цикл программ культурной вовлеченности по адаптации детей коренных народов к городской культуре.

Концепция социального и экономического развития народов Севера на период до 2010 года, разработанная еще в конце 80-х го-

⁹⁸См.: Мартынов М.Ю., Дорогонько Е.В., Ненашев М.А., Шадрин В.В. Молодежь коренных национальностей Севера... – С. 67. См. также: Мартынов М.Ю., Дорогонько Е.В., Ненашев М.А., Шадрин В.В. Особенности подготовки и ценностных представлений учащихся этнонациональных школ Севера // Социс. – 2004. – № 3.

дов Региональной межведомственной комиссией по координации комплексных социально-экономических, медико-биологических и лингвистических исследований проблем развития народов Севера, исходит из того, что система сосредоточения процесса воспитания и обучения в национальных школах-интернатах, полного государственного обеспечения детей народов Севера начиная с яслей, детских садов, далее в школах-интернатах и специальных учебных заведениях различных типов исторически себя исчерпала. В настоящее время многие родители из числа этих народов ведут оседлый образ жизни, имеют сравнительно высокий уровень образования, материально обеспечены, а полное государственное обеспечение в изолированных национальных школах-интернатах воспринимается как ущемление национального достоинства. Поэтому авторы рассматриваемой концепции предлагают считать обычную общеобразовательную школу основной формой воспитания и обучения молодых северян, а ее развитие – основным направлением перспективной образовательной политики в районах проживания народов Севера. Это позволит расширить круг межнационального общения, сохранить у детей связи с родителями и родственниками, подготовить их к самостоятельной жизни⁹⁹.

Подчеркивая, что практика направления молодых северян в основном на обучение по специальностям непромышленной сферы (просвещение, здравоохранение, культура) искажает профессиональную структуру народов Севера, противоречит реально растущим потребностям в специалистах как для традиционных, так и для новых, быстро развивающихся на Севере отраслей хозяйства, авторы концепции предлагают привлекать предприятия региона к участию в формировании политики профессиональной ориентации и укреплению материально-технической базы системы реализующих ее учреждений.

Подготовку специалистов по оленеводству, рыболовству и другим отраслям северного хозяйства авторы концепции предлагают осуществлять в комплексном профильном учебном заведении, выпускающем квалифицированных рабочих и специалистов. В концепции предусматривается, что в этом учебном заведении весь процесс подготовки кадров будет строиться на соединении обучения

⁹⁹ См.: *Концепция социального и экономического развития народностей Севера на период до 2010 года.* – Новосибирск, 1989. – С. 87.

с производительным трудом и научно-поисковой работой, что должно резко поднять качество подготовки кадров всех уровней. Многие из положений, сформулированных в рассматриваемой концепции, сохраняют свою актуальность и в настоящее время.

Подводя итог анализу концепций развития образования коренных малочисленных народов Севера, следует подчеркнуть актуальность поиска путей совершенствования системы общего и специального образования по направлениям, связанным с традиционными отраслями занятости. Согласно данным переписи 2002 г., коренных малочисленных народов Севера насчитывается примерно 228 тыс. человек. Из них 70% составляют сельское население¹⁰⁰. Только у манси и шорцев городское население (52 и 71% соответственно) преобладает над сельским. Вне городов проживает и большая часть бурят, тувинцев, хакасов и якутов. Таким образом, идеи, касающиеся совершенствования образования коренных малочисленных народов Севера, имеют концептуальное значение для всех коренных народов Сибири.

§ 4. Модернизация образовательной инфраструктуры и новые возможности для приобретения коренными народами Сибири образования высокого уровня

Советская модель организации специализированного образовательного пространства для коренных народов Сибири наряду с национальными школами-интернатами включала национально ориентированные учреждения профессионально-технического и среднего специального образования, а также северные отделения и факультеты в педагогических и медицинских вузах. Особая роль в подготовке национальных кадров всегда принадлежала Российскому государственному педагогическому университету им. А.И. Герцена, в составе которого существует Институт народов Севера, где на дневном отделении обучаются более 300 студентов и аспирантов (26 национальностей) из 19 регионов России. В настоящее время здесь ведется преподавание более 20 языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Основное направление науч-

¹⁰⁰Подсчитано по: *Население России по национальной принадлежности и владению русским языком* / http://perepis2002.ru/ct/html/ALL_00_07.htm.

но-образовательной деятельности института – североведение (образование и культура)¹⁰¹.

В 90-е годы началось развитие новых направлений образовательной подготовки коренных народов Сибири. В 1994 г. в составе Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна образован Высший колледж технологий национальных промыслов малочисленных народов России, переименованный в 1997 г. в Институт технологий традиционных промыслов малочисленных народов России Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Институт готовит специалистов с высшим образованием по выделке и обработке мехового сырья и шкур, пошиву изделий из меха и кожи, национальной одежды и обуви, изготовлению предметов декоративно-прикладного искусства. В настоящее время в институте обучаются представители 34 национальностей, в том числе 23 коренных малочисленных народов.

Институт природопользования Севера в г. Ханты-Мансийске открылся в 1997 г. как Ханты-Мансийский филиал Тюменской государственной сельскохозяйственной академии (ранее – Тюменского государственного сельскохозяйственного института) на базе ее факультета традиционных промыслов Севера, работавшего в г. Ханты-Мансийске с 1993 г. Институт природопользования Севера стал первым и пока остается единственным в России высшим учебным заведением, готовящим специалистов по биоресурсам и экосистемам Севера, экономике и технологии отраслей северного хозяйства, этнокультуре северных народов. Когда в г. Ханты-Мансийске был организован Югорский государственный университет, Институт природопользования Севера вошел в его состав.

В научно-образовательной деятельности этого института большое внимание уделялось вопросам эколого-экономической оценки территорий, лесного, земельного, водного, рыбного, охотничьего кадастров, технологиям переработки дикоросов и других биологических ресурсов Севера, экологическому праву и правовым вопро-

¹⁰¹ В последнее время появились критические оценки качества образования в Институте народов Севера. См.: *Концепция социального и экономического развития народностей Севера...* – С. 86; *Бурькин А.А.* Проблемы образования, ориентированного на этнос и этническую культуру. – С. 487; *Вахтин Н.Б., Лярская Е.В.* Языковая ситуация и проблемы образования // Современное положение и перспективы развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока: Независимый экспертный доклад. – Новосибирск, 2004. – Глава 8. – С. 146.

сам рационального природопользования и традиционных промыслов Севера. В стенах вуза получили высшее образование более 100 юношей и девушек ханты и манси.

Универсальным учреждением высшего образования является Государственная полярная академия (г. Санкт-Петербург), где готовят специалистов из представителей коренного населения северных регионов России. Академия появилась в результате работы Первой советско-французской экспедиции на Чукотке, которая проходила под патронажем г. Ленинграда. Это инновационное учебное заведение, работающее в условиях многоканального финансирования и в рамках новой системы организации учебного процесса. Здесь впервые стали целенаправленно готовить кадры из числа коренных народов Севера по таким специальностям, как государственное и муниципальное управление, регионоведение (этнология и этнополитика), национальная экономика, социальная работа, культурология. Готовятся к лицензированию специальности по следующим направлениям: финансы и кредит, коммерция, государственное и муниципальное управление, юриспруденция, филология (английская и французская).

Государственная полярная академия проводит научные исследования по следующим основным направлениям:

- развитие системы непрерывного образования в регионах Севера (внедрение новых форм образования, формирование системы дистанционного обучения, программно-методическое обеспечение образовательного процесса от его начальных ступеней до повышения квалификации специалистов с учетом региональных и этнических условий);
- в рамках федеральных целевых программ «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера» и «Мировой океан» – проблемы вовлечения коренных народов Севера в осуществление стратегии охраны окружающей среды Арктики (экологическое образование населения, формирование и функционирование региональных систем экологического мониторинга, разработка специальных программ обучения, их научно-методическое обеспечение, подготовка соответствующих специалистов из представителей коренного населения на базе академии);
- в рамках федеральной целевой программы «Русский язык» – проблемы методики преподавания русского языка (как родного и как неродного) в районах проживания коренных малочисленных народов

Севера. При этом в академии создан Международный исследовательский и образовательный центр русского языка и культуры для циркумполярной зоны.

В Полярной академии действует система непрерывного образования, предусматривающая все звенья системы образования от лицея и колледжа для подготовки специалистов начального и среднего профессионального образования до аспирантуры и института повышения квалификации. Система непрерывного образования, создаваемая в академии, призвана ликвидировать существенные пробелы в школьном образовании северян, подготовить из них высококвалифицированных профессионалов по необходимым специальностям и одновременно активно содействовать развитию образовательной инфраструктуры на местах. В рамках федеральной целевой программы «Дети Севера» совместно с Московским институтом развития образовательных систем в г. Вилуйске реализован пилотный проект профессиональной школы предпринимательской деятельности для народов Севера.

Система подготовки кадров, организация учебного процесса в Полярной академии приняты ЮНЕСКО как модель для создания учебных заведений для народов традиционных культур. В рамках Десятилетия коренных народов Мира, провозглашенного ООН с января 1995 г., по образцу Полярной академии создаются академии в странах Азии, Африки и Латинской Америки.

В национальных школах малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия) продолжается экспериментальная работа по созданию новых типов учебных заведений Севера, возрождению и сохранению родных языков и традиционной культуры. Эти школы достигают определенных успехов в учебно-воспитательной работе. Сегодня они реализуют следующие экспериментальные программы¹⁰²:

- «Школа – этноцентр в сельском социуме» (Ючюгйская средняя школа Оймяконского улуса),
- «Воспитание личности юкагира в полиэтнической среде» (Нелемнинская национальная юкагирская средняя школа Верхнеколымского улуса);

¹⁰² См.: *Анализ инновационных образовательных проектов 2000–2001 годов* / <http://minobr.sakha.ru/srednee/innovac/analis.htm>.

- «Развитие мотивации к обучению родному языку на этнопедагогической основе» (Березовская национальная средняя школа Среднеколымского улуса);
- «Производственное обучение традиционным занятиям северных саха» (Алеко-Кюельская многопрофильная средняя школа Среднеколымского улуса);
- «Национально-региональный компонент в обучении и воспитании детей в полиэтнической среде» (Золотинская эвенкийская национальная средняя школа Нерюнгринского улуса);
- «Создание модели межрегиональной школы-гимназии для народов Севера» (средняя специальная школа-интернат «Арктика» г. Нерюнгри);
- «Формирование этнической толерантности у детей малочисленных народов в условиях диалога культур в сельском социуме» (Хатыстырская эвенкийская средняя школа Алданского улуса);
- «Школа национальной (русской и народов Якутии) и мировой художественной культуры» (средняя школа № 2 г. Мирного);
- «Школа – этноцентр эвенкийской культуры» (Сюльдюкарская средняя школа Мирнинского улуса),
- «Общеобразовательная национальная школа с углубленным изучением эвенского языка» (Тополинская средняя школа);
- «Саха философиятыгар олобурбут уорэх кыһатын сайыннары» (Игидейская средняя школа);
- «Открытая культурологическая школа на селе» (Жабыльская средняя школа Мегино-Кангаласского улуса);
- «Модель саха-японской школы» (Чуйинская средняя школа им. В.В. Скрябина Мегино-Кангаласского улуса);
- «Адаптивная общеобразовательная школа с разными видами классов в полиэтнической среде» (средняя школа № 1 г. Покровска);
- «Циркумпольярный саха-канадский центр межкультурной коммуникации» (средняя общеобразовательная школа № 38 г. Якутска с углубленным изучением иностранных языков и языков коренных малочисленных народов Севера);
- «Педагогические условия саморазвития школьников в билингвальной гимназии» (средняя школа № 8 г. Якутска);
- «Школа с высоким развивающим потенциалом» (саха-французская ассоциированная школа Намского улуса);
- саха-гуманитарная гимназия и др.

Учебные заведения этого типа отличают

- инновационный и экспериментальный статус с установкой на реализацию технологий развивающего обучения;
- открытый характер, предполагающий интеграцию образовательного пространства с окружающим социумом, в том числе и в масштабе международного сотрудничества;
- профильное образование с углубленным изучением ряда предметов;
- этническая ориентация на потребности конкретных коренных народов с учетом их этнокультурных особенностей.

Создание инновационных образовательных учреждений осуществляется в тесной интеграции с научно-исследовательскими организациями и высшими учебными заведениями. Так, Институт проблем малочисленных народов Севера СО РАН (г. Якутск) разработал и реализует на практике концепцию непрерывного воспитания и образования детей коренных малочисленных народов Севера: открыт колледж народов Севера в пос. Черском Нижнеколымского района Якутии, эвено-эвенкийское отделение в педучилище, кафедра северной филологии в Якутском государственном университете.

В рамках научно-производственного объединения «Якутское» идет интеграция деятельности Якутской государственной сельскохозяйственной академии с отраслевой наукой. Организована совместная аспирантура, создан специализированный совет по защите кандидатских диссертаций по экономическим наукам. Намечается создание специализированного совета по защите кандидатских диссертаций по сельскохозяйственным и ветеринарным наукам. В составе Якутской государственной сельскохозяйственной академии организовано два колледжа – Якутский сельскохозяйственный колледж и Олекминский колледж механизации и электрификации сельского хозяйства. Академия также курирует Нижнеколымский колледж народов Севера (пос. Черский) куда для оказания научно-методической и педагогической помощи каждый год приглашаются специалисты высокой квалификации из Якутской сельхозакадемии, Якутского государственного университета, Саха-Американского бизнес-центра¹⁰³.

В школе № 1 г. Нюрба в 1999 г. при содействии медицинского института был открыт медико-биологический класс, где приступи-

¹⁰³ См.: *Винокуров И.Н.* Перспектива создания высшего учебного заведения на Колыме // Проблемы Крайнего Севера Якутии: состояние и пути решения. – Якутск, 2001. – С. 69.

ли к обучению 26 человек практически из всех населенных пунктов улуса. Форма обучения – очно-заочная, дистанционная. Ученики медико-биологического класса проходят обучение при Малой медицинской академии в г. Якутске.

С 1999 г. на базе Октемской школы-гимназии Хангаласского улуса работает физико-математический форум «Ленский край», в рамках которого действуют зимние и летние математические школы. Основная задача форума – объединение интеллектуального потенциала научно-педагогической общественности, что должно способствовать опережающему развитию фундаментального математического и физического образования в Республике Саха (Якутия). Форум проводится с целью отбора наиболее одаренных школьников, студентов, педагогов для привлечения их к научно-исследовательской деятельности. В его рамках организуются лекции, конференции, научные заседания, краткосрочные школы с использованием современных компьютерных и телекоммуникационных технологий.

В республике также работает творческая школа «Техника Севера», целью которой является ознакомление учащихся с методами научных исследований и формирование у них интереса к технической науке.

Позитивный опыт этнически адаптированного образования имеется в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. На территории округа действует 42 национальные школы, восемь малокомплектных и две стойбищные, в которых обучается свыше 5500 детей, из них 2897 детей принадлежат к малочисленным народам Севера. В национальных школах проводится экспериментальная и инновационная работа, осуществляется обучение родному языку и формируется этнически ориентированная личность. Десять школ работают по направлению «Этническое образование», введено профильное обучение традиционным отраслям хозяйствования (оленьеводству, охоте и рыболовству). Разработка этнокультурного содержания образования и новых форм образовательной практики ведется в Казымской культурно-антропологической школе. Интересен опыт работы «Стойбищной школы» Ю. Айваседы. По инициативе ассоциации «Спасение Югры» в летнее время организуются детские этнографические стойбища, где ребята погружаются в природную и этническую среду, изучают язык и культуру своего народа. В работе стойбищ принимают участие ведущие этнографы, фольклористы, преподаватели родного языка, археологи, искусствоведы.

Национальные школы, гимназии, лицеи и колледжи, как правило, выступают связующим звеном между средним и высшим обра-

зованием. Устраняющая разрыв в уровнях подготовки непрерывность образовательного процесса обеспечивается в рамках сотрудничества между образовательными учреждениями. Так, например, в соответствии с заключенными договорами лучшие выпускники Нижнеколымского колледжа народов Севера и Арктики могут поступать в Санкт-Петербургский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена и Якутский государственный университет, где зачисляются на третий курс¹⁰⁴.

Таким образом, возрождаются и получают дальнейшее развитие лучшие традиции северного образования. В этой связи важно вспомнить, что учрежденный в 1930 г. Институт народов Севера состоял из подготовительного отделения (типа техникума), Северо-Азиатского семинара (вузовского звена) и Научно-исследовательской ассоциации. В послевоенный период на факультет народов Крайнего Севера для обучения на подготовительном отделении направлялись лица, окончившие семь классов. Здесь они проходили ускоренный курс средней школы и автоматически зачислялись на первый курс вуза¹⁰⁵.

Такая практика организации образовательного процесса для коренных народов Севера (впрочем, не только для них) является вполне оправданной и практически актуальной в настоящее время.

§ 5. Новосибирский государственный университет и расширение образовательных возможностей для коренных народов Сибири

Для развития образования у коренных народов Сибири большое значение имела деятельность первого декана гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета В.А. Аврорина. Он разрабатывал учебный план факультета с ориентацией на изучение языков народов Сибири. С 1962 по 1976 г. в НГУ велось обучение групп со специализацией по тунгусо-маньчжурским и самодийским языкам, мансийскому языку и одна тюркская группа.

В.А. Аврорин руководил также группой ученых, занимавшихся языками, фольклором и литературами народов Сибири и Дальнего

¹⁰⁴ См.: *Винокурова А.* Нижнеколымский колледж (по материалам газеты «Колымская правда», беседовал В. Чабуркин) / http://www.indigenous.ru/russian/bulletin/r_39.htm.

¹⁰⁵ См.: *Кузакова Е.* Факультету народов Крайнего Севера – 70 лет // Югра. – 1997. – № 10.

Востока. В 1967–1969 гг. под его руководством были проведены масштабные социолингвистические исследования 27 народов (за исключением шорцев, хакасов и алеутов)¹⁰⁶. В результате было установлено, что значительная часть коренного населения еще использует родной язык и считает целесообразным преподавание родного языка как предмета в школе. Работа, проведенная новосибирскими учеными, имела большой общественный резонанс, на основе их предложений и рекомендаций в национальных округах Сибири с конца 60-х годов начало возобновляться преподавание в школах родного языка как предмета¹⁰⁷.

С момента создания Новосибирского государственного университета также ставилась задача формировать из школьников национальных округов научный потенциал коренных народов Сибири. Для этого и была создана физико-математическая школа, в которую отбирали талантливых ребят из самых отдаленных школ через специальную систему олимпиад, выявляющих не объем знаний, а особенности мышления, оригинальные способности. Оценивая успех олимпиад, Председатель Сибирского отделения Академии наук СССР М.А. Лаврентьев отмечал, что среди различных слоев населения способные люди распределены достаточно равномерно: «Тот, кто обладает математическим или иным дарованием и волей к труду, может их развить, независимо от того, в какой местности и в ка-

¹⁰⁶ См.: Аврорин В.А. Итоги и задачи изучения языков малых народов сибирского Севера // Языки и фольклор народов сибирского Севера. – М.; Л., 1966; *Он же*. Социолингвистическое изучение функционального взаимодействия языков народов Сибири // Проблемы изучения национальных отношений в Сибири на современном этапе. – Новосибирск, 1967; *Он же*. О ходе социолого-лингвистических исследований в Сибири // Сбор и обработка материалов социолого-лингвистических исследований в Сибири. – Новосибирск, 1969; *Он же*. Опыт изучения функционального взаимодействия языков у народов Сибири // Вопросы языкознания. – 1970. – № 4. Исследования по методике В.А. Аврорина проводятся и в настоящее время. См.: Николina Е.В., Озонова А.А., Кокошниковa О.Ю., Тазранова А.Р. Социолингвистическая ситуация у тубаларов и челканцев // Языки коренных народов Сибири. – Новосибирск, 2003. – Ч. I, вып. 7; Сарбашева С.Б. Социолингвистическая ситуация у тубинцев. – Горно-Алтайск, 2000.

¹⁰⁷ См.: Иващенко Л.Я. Валентин Аврорин как исследователь и просветитель народов Приамурья // Иващенко Л.Я. Современные российские просветители и исследователи дальневосточных народов Севера. – Владивосток, 1996. – С. 32.

кой семье он родился и рос»¹⁰⁸. И в качестве примера приводил своего учителя, основателя легендарной Лузитании Н.Н. Лузина, который по национальности был наполовину бурятом.

Равномерность в распределении способных людей среди различных категорий населения фиксировалась как эмпирически данный закон. Так, первый ректор НГУ И.Н. Векуа не без удовлетворения отметил следующее: «Сибирская физико-математическая олимпиада школьников, проведенная по инициативе и при участии ученых Сибирского отделения АН СССР, показала, что многие юные талантливые физики и математики выходят из деревни, из небольших городов. Чем объяснить это явление – не знаю, но значение его колоссально. Ведь до сих пор “резервом” университетов считалась молодежь из крупных городов»¹⁰⁹.

Закономерность равномерного распределения способных людей среди различных категорий населения действует и в отношении различных национальных групп, в том числе в отношении коренных народов Сибири. Второй ректор НГУ С.Т. Беляев приводил в качестве примера Верхневилуйскую школу-интернат для детей оленеводов, выпускники которой ежегодно поступали в физматшколу и университет¹¹⁰.

Как вспоминает В.Н. Еттянов, в начале 1963 г. из Якутии были приглашены в Академгородок учиться в физматшколе четыре человека. Он пишет: «М.А. Лаврентьев был очень рад тому, что одним из победителей 1-й Всесибирской олимпиады по физике и математике стал якут Вася Еттянов из маленького далекого райцентра Верхневилуйска, сын председателя колхоза и заведующей детским садом. Он подробно и долго расспрашивал меня о моих родителях и учителях. Возможно, он был рад за меня потому, что кроме якутов в первом наборе ФМШ не было детей других народов Сибири – ни алтайцев, ни хакасов, ни бурятов, ни тувинцев и др. М.А. Лаврентьев позже все время интересовался детьми из Якутии, помогал им. Нужно отметить, что якутские дети его всегда радовали своими достиже-

¹⁰⁸ Лаврентьев М.А. Опыты жизни. 50 лет в науке. // Наука. Академгородок. Университет: Воспоминания. Очерки. Интервью. – Новосибирск, 1999. – Вып. 1. – С. 33.

¹⁰⁹ Векуа И.Н. Наше большое искомое // Наука. Академгородок. Университет... – Вып. 1. – С. 47.

¹¹⁰ См.: Беляев С.Т. Найти искателя // Наука. Академгородок. Университет... – Вып. 1. – С. 80. Первая публикация: Юность. – 1973. – № 5.

ниями. Например, организаторы празднования 30-летия ФМШ с удивлением отметили, что среди 7000 выпускников Новосибирской ФМШ якуты были третьими по количеству после русских и украинцев»¹¹¹. Весной 1963 г. несколько учеников из Верхневиллюйска стали победителями Якутского республиканского тура 2-й Всесибирской физико-математической олимпиады, и это повторялось затем в течение многих лет.

Реализуя идеи академика М.А. Лаврентьева, с 1966 г. в Якутии (в Верхневиллюйске, Бүтүйдүхө, Покровске, Якутске и Усть-Алданском районе) начали создавать специализированные физико-математические классы, а в дальнейшем и школы. Так, в 1974 г. была открыта Верхневиллюйская республиканская физико-математическая школа. Как отмечает И.И. Шамаев, физико-математические классы и школы впоследствии сыграли огромную роль в становлении научно-технических и управленческих кадров республики. Благодаря этим классам стало возможным массовое поступление выпускников сельских школ Якутии в центральные вузы страны, что обеспечило республику высококвалифицированными специалистами¹¹².

В знак признания заслуг М.А. Лаврентьева перед Якутией по Указу Президента Республики Саха (Якутия) М.Е. Николаева ежегодно с 1997 г. в его честь в республике проводятся Лаврентьевские чтения, в программе которых олимпиады среди школьников, студентов и молодых ученых по математике, физике, информатике и химии, научная конференция студентов и молодых ученых республики, актовые лекции ведущих ученых России и Республики Саха (Якутия), интеллектуальное соревнование среди участников чтений, конкурс «Что? Где? Когда?» между командами вузов и академических институтов. Победители награждаются медалями из серебра с барельефом академика М.А. Лаврентьева, премиями и ценными призами¹¹³.

Оценивая итоги развития математического образования в Республике Саха (Якутия), первый заместитель министра науки и выс-

¹¹¹ *Еттиянов В.Н.* Так мы открыли ФМШ в Новосибирске // 80-летие ЯАССР глазами взрослого и молодого поколения // <http://sonunnar.narod.ru/yassr57.html>.

¹¹² См.: *Шамаев И.И.* Страницы жизни Республиканской физико-математической школы / <http://rcollege.narod.ru/info/pages.html>.

¹¹³ См.: *Лаврентьевские чтения Республики Саха (Якутия)* / <http://imi.sitc.ru/~nir/lavr7/history.htm>.

шей школы республики И. Егоров (выпускник механико-математического факультета НГУ) отметил: «Если начало высшей математике в Якутии было положено в 1950-х годах выпускниками Ленинградского университета, то с 1980-х Якутия начала ориентироваться на Новосибирский государственный университет. В 1990-х годах на территории Республики Саха была реализована модель подготовки математических кадров, которая до этого использовалась Новосибирским государственным университетом в масштабах всей азиатской части СССР, результатом чего явился высокий рост качества высшего образования в республике»¹¹⁴.

Не менее успешно в Якутии развивалась и система физического образования. Вот как ее оценивает академик Д.В. Ширков в юбилейной публикации, посвященной 100-летию со дня рождения М.А. Лаврентьева: «Инициированная Лаврентьевым система олимпиадного отбора школьников пустила глубокие корни и продолжает давать свои плоды и в наше время. Весной этого, 2000-го, года я побывал в Якутске в связи с регулярно проводимыми там Лаврентьевскими чтениями. Прочитал лекцию в университете младшекурсникам и наведаясь в физико-математический лицей Якутского университета (так называется теперь физматшкола). Отмечу два факта. Все ведущие якутские физики соответствующего возраста прошли систему лаврентьевских олимпиад, учились в новосибирской ФМШ и, как правило, закончили НГУ. В наши дни в Республике Саха (Якутия) действует система школьных олимпиад, отбирающая детей в якутский лицей, наиболее сильные выпускники которого учатся в Новосибирском университете и лучших московских вузах. Сегодняшняя система сибирского образования – один из важных элементов наследия Михаила Алексеевича»¹¹⁵.

Последовательно реализуя свой курс на формирование у коренных народов Сибири высокого образовательного уровня путем отбора талантливых ребят из отдаленных районов и содействия им в получении университетского образования, НГУ заключил, в частности, договор с Республикой Алтай о целевом наборе выпускников гор-

¹¹⁴ Егоров И. О роли ММФ НГУ в развитии математического образования в республике Саха (Якутия) // Международный конгресс «Математика в XXI веке. Роль ММФ НГУ в науке, образовании и бизнесе» (25–28 июня 2003 г., Академгородок) / <http://www.ict.nsc.ru/ws/>.

¹¹⁵ См.: Ширков Д.В. «Дыня» Лаврентьева // Ведомости Новосибирского областного Совета депутатов. – 2000. – 29 сент.

но-алтайских школ на самые престижные специальности. На базе Республиканского центра довузовской подготовки начиная с 10-го класса школьникам оказывается содействие в устранении разрыва между школьной подготовкой и требованиями университета. Учителя, работающие в данной системе с учениками своих школ – будущими абитуриентами, получают вузовские материалы для занятий с учащимися по подготовке в вуз, их лично консультируют вузовские преподаватели. Организованы курсы для учителей, работающих с абитуриентами в национальных школах. Для родителей проводятся консультации по корректировке стратегии подготовки каждого отдельного ученика. По завершении подготовки абитуриенты на базе центра сдают экзамены для поступления в НГУ.

В свое время оценивая успехи детей коренных народов Сибири, С.Т. Беляев с удовлетворением констатировал: «Природа сама по себе, слава богу, очень демократична. Талантливые дети рождаются в самых разных социальных условиях с одинаковой частотой»¹¹⁶. Этот вывод опровергал закрепившийся в общественном сознании стереотип о невысоком интеллектуальном потенциале детей аборигенов.

Убеждение о наличии достаточных способностей у людей всех национальностей, вынесенное основателями НГУ из личного опыта, нашло подтверждение в позднейших специальных исследованиях. Так, проведенное в Канаде объективное измерение интеллектуальных аналитических способностей предварительно приученных к практике тестирования детей-инуитов посредством стандартизованных культурно нейтральных тестов, переведенных на родной язык и выполняемых под руководством опытного специалиста той же национальности, показало результаты, сравнимые с теми, которые продемонстрировали школьники того же возраста из других частей США и Канады¹¹⁷.

Мнение о невысоких способностях аборигенов Сибири бытовало и в отношении абитуриентов НГУ. Об этом вспоминают кандидат филологических наук Н.С. Уртегешев из Института филологии СО РАН и кандидат физико-математических наук А. Кочеев, алтаец,

¹¹⁶ Беляев С.Т. Найти искателя. – С. 80.

¹¹⁷ См.: Хайруллин Р.З. Реформа образования коренных народов Севера в Канаде // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 92. См. также: Хайруллин Р.З. Образование коренных народов Севера в Канаде // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 3.

прекрасно владеющий русским и английским языками, ныне доцент НГУ, начальник научно-исследовательской части университета, директор Центра новых информационных технологий. Как они указывают, «камнем преткновения» для представителей коренных народов Сибири чаще всего было недостаточное знание школьного курса русского языка¹¹⁸.

Любопытно, что как раз именно этот недостаток М.А. Лаврентьев не считал критическим для получения образования высокого уровня. Будучи убежденным в том, что нелепо «заставлять запоминать 127 правил и 325 исключений», он замечал: «Капица и Несмеянов признавались, что пишут безграмотно. Я тоже не пишу грамотно»¹¹⁹. Действительно, в детстве у М.А. Лаврентьева с русским языком было плохо, и он поступил в коммерческое училище, где среди учащихся был значительный процент татар и к знаниям по русскому языку подходили достаточно либерально¹²⁰.

Опираясь на личный опыт, М.А. Лаврентьев и в НГУ проводил линию на либеральное отношение к языковым познаниям студентов. Особые трудности в вербальной деятельности у студентов были связаны с английским языком, методика преподавания которого была недостаточно адаптирована к условиям языковой среды и квалификационным требованиям по подготовке специалистов-исследователей. Как вспоминает академик РАН В.М. Титов, работавший деканом физического факультета НГУ в 1968–1972 гг., языковые проблемы были обусловлены недостаточной интеллектуальной культурой родительских семей студентов, а также тем, что акцент делался на владение разговорной речью. Для факультета же более важным было выпустить физиков с умением читать научную литературу по-английски¹²¹.

¹¹⁸ См.: Фролова Г. Понаехали по льготам!: Дорога к диплому для ребят из национальных округов трудна вдвойне /<http://www.ug.ru/ug/?action=topic&toid=111>.

¹¹⁹ Цит. по: Ибрагимова З. Ученый и время. – Новосибирск, 1986. – С. 90.

¹²⁰ См.: Лаврентьев М.Л. Опыты жизни. 50 лет в науке // Век Лаврентьева. – Новосибирск, 2000. – С. 20.

¹²¹ См.: Титов В.М. Наука не терпит суеты // Наука. Академгородок. Университет... – Вып. 1. – С.97. С трудностями в изучении английского языка столкнулся ныне работающий в США В.А. Будкер, сын академика А.М. Будкера. Отец объяснял эти трудности генетически обусловленной неспособностью к иностранному языку (см.: Иванова Л.И., Титлянова А.А. В одной «упряжке» // Наука. Академгородок. Университет... – Вып. 1. – С. 193–194).

При олимпиадном отборе студентов в НГУ его основатели наибольшее значение придавали не логико-вербальной стороне мышления, а образно-интуитивной. Так, на заочном туре олимпиады по школам рассылались задачи школьного типа, причем часть задач была рассчитана не столько на знание учебника, сколько на сообразительность. В летней физико-математической школе ребятам также предлагаются задачи из разных областей именно на сообразительность.

И как раз творческие задачи в большей степени доступны и понятны коренным жителям Севера. В одном из интервью Е.А. Немысову, доцента кафедры развития этнообразовательных систем обско-угорских народов Института повышения квалификации и развития регионального образования, кандидата педагогических наук, заслуженного учителя школы РФ, журналистка спросила: «Евдокия Андреевна, говорят, что дети обско-угорских народов медлительны, замкнуты, робки, не умеют работать в группе, не усваивают школьную программу?». Ответ Е.А. Немысовой оказался неожиданным: «Наверное, жизнь заставляет их быть творческими, мыслящими, потому что, если не будут думать, трудно выжить, выйти из экстремальной ситуации. Хантыйский ребенок действительно очень долго обдумывает, как быть в том или ином положении, даже как спеть, нарисовать, сделать что-то своими руками. Вот если в душе это “как” созрело – он выдает! А раз ханты долго размышляют, то они спокойны, уравновешенны. Когда все наконец “складывается”, никакие трудности не свернут с пути. Ребенок может опять войти в себя, подумать, согласиться с кем-то, но – внутри не согласиться»¹²².

Пожалуй, именно эти качества, присущие детям народов Севера, особенно ценили в абитуриентах основатели НГУ. Размышляя о возможности приема в вуз без экзамена, С.Т. Беляев говорил: «Разве в этом дело – с экзаменом или без? Пишут, что-де на экзамене у абитуриента стрессовое состояние, нервы напряжены. А разве воля, умение собраться в нужный момент, не растеряться в непривычной обстановке, быстрота реакции не характеризуют человека? Разве эти качества нужны только спортсменам? Бывает, отвечает абитуриент как по-писаному. Видно, что и читал много, и запомнил прочитанное хорошо. Но вот нужно оторваться от привычных пе-

¹²² См.: Комарова Е. Живуны на Оби: Откуда окружное образование черпает свои резервы / <http://www.ug.ru/00.46/t11.htm>.

рил чужой мысли и сделать небольшой, но самостоятельный шаг вперед. Вот тут-то нередко и наступает стрессовая реакция»¹²³.

С.Т. Беляев подчеркивал, что все крупные ученые, работающие в науке на самых передних рубежах, преподают в университете¹²⁴. А внутренняя убежденность в правильности нестандартного решения, принятого в нестандартной ситуации, как раз и характеризует деятельность творчески мыслящего ученого, который, работая на переднем крае науки, так же как и абориген Севера, постоянно находится в экстремальной ситуации. Пребывая в составе больших научных коллективов, занятых в индустрии науки, отдельные исследователи все-таки могут уходить далеко вперед, отрывать от основных сил.

Об этом же говорит закончивший НГУ физик А. Бурштейн: «Передний край науки очень удалился от “большой земли”, очерченной обыденным опытом, школьным образованием: я уже научился работать один, в области, в которой вам никто не может предложить готовый ответ»¹²⁵.

Этот образ настоящего ученого-исследователя духовно во многом близок к традиционному для эпической культуры народов Сибири мотиву одинокого богатыря¹²⁶. Одинокий эвенк, одинокий манси уходят в дальний путь в поиске счастья, свободы и надежды для своего народа. В этом отношении он противоположен европейскому массовому человеку массового общества. Такой человек, сознательно пребывающий в состоянии «интеллектуального герметиз-

¹²³ Беляев С.Т. Найти искателя. – С. 78.

¹²⁴ Там же. – С. 84.

¹²⁵ Там же. – С. 79.

¹²⁶ См.: Комбагир С.С. О некоторых чертах героических преданий, бытующих среди енисейских эвенков // Фольклор народов Севера России. – Л., 1980 – С. 54. Исследовательский труд по многим параметрам напоминает также присущую традиционному хозяйству нерасчлененность производственной и бытовой деятельности, а именно, для него характерны значительное совпадение производственного процесса с жизнедеятельностью в целом; нестандартизованность технологического процесса, многообразие технологических операций, отсутствие «жесткой» последовательности операций внутри технологического цикла; отсутствие четкого разделения рабочего и свободного времени как объективно, так и в сознании индивидов (см.: Карелов А.М., Драган А.В. Социально-психологические факторы в жизнедеятельности оленеводческой бригады // Социальные проблемы труда у народов Севера. – Новосибирск, 1986. – С. 114).

ма», довольствуется готовым знанием, получаемым из чужих рук. В массовом обществе тот, кто не такой, как все, кто думает не так, как все, рискует стать отверженным. Х. Ортега-и-Гассет писал о том, что мир обычно был неоднородным единством массы и независимых меньшинств. Сегодня же, на его взгляд, весь мир становится массой¹²⁷. Однако само существование коренных, особенно малочисленных, народов, не принимающих духовные ценности западной цивилизации, является наглядным доказательством присутствия в мире «независимых меньшинств», которые объективной логикой глобальных процессов выдвигаются на передние рубежи развития человечества.

Духовная независимость коренных народов привлекает внимание общественности как конкретная возможность становления одной из перспективных контрэлит мирового сообщества. Стихийно обретаемый статус контрэлиты является уже достаточным условием получения представителями этих народов образования высокого уровня, в чем им может оказать наибольшее интеллектуальное содействие именно Новосибирский государственный университет.

¹²⁷ См.: Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991. – С. 311.

ГЛАВА 4. СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ

§ 1. Субъектно-ориентированный подход в развитии коренных малочисленных народов

В последнее время все чаще ставится вопрос о субъектности коренных народов, об инициировании их собственной активности по обеспечению не только выживания, но и того качества жизни, на которое они притязают. В развернутой форме данный подход к развитию коренных народов, ведущих традиционный образ жизни, был изложен А.И. Сухаревым¹. Он сформулировал пять, на его взгляд, наиболее важных условий сохранения и реализации этнокультурного потенциала коренных народов.

Во-первых, как подчеркивает автор, сохранить и обеспечить развитие традиционной культуры может только сам народ – ее творец и носитель. В связи с этим «самим этносам, особенно их интеллигенции, необходимо освободиться от стереотипа обвинителя за издержки в развитии их культуры и взять на себя всю полноту исторической ответственности за собственный культурный прогресс, в том числе за сохранение и развитие их традиционной культуры»².

Во-вторых, ценности традиционной этнокультуры должны становиться основой достижений профессиональной национальной культуры, сопоставимых по своему уровню с достижениями других народов.

В-третьих, новые поколения национальной интеллигенции должны быть подготовлены для профессионального освоения всех видов традиционной культуры своих народов.

В-четвертых, актуальным является сохранение и развитие родного языка, прежде всего литературного.

¹ См.: *Сухарев А.И.* Методология сохранения традиционных этнокультур // Фольклор и современная культура финно-угров: Мат. науч. симпозиума. (Саранск, 17–18 июня 1992 г.). – Саранск, 1993.

² Там же. – С. 10.

В-пятых, необходимо создание этнически ориентированной среды обитания народов.

Таким образом, формулируемая А.И. Сухаревым методология ориентирует на актуализацию субъектного потенциала, фронтальную реализацию тех возможностей развития коренных народов, которые придадут новый импульс и развитию мирового сообщества в целом. В результате этого коренные народы будут выступать не только пассивной, страдающей стороной в экспансии, осуществляемой мировыми цивилизациями, но смогут активно участвовать в определении собственной судьбы со всей полнотой исторической ответственности.

Принципиальное значение предлагаемых ныне изменений в жизни народов Севера видится в том, что из объекта управления они должны превратиться в субъекта управления своей жизнью, своим будущим³. В развитии самоуправления, формировании способности самим руководить процессом сохранения своей культуры, своего языка, процессом выживания видит главную задачу и Е.А. Немысова: «Ведь как всегда было? Нас водили за руку, желая добра, за нас решали наши проблемы. В результате – сувенирная жизнь, сувенирная культура, сувенирный язык. Мы и сегодня не видим себя во всех этих программах, законах, концепциях, какими бы хорошими они ни были. Когда за нас решаются наши проблемы, это все-таки взгляд извне, а не изнутри»⁴.

Е.А. Немысова иллюстрирует подобный подход на примере нефтяников, которые искренне стремятся помочь – построить дороги, дома, создать прекрасные бытовые условия. «Да никто не против помощи, но надо понимать, – говорит она, – что замена стойбищного образа жизни жизнью в благоустроенном поселке для аборигена равносильна самоутрате»⁵.

Что касается программ, законов, концепций, направленных на защиту, поддержку коренных народов и содействие их развитию (действительно, какими бы проработанными они ни были), то довольно трудно интерпретировать подобные документы как программы развития этих народов. Рассмотрим в качестве примера

³ См.: *Борисов М.Н.* Малочисленные этносы Севера: вчера, сегодня, завтра: Социологические очерки. – Рыбинск, 1995. – С. 104.

⁴ *Немысова Е.А.* В тени забытых предков // Сургутская трибуна. – 1999. – 28 апр.

⁵ Там же.

достаточно типичную для документов такого рода реализуемую в Сахалинской области областную целевую программу «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера на 2001–2004 годы». Приведем перечень мероприятий, составляющих основное содержание данной программы. Этот перечень весьма объемный, но мы считаем целесообразным привести его здесь полностью, поскольку он является достаточно характерным и почти исчерпывающим для подобного рода программ.

Итак, программой предусмотрены следующие мероприятия:

- дотация на котловое питание пастухам-оленоводам;
- обеспечение оборудованием, препаратами, транспортом зооветеринарной службы;
- приобретение двух маломерных рыболовных судов, пяти мотоботов, 20 лодочных моторов, сетеснастных материалов;
- приобретение для охотников-промысловиков ружей, боеприпасов, охотснаряжения;
- приобретение оборудования, инвентаря по обработке дерева, кожи, меха для мастерских и сувенирных цехов;
- организация и проведение выставок-продаж изделий народных художественных промыслов;
- установление квот рабочих мест для трудоустройства социально незащищенной категории граждан из числа народов Севера;
- оказание материальной поддержки безработным;
- создание комплексных факторий;
- организация пунктов по закупке продукции традиционных отраслей хозяйства, переработке, заготовке, реализации продукции и товарообмену;
- открытие комплексного пункта бытовых услуг;
- оснащение фельдшерско-акушерских пунктов медицинским оборудованием; выделение ежегодных дотаций на бесплатное протезирование зубов;
- бесплатное медикаментозное лечение, обеспечение бесплатными антипаразитарными препаратами;
- оплата проезда лицам из числа народов Севера при выезде в областные, районные центры для прохождения медицинского обследования по направлению врача;
- обеспечение промысловых бригад медицинскими аптечками, проведение ежегодных медицинских осмотров;
- выдача бесплатных комплектов детского приданого на каждого новорожденного;
- материальная помощь студентам и учащимся;
- дотация на содержание и питание детей народов Севера в дошкольных и школьных учреждениях;

- создание лаборатории по этнообразованию;
- организация летнего отдыха, оздоровление детей и подростков из числа народов Севера в санаториях, на летних площадках, в трудовых лагерях, школе с традиционным образом жизни;
 - создание и развитие нормативной правовой базы в сфере экономики и социальной защищенности, местного национального общинного самоуправления народов Севера;
 - выделение бюджетных целевых мест для обучения национальных кадров в учебных заведениях;
 - направление на обучение в медицинские учебные заведения выпускников образовательных школ из числа народов Севера;
 - создание образовательного учреждения для обучения и воспитания детей народов Севера;
 - организация преподавания на родных языках народов Севера в дошкольных и школьных учреждениях;
 - создание национального учебного комплекса ясли-сад-школа нивхского племени кетнивгун;
 - выделение средств на ремонт школ и дошкольных учреждений; целевые поставки мебели, технологического оборудования, видеоаппаратуры, оргтехники;
 - проведение традиционных национальных праздников;
 - пополнение книжных фондов школьных библиотек литературой на языках народов Севера;
 - проведение семинаров, конференций, съезда народов Севера;
 - проведение областных выставок изобразительного и декоративно-прикладного искусства народов Севера Сахалина, издание каталогов выставок;
 - создание материальной базы и развитие этнокультурных центров народов Севера и национальных краеведческих музеев;
 - участие национальных коллективов народов Севера в областных зональных, республиканских конкурсах и фестивалях;
 - приобретение музыкальных инструментов, материалов для национальных коллективов (кабус, ткань, бисер, нитки и т.д.);
 - издание книг, сборников, учебников и методических пособий на языках народов Севера;
 - развитие материальной базы областной газеты на нивхском языке «Нивх диф»;
 - проведение первенства Сахалинской области по северному многоборью;
 - комплекс мероприятий по установлению границ и режима использования территорий традиционного природопользования; охрана оленьих пастбищ;
 - экологический мониторинг почв, водоемов на территории оленьих пастбищ;
 - обеспечение ветроустановками;
 - приобретение дизель-генераторов (6 ед.), дотации на приобретение дизельного топлива для электростанций;

- приобретение моторных лодок (40 ед.), лодочных моторов (50 ед.), снегоходов «Буран» (30 ед.), вездеходов (2 ед.), грузовых автомобилей (4 ед.)⁶.

Как видим, данная программа направлена на формирование объективных материальных условий, обеспечивающих жизнедеятельность коренных народов. Поэтому сложившаяся технология разработки и реализации целевых комплексных программ развития народов Севера, на наш взгляд, может быть определена как объектно-ориентированное программирование.

Программы, как известно, сначала писались в виде последовательностей командных процедур – системы так называемых «неотложных мер»⁷. Они содержали описание алгоритма деятельности как последовательности шагов, ведущих от варьируемых исходных предпосылок к искомому результату. (Типичными примерами здесь являются программы политических партий.) В масштабных программах стали выделять обособленные части и оформлять их как подпрограммы. В технологии процедурного программирования большая программа представлялась совокупностью процедур-подпрограмм. Одна из подпрограмм являлась главной, и с нее начиналось выполнение программы. Программа в целом и отдельные подпрограммы могли иметь сложную нелинейную структуру, предусматривающую разветвления и циклы в зависимости от успеха реализации ее отдельных составляющих. (Так, в партийной программе могли быть выделены программа-максимум и программа-минимум.)

Поскольку существование социального субъекта представляет собой длящийся, постоянно протекающий программируемый процесс, постольку реализация некоторой части подпрограмм может быть отложена на определенное будущее, а жизнедеятельность в текущей действительности, непрерывный процесс объективации

⁶http://vff-s.narod.ru/sb/b630_1.html

⁷См.: *О дополнительных мерах по развитию экономики и культуры в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях: Постановление Совета Министров СССР 25 декабря 1973 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам (1973–1975 гг.).* – М., 1976. – Т. 10; *О мерах по дальнейшему экономическому и социальному развитию районов проживания народов Севера: Постановление Совета Министров РСФСР 20 мая 1980 г. // Собрание Постановлений правительства РСФСР.* – М., 1980. – № 14. Позднее не раз обращалось внимание на то, что в этих постановлениях речь идет не о развитии коренных народов, а о развитии территорий их проживания. Это одно из частных проявлений объектно-ориентированного подхода.

субъекта требуют относительно автономного программного обеспечения повседневности. Решение данной задачи обеспечивает объектно-ориентированный подход, в рамках которого действительность рассматривается как совокупность взаимодействующих между собой объектов. Управление взаимодействиями осуществляется через изменения состояний объектов путем реализации конкретных проектов (пример – план ГОЭЛРО).

Объектно-ориентированный подход предполагает, что при разработке программы должны быть определены классы используемых в программе объектов и построены их описания, затем созданы экземпляры необходимых объектов и определено взаимодействие между ними. Некоторые параметры объекта могут быть локализованы внутри него и недоступны для прямого воздействия извне.

Объектно-ориентированное программирование базируется на объективации, т.е. связывании (или инкапсуляции) в объекте социокультурного кода программы, и обеспечивает скрытое ее действие. Создаваемые порождающие объекты (например, финансируемые по международным программам головные организации коренных народов) могут генерировать сеть производных объектов, наследующих ядерный социокультурный код. Таким образом, объектно-ориентированный подход обеспечивает скрытое управление объектами заинтересованности, экономит силы и средства, затрачивавшиеся ранее на преодоление противодействия со стороны объекта управления, незаметно стимулирует привлечение локальных ресурсов.

В связи с этим примечательны следующие особенности действующих программ развития коренных малочисленных народов.

Во-первых, практически все концепции и программы разработаны и приняты социальными субъектами, не относящимися к коренным народам (исключение составляет Политическая программа народа саами, принятая в 1989 г. Саамским советом Северных стран⁸).

Во-вторых, в подавляющем большинстве программ коренные народы представлены как этнический конгломерат, укрупненный объект внешнего управляющего воздействия (исключение – языковые саамские программы, как, например, принятая в 2001 г. в Мур-

⁸См.: *Политическая программа народа саами // Статус малочисленных народов России: Правовые акты и документы.* – М., 1994.

манской области долгосрочная региональная программа «Сохранение и развитие саамского языка, письменности и культуры»).

В-третьих, ориентация указанных концепций и программ либо на развитие, либо на помощь, поддержку и защиту отражает противодействие объективно складывающимся «пессимистическим» тенденциям в саморазвитии коренных народов и необходимость формирования внешнего источника и основания для их развития. Примечательна в этом отношении социально-просветительская программа национального действия «ПИНКС» («В помощь исчезающим народам Крайнего Севера»), которую осуществляла в 1997 г. в Красноярске Христианская миссия.

В-четвертых, эти концепции и программы, по-видимому, реализуют «антисценарии», блокирующие действие жизненных (т.е. идущих от опыта жизнедеятельности самих этносов) сценариев, управляющих судьбой народов.

В-пятых, обилие концепций и программ, генерируемых на государственном уровне начиная с 60-х годов XX в., является симптомом «сценарного прорыва» в жизни субъектов программирования и отражает, таким образом, назревшие внутренние проблемы жизнедеятельности самих государств Севера, в частности индуцированные внешним фоновым воздействием процессы «внутренней деколонизации».

Анализ действующих программ развития коренных малочисленных народов позволяет понять, что указанные программы являются прежде всего программами деятельности субъектов программирования – правительств, корпораций, региональных общностей, а следовательно, программами развития в первую очередь этих субъектов, и лишь во вторую очередь – программами развития народов. Выделяемые (или не выделяемые по разным причинам) для малочисленных народов ресурсы планируются и создаются в ходе развития этих субъектов, а затем используются (или не используются) представителями коренных народов.

Ценностно-нормативный комплекс, лежащий в основе программ развития коренных народов, отражает, с одной стороны, «комплекс вины», которую «искупают» «цивилизованные» народы, подтягивающие «отстающие» народы к европейскому жизненному стандарту. В соответствии со своим жизненным сценарием цивилизованные народы не могут не приносить в жертву аборигенов, вытесняя их в процессе промышленного освоения с территорий традиционного природопользования. С другой стороны, видя в этой жертве залог

спасения, они не могут не культивировать малочисленные народы в качестве «сувенирных народов». Последние же, подыгрывая в предложенном сценарии, могут выбирать роль «маленького мучителя», перекладывающего все заботы об удовлетворении потребностей в физическом жизнеобеспечении и безопасности на ведущего социального субъекта. В этом случае коренные народы приостанавливают развитие своей самостоятельной исторической субъектности, подавляют потребность в самоактуализации.

На наш взгляд, эффективность объектно-ориентированного подхода в программном обеспечении жизнедеятельности коренных малочисленных народов ограничена рядом факторов:

- неоднородностью группы коренных малочисленных народов;
- неравномерностью этносоциального развития этих народов;
- внутренним социокультурным расколом, отходом от традиционного образа жизни значительной части представителей коренных народов и их ориентацией на европейский потребительский стандарт;
- хроническим абсолютным и относительным недофинансированием программ развития коренных народов как по показателям программы, так в сравнении со все возрастающими потребностями коренных народов.

В этих условиях в дополнение к действующим программным комплексам целесообразны разработка и реализация субъектно-ориентированного подхода к развитию коренных народов – подхода, основанного на учете их внутренних жизненных сценариев и необходимости активизации именно их внутреннего потенциала. Только такой подход позволит малочисленным народам избежать опасности остаться музейными экспонатами в заповедниках информационного общества и доказать собственную историческую состоятельность.

§ 2. От лично ориентированного подхода в развитии образования коренных народов Сибири к субъектно-ориентированному

В спектре программных мероприятий по развитию системы образования для коренных народов особое внимание уделяется созданию благоприятных материальных и социальных условий, обеспечивающих образовательный процесс. Так, уже упоминавшейся це-

левой программой «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера на 2001–2004 годы», реализуемой в Сахалинской области, предусматривается целый комплекс мер в сфере образования – от материальной помощи студентам и учащимся до пополнения книжных фондов школьных библиотек литературой на языках народов Севера.

Но перечень мероприятий отчетливо демонстрирует социально-экономический акцент, объектный характер программы, что, возможно, определяется ее профилем. Объектно-ориентированный подход к развитию образования еще более явно присутствовал в федеральной целевой программе «Дети Севера» (1998–2000 гг.). Этой программой намечалось

- обеспечить детям Севера равные со сверстниками из других регионов возможности получения общего и начального профессионального образования независимо от этнической принадлежности и степени транспортной доступности места проживания;
- развить творческие способности у детей, выявить талантливую молодежь для дальнейшего профессионального обучения;
- улучшить для детей и молодежи возможности проведения досуга.

По разделу «Совершенствование образования и воспитания» основными мероприятиями программы были определены следующие:

- издание учебных пособий на родных языках, а также пособий для начального профессионального образования по традиционным видам хозяйствования;
- оснащение учебных заведений начального профессионального образования, инновационных образовательных учреждений для детей Севера;
- проведение стажировок и семинаров для научно-педагогических кадров;
- организация повышения квалификации специалистов по дистанционному обучению в общеобразовательных учреждениях северных регионов;
- разработка национально-региональных стандартов образования для школ народов Севера в соответствии с концепцией национальной школы России.

Если внимательно просмотреть приведенный список мероприятий, можно обнаружить, что они не касаются собственно «детей Севера». Перечисленные мероприятия направлены на учебно-методическое и кадровое обеспечение образовательного процесса. Здесь отсутствует та установка, которая выражена, например, в подпрограмме «Одаренные дети», действующей в рамках президентской программы «Дети Республики Саха (Якутия)».

Эти примеры иллюстрируют объектно-ориентированный подход к развитию образования, предполагающий, что формирование благоприятной образовательной среды предопределяет позитивную динамику уровня образования субъекта. Данная установка выражает характерное для эпохи Просвещения понимание процесса образования в рамках модели «среда – личность», противоречия которой были хорошо показаны еще Г.В. Плехановым.

Некоторая несообразность современного подхода к развитию образования у коренных народов подмечена В.А. Роббеком. Выступая на состоявшейся в 2003 г. в Новосибирске международной научной конференции «Формирование образовательных программ, направленных на создание нового типа гуманитарного образования, в условиях политэтнического сибирского сообщества», он сказал: «Когда мы говорим об обновлении и возрождении национальной школы, то имеем в виду не собственное развитие школы, а развитие воспитания национальными школами человека – носителя национальной культуры, продолжателя традиций народа. И через развитие этого человека – в целом о развитии народов. Поэтому национальная школа – лишь инструмент развития народов, а не цель его»⁹.

Подход, реализуемый в настоящее время, В.А. Роббек квалифицирует как характерный для «просвещенческого типа школы», которая не ставила своей целью развитие личности – носителя традиций народа. Индивидуальность же призвана, на его взгляд, развивать национальная школа¹⁰.

⁹Роббек В.А. Основные направления формирования системы образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока // Формирование образовательных программ, направленных на создание нового типа гуманитарного образования, в условиях политэтнического сибирского сообщества: Мат. междунар. науч. конф. – Новосибирск, 2004. – С. 128.

¹⁰Там же.

Однако для национальной школы, как обратил внимание А.В. Петров, необходимо не просто лично ориентированное образование, а образование, направленное при этом на формирование и развитие ментальности социума¹¹. Действительно, индивидуальность могут развивать школы разного типа. Но этническая идентичность личности формируется только в этноориентированной школе, которая, представляя собой общество в миниатюре, это общество непрерывно и воспроизводит.

Для последовательной реализации субъектно-ориентированного подхода в развитии коренных народов Сибири эти народы необходимо рассматривать не укрупненно, не как этнический конгломерат, а дифференцированно, с учетом культурной специфики каждого этноса. Это очевидное обстоятельство не принимается во внимание уже многие десятилетия, по-видимому, потому, что из-за немногочисленности таких этносов (в данном случае речь идет прежде всего о малочисленных народах) в национальных интернатах и этноориентированных образовательных учреждениях, таких как, например, Институт народов Севера, стихийно возникали интернациональные, межэтнические коллективы – «северные землячества». Такого рода объединения были характерны и для европейских университетов Средневековья, там объединялись не только факультетские, но и земляческие корпорации – «нации», формировавшиеся по региональному признаку (например, «англо-германская нация» в Парижском университете). Выпускники университета, как уже говорилось ранее, оставались в составе своей «нации», пользуясь ее правами и привилегиями, а благодаря этому корпоративная общность нации распространялась на регионы, формируя национально-территориальное самосознание. В результате университеты, как пишет П.Ю. Уваров, способствовали оформлению регионального партикуляризма, стали рупорами борьбы за национальную культуру¹².

Подобным же образом обучавшиеся в образовательных учреждениях северяне продолжали сохранять и поддерживать связи, работая

¹¹ См.: *Петров А.В.* Какой будет Россия третьего тысячелетия: контекст образования // *Образование в Сибири: Журнал теоретических и прикладных исследований.* – Барнаул, 2001. – Спец. вып. – С. 10.

¹² См.: *Уваров Ю.П.* Парижский университет: европейский универсализм, местные интересы и идея представительства // *Город в средневековой цивилизации Западной Европы.* Т. 4: *Extra muros: город, общество, государство.* – М., 2000. – С. 51.

как в регионах, так и в центре. А.А. Бурькин пишет о том, что «налицо формирование такой межэтнической группы, или “новой исторической общности людей”, как “коренные малочисленные народы”, которая наиболее ярко выделяется в крупных федеральных центрах и административных центрах регионов»¹³. Разумеется, речь здесь идет не о народах, а об интеллектуальной элите этих народов, представители которых связаны узами не только землячества, но и «студенческого братства». Степень интегрированности «северной элиты» настолько высока, что, как отметил А.А. Бурькин, на прошедшем в 1999 г. Всероссийском конгрессе «Коренные малочисленные народы России на пороге XXI века: проблемы, перспективы, приоритеты» фактически обсуждалась только «северная» тематика¹⁴.

Подобным этническим конгломератом коренные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока могут быть представлены своей национальной элитой во внешних взаимодействиях как с Российским государством, так и на международном уровне. В практической деятельности по реализации государственной политики в отношении Севера на национальных территориях необходимо осуществляется ее «коренизация», привязка к местности и к этнокультурным особенностям народов. В ходе практической деятельности по развитию коренных народов становится ясным, что не для всех, а «для каждого этноса должна быть разработана программа выживания»¹⁵.

Необходимость этого объясняется также тем, что коренные народы, как правило, представляют собой экстерриториальные этносы. Поэтому поддержание этничности народа как целого требует межрегиональных этноориентированных программ. «Для этого федеральная программа “Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера” должна быть нацелена на решение проблем этих народов, а не отдельных территорий, – замечает А.Д. Марфусалова. – К примеру, должна быть федеральная

¹³ Бурькин А.А. Некоторые проблемы социокультурного развития малочисленных народов Севера РФ в свете гендерного подхода // Расы и народы. – М., 2002. – Вып. 28. – С. 189.

¹⁴ См.: Бурькин А.А. [Рец. на кн.] Коренные малочисленные народы России на пороге XXI века: проблемы, перспективы, приоритеты. Материалы Всероссийского конгресса. Москва, 3–5 декабря 1999 г. – СПб., 2000 // Сибирская заимка. – 2001. – № 5 / http://zaimka.ru/review/kongress_review.shtml.

¹⁵ Борисов М.Н. Малочисленные этносы Севера... – С. 71.

программа “Эвенки России”, “Эвены”, “Юкагиры” и т.д.»¹⁶ При последующем дезагрегировании задачи могут быть конкретизированы до уровня отдельных территориальных этнических групп.

Потребность в более точном и детальном учете этнокультурной специфики особенно ощущается при анализе эффективности этнообразовательного процесса. Так, специалисты из Корякского автономного округа В.Х. Нерадовский и Э.В. Нерадовская пишут: «К сожалению, еще бытует мнение о том, что дети Севера все “на одно лицо”. “Их можно учить вообще”»¹⁷. Проведенные ими исследования показали, что, например, к учащимся-корякам и учащимся-ительменам требуется неодинаковый подход при организации учебного процесса, – это вызвано особенностями жизненного уклада, духовной культуры и традиций разных этносов.

Не меньшие педагогически значимые различия эти авторы усматривают у детей даже внутри одного этноса. Нымыланы (береговые коряки), которые жили преимущественно на берегу моря оседло, промышляя охотой на морского зверя и рыбной ловлей, по их наблюдениям, существенно отличаются от чавчуменов («оленных», кочующих коряков), так как морской промысел вырабатывал у молодого поколения острую, мгновенную реакцию ума, спокойную, неторопливую рассудительность¹⁸.

Таким образом, образовательные стратегии целесообразно конкретизировать и детализировать с достаточно высокой степенью точности применительно к этнокультурной специфике различных коренных народов и составляющих их субэтнических групп. Учет этой специфики имеет решающее значение для успешной образовательной деятельности, поскольку именно эта специфика выражает

¹⁶ *Марфусалова А.Д.* Методы и формы государственного протекционизма на Севере // Народы Севера: пути, проблемы развития. – Нерюнгри, 1998. – С. 34.

¹⁷ *Нерадовский В.Х., Нерадовская Э.В.* К вопросу о природосообразном обучении детей Севера // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 32.

¹⁸ Там же. – С. 33. На различия между территориально-этническими группами обских угров как наиболее сильный дифференцирующий фактор, влияющий на успехи в образовании, указывается в работе: *Мартынов М.Ю., Дорогонько Е.В., Ненашев М.А., Шадрин В.В.* Молодежь коренных национальностей Севера: проблемы национального образования и выбор жизненных стратегий (на примере народов ханты и манси) // Северный регион: наука, образование, культура. – 2003. – № 2.

содержание субъектного потенциала детей коренных народов, существующего относительно независимо от материально-технического обеспечения учебного процесса.

Как можно ориентировать образование на субъектность коренных народов и актуализировать скрытые в ней возможности? Один из путей решения этой проблемы предлагает Ю. Хазанкович¹⁹. Она полагает, что реализовать абстрактное и редко операционально конкретизируемое требование учитывать культурную специфику северян можно только с концептуальных позиций философской антропологии, генетики и нейропсихологии. На их основе необходимо произвести «раскодирование» архаических мировоззренческих представлений, до сих пор пронизывающих жизнь людей, придерживающихся традиционных ориентаций. Заглядывая «внутрь» архаических структур, можно выявить ментально архетипический образ жизни и уже с его учетом разрабатывать и осуществлять социальные и экономические проекты и программы²⁰.

Необходимость учета предыстории духа в образовании индивида подчеркивал Гегель, полемизируя с теми, кто полагал возможным непосредственное усвоение «естественным» человеком наличного знания. Гегель указывал, что в новое время индивид, в отличие от древности, застаёт абстрактную форму мысли подготовленной. Но известное, замечал он, оттого, что оно известно, еще не познано. «Обыкновеннейший самообман и обман других – предполагать при познании нечто известным и довольствоваться этим; при всем таком разглагольствовании такое знание, не зная, что с ним делается, не двигается с места»²¹.

По Гегелю, отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленные духом, как этапы пути, уже разработанного и выровненного. Но «нетерпение требует невозможного, а именно достижения цели без обращения к средствам, – пишет он. – С одной стороны, надо выдержать длину этого пути, ибо каждый момент необходим; с другой стороны, на каждом из них надо задержаться, ибо каждый момент сам есть некоторая индивидуальная, цельная форма...»²².

¹⁹См.: Хазанкович Ю. Время Севера. Родовая недвижимость // Илин: Респ. газ. корен. малочислен. народов Севера РС(Я). – 2003. – № 8.

²⁰Там же.

²¹Гегель Г. Система наук. Ч. I: Феноменология духа. – СПб., 1999. – С. 16.

²²Там же. – С. 15.

Рассуждая об обусловленности образования предысторией духа, Гегель подчеркивает момент сохранения и преемственности его содержания. Не менее важным представляется учет характера формообразования. Только в архетипических формах, базисных для образовательного движения индивида, может протекать и завершаться дальнейшее формообразование.

Одной из наиболее архаических и фундаментальных форм, определяющих своеобразие образовательных возможностей, является бинарная оппозиция правого и левого, детерминирующая в своей конкретике индивидуальный латеральный профиль индивида²³. В основе типа латеральной организации лежит функциональная асимметрия полушарий головного мозга, специализированных по типу переработки информации.

Согласно современным представлениям межполушарная асимметрия – это различие полушарий по принципам организации контекстуальной связи между элементами информации, каковыми выступают слова и образы. У правой формируется однозначная связь в левом полушарии и многозначная – в правом. Оба типа восприятия и переработки информации, присущие разным полушариям, «оперируют разными языками», по-разному «контактируют с миром», обеспечивая во взаимодействии целостную систему психической деятельности человека.

В исследованиях В.В. Аршавского были эмпирически доказаны существенные различия в картине распределения фенотипов межполушарной асимметрии у пришлого и коренного населения Северо-Востока России: у местного населения преобладают правополушарный и смешанный типы²⁴. Обнаружены также межэтнические различия в характере межполушарной асимметрии: наибольшая частота смешанного типа за счет снижения частоты правополушарного наблюдалась у якутов и ительменов.

²³ См.: *Иванов В.В.* Левое и правое // Мифы народов мира: Энциклопедия. – М., 1997. – Т. 2. См. также: *Иванов Вяч. Вс.* Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М., 1978.

²⁴ См.: *Аршавский В.В.* Особенности межполушарных взаимодействий у коренного и пришлого населения Северо-Востока. – Магадан, 1985; *Он же.* Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности: К проблеме адаптации человека в приполярных районах Северо-Востока СССР. – Владивосток, 1988.

В.В. Аршавский пришел к выводу, что поведение правополушарных индивидов, а особенно лиц со смешанным типом межполушарной асимметрии является более адаптивным, а левополушарных – менее адаптивным в современных экстремальных условиях Северо-Востока России. Уже в первичном миграционном потоке на Север растет число лиц с правополушарным типом реагирования, и оно имеет четкую тенденцию к возрастанию при увеличении длительности проживания на Севере, тогда как число лиц с левополушарным типом межполушарной асимметрии за это же время уменьшается. Отмечено также, что у неадаптированного пришлого населения преобладает левополушарный тип за счет правополушарного и смешанного. Преимущество правополушарного типа для адаптации в экстремальных условиях В.В. Аршавский рекомендует учитывать при организации миграции, профотборе и т.д.

С возрастом наблюдается сдвиг от правополушарного типа к левополушарному, но у детей пришлого населения до десятилетнего возраста левополушарный тип представлен чаще, чем у детей коренных жителей, а в 10–15 лет у них наступает полный переход к доминированию левого полушария, который у местного населения в такой степени вообще не наблюдается.

Основная причина низкой эффективности системы образования, реализуемой среди коренных народов Сибири, чаще всего связывается с этнотипическим преобладанием образно-интуитивного (правополушарного) мышления по сравнению с вербально-логическим (левополушарным). Существующая система школьного образования ориентирована на развитие вербально-логического мышления, заучивание готовых логических схем и накопление информации, но, как известно, именно образно-ассоциативное мышление лежит в основе любой творческой деятельности.

Так, по данным В.Х. Нерадовского, из выборки корякских детей правополушарными являются 80%. Исследователь приходит к выводу, что школьное образование, ориентированное на абстрактно-логическое, вербальное мышление, не согласуется с особенностями мышления детей коряков. Это одна из главных причин того, что у таких детей отставание в учебе начинается уже с первых уроков в младших классах, а в результате школа «теряет» детей, как «на поле брани»²⁵.

²⁵См.: *Канюкова А.* Психология и обучение детей в полиэтнических школах: Обзор публикаций В. Нерадовского в газете «Народовластие» (Корякский автономный округ) от 27 июня и 25 июля 1996 г. // Бюллетень Информационного центра коренных народов России. – № 2–3 / http://www.indigenous.ru/russian/bulletin/r_2_3.htm.

Исходя из того, что современная модель западного, «левополушарного», образования в целом малопримемлема для коренных народов, педагоги обращаются к известным формам традиционного обучения, например к декоративно-прикладному искусству. Так, М.С. Тагирова и В.Б. Хозиев обосновывают преподавание декоративно-прикладного искусства следующими обстоятельствами:

«а) дети поставлены в условия вопиющего несоответствия мотиваций и жизненных установок, предписываемых в традиционном национальном укладе, и законов и правил техногенного общества;

б) психологически неправильно организована учебная деятельность, которая практически не учитывает особенностей семейного дошкольного воспитания; здесь можно отметить и невключенность учебного процесса в общую структуру родовой жизнедеятельности, и почти полное отсутствие в учении мотивации достижения;

в) передающееся веками недоверие к мировоззренческим ценностям других народов и постепенная утрата веры в лучшее будущее для своего народа и для себя лично вследствие недостаточной ориентации в окружающем мире;

г) доминирование в обучении рациональных и привычных для европейской цивилизации знаковых систем (например, алфавита) над иррациональностью, например, декоративно-прикладное искусство с последующим свертыванием последней»²⁶.

М.С. Тагирова и В.Б. Хозиев полагают, что учет ментальных установок при обучении и включении в техногенную культуру должен осуществляться при максимально бережном отношении к тем ценностям традиционной культуры, опора на которые дает уверенность в сохранении самобытности, высокой интеллектуальной и нравственной глубины каждой личности и народа как этнической группы. Такой ценностью, на взгляд этих авторов, может быть декоративно-прикладное искусство.

По оценке И.В. Рудой, работавшей с чукчами и эскимосами на курсах по программе «Компьютеризация сельских школ», большой интерес у слушателей вызывает эстетическая сторона предмета. Для них характерна ориентация на высокую оценку и похвалу. Мотивы, побуждающие изучать что-то новое, связаны со стремлением к самопознанию, с желанием разобраться во взаимоотношениях

²⁶ Тагирова М.С., Хозиев В.Б. Психологический феномен прикладного искусства у обских финно-угров: у истоков исследования // Социокультурная динамика Ханты-Мансийского автономного округа сегодня и в перспективе XXI века: федеральный и региональный аспекты: Сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф. – Сургут, 1999. – С. 139–140.

людей, осознать свое положение в мире. И.В. Рудая считает, что при обучении представителей коренных народов необходимо делать упор на социальную значимость того или иного вида деятельности, ибо у правополушарных индивидов значительно выражена потребность в самореализации²⁷. В.И. Рудая также обратила внимание на то, что «правополушарная» стратегия мышления, т.е. одномоментное схватывание множества противоречивых с точки зрения формальной логики связей и вариантов и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста, значима в условиях информационного взрыва и «сетевой» организации мышления, когда информация сложна, внутренне противоречива и не может быть сведена к однозначному контексту.

Хорошо известно, что правое полушарие связано с развитием творческого мышления и интуиции, а левое – с алгоритмизированным, линейно-дискурсивным, абстрактно-отвлеченным мышлением. Правое полушарие обеспечивает выживание в окружающей среде, непосредственную практическую деятельность в меняющейся обстановке. Левое полушарие стандартизирует и рационализирует деятельность в стабильных условиях.

Сбалансированную оценку соотношения значимости этих функций в перспективе современного университетского образования дали преподаватели Новосибирского государственного университета В.Н. Врагов, В.Е. Ильин, Л.Ф. Лисс и Л.М. Хаславская²⁸. Во всем спектре современной квалифицированной деятельности они выделяют как полярные деятельность творческую и деятельность алгоритмическую. Творческая деятельность требует максимальной раскованности мышления, готовности к нетрадиционным выводам и решениям, а зачастую и к интуитивному озарению, алгоритмическая деятельность – строгого следования инструкции, регламентированному традицией рецепту. Исторически, на взгляд этих авторов, большинство различных видов деятельности носили именно алгоритмический характер.

²⁷ См.: Рудая И.В. Особенности восприятия новой информации народами Крайнего Севера на курсах «Компьютеризация сельских школ» / <http://www.ito.edu.ru/2001/ito/I/3/I-3-22.html>.

²⁸ См.: Врагов В.Н., Ильин В.Е., Лисс Л.Ф., Хаславская Л.М. Основные принципы современного университетского образования. – Новосибирск, 1994. – Вып. 1. – С. 46–47.

Установку на трансляцию в процессе образования готовых рецептов деятельности авторы отмечают в основном в отраслевых вузах – технических, педагогических, медицинских. Современное университетское образование, считают они, направлено на формирование профессионала творческого, исследовательского типа, чей труд может быть использован в самых различных областях динамично развивающейся общественной практики.

Современное общество в силу его динамизма иногда определяют как общество риска²⁹. В экономике высоких скоростей экстремальные условия жизнедеятельности становятся повседневностью. Поэтому объективно в неизмеримой степени возрастает значение правополушарной стратегии симультанного, оперативно реагирующего на катастрофические ситуации мышления. Его функционирование облегчается благодаря информационной революции, сокращающей использование человеческих ресурсов в алгоритмически обустроенном труде. С замещением человеческого интеллектуального труда машинами все более важным становится практически ориентированное творческое мышление.

Для детей коренных народов, связанных в недавнем прошлом с традиционным образом жизни, важнейшим этнотипическим критерием ценности знаний является их применимость. Современный подход к образованию аборигенов, ведущих традиционный образ жизни, как отмечает А.И. Цукор, влечет за собой перегруженность ребенка массой самых разных, не адаптированных к его сознанию сведений при отсутствии рецептов конкретного их применения³⁰. Выход, по-видимому, заключается не столько в том, чтобы образовательные программы содержали адаптированные к традиционным занятиям рецепты. Лучшей школой в этом отношении была бы тогда сама жизнь. Но известно, что занятость аборигенов в традиционных отраслях сокращается. В этой ситуации функциональный потенциал правополушарного мышления в значительной степени может быть активизирован и использован в педагогической стратегии благодаря реализации ориентации на творческое решение практически ориентированных задач.

²⁹ См.: Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. – М., 2000.

³⁰ См.: Цукор А.И. Некоторые проблемы адаптации аборигенов к современной промышленной цивилизации (на материале пимских ханты) // Социокультурная динамика Ханты-Мансийского автономного округа... – С. 146.

Большое значение такой стратегии придавал М.А. Лаврентьев, подчеркивая главную задачу обучения на всех уровнях – развитие самостоятельного творческого мышления³¹. Для этого образование должно быть наглядным, основанным на экспериментах, насыщенным нетривиальными и жизненно важными задачами. М.А. Лаврентьев был мастером постановки таких задач, умея увидеть научную задачу в будничном явлении. «Теперь, – вспоминал он, – когда через мои руки прошли сотни ребят и молодых людей, идущих в науку, я твердо убежден – нет ничего лучше для опробования интеллекта, чем попытка решать с виду простые житейские задачи. Ведь само рождение науки было связано прежде всего с желанием человека объяснить, осознать, а потом и использовать загадочные явления природы»³².

Опыт деятельности Новосибирского государственного университета показал, что практическая работа студентов в институтах и опытно-конструкторских бюро позволяет обеспечить эффективную реализацию интуитивно-творческого, практически ориентированного потенциала правополушарного мышления. С.Т. Беляев отмечал, что такое образование является «работающим»: студент еще в вузе учится применять полученные знания и, самое главное, самостоятельно добывать знания, недостающие ему³³.

Участие и успехи в творческой практической деятельности имеют исключительное мотивирующее значение. И.Н. Векуа подчеркивал, что «работа в институтах в условиях постоянного творческого напряжения благотворно влияет на студента, способствует не только его научному росту, но и перестраивает его отношение к жизни»³⁴.

Как показывает рассмотренный в предыдущей главе опыт развития физико-математического образования в Республике Саха (Якутия), реализованная в Новосибирском государственном университете модель высшего образования представляется весьма перспективной для организации образовательного пространства коренных народов Сибири. Этнопсихическая специфика коренных народов определяет предпочтительность университетского типа высшего образования по сравнению с отрасле-

³¹ Лаврентьев М. ...Прирастать будет Сибирью. – М., 1982. – С. 107.

³² Цит. по: Ибрагимова З. Ученый и время. – Новосибирск, 1986. – С. 81.

³³ См.: Беляев С.Т. Найти искателя // Наука. Академгородок. Университет: Воспоминания. Очерки. Интервью. – Новосибирск, 1999. – Вып. 1. – С. 82.

³⁴ Векуа И.Н. Высшая школа в научном центре Сибири // Наука. Академгородок. Университет... – С. 40.

вым. Высокая репутация НГУ, предоставляемые университетом возможности участия в творческой практической деятельности могут в еще большей степени стимулировать стремление получить образование высокого уровня. Образовательная сфера НГУ, распространяющаяся и на ступень общего образования, способна внести полезный вклад в развитие образовательного пространства коренных народов Сибири.

§ 3. Гендерная асимметрия в реализации образовательных возможностей коренных народов Сибири

Систематическую подготовку студентов из числа коренных народов Сибири Новосибирский государственный университет ведет на гуманитарном факультете по специализации «Языки и фольклор народов Сибири». Гендерный анализ состава выпускников НГУ по данной специализации (Приложение 1) показывает, что примерно четверть от их общего количества составляют юноши. Этот факт не вызвал бы особого удивления, если не обратить внимание на половую специфику межполушарной асимметрии у коренных народов Сибири.

Как известно, в детстве мальчики более правополушарные, чем девочки, но с возрастом у мужчин левое полушарие по уровню своего функционального развития начинает лидировать. Мужчины обгоняют в этом женщин и становятся по сравнению с ними как бы более левополушарными³⁵. Указанная закономерность объясняет ту особенность подавляющего количества мифологических и обрядовых систем, которая состоит в том, что левая сторона в них соотносится с женским началом, а правая – с мужским.

Правополушарность мышления у коренного населения Сибири, несомненно, также имеет особую гендерную структуру. Можно предположить, что правополушарность в гораздо большей степени выражена у мужчин и в меньшей степени – у женщин. Более ярко выраженная левополушарность у женщин должна проявляться в том, что у них должен быть более высокий уровень образования.

³⁵ См.: *Сиротюк А.Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М., 2003. – С. 261.

Данный факт также хорошо известен и описан А.А. Бурыкиным как «женское лицо» интеллигенции коренных народов Севера³⁶. Действительно, у этих народов женщины составляют 76% среди лиц со средним специальным и высшим образованием³⁷. Практически по всем коренным малочисленным народам Сибири в этой категории населения наблюдается 1,5–2-кратное преобладание женщин над мужчинами (табл. 8).

Таблица 8

Образовательный уровень лиц в возрасте 15 лет и старше у коренных малочисленных народов Сибири (1989 г.), %*

Народ	Без образования	Начальное	Неполное среднее	Среднее	Среднее специальное	Высшее, незакончен. высшее
Алеуты:						
мужчины	1,6	10,2	44,1	35,4	3,9	4,8
женщины	2,8	9,9	29,6	37,3	14,8	5,6
Долганы:						
мужчины	6,6	11,1	27,6	42,1	8,1	4,5
женщины	9,2	12,0	19,9	30,8	21,3	6,8
Ительмены:						
мужчины	0,5	10,0	25,0	47,4	12,4	4,7
женщины	3,1	7,2	20,9	32,1	25,2	11,5
Кеты:						
мужчины	11,5	16,1	32,3	33,9	4,7	1,5
женщины	17,0	10,0	22,7	27,8	18,4	4,1
Коряки:						
мужчины	6,0	11,7	27,9	43,6	7,0	3,8
женщины	8,9	11,4	21,4	34,9	15,4	7,9

³⁶См.: Бурыкин А.А. «Женское лицо» интеллигенции современных малочисленных народов Севера России и его взгляд на традиционную культуру // Женщина в мире мужской культуры: Путь к себе. Мат. междунар. науч. конф. 15–17 июля 1999 г. – СПб., 1999.

³⁷См.: Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мьяриканова Э.Т. Женщина Севера: поиск новой социальной идентичности. – Новосибирск, 2004. – С. 184.

Продолжение табл. 8

Народ	Без образования	Начальное	Неполное среднее	Среднее	Среднее специальное	Высшее, незакончен. высшее
Манси:						
мужчины	4,2	15,0	34,6	30,3	11,0	4,9
женщины	7,9	12,6	23,1	24,3	24,1	8,1
Нанайцы:						
мужчины	3,0	13,8	40,0	27,9	10,5	4,8
женщины	6,9	11,0	31,1	23,7	19,1	8,2
Нганасане:						
мужчины	13,1	12,9	28,6	38,2	4,8	2,4
женщины	11,5	11,6	17,4	40,4	15,3	3,8
Негидальцы:						
мужчины	3,1	15,4	38,9	32,7	6,8	3,1
женщины	4,8	16,6	29,4	23,5	19,3	6,4
Ненцы:						
мужчины	14,6	19,1	31,7	26,5	6,1	2,0
женщины	18,8	16,9	24,5	22,4	13,7	3,7
Нивхи:						
мужчины	12,1	13,0	38,3	25,6	8,7	2,3
женщины	9,5	12,4	27,8	26,9	18,5	4,9
Ороки:						
мужчины	5,9	29,4	23,5	38,2	3,0	–
женщины	8,7	13,0	21,7	39,1	4,4	13,1
Орочи:						
мужчины	4,1	12,8	44,3	31,0	5,9	0,9
женщины	9,9	9,1	28,5	31,0	14,2	7,3
Селькупы:						
мужчины	11,4	26,9	32,6	21,0	5,9	2,2
женщины	15,7	19,6	28,3	18,8	14,6	3,0
Тофалары:						
мужчины	3,2	25,8	49,7	11,6	6,5	3,2
женщины	–	9,3	39,6	36,4	8,5	6,2

Окончание табл. 8

Народ	Без образования	Начальное	Неполное среднее	Среднее	Среднее специальное	Высшее, незакончен. высшее
Удэгейцы:						
мужчины	4,0	12,5	40,5	25,8	10,4	6,8
женщины	5,6	11,1	35,6	24,8	15,4	7,5
Ульчи:						
мужчины	2,8	11,5	34,7	32,8	9,4	8,8
женщины	7,9	11,8	26,8	17,7	24,8	11,0
Ханты:						
мужчины	9,9	19,1	29,7	28,3	9,7	3,2
женщины	13,4	15,2	23,1	22,2	21,0	5,3
Чукчи:						
мужчины	6,8	13,2	28,1	40,9	7,6	3,4
женщины	10,9	13,1	22,3	33,0	14,6	6,0
Эвенки:						
мужчины	6,0	13,8	28,9	38,1	7,9	5,4
женщины	8,6	11,4	20,9	31,4	18,8	8,9
Эвены:						
мужчины	7,5	13,9	32,2	35,0	7,5	3,9
женщины	8,3	11,2	21,3	31,2	20,5	7,5
Эскимосы:						
мужчины	2,0	6,6	31,6	49,2	8,3	2,3
женщины	4,5	14,4	20,5	36,5	16,9	7,2
Юкагиры:						
мужчины	2,5	9,4	32,0	39,4	9,3	7,4
женщины	6,0	9,5	20,7	29,7	25,9	8,3

*Составлено по: *Численность и состав населения народов Севера: По данным переписи населения 1989 года.* – М., 1993. – Т. II, ч. I. – С. 140–434.

Указанная диспропорция примечательна тем, что она возникла еще в 60–70-е годы XX в. В предыдущие два десятилетия (40–50-е годы) интеллигенция из числа народов Крайнего Севера пополнялась в основном за счет мужчин. Но с середины 60-х годов, как от-

мечает А.А. Бурькин, среди лиц, получивших высшее образование, начали преобладать женщины, что и зафиксировала перепись 1979 г.³⁸ Это хорошо иллюстрируют данные, приведенные в табл. 9. По России в целом такая «гендерная рокировка» произошла только к 2002 г. (табл. 10).

Таблица 9

Динамика образовательного уровня лиц в возрасте 15 лет и старше у коренных малочисленных народов Сибири, %*

Народ	Без образования		Общее неполное и полное образование		Среднее специальное и высшее образование	
	1979	1989	1979	1989	1979	1989
Алеуты:						
мужчины	2,4	1,6	88,9	89,7	8,7	8,7
женщины	5,4	2,8	80,6	76,8	14,0	20,4
Долганы:						
мужчины	20,8	8,2	59,8	71,4	9,3	10,4
женщины	23,9	10,1	57,3	73,6	18,8	26,5
Кеты:						
мужчины	19,4	11,5	78,0	82,3	2,6	6,2
женщины	27,6	17,0	62,1	60,5	10,3	22,5
Коряки:						
мужчины	12,1	5,3	82,6	85,1	5,3	9,6
женщины	16,4	9,3	73,2	70,1	10,4	20,6
Манси:						
мужчины	11,0	4,5	71,2	71,2	7,8	14,3
женщины	21,2	8,6	59,9	60,1	18,9	31,3
Нанайцы:						
мужчины	8,6	3,0	72,7	81,7	8,7	15,3
женщины	16,4	6,9	67,2	65,8	16,4	27,3
Негидальцы:						
мужчины	10,0	3,1	81,3	87,0	8,7	9,9
женщины	9,3	4,8	78,2	69,5	12,5	25,7

³⁸См.: Бурькин А.А. Некоторые проблемы социокультурного развития... – С. 190.

Продолжение табл. 9

Народ	Без образования		Общее неполное и полное образование		Среднее специальное и высшее образование	
	1979	1989	1979	1989	1979	1989
Ненцы:						
мужчины	31,2	20,6	65,4	62,2	3,4	7,2
женщины	37,2	23,9	56,1	62,9	6,7	13,2
Нивхи:						
мужчины	12,4	4,5	71,1	84,5	6,4	11,0
женщины	19,8	9,5	67,1	67,1	13,1	23,4
Орочи:						
мужчины	5,3	4,1	88,1	89,1	6,6	6,8
женщины	7,8	9,9	71,1	68,6	11,1	21,5
Селькупы:						
мужчины	15,8	11,4	80,9	80,5	3,3	8,1
женщины	21,3	15,7	69,0	66,7	9,7	17,6
Удэгейцы:						
мужчины	9,0	4,0	82,5	78,8	8,5	17,2
женщины	12,2	5,6	75,0	71,5	12,8	22,9
Ульчи:						
мужчины	8,3	2,8	76,0	79,0	15,7	18,2
женщины	18,3	7,9	55,9	43,7	25,8	35,8
Ханты:						
мужчины	16,3	10,8	76,3	77,5	7,4	11,7
женщины	24,8	14,3	60,7	60,6	14,5	25,1
Чукчи:						
мужчины	16,3	7,3	75,9	73,2	7,8	10,5
женщины	22,5	11,3	76,2	68,9	11,3	19,8
Эвенки:						
мужчины	13,5	6,2	77,3	81,4	9,2	12,4
женщины	18,6	8,8	65,8	63,9	15,6	27,3
Эвены:						
мужчины	14,7	7,3	76,8	79,3	8,5	13,4
женщины	17,1	10,8	65,8	60,9	17,1	28,3

Окончание табл. 9

Народ	Без образования		Общее неполное и полное образование		Среднее специальное и высшее образование	
	1979	1989	1979	1989	1979	1989
Эскимосы:						
мужчины	5,7	2,0	87,1	87,4	7,2	10,6
женщины	13,7	4,5	71,8	71,4	14,5	24,1
Юкагиры:						
мужчины	10,6	2,5	78,0	70,8	11,4	16,7
женщины	12,5	6,0	69,0	58,8	18,5	34,2

*Составлено по: *Численность и состав населения народов Севера: По данным переписи населения 1989 года.* – Т. II, ч. I. – С. 140–434.

Таблица 10

Динамика уровня образования у мужчин и женщин в России, %*

Уровень образования	Мужчины		Женщины	
	1989	2002	1989	2002
<i>Профессиональное образование:</i>				
высшее (включая послевузовское)	11,7	15,6	11,0	16,3
неполное высшее	1,7	3,1	1,7	3,1
среднее	16,6	25,1	21,4	28,9
начальное	17,7	15,7	9,0	10,1
<i>Общее образование:</i>				
среднее (полное)	19,8	18,6	16,3	16,6
основное	17,9	14,1	17,2	13,5
начальное или не имеют	14,6	7,8	23,4	11,5

*См.: *О некоторых итогах Всероссийской переписи населения / <http://www.kks.kirov.ru/pressw/pressa/vpn.htm>.*

Гендерный сдвиг произошел и в связанной с получением образования структуре миграции представителей коренных народов из мест традиционного расселения. Так, например, говоря о якутах, Л.И. Винокурова замечает: «... Если ранее миграция коренных якутян из республики имела в основном “мужское лицо”, то сейчас в Москве и Пе-

тербурге остаются жить и работать и женщины. Часто девушки коренных национальностей не возвращаются в Якутию из зарубежных вузов, со стажировок в центральных городах РФ. У образованных якутянок есть еще один канал: “экспорт” из Якутии в дальнее зарубежье (выезд через браки, приглашения на работу и учебу и т.п.)»³⁹.

Успехи девочек в обучении обычно объясняют большей адаптивностью, дисциплинированностью, аккуратностью, усидчивостью и прилежанием, большей ответственностью в учебе. Существенное значение, по мнению специалистов, имеет гендерный контроль женщин над сферой образования. «Метод обучения, предлагаемый учителем-женщиной, создает оптимальные условия для обучения девочек, но вступает в противоречие со способностями мальчиков, – утверждает Е.П. Ильин. – Лучшая успеваемость девочек, обусловленная большим их прилежанием и женским стилем обучения, создает неодинаковые условия при отборе учащихся обоего пола для дальнейшего обучения в 9–11 классах»⁴⁰.

Более подробно разворачивающийся в сфере образования гендерный конфликт Е.П. Ильин раскрывает следующим образом: «Парадокс современной общеобразовательной школы состоит в том, что содержание учебных планов и учебных предметов имеет явно технократическую и естественно-научную направленность, т.е. в основном мужской уклон. Осуществлять же эту стратегическую линию должны в большинстве своем учителя-женщины, предъявляющие требования (прилежание, усидчивость, дисциплинированность), которые больше соответствуют способностям девочек. Школьные требования нацелены на тщательность выполнения заданий, проработку деталей, в заданиях велика доля исполнительства и мало творчества. Все это ставит в более выгодное положение девочек, так как женщины обычно лучше выполняют задачи не новые, типовые, шаблонные, но требующие усердия, тщательности. Предварительные объяснения задания исключают этап поиска, который присущ мужскому интеллекту. Мальчику надо до всего дойти своим умом, тогда он лучше поймет и запомнит принцип решения задачи»⁴¹.

³⁹ Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мьяркиянова Э.Т. Женщина Севера... – С. 118.

⁴⁰ Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2003. – С. 304.

⁴¹ Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2003. – С. 301.

Психофизиологические особенности полов в отношении обучения Е.П. Ильин объясняет на основе теории эволюционной дифференциации полов, разработанной В.А. Геодакяном. Согласно этой теории женщины меньше ориентированы на инновации и склонны к эволюционно отработанным, шаблонным тактикам поведения. Такая закономерность наблюдается и у коренных малочисленных народов Севера. По оценке А.А. Бурыкина, когда начиная с 60–70-х годов интеллигенция коренных народов оказалась представленной в основном женщинами (в большинстве – с педагогическим образованием), рост числа представителей творческих профессий приостановился⁴².

На эволюционно обусловленную адаптивность у женщин, принадлежащих к коренному населению Сибири, обратили внимание и участники серии неформализованных интервью, высказывавшиеся относительно дискриминации женщин – представительниц коренных народов Сибири в области образования и занятости⁴³. Приведем несколько высказываний.

«Пьяный мужик еще может хорохориться, что он глава семьи, но реальная жизнь показывает, что женщина быстрее адаптируется в рыночной экономике, она лучше семью вытаскивает, чем мужчина. Особенно общаясь с разными социальными слоями, сегодня вижу, что там, где безработные, выкарабкиваются вперед женщины, женщины идут на любую работу... Поэтому если бы там мужчина пытался держать реноме и марку, семья бы просто не выжила... Но это не только к хакасским семьям относится» (*мужчина, хакас*)⁴⁴.

«Женщины оказались более живучими в новых условиях, лучше адаптируются. Мужчины многие сломались, спились, сложили ручки. Это есть у российских мужчин, есть и у наших мужчин... Женщина-алтайка очень долго тянет и ждет: когда же все-таки этот мужчина станет мужчиной. Но когда она понимает, что он окончательно деградировал, что он спился окончательно... что уже ничего дождаться не может, она уходит от него вместе с детьми» (*женщина, алтайка*)⁴⁵.

«Что делает мужчина, если не может найти работу? ...Он может быстрее в запой уйти. ...Женщина все равно найдет выход. Допустим, одна моя знакомая не

⁴² См.: Бурыкин А.А. Некоторые проблемы социокультурного развития... – С. 200–203.

⁴³ См.: Отчет об исследовательской работе сектора мониторинга лаборатории моделирования толерантных взаимодействий НИЧ НГУ по проблеме гендерного равноправия // Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня (Новосибирск, 27–28 октября 2003 г.): Мат. Регион. науч.-метод. семинара – Новосибирск, 2003.

⁴⁴ Там же. – С. 85.

⁴⁵ Там же.

могла найти работу, она уехала в отдаленный район, где есть место. А мужчина не мог найти работу, никуда не уехал, но через год пришлось поехать за своей женой и там найти работу»⁴⁶ (*женщина, тувинка*).

«Больше девочек поступает. Они же более усидчивые. Они же будущие матери, у них инстинкт самосохранения более развит, они будущие матери, у них дети появятся, они уже об этом думают» (*женщина, эвенкийка*)⁴⁷.

«...Девочки более усидчивые, более настойчивые, более дотошные. Но, с другой стороны, у мальчиков к точным наукам больше склонности, чем у девочек» (*женщина, хакаска*)⁴⁸.

Один из экспертов указал на большее взаимопонимание между женским по составу педагогическим коллективом и девочками-учащимися:

«Реализуют себя лучше девочки... У нас все делают девочки в школе – командуют группой, отрядами. Большею частью мальчики оставались на стороне... Мы сами, общество, педагогический коллектив, не работаем на мальчиков» (*женщина, тувинка*)⁴⁹.

Признается также факт образовательного протекционизма в отношении девочек:

«У нас даже в советские времена был перекося... У нас была такая психология, у алтайцев: мальчик в деревне нужен – это механизаторы, шофера, комбайнеры и т.д. Поэтому мальчики в деревне были более нужны, чем девочки. Куда девочка пойдет? И им всегда старались дать высшее образование – учитель, врач и т.д. И естественно, девочек всегда стремились отправить учиться. А мальчика – в деревне же не хватает механизаторов, иди на шоферские курсы... И вдруг получил перекося с образованием у алтайцев – девочек с высшим образованием стало намного больше, чем юношей. А девушки, получив высшее образование, не хотят выходить замуж за тракториста и вообще жить в деревне... Они стремились в Горно-Алтайск» (*женщина, алтайка*)⁵⁰.

Однако психофизиологические особенности, общие для женщин разных национальностей, не могут объяснить факт опережающего гендерного разрыва в образовательной структуре коренных малочисленных народов по сравнению с общероссийскими показателями.

⁴⁶См.: *Отчет* об исследовательской работе...

⁴⁷Там же. – С. 89.

⁴⁸Там же. – С. 88.

⁴⁹Там же. – С. 89.

⁵⁰Там же. Как считает А.А. Бурыкин, по демографическим соображениям в отношении девушек-старшеклассниц сознательно проводилась протекционистская образовательная политика, ориентирующая на продолжение учебы (см.: *Бурыкин А.А. Некоторые проблемы социокультурного развития...* – С. 195).

телями. Несколько большая доля женщин среди лиц с высшим образованием в современной России может быть объяснена как кризисным характером прошедшего десятилетия, так и гуманитаризацией среднего общего и высшего профессионального образования. Гуманитаризация образования делает его более понятным и доступным для девочек, по преимуществу правополушарных.

По-видимому, этнокультурная специфика коренных народов Сибири, проявляющаяся в особенностях межполушарной асимметрии мышления, также необходимо связана с гендерной асимметрией в образовании. Так, в одном из неформализованных интервью отмечалось: «Реально конкурс у нас выигрывают девочки... Получается, что в классических университетских специальностях выигрывают конкурс девочки, а юношами затыкают дырки» (*мужчина, хакас*)⁵¹. По якутским материалам известно, что мужчины преобладают в гуманитарно-социальных специальностях, а в среднем звене профессионального образования девушек ощутило больше на специальностях технологического профиля⁵².

Получается, что женщины у коренных народов Сибири в отличие от русского населения в большей степени склонны не к гуманитарным в широком смысле профессиям, а к вербально-алгоритмическим типам деятельности (в том числе к педагогической деятельности), что обусловлено преобладанием у них левополушарного типа мышления.

Указанная специфика мышления женщин Севера укоренена в традиционной хозяйственной деятельности. Так, например, даже сегодня среди оленеводов женщина – прежде всего чумработница. Дело в том, что, как обращает внимание Н.А. Антипова, неженатый ненец, даже имеющий достаточное количество оленей, но ни одной женщины в семье, не считает себя в состоянии кочевать, так как некому поставить чум. Мужчинам не просто это «не к лицу», но они и не умеют хорошо поставить чум⁵³. Соответственно домашними промыслами, в том числе декоративно-прикладным искусством за-

⁵¹ См.: *Отчет* об исследовательской работе... – С. 90.

⁵² См.: *Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мяркянова Э.Т.* Женщина Севера... – С. 89.

⁵³ См.: *Антипова Н.А.* Женщина в представлениях аборигенов Западной Сибири // Социокультурная динамика Ханты-Мансийского автономного округа... – С. 149.

нимается в основном женское население⁵⁴. Поэтому неудивительна склонность женщин к технологическим специальностям, а также к вполне точной науке – лингвистике.

Таким образом, в настоящее время вследствие действия различных факторов наиболее благоприятные условия для получения образования высокого уровня имеет женская часть представителей коренных народов Сибири. Разумеется, нельзя говорить о существовании какой-либо целенаправленной дискриминации мужской части, но тем не менее сегодня прежде всего мужчины из числа коренных народов должны стать целевой аудиторией образовательной политики.

§ 4. Гендерный пат в политике и экономическая перспектива лидерства женщин у коренных народов Сибири

Лидерство женщин, принадлежащих к коренным народам Сибири, в сфере образования обусловлено как действием культурной традиции, так и вновь открывшимися историческими возможностями.

В традиционной картине мира женщина имела свойство изначальности, которым определялась способность контактировать с двумя мирами одновременно⁵⁵. Изначальность женщины означала ее фундаментальность и первичность в культуре. Любое начинание погранично, соединяет и разделяет разные миры, вследствие чего оно представляется опасным. Поэтому в любом деле инициатива, естественно, должна принадлежать женщине⁵⁶.

Обряды посвящения в охотники и воины совершались женщинами-жрицами⁵⁷. Так, в древнем якутском обряде посвящения юношей в охотники три самые почитаемые старухи шили колчаны, укладывали в них стрелы и проверяли сноровку будущих охотников. После ис-

⁵⁴ См.: *Тагирова М.С., Хозиев В.Б.* Психологический феномен прикладного искусства у обских финно-угров... – С. 137.

⁵⁵ См.: *Антипова Н.А.* Женщина в представлениях аборигенов Западной Сибири. – С. 148.

⁵⁶ О социокультурных проявлениях полового диморфизма среди малочисленных народов Севера см.: *Бурькин А.А.* Некоторые проблемы социокультурного развития...; *Он же.* «Женское лицо» интеллигенции современных малочисленных народов Севера России...

⁵⁷ См.: *Васильев В.* «Хан первым ударял молотом по наковальне...»: О триаде «кузнец – шаман – воин» // Илин. – 2001. – № 2.

пытаний старухи опоясывали лучшего стрелка колчаном с девятью стрелами, среднего – с семью, а слабого – с тремя стрелами. Затем они надевали юношам на большой палец левой руки роговую или медную пластину дапсы, предохраняющую руку от удара тетивы⁵⁸.

Женщины нередко становились источником многих конфликтов, оказывали давление при решении вопросов кровной мести, они же совершали и процедуры примирения. Поэтому потестарный, властный потенциал женщин не следует недооценивать. Согласно традиционным представлениям, как указывает В.А. Головнев, тот, «кто в силах “взять” (сосватать, захватить, похитить) женщину, оказывается властелином земли и своей собственной, и той, к которой принадлежит избранница»⁵⁹. Но в силу фундаментального закона гендерной экономики – принципа незаменимости женщины брачного партнера всегда выбирает она, оценивая и сравнивая мужчин.

Сегодня женщины народов Севера, как отмечает А.Г. Попова, практически все хотят жить по-новому, тогда как среди опрошенных мужчин 72% ориентируются на традиционный уклад жизни. Гендерный разрыв в уровне образования и ценностных ориентациях приводит к тому, что более 80% женщин коренной национальности, имеющих высшее и среднее специальное образование, в возрасте до 40 лет либо не замужем, либо состоят в национально-смешанных браках⁶⁰.

В межэтническом браке жена не всегда контролирует мужа, но она в состоянии контролировать детей и использовать их как средство контроля над мужем. Рожденные матерью, дети не только телесно причастны к ней, но и психологически остаются частью ее личности. А личности матери тогда принадлежат не только дети, но и все то, что они наследуют от отца.

Примечательными в этой связи представляются наблюдения бывшего президента ассоциации «Спасение Югры» Татьяны Гоголевой: «Продолжу размышления об ассимиляции – действительно, очень сложная и интересная проблема. У моей сестры муж – украинец. В их семье два мальчика. Большее время с ними проводит, разумеется, мать. В растущих детях соединены две культуры: славянская

⁵⁸ См.: Антонов Н.К. Предание об обряде посвящения в охотники. – Якутск, 1961. – Вып. II.

⁵⁹ Головнев А.В. Говорящие культуры. – Екатеринбург, 1995. – С. 110.

⁶⁰ См.: Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мьярякнова Э.Т. Женщина Севера... – С. 184.

и мансийская, но, учитывая место проживания, среду общения, все же мансийские элементы проявляются чаще. По Гумилеву, это феномен “кормящего ландшафта”. Не сомневаюсь, что по прошествии нескольких лет мы увидим рождение суперэтноса. Очень сильная кровь формируется уже сегодня. В этом смысле ассимиляция и представляется мне загадочным социокультурным комплексом. Другой пример, коренное население, которое перебиралось в советское время в благополучные города, в цивилизацию. Проходят годы. Их дети сегодня добровольно возвращаются в стойбища, уходят вновь в природу. Для них комфорт – не в горячей воде, тепле, чистоте, а в психологическом равновесии, внутренней уверенности. Свои реки, леса, болота они не променяют ни на какие дворцы»⁶¹.

В.М. Кулемзин и Н.В. Лукина характерным считают то обстоятельство, что первоначальным ядром ассоциации коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа «Спасение Югры» явилась группа женщин, а первым ее президентом была избрана тоже женщина – Т. Гоголева, манси по национальности. «Очевидно, это было выражением тревоги за физическое выживание народа на глубинном генетическом уровне»⁶², – предполагают исследователи.

На вопрос журналиста В. Иванова: «Слышал, что президентом вы стали с большими приключениями?» – Т. Гоголева ответила: «И с еще какими! Дело было новое и опасное. Мужчины не решились возглавить такую организацию. И вот в возникшей “неудобной паузе” на съезде наших народов я встала и заявила, что стану президентом»⁶³. В свете принципа изначальности и фундаментальности женщины наличие женского ядра в ассоциации «Спасение Югры» может быть интерпретировано как факт самодостаточности этого национального движения, находящегося на этапе становления.

Несмотря на лидерство женщин в инициативных общественных движениях, сегодня отмечается тенденция к уменьшению удельного веса и влияния женщин в органах местного самоуправления (в районных администрациях и на уровне глав населенных пунктов). Поскольку среднее звено власти является стабильным резер-

⁶¹ Цит. по Иванов В. Феномен кормящего ландшафта // Представитель власти. – 2002. – 6 мая.

⁶² Кулемзин В.М., Лукина Н.В. Ханты: чужие на своей земле? // Народы Сибири: права и возможности. – Новосибирск, 1997. – С. 116.

⁶³ Цит. по: Иванов В. Феномен кормящего ландшафта.

вом властных кадров, данная тенденция оценивается как «закладка» будущей гендерной асимметрии во власти⁶⁴.

Обсуждение экспертами вопроса о возможностях участия женщин в политике выявило, что дело не столько в том, что мужчины не пускают женщину в политику, сколько в том, что сами женщины не склонны пускаться в эту сферу общественной жизни представительниц своего пола. На вопрос: «Как женщины относятся к желанию какой-либо женщины заняться политикой?» – были получены следующие ответы:

«В большинстве своем, наверное, подозрительно» (*женщина, бурятка*)⁶⁵.

«У нас, к сожалению, очень мало женщин участвует в политике, и очень мало женщин поддерживают женщин в политике... Почему-то у нас женщины больше любят мужчин-политиков, чем женщин-политиков... Здесь, наверное, где-то играет свою роль женская натура: “А почему она, а не я?”. Мужчин они как-то нормально воспринимают. А они ее обязательно критически осмотрят: “И прическа у нее не та, и фигура у нее не та, и говорит она не то” и найдут кучу причин, почему они ее откритиковать, женщины, женщины женщину... Мне кажется, это и на российском масштабе также»⁶⁶ (*женщина, алтайка*).

«Я бы тоже предпочла видеть главой администрации мужчину, а не женщину. Потому что сама черта у мужчин такая смотреть и вперед, нет вот этой мелочности, ненужной дотошности в работе»⁶⁷ (*женщина, бурятка*).

Аналогичные оценки были даны респондентами из Якутии в серии фокусированных индивидуальных неформализованных интервью (2001–2003 гг.):

Из интервью с А.Н. (56 лет, якутка; руководитель крупного ведомства; не замужем):

«Я не верю ни в женскую солидарность, ни в возможность консолидации активисток женского движения перед выборами. Каждая, у кого есть какие-нибудь шансы, спонсоры, покровители, поддержка, считает себя уже самодостаточной. Зачем ей конкурентки, соперницы?»⁶⁸

Из интервью с Г.В. (52 года, якутка; образование высшее, предприниматель; замужем, трое детей):

«Мне кажется, для женской солидарности надо, чтобы женщины поднялись над своими амбициями. У нас много женщин, которые считают себя “не хуже других”...

⁶⁴ См.: *Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мьяркиянова Э.Т. Женщина Севера... – С. 192.*

⁶⁵ См.: *Отчет об исследовательской работе... – С. 82.*

⁶⁶ Там же. – С. 81.

⁶⁷ Там же. – С. 82.

⁶⁸ *Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мьяркиянова Э.Т. Женщина Севера... – С. 96–97.*

На мужчину никто и не смотрит в этом плане – кто его жена, кто его дети. А как женщина начинает, сразу: да кто она? И что обидно, часто от женщин это и исходит»⁶⁹.

Из интервью с Н.Н. (35 лет, якутка; образование высшее, бывший руководитель районного уровня; замужем, один ребенок):

«Сейчас все за свое место дрожат, бояться не только его потерять, но и создать себе на работе конкуренцию. Была хорошая вакансия недавно, но непосредственный шеф – женщина под 50 лет – категорически отказала. Сказала: “Чтобы мне в затылок дышала? Мне еще внуков поднимать”»⁷⁰.

Таким образом, оказывается, что в силу более жесткой конкуренции между женщинами и реально осуществляемого ими гендерного контроля карьерное продвижение женщин существенно тормозится. Как вынуждена признать Л.И. Винокурова, «мужское лицо» власти в Якутии формируется в известной степени самими женщинами⁷¹.

Интересными в связи с этим представляются результаты социометрического тестирования академических групп гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета. В исследовании приняли участие четыре студенческие группы (в основном с женским составом) первого и третьего курсов. Две группы (первый и третий курсы) полностью состояли из представителей коренных народов Сибири (алтайцы, сибирские татары, тувинцы, хакасы, челканцы). Две другие (тоже первый и третий курсы) были выбраны в качестве контрольных. Социометрический тест использовался для измерения степени сплоченности групп и выявления их внутренней структуры. Студентам предлагалось высказать свое отношение к другим членам группы по трем критериям: с точки зрения совместной работы, проведения досуга, быта. Результаты тестирования показали

- более высокую степень сплоченности групп, состоящих из представителей коренных народов Сибири;
- более ярко выраженное разделение этих групп на устойчивые подгруппы;
- более четкую выраженность в группах как лидеров, так и антилидеров.

⁶⁹ Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мяркьянова Э.Т. Женщина Севера... – С. 192. – С. 98.

⁷⁰ Там же – С. 136.

⁷¹ Там же. – С. 96.

Таким образом, в обследованных группах налицо формирование системы сдержек и противовесов, балансирующих силы подгрупп, находящихся в состоянии неявной, но жесткой конкуренции.

Ситуацию, когда женщины активно противодействуют друг другу в реализации общих интересов, можно определить как гендерный пат. Вытесняя друг друга из власти, женщины оказываются в сфере хозяйственных забот. Вот как об этом говорит одна из респонденток в исследовании В.И. Винокуровой.

Из интервью с С.М. (34 года, русская; образование среднее, работает в частном киоске; замужем, двое детей):

«Женщина по природе своей хозяйственной мужчины. Женщина – хозяйка, экономка. Она и соберет, и сохранит, и распределит лучше мужчины. У нее что в первую очередь в голове? Дети, их здоровье и будущее. Ей не нужно ни войны, ни политики, лишь бы детки были здоровы, учились, получили потом специальность»⁷².

Экономическое направление гендерного сдвига видно по содержанию семинара «Подготовка молодых лидеров коренных малочисленных народов Севера», проходившего 16–23 июня 2004 г. в г. Якутске. Организаторами семинара явились Новосибирский государственный университет и Институт проблем малочисленных народов Севера СО РАН. В составе участников женщины-лидеры преобладали (восемь из десяти).

В рамках программы семинара состоялись деловые встречи и беседы по конкретным проблемам с официальными лицами – государственными и общественными деятелями Республики Саха (Якутия). Участники семинара посетили Государственное собрание Республики Саха (Якутия), Академию наук Республики Саха (Якутия), секретариат Северного форума в г. Якутске, агропромышленный концерн «Саха-булт», акционерную компанию «Таба» (пос. Хатассы), Дом народов Севера, Институт проблем малочисленных народов Севера СО РАН и ознакомились с их деятельностью.

На семинаре были прочитаны лекции по государственной национальной политике Российской Федерации, формированию системы управления и самоуправления коренных малочисленных народов Севера, государственной поддержке малого предпринимательства и подготовке кадров из числа коренных малочисленных народов Севера в Республике Саха (Якутия). Проведены занятия по

⁷² Винокурова Л.И., Попова А.Г., Боякова С.И., Мьяркиянова Э.Т. Женщина Севера... – С. 102.

программе «Кадровый резерв. Психологические аспекты организации молодежной общественной организации». Участники семинара прошли также тренинг «Основы предпринимательской деятельности», проведенный бизнес-школой г. Якутска.

Семинар молодых лидеров коренных народов в конечном счете приобрел экономический профиль. И это, по-видимому, не случайно. В условиях относительной политической стабилизации критически важным для коренных народов становится их хозяйственная состоятельность. Поэтому активность лидеров в большей степени смещается от политики к экономике, что требует дополнительного образования соответствующего профиля.

§ 5. Роль международных образовательных программ и интернационализации образования в расширении образовательного пространства коренных народов Сибири

Особое значение для коренных народов Сибири в расширении возможностей приобретения образования высокого уровня имеет международное сотрудничество. Оно обеспечивает прирост материально-технического, научно-педагогического и учебно-методического потенциала, высокий престиж образования, получаемого в данном учебном заведении, возможности культурного обмена, стажировки и продолжения образования в зарубежных государствах.

В Республике Саха (Якутия) организован ряд учреждений с международными образовательными программами и интернациональными педагогическими коллективами, – саха-турецкий анатолийский колледж, саха-корейская школа, саха-французская ассоциированная школа ЮНЕСКО, саха-бельгийская школа, саха-канадская школа и др. В международном сотрудничестве участвуют и другие образовательные учреждения. Так, например, Нижнеколымский колледж народов Севера и Арктики подписал договор о сотрудничестве с аналогичным учебным центром Финляндии. Лучшие студенты отделения фермеров направляются в Лапландию, где заканчивают курсы по переработке оленины по евростандартам и получают сертификаты на право ведения образовательной деятельности по данному направлению⁷³.

Большой резонанс в образовательном пространстве Сибири получила деятельность лицеев, созданных при участии негосударственных организаций Турции. С 1993 г. в Сибири действовали бурят-

ско-турецкий, хакасско-турецкий, саха-турецкий и тувинско-турецкий лицеи, преобразованные в 2002–2003 гг. в национальные образовательные учреждения.

Лицеи изначально создавались как пансионы, где лицеисты проводили пять дней в неделю. Каждое лето отличники выезжали за счет турецкой стороны на отдых в Турцию в международные лагеря, а выпускники получали возможность бесплатно поступить в турецкие вузы. Многие предметы преподавались на английском языке. Лицеисты изучали и турецкий язык.

Лицеи имели элитарный характер. Конкурс в бурятско-турецкий лицей в 2002 г. составлял восемь человек на место. Всего этот лицей окончили около 500 человек. Лицеисты неоднократно становились победителями предметных республиканских и зональных олимпиад для школьников⁷⁴.

В хакасско-турецком лицее, действовавшем в республике с 1994 г., также особое значение придавалось качеству получаемого образования. Практически все его выпускники поступили в вузы, а трое лицеистов из первого выпуска продолжают свое образование в Турции.

Во многом успехи лицеев были связаны с привлечением местных высококвалифицированных научно-педагогических кадров. В тувинско-турецком лицее среди преподавателей были доцент, четыре кандидата наук, девять учителей, имеющих различные почетные звания, 19 педагогов, аттестованных на высокие категории, восемь талантливых молодых специалистов. В настоящее время это Тувинский республиканский лицей-интернат и в числе его педагогов два доктора и семь кандидатов наук.

Из 115 выпускников тувинско-турецкого лицея первых четырех лет не поступили в вузы только двое (по семейным обстоятельствам). Пятнадцать лицеистов вошли в национальную сборную молодых исследователей и на протяжении пяти лет неоднократно становились победителями и призерами многих престижных российских и международных конкурсов⁷⁵.

Некоторые выпускники тувинско-турецкого лицея (а также выпускники Государственного лицея Республики Тыва) продолжили образование в Турции и после учебы остались в городах Турции,

⁷⁴ См.: Гетманский К. Власти закрывают расположенные в России турецкие учебные заведения // Известия. – 2003. – 26 авг.

⁷⁵ См.: Молодцова В. Турецкий марш. Часть вторая. Игры тувинских начальников // Учительская газета. – 2003. – 22 июля.

уехали в США, в Москву. Всего за 1994–2004 гг. Государственный лицей закончили 259 человек, из них за рубежом продолжили обучение 17 человек, в том числе 12 – в Турции.

Наибольшее число выпускников Государственного лицея Республики Тыва продолжили образование в вузах Москвы (92 человека, в том числе в Московском государственном университете – 27 человек). В Новосибирске продолжили образование 52 человека, в том числе в Новосибирском государственном университете – 27, в Сибирском государственном университете телекоммуникаций и связи – 15 человек. В Кызыле для продолжения учебы в Тувинском государственном университете остались 20 выпускников. В вузы Санкт-Петербурга за рассматриваемый период поступили 17 человек.

Описывая феномен «турецких» тувинцев, Ч.К. Даргын-оол указывает, что образовательные центры Турции позволили молодежи Тувы одновременно овладеть знаниями, адаптироваться к условиям быстрых социальных изменений, выработать тактику межкультурных коммуникаций. Юноши и девушки Тувы, обучающиеся в Турции, социализируются в приемлемой для них среде – традиционной, но активно стремящейся к новшествам. Ч.К. Даргын-оол приходит к выводу, что молодежи легче адаптироваться в той иностранной образовательной среде, которая является почти западной и в то же время остается восточной, родственной по языку. Успешная адаптация не ведет при этом к культурной ассимиляции. Тяготая к буддийско-тибетскому миру, тувинцы сохраняют культурную идентичность и не растворяются в мусульманской среде⁷⁶.

Деятельность российско-турецких лицеев продемонстрировала эффективность интернационализации образования, а также и тот факт, что пребывание детей коренных народов в условиях пансиона (или интерната) может содействовать успехам в образовании.

Так называемый «интернатский» синдром имеет сложную природу. В Новосибирском госуниверситете он был зафиксирован как «фэмэшатский синдром». Еще М.А. Лаврентьев отмечал: «Выпускники ФМШ в университете нередко оказываются впереди своих сокурсников и потому иногда начинают “разбалтываться”»⁷⁷. Анало-

⁷⁶См.: Даргын-оол Ч.К. Изменения ценностных ориентаций молодежи Тувы в постсоветский период // Этносоциальные процессы в Сибири. – Новосибирск, 2004. – Вып. 6. – С. 201–202.

⁷⁷Лаврентьев М.А. Опыты жизни. 50 лет в науке // Наука. Академгородок. Университет... – С. 33.

гичное явление описывают югорские исследователи: «Студенты университета, закончившие интернаты, на первых порах легче приспособивались к студенческому быту и учебному режиму. Но затем, столкнувшись с первыми трудностями в процессе обучения, не продемонстрировали достаточную способность к их преодолению... И наоборот, ученики, закончившие лесные школы, первоначально с трудом адаптировались к городским условиям и студенческой жизни, однако в дальнейшем именно эта группа проявила больший интерес и способность к учебе»⁷⁸.

Причина этого усматривается в ценностно-мотивационной сфере: «При лучшем качестве получаемых знаний учащиеся интернатов чаще склонны прибегать к помощи взрослых, уходить от принятия ответственных решений, они более инфантильны. Но главное – ситуация социального обеспечения ведет к атрофированию восприятия труда как основного способа жизнедеятельности человека. Неготовность к труду и преодолению трудностей становится затем “камнем преткновения” для выпускников интернатов в процессе обучения в вузах и других профессиональных учебных заведениях»⁷⁹.

Ситуацию «атрофирования» иногда описывают буквально: «Знаете, как у ханты говорят про детей, которые учатся и живут в школах-интернатах? “У них ни рук, ни ног не будет”. И это понятно, ведь столько двигаться, сколько двигаются оленевод, охотник, рыбак, без привычки невозможно. Школьники-ханты после десяти лет сидения за партой возле теплой печки или батареи отопления безвозвратно теряют свои физические, психологические навыки, без которых им уже просто не выжить в суровых северных условиях»⁸⁰.

Не настаивая на полной ликвидации интернатов для детей малочисленных этносов Севера, исследователи предлагают существенно изменить характер их деятельности. Так, например, М.Н. Борисов формулирует программу из трех пунктов: «Во-первых, в школе-интернате дети должны в значительном объеме изучать свою национальную культуру, родной язык. Желательны школы-интернаты, контингент которых состоял бы в основном из детей одной национальности. Во-вторых, необходимо, чтобы образование было индивидуализированным с учетом способностей ученика. Изучение об-

⁷⁸ Мартынов М.Ю., Дорогонько Е.В., Ненашев М.А., Шадрин В.В. Молодежь коренных национальностей Севера... – С. 67.

⁷⁹ Там же. – С. 69.

⁸⁰ Немысова Е.А. В тени забытых предков...

щеобразовательных дисциплин нужно увязывать с бытом, образом жизни родного им народа. В-третьих, учебу в школе-интернате желательно начинать не с малолетнего возраста. Начальное образование дети должны получать, живя с родителями. Занимаясь образованием детей дома, родители будут консультироваться у педагогов, приезжающих в их поселки, стойбища, бригады»⁸¹.

Как мы видим, главное направление совершенствования работы интернатов М.Н. Борисов видит в «национализации» образования: «желательны школы-интернаты, контингент которых состоял бы в основном из детей одной национальности». Между тем воспитатели национальных школ-интернатов указывают на целесообразность формирования интернациональных по составу коллективов, что не только обогащает среду общения, но и формирует, на их взгляд, соревновательные отношения и дополнительную мотивацию к достижению успехов. Так, воспитатели интерната г. Лянтор в своих интервью говорят следующее.

«Галина Викторовна (воспитатель): Когда дети ханты учились в обычных школах, это было лучше, так как снималась проблема комплекса ханты перед русскими, к тому же они получали лучшее образование и были более подготовлены к жизни в городе, поэтому многие из них остались жить в поселке»⁸².

«Галина Николаевна (воспитатель): Раньше, когда ханты учились в “русских школах”, было лучше, так как у детей был пример того, к чему следовало стремиться в плане учебы, они как-то подтягивались к остальным детям, переставали бояться русских детей. А сейчас они все одинаково слабо учатся, из них никто не тянется к высшему, им не на что равняться»⁸³.

Югорские исследователи ограничиваются рекомендацией направлять детей в интернаты только с 14 лет, а в процессе обучения усилить внимание к профориентационной работе⁸⁴.

Любопытно, что на возрастном рубеже в 14 лет остановились и в новосибирской физматшколе. То, что этот возраст определен как оптимальный, объясняется, по-видимому, возрастными особенностями личностного и нейропсихологического развития.

Объективной ситуацией личностного развития в возрасте ранней юности является дифференциация жизненных путей, а главной

⁸¹ Борисов М.Н. Малочисленные этносы Севера... – С. 52.

⁸² Мартынов М.Ю., Дорогонько В.Е., Ненашев М.А., Шадрин В.В. Молодежь коренных национальностей Севера... – С. 74.

⁸³ Там же.

⁸⁴ Там же. – С. 78–79.

возрастной задачей – самоопределение личности. Молодой человек осознает себя потенциальным автором собственной биографии. Возникают избирательность учебной деятельности и ответственность за нее. Молодой человек «вырастает» из школы, она начинает составлять только часть его жизненного мира. Общение со сверстниками оказывается недостаточным, и закономерным становится обращение к взрослым. Юноши и девушки стремятся приобщиться к деятельным формам взрослости, ориентируются на интегрированных, самодостаточных взрослых, живущих полной жизнью, т.е. «людей с большой буквы».

Наличие таких людей в ближайшем круге общения девушек и юношей является определяющим фактором формирования мотивации целедостижения и повседневного, приобретающего жизненный смысл трудолюбия. Главное противоречие жизненной перспективы в ранней юности состоит в том, что отдаленная перспектива более ясна и отчетлива, нежели зависящее от нее ближайшее будущее. Вместе с тем будущее – это определенным образом построенное настоящее, однако для ранней юности характерна недостаточная готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей.

Опыт работы новосибирской физматшколы показал, что привлечение к учебному процессу крупных ученых имеет большое воспитательное значение. Вот что пишет об этом М.А. Лаврентьев: «Утверждали также, что мы выращиваем “белую кость”, вундеркиндов, зазнак. И это не так. В ФМШ настоящего зазнайства быть не может, потому что читают лекции, ведут занятия не только школьные педагоги, но кандидаты наук, иногда академики, крупнейшие ученые. Тут не зазнаешься! Один раз осадят, второй, а на третий любой зазнайка поймет, что знает, в сущности, ничтожно мало, и начинает работать, что называется, в поте лица»⁸⁵. Таким образом, в образовательной среде интерната труд начинает восприниматься как основной способ приобретения и поддержания статуса.

Вариант формирования идентичности личности, проявляющийся, в частности, и в «интернатском» синдроме, выражается в ощущении предрешенности, несамостоятельного выбора, которое влечет за собой нерешительность и меньшее самоуважение. Возможно, желание избежать именно предрешенности на жизненном

⁸⁵ Лаврентьев М.А. *Опыты жизни...* – С. 35.

пути побуждало многих выпускников новосибирской ФМШ поступать не в НГУ, а в столичные вузы – МФТИ, МХТИ, МГУ и др.

Для становления личности в юношеском возрасте исключительное значение имеет разнообразие жизненной среды. Этот момент отмечают и первые выпускники НГУ: «В первые годы в одном котле кипели представители разных школ и направлений, вышедших из разных академических и неакадемических институтов, закончивших такие разные вузы, как МГУ, ЛГУ, МФТИ, МХТИ и др. Это разнообразие, заквашенное на духе исключительности городка (внутреннее ощущение – мы лучшие!), давало потрясающий эффект. Нам не хватает других, инакорботающих, инакомыслящих – выпускников МГУ, Оксфорда, Кэмбриджа, Стэнфорда и т.п.»⁸⁶

Интернациональные коллективы в сфере образования и науки всегда были наиболее творческими и плодотворно работающими. И это далеко не случайно. Систематическое образование по своей сути интернационально. Смысл ритуала инициации состоял в переходе ребенка из материнского рода в отцовский род и передаче ему новых знаний. Традиционно образование высокого уровня завершалось зарубежными путешествиями, а ведущие университеты были интернациональны. Последующая «национализация» образования имела ограниченный характер, так как всегда опиралась на международные образовательные ресурсы. Поэтому интернационализацию образования (в ее внутренней и внешней формах) следует рассматривать как магистральный путь расширения образовательного пространства народов Сибири и России.

⁸⁶ *Чупахин А.П.* О становлении сибирской школы химии твердого тела // Наука. Академгородок. Университет... – С. 294.

пути побуждало многих выпускников новосибирской ФМШ поступать не в НГУ, а в столичные вузы – МФТИ, МХТИ, МГУ и др.

Для становления личности в юношеском возрасте исключительное значение имеет разнообразие жизненной среды. Этот момент отмечают и первые выпускники НГУ: «В первые годы в одном котле кипели представители разных школ и направлений, вышедших из разных академических и неакадемических институтов, закончивших такие разные вузы, как МГУ, ЛГУ, МФТИ, МХТИ и др. Это разнообразие, заквашенное на духе исключительности городка (внутреннее ощущение – мы лучшие!), давало потрясающий эффект. Нам не хватает других, инакорботающих, инакомыслящих – выпускников МГУ, Оксфорда, Кэмбриджа, Стэнфорда и т.п.»⁸⁶

Интернациональные коллективы в сфере образования и науки всегда были наиболее творческими и плодотворно работающими. И это далеко не случайно. Систематическое образование по своей сути интернационально. Смысл ритуала инициации состоял в переходе ребенка из материнского рода в отцовский род и передаче ему новых знаний. Традиционно образование высокого уровня завершалось зарубежными путешествиями, а ведущие университеты были интернациональны. Последующая «национализация» образования имела ограниченный характер, так как всегда опиралась на международные образовательные ресурсы. Поэтому интернационализацию образования (в ее внутренней и внешней формах) следует рассматривать как магистральный путь расширения образовательного пространства народов Сибири и России.

⁸⁶ *Чупахин А.П.* О становлении сибирской школы химии твердого тела // Наука. Академгородок. Университет... – С. 294.

ГЛАВА 5. РАЗВИТИЕ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ

§ 1. Интернационализация общественной жизни и самоопределение коренных народов Сибири в полиязыковом образовательном пространстве

Интернационализация понимается нами как рефлексивное взаимодействие национальных (этнических) общностей, в рамках которого происходят не только взаимополагание, но и взаимоотрицание этих общностей; не только их сближение, но и обособление; укрепление не только их взаимозависимости, но и самостоятельности. Интернационализация выступает одним из системообразующих факторов всемирной истории и является инвариантом общества, характерным не только для современного, но и для всех предшествующих этапов его развития. Одновременно она выступает законом развития всех исторических форм национальных (этнических) общностей. Через взаимодействие общностей происходит формирование всемирно-исторического процесса, в который каждая из них, не теряя относительной самостоятельности, вносит свой особый вклад, определяя развитие человеческого сообщества как единства многообразного. Именно это внутренне дифференцированное единство обуславливает широкие возможности общества, используя достижения отдельных общностей, адаптироваться к изменяющимся объективным обстоятельствам и сохранять себя как единую органическую систему. При этом существенно важно понимание того, что формирующееся в процессе взаимодействия общностей новое системное единство не отрицает национальных особенностей в различных своих проявлениях, а сохраняет их как одно из необходимых условий поступательного развития общества¹.

¹ О диалектической (рефлексивной) концепции интернационализации и роли данного процесса во всемирной истории и развитии отдельных национальных (этнических) общностей см.: *Попков Ю.В.* Интернационализация в традиционном и современном обществах. – Новосибирск, 2000.

Диалектическая трактовка процесса интернационализации позволяет объяснить так называемый этнический парадокс. Внешне противоположные тенденции, с одной стороны, роста этничности, этнической идентификации и национальной фрагментации, с другой – разворачивания процессов глобализации, углубления экономической интеграции и взаимозависимости стран и народов в действительности оказываются не взаимоисключающими, а взаимообусловленными. Масштабы и степень выделения и фрагментации национальных общностей определяются интенсивностью процессов интернационализации. И наоборот, богатство и сложность межнациональных взаимодействий непосредственно зависят от развивающегося многообразия общностей. Использование уникальных достижений национальных культур, как уже говорилось, расширяет адаптивные возможности мирового сообщества и позволяет ему адекватно реагировать на вызовы современности.

Сегодня процесс интернационализации затрагивает все сегменты мирового сообщества и все стороны жизни отдельных народов. В водоворот интернационализации вовлечены также и языковые процессы.

В Сибири и на Дальнем Востоке (включая районы Крайнего Севера) живут народы – носители более 60 языков, содержащих в своем составе множество сильно различающихся диалектов и говоров. В условиях сложившейся еще в первобытности этнолингвистической непрерывности для многих народов Сибири обычной является ситуация этнического полилингвизма на пересечениях языковых ареалов.

Этноязыковые общности Сибири сформировались в ходе трансконтинентальных миграций, которые продолжают и по сей день. Усиливающиеся миграционные потоки из государств Дальнего Востока, Центральной Азии и Кавказского региона определяют рост языкового разнообразия на территории Сибири².

Так, например, на территории Республики Саха (Якутия) среди более чем 30 языков по широте использования выделяются русский как государственный язык и средство межнационального общения; якутский как язык титульной нации и государственный язык; три официальных языка – эвенский, эвенкийский, юкагирский, на которых разговаривают представители соответствующих этносов, ве-

²См.: *Дятлов В.И.* Внешние миграции и переселенческий характер сибирского общества в XXI в. // *Этносоциальные процессы в Сибири.* – Новосибирск, 2003. – Вып. 5; *Рафиков Р.Г., Крюков В.А.* Миграционные процессы в Енисейском регионе в 1990-е гг. // Там же.

дется обучение в школах, выходят теле- и радиопередачи. Кроме того, в образовательных учреждениях преподаются английский, немецкий, французский, корейский, турецкий языки. В республике также проживают этнические группы, говорящие на татарском, башкирском, киргизском, украинском, тувинском, бурятском, азербайджанском, армянском, китайском и других языках. Для детей из отдельных этнических групп при обязательности изучения в школе русского, якутского и одного из иностранных языков четырехязычие становится нормативно регламентированной реальностью.

Как известно, в настоящее время около 70% населения земного шара владеют в той или иной степени двумя или более языками. Четверть государств признают официально два языка на своей территории и шесть – три и более языков, хотя мультилингвизм населения значительно шире.

Полилингвизм личности естественно-исторически складывался в условиях дуально-родовой экзогамии, межфратриальных и межплеменных отношений. Он является языковой нормой и выступает фактором, в целом благоприятствующим социализации личности в ее коммуникативном и развивающем аспектах.

Различными исследованиями установлено, что вербальные и невербальные показатели умственного развития у двуязычных детей выше, чем у одноязычных. Так, М.Н. Борисов отмечает, что согласно результатам исследований, проведенных под его руководством в школах Казахстана, наиболее способными к изучению математики показали себя дети, с раннего возраста владеющие двумя и более языками. Его наблюдения за казахами, якутами и представителями других народов также позволили сделать вывод, что владение двумя и более языками является основой и сообразительности, и предприимчивости³.

Считается, что сосуществование двух языковых систем способствует развитию гибкости мышления и интеллектуальной активности. У билингов отмечается бóльшая склонность к нешаблонному мышлению, выраженная в способности быстро перебрать множество возможных решений проблемы. Сложность языкового окружения ребенка-билингва вырабатывает у него способность к более

³ См.: *Борисов М.Н.* Малочисленные этносы Севера: вчера, сегодня, завтра: Социологические очерки. – Рыбинск, 1995. – С. 54.

четкому оформлению концептов, концентрации внимания на идеях, а не на словах, что активизирует творческое мышление.

Вместе с тем отмечается, что при практике разобщенного обучения разным языкам развивается смешанный билингвизм, тормозящий не только речепорождение на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. В результате формируется такая языковая личность, которая может испытывать речевые затруднения при общении на любом языке.

Эти проблемы возникают в том случае, если у ребенка не успело сформироваться развитое языковое мышление, если он не овладел концептосферой родного языка, и поэтому он оказывается не в состоянии адекватно использовать инструментарий вновь изучаемого языка. Анализ реализации билингвальных программ в инуитской общине поселка Куджуак (Канада) показал, что те дети, которые выбрали обучение на начальном этапе на родном языке, благодаря приобретенным навыкам смогли впоследствии успешно освоить и второй (английский или французский) язык. Те же, кто на начальном этапе выбрали обучение на французском или английском языке, в дальнейшем не показали заметного улучшения в овладении родным языком. В процессе исследования было также выявлено, что дети практически не испытывают стрессов при выборе начального обучения на родном языке⁴.

Сталкиваясь с относительностью языковых картин мира, личность, по мнению академика Л.В. Щербы, высвобождает мысль из плена слова, из плена языка. Поэтому в силу колоссального образовательного значения двуязычия многим народам приходилось создавать его искусственно, обучая своих школьников иностранным языкам⁵. Например, для русской языковой ментальности, как отмечает А.А. Бурыкин, билингвизм в целом не характерен⁶. На уровне

⁴См.: *Хайруллин Р.З.* Реформа образования коренных народов Севера в Канаде // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 94–95. См. также: *Хайруллин Р.З.* Билингвизм в системе образования аборигенных народов в Канаде // Этнос. Образование. Личность: Материалы девятой международной конференции по образованию народов циркумполярного Севера. – Якутск, 2003.

⁵См.: *Щерба Л.В.* К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 317.

⁶См.: *Бурыкин А.А.* Ментальность, языковое поведение и национально-русское двуязычие: Язык меньшинства как «тайный язык» в отечественном социокультурном контексте / <http://arctogaia.krasu.ru/laboratory/burykin/mentalnost.shtm>.

обыденного массового сознания владение и пользование языками иных этносов носителями русской ментальности не поощряется. Поэтому в российской истории двуязычие действительно приходилось создавать искусственно. Одним из первых опытов в этом направлении было образование в XVII в. Славяно-греко-латинской академии.

Сам этот факт, однако, не отменяет особую роль родного для того или иного этноса языка, языка национального (в сложившейся терминологии). В мировой истории национальная интеллигенция всегда уделяла первоочередное внимание сохранению и возрождению национального языка и развитию образования и культуры на его основе.

В истории народов Сибири в рамках образовательной политики государства начиная с 30-х годов XX в., ставилась задача перевести обучение всех народов на родные языки. Однако из-за отсутствия необходимых образовательных ресурсов решить эту задачу в исторически короткие сроки не удалось. Кроме того, и многие коренные жители Сибири считали достаточным для своих детей знания разговорного родного языка и полагали, что важнее для них хорошее знание русского языка.

В частности, по этой причине у многих представителей коренных народов сформировалось сдержанное, а нередко и отрицательное отношение к преподаванию родного языка в школе. Так, по результатам социолингвистического обследования коренных народов Сибири, проведенного в 1967–1969 гг. группой под руководством профессора В.А. Аврорина, большинство ханты, манси, ненцев, селькупов, кетов, нганасан высказались против использования в школе родного языка как языка обучения. За использование родного языка как языка обучения в большинстве своем высказались чукчи, эскимосы, долгане и эвенки⁷.

Указанная ценностная ориентация действует и поныне. Так, во введенном с 1999/2000 учебного года новом базисном плане для общеобразовательных учреждений Республики Саха (Якутия) по многочисленным просьбам родителей и учащихся в национальных школах увеличено количество часов на изучение русского языка: на

⁷См.: Аврорин В.А. Опыт изучения функционального взаимодействия языков у народов Сибири // Вопросы языкознания. – 1970. – № 4. – С. 41.

II–III ступенях средней школы на родной язык и литературу выделено 25 часов в неделю, а на русский язык и литературу – 33 часа. Школы повышенного уровня, ориентированные на подготовку учащихся для поступления в вузы, работают по индивидуальным учебным планам, в которых по сравнению с массовой школой предусматривается большее количество часов на преподавание русского языка. Родной (якутский) язык изучается в школах повышенного уровня только по 9-й класс. В школах с якутским языком обучения преподавание предметов естественного цикла (природоведение, математика и др.) ведется на якутском языке в начальной школе. Занятия по естественным наукам в национальной школе в 5–6-м классах традиционно ведутся на якутском языке, в отдельных школах по просьбе родителей – на русском языке. С 5-го класса осуществляется постепенный переход на преподавание на русском языке. Начиная с 6-го класса преподавание алгебры, геометрии, физики, химии ведется на русском языке с 1964/1965 учебного года⁸. Картину распределения школ республики по языкам обучения дает табл. 11.

По данным Министерства образования Республики Саха (Якутия), которые использует Н.Г. Самсонов, в последние два года резко возросло число нерусских детей, изучающих русский язык как родной, – примерно 47% от общего числа обучающихся в русскоязычных школах. Это характерно для школ г. Якутска и промышленных районов – Мирнинского, Ленского, Алданского, Нерюнгринского, Оймяконского и др.⁹

В качестве одной из причин появления данной тенденции усматривается нежелание некоторых родителей отдавать детей в национальные школы, поскольку в тестовых заданиях в рамках ЕГЭ

⁸См.: Самсонов Н.Г. О функционировании русского языка как государственного языка Российской Федерации в Республике Саха (Якутия): Доклад на Совете по русскому языку при Правительстве РФ (5 января 2003 г.) / http://www.gramota.ru/mag_arch.html?id=496.

⁹См.: *Русский язык и литература в школах Республики Саха (Якутия): проблема повышения качества образования: Доклад Министерства образования Республики Саха (Якутия) на Форуме учителей русского языка и литературы (19 ноября 2003 г., г. Якутск)* / http://minobr.sakha.ru/respublic/forum_uchit_rus_d.

Таблица 11

Языки обучения в городских и сельских общеобразовательных школах Республики Саха (Якутия) в 2002 г.*

Язык	Всего школ	Городские школы	Сельские школы
Якутский	356	4	352
Русский	239	165	74
Якутский и русский	85	29	56
Всего	680	198	482

*См.: Самсонов Н.Г. О функционировании русского языка...

не учитывается специфика национальных школ. В связи с этим подчеркивается необходимость усиления коммуникативной направленности обучения русскому языку. По оценке министерства, несмотря на декларируемое главенство коммуникативного принципа обучения, все-таки сохраняется линейно-грамматическое (правописательно-орфографическое обучение), что не позволяет уделять достаточного внимания развитию речевой культуры как в русскоязычной, так и в якутской школе.

§ 2. «Языковой разрыв» и проблема эффективности преподавания родных языков

Ориентация на русский язык в какой-то мере является вынужденной. Она обусловлена отсутствием достаточного количества национальных классов в городских школах и школах поселков городского типа. Так, в Якутске в 2003 г. из 50 городских школ только в пяти велось обучение на родном языке. В остальных городских школах якутский язык изучался как предмет. Но в последние годы в связи с усилением внутриреспубликанской миграции населения в столицу Якутии возникла проблема обеспечения мигрантов из сельской местности общеобразовательными учреждениями с родным языком обучения. Из-за отсутствия мест в якутских группах детских дошкольных учреждений и классах школ с обучением на якутском языке родители вынуждены устраивать своих детей наперекор их желанию в русскоязычные группы и классы¹⁰. Таким образом, наряду с приоритетом

¹⁰ См.: Якутску нужна новая якутская гимназия / <http://www.yakutsk-city.ru/pageview.php?page=news>.

русского языка как основного языка обучения периодически актуализируется потребность в обучении и на родном языке.

Аналогичные проблемы возникают и в других национальных образованиях на территории Сибири. Мигранты из сельской местности в большей степени владеют родным языком и на первых этапах социальной адаптации к жизни в городе обучение на родном языке является предпочтительным. Сходные процессы усиления интереса к родному языку со стороны населения, мигрирующего в поселки и города, наблюдались, по-видимому, и в прошлом, например при укрупнении населенных пунктов. В связи с этим и возникал вопрос о расширении преподавания родного языка.

В настоящее время из 60 языков Сибири в общеобразовательных учреждениях обучение ведется только на восьми родных языках (табл. 12). Вместе с тем в качестве предмета преподается 27 родных языков.

Как можно видеть из табл. 12, в целом число учащихся, получающих образование на родном языке, с 1997/1998 по 2000/2001 учебный год уменьшилось. При этом следует отметить, что даже на фоне общего снижения в указанный период количества учащихся средних общеобразовательных школ в Российской Федерации в целом среди коренных малочисленных народов Севера число обучающихся на национальных языках сокращалось более быстрыми темпами, причем эти процессы характерны и для достаточно крупных (как по территории, так и по численности жителей титульной национальности) национально-территориальных образований (за исключением образовательных учреждений в Республике Саха (Якутия) и учебных заведений для эвенков). Так, количество детей, обучающихся на русском языке, уменьшилось за рассматриваемый период на 7,8%, на тувинском – на 4,8, на эвенском – на 12,7, на бурятском – на 26,8, на алтайском – на 27,4, на хакасском – на 56,3%. Примечательно, что количество национальных (языковых) учебных заведений остается относительно стабильным (за исключением хакасских, число которых за четыре года сократилось на 44,4%), а по некоторым языкам обучения (бурятский, тувинский, якутский, эвенкийский) даже наблюдается их прирост. Учитывая это, происходящие процессы можно объяснить тем, что при отсутствии реально работающих образовательных программ для коренных малочисленных народов Севера их языковая ассимиляция усиливается.

Таблица 12

Распределение общеобразовательных учреждений и обучающихся по языку обучения*

Язык обучения	Кол-во общеобразоват. учреждений				Число обучающихся			
	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001
Алтайский	64	64	64	62	4 197	3 601	3 346	3 047
Бурятский	138	143	144	146	9 207	8 508	7 651	6 739
Ненецкий	–	1	–	–	–	21	–	–
Тувинский	151	152	152	152	34 332	35 417	33 911	32 699
Хакасский	18	16	16	10	782	628	585	342
Эвенский	2	2	1	2	126	178	33	110
Эвенкийский	–	–	–	6	–	–	–	344
Якутский	418	426	428	425	71 249	72 669	73 318	72 182
Всего	791	806	805	803	120073	120752	118844	115463

*Подсчитано по: *Образование России: Сб. стат. данных.* – М., 2001. – С. 96.

Некоторые малочисленные народы Севера вообще не имеют возможности получать образование на родном языке. Не создано общеобразовательных учреждений, где преподавание велось бы на алеутском, долганском, ительменском, кетском, корякском, мансийском, нанайском, нганасанском, нивхском, селькупском, тофаларском, удэгейском, хантыйском, чукотском, эскимосском, юкагирском языках. В 1999 г. была закрыта единственная ненецкая школа. Вместе с тем численность многих народов – носителей перечисленных языков согласно переписи 2002 г. достаточно велика, для того чтобы по критериям ООН и Совета Европы такое образование требовалось организовать.

Несколько благополучнее обстоит дело с изучением родного языка как отдельного предмета в ненациональных (русскоязычных) школах. Отчасти это, видимо, объясняется тем, что в национально-территориальных образованиях Севера, Сибири и Дальнего Востока (Ханты-Мансийский, Эвенкийский автономные округа и др.) в последнее время вопрос об изучении национального (родного) языка в ряде случаев ставится на нормативно-правовую основу путем принятия зако-

нов о родном языке. Так, за анализируемый период (1997/1998–2000/2001 уч. гг.) не изменилось количество общеобразовательных учреждений, в которых изучают как предмет родной ительменский, удэгейский, чукотский и юкагирский языки. Увеличилось количество общеобразовательных учреждений с изучением как предмета родного бурятского языка – на 5%, ненецкого – на 6, долганского, мансийского, тувинского, эвенкийского – на 8, хакасского – на 12, хантыйского – на 18, селькупского – на 25, нивхского – на 33, корякского – на 39, алтайского – на 44, якутского – на 56, кетского, нганасанского, эскимосского – на 100, шорского – на 167%.

Увеличение количества такого рода образовательных учреждений приводит в целом к увеличению числа детей, изучающих родной язык хотя бы в таком объеме. Этот рост составил по бурятскому языку 1%, алтайскому – 15, селькупскому – 16, ненецкому – 20, шорскому – 22, кетскому – 26, хантыйскому – 28, долганскому – 44, эвенкийскому – 49, эскимосскому – 82, нганасанскому – 114, якутскому – 131%. По чукотскому языку показатели остались неизменными. По массиву в целом число детей, изучающих родной язык как предмет выросло на 13,7%.

Вместе с тем в ряде случаев сохранение или даже увеличение количества школ с изучением родного (нерусского) языка не повлекли за собой увеличения числа изучающих его школьников. Так, несмотря на прежнее количество общеобразовательных учреждений с изучением родного языка как отдельного предмета, снизилось число школьников, изучающих ительменский, удэгейский и юкагирский языки, причем по удэгейскому языку это снижение оказалось весьма значительным – на 47%. Кроме того, даже увеличение количества школ с изучением родного (нерусского) языка не всегда ведет к расширению круга изучающих его детей. Так, количество школ, в которых изучаются корякский, мансийский и нивхский языки, увеличилось соответственно на 39,8 и 33%, в то время как число изучающих эти языки детей уменьшилось в первом случае на 45%, во втором – на 13, а в третьем – на 17%. Это является свидетельством того, что простым наращиванием образовательных мощностей проблему изучения родного языка коренными малочисленными народами Севера не решить.

По нанайскому, тофаларскому и эвенскому языкам произошло одновременное сокращение количества общеобразовательных учебных заведений с преподаванием родного (нерусского) языка

Таблица 13

Распределение общеобразовательных учреждений и обучающихся по изучению языков коренных народов Сибири как предмета*

Язык	Кол-во общеобразоват. учреждений				Число обучающихся			
	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001
Алтайский	80	102	108	115	10 143	11 168	10 895	11 689
Бурятский	332	339	352	347	60 314	60 377	60 937	61 169
Долганский	12	6	13	13	706	850	897	1 019
Ительменский	3	2	2	3	142	97	95	131
Кетский	3	4	4	6	65	71	108	82
Корякский	18	15	17	25	1 305	1 211	781	712
Мансийский	12	11	13	13	849	887	931	741
Нанайский	14	14	17	13	1 218	1 116	1 111	873
Нганасанский	1	1	2	2	64	87	149	137
Ненецкий	34	34	34	36	4 322	4 783	3 819	5 202
Нивхский	3	4	4	4	217	260	238	180
Селькупский	4	5	6	5	147	220	217	171
Телеутский	–	1	–	–	–	28	–	–
Тофаларский	3	3	4	2	93	74	126	63
Тувинский	130	131	141	140	18 492	18 428	20 049	21 876
Удэгейский	1	1	1	1	30	19	20	16
Ульчский	1	2	4	–	14	28	174	–
Хакасский	86	89	96	96	8 776	7 985	8 019	8 650
Хантыйский	28	30	31	33	1 861	2 432	2 332	2 379
Шорский	3	4	7	8	290	297	359	355
Чукотский	39	39	37	39	2 663	2 812	2 678	2 658
Эвенский	22	41	24	18	1 466	2 325	1 661	974
Эвенкийский	40	23	31	43	1 627	1 535	2 682	2 424
Эскимосский	2	1	4	4	136	169	166	248
Юкагирский	2	2	2	2	119	126	119	114
Якутский	63	64	65	98	7 644	8 949	10 722	17 650
Всего	936	968	1009	1270	122703	126334	129285	139513

*Подсчитано по: *Образование России.* – С. 94.

и числа обучаемых (табл. 13). По нанайскому языку уменьшение количества учебных заведений на 7% привело к снижению числа обучаемых на 28%. По двум другим языкам эти показатели составили 33 и 32% (тофаларский язык) и 12 и 34% (эвенский язык) соответственно. В течение рассматриваемого периода прекращено изучение в школах телеутского и ульчского языков.

В 2000/2001 учебном году у кетов, нивхов, ительменов, долган и нганасан родной язык в некоторых школах изучался до 9-го класса, а у тофаларов, саамов, селькупов, юкагиров, ульчей – лишь в начальной школе. Обучение на родном языке у эвенов и эвенков велось на уровне начальной школы, а в 5–11-м классах эвенкийский и эвенский языки изучались как предмет. Изучение чукотского, нанайского, шорского, корякского, ненецкого, мансийского, хантыйского и эскимосского в старших классах проводится в основном факультативно, и поэтому численность всех учеников, изучавших эти языки на уровне старшей ступени, составляла всего 567 человек¹¹.

Любопытно, что во многих случаях родной язык для детей коренных народов Сибири приходится преподавать уже как второй иностранный. Это относится не только к детям, для которых русский язык фактически стал родным, но и к детям, принадлежащим к тем этническим группам, на базе диалектов которых литературный язык еще не сформировался.

Известно, что в основу хантыйского литературного языка был положен казымо-полноватский говор северо-западного наречия, который, будучи неизвестен другим территориальным группам ханты, не привел к их объединению и консолидации¹². Для манси в качестве литературного языка преподается сосьвинский диалект, который остальные территориальные группы манси изучают в национальных школах как иностранный язык¹³.

В последние десятилетия произошло расхождение между литературным хакасским языком, основанным на усть-абаканском гово-

¹¹ См.: *Строгальщикова З.* Родные языки в системе российского образования // http://finugor.komiinform.ru/news/sob/kon_kar_strog.doc.

¹² См.: *Сенгенов А.М.* Язык в социальном контексте: состояние и проблемы // Социокультурная динамика Ханты-Мансийского автономного округа сегодня и в перспективе XXI века: федеральный и региональный аспекты: Сб. тез. Секция 3–4. – Сургут, 1998. – С. 16.

¹³ См.: *Новикова Н.И.* Судьба аборигенов в условиях нефтяной экспансии // Коренные народы. Нефть. Закон. – Ханты-Мансийск, 1998. – С. 154.

ре качинского диалекта хакасского языка, и языком, на котором говорит абсолютное большинство хакасов-сагайцев. В 20-е годы XX в. качинцы как наиболее продвинутая часть хакасского этноса преобладали среди разработчиков хакасского алфавита, авторов первых учебников и произведений художественной литературы. Но в течение XX столетия качинцы подверглись более интенсивной этноязыковой ассимиляции и, по переписи 1989 г., они составили 20,6% от общей численности этноса. Сагайцы же стали насчитывать 68,1% от всех хакасов¹⁴, и в настоящее время они составляют основную часть хакасской интеллигенции. В последние годы, как сообщает В.Г. Карпов, на отделение хакасской филологии Института саяно-алтайской тюркологии при Хакасском государственном университете поступают только сагайцы¹⁵.

Таким образом, в настоящее время живой разговорный хакасский язык не соответствует литературному языку, который изучается в школах. Устная форма хакасского литературного языка до сих пор не стала разговорной нормой. Наоборот, сейчас идет, как пишет В.Г. Карпов, стихийный, но закономерный процесс сагаизации хакасского литературного языка¹⁶.

Из-за дисперсности расселения в Сибири коренных народов, больших диалектных различий, а также довольно условной этнической номенклатуры народов, созданной для удобства административного управления, такой «языковой разрыв» является повсеместным и, по-видимому, необратимым. Языковое строительство в Сибири осуществлялось на базе диалектов наиболее социально продвинутых этнических групп народов. Но носители именно этих диалектов наиболее быстрыми темпами ассимилировались русскоязычным населением, вследствие чего сохранившие родной язык диалектные группы вынуждены изучать трудно понимаемый для них литературный язык.

¹⁴См.: *Кривоногов В.П.* Хакасы: Этнические процессы во второй половине XX века. – Абакан, 1997. – С. 41 и след.

¹⁵См.: *Карпов В.Г.* Проблема сохранения хакасского языка как основы духовной культуры хакасского этноса // Формирование образовательных программ, направленных на создание нового типа гуманитарного образования, в условиях политэтнического сибирского сообщества: Мат. Междунар. науч. конф. – Новосибирск, 2004. – С. 128.

¹⁶Там же. – С. 129.

То обстоятельство, что коренные народы Сибири лишь недавно обрели письменность, и исторически небольшой опыт учебно-методической работы обусловили значительно более низкую эффективность преподавания языков коренных народов и меньшую степень овладения ими по сравнению с русским и иностранными языками.

Характеризуя имеющееся учебно-методическое обеспечение преподавания эвенкийского языка, французская исследовательница А. Лавриллье констатирует, что все специалисты уже давно согласны с тем, что современные учебники родного языка для малочисленных народов Севера России по своему типу не соответствуют реальной языковой ситуации. На ее взгляд, языковой материал, представленный в учебниках для начальной школы, подбирается бессистемно; его изложение лишено четкой последовательности, что затрудняет понимание; выбор лексики носит случайный характер, в учебниках не выдерживается принцип относительной частотности, наиболее необходимой в коммуникативном отношении; смешение местного эвенкийского говора с красноярским (взятым в учебниках за основу) порождает языковой барьер и, как следствие, приводит к полной утрате родного языка. А. Лавриллье приходит к выводу, что учебники по родному языку требуют пересмотра и совершенствования¹⁷.

Недостаточно высокое качество учебно-методической литературы, отсутствие координации в преподавании родного, русского и иностранного языков ведут к затруднениям в усвоении учебного материала. Так, по данным Министерства образования Республики Саха (Якутия), для учащихся национальных школ типичными являются ошибки на правописание глухих и звонких согласных, которые в 2003 г. допустили 25% учащихся 10-х классов. Эти ошибки, как отмечается в докладе министерства, вызваны особенностями грамматики якутского языка и свидетельствуют об отсутствии системной работы по предупреждению интерференции, об отсутствии сопоставительного изучения языков¹⁸.

Именно эта ситуация и приводит к отрицательным последствиям «смешанного билингвизма», тормозящего языковое и интеллектуальное развитие. Как отмечает Е.В. Дорогонько, при насильственном обучении детей с 1-го класса на как бы «родном» языке не толь-

¹⁷ См.: Лавриллье А. Французско-эвенкийская кочевая школа «Сэкалан» // Илькен: Респ. газ. корен. малочислен народов Севера РС(Я). – 2003. – 9 сент.

¹⁸ См.: Русский язык и литература в школах Республики Саха (Якутия)...

ко утрачивается действительно родной язык, но также у выпускников «национальных школ с русским языком обучения» наблюдается отставание в умственном и речевом развитии. Вместо того чтобы стать двуязычными, учащиеся не овладевали ни русским, ни родным языком, а становились как бы «полуязычными», не способными к восприятию научных и культурологических понятий, продолжению образования¹⁹.

Неудивительно, что многие учителя родного языка, по наблюдениям В. Огрызко, стараются своих детей отдавать не в национальные, а именно в русские школы. Автор отмечает парадоксальный факт: представители национальных элит настаивают на расширении сферы использования родных языков, а сами дома общаются исключительно на русском языке²⁰. Вполне удобной и не вызывающей недоумения является традиция проведения на русском языке съездов преподавателей национальных языков.

§ 3. «Языковый сентиментализм» и перспективы этнообразующей функции родных языков

Переход языковых общностей на другие языки, и прежде всего русский, осуществляется в Сибири повсеместно. Языковую ситуацию у коренных малочисленных народов Севера Н.Б. Вахтин характеризует следующим образом: «На первый взгляд, везде наблюдается одна и та же картина: молодежь перестает говорить на титульном (“этническом”) языке, перенимает у приезжих новую модель жизни, переезжает в города, заключает браки с представителями других национальностей. Подсчеты “в среднем” (результаты переписей или социологических опросов) демонстрируют, казалось бы, убедительные доказательства упадка титульных языков и замены их языками доминирующими»²¹.

¹⁹ См.: *Дорогоныч Е.В.* Проблемы национального образования коренных малочисленных народов Севера // Северный регион: наука, образование, культура. – 2000. – № 2. – С. 119. См. также: *Афанасьева К.В.* Актуальные проблемы преподавания родных языков обско-угорских народов в Ханты-Мансийском автономном округе // Там же. – С. 118.

²⁰ См.: *Огрызко В.* Кастрированные учебники // Литературная Россия. – 2000. – 1 сент.

²¹ *Вахтин Н.Б.* Языки народов Севера в XX веке: Очерки языкового сдвига. – СПб., 2001. – С. 282.

Диктуемую прагматическими соображениями повсеместную замену в языковом обороте родного языка на русский коренное население воспринимает, как правило, без особого беспокойства. А.А. Бурыкин констатирует то странное обстоятельство, что у этнических меньшинств отношение к данному феномену является нейтрально-безразличным²². Бьют тревогу в основном отечественные и зарубежные специалисты, озабоченные сохранением этнокультурного разнообразия как объекта исследования. Национальная интеллигенция описывает ситуацию как этническую катастрофу, но ее языковая пассионарность давно находится под вопросом.

Н.Б. Вахтин отмечает перманентный характер драматизации языковой ситуации: «В течение как минимум сотни лет люди, занимающиеся языками и культурами Севера, повторяют, словно сговорившись, одни и те же магические формулы и “заклинания”, одинаково описывают языковую и культурную ситуацию: народы вырождаются, хиреют и вымирают, языки находятся на грани исчезновения, культуры разрушаются, теряются и заменяются унифицированной “цивилизацией”, и вообще языковое и культурное разнообразие постепенно превращается в унылый однородный сплав. Однако любопытно, что, произнося и публикуя все это, ученые одновременно занимаются полевой работой, собирают данные о языках, культурах, публикуют словари, грамматики, фольклорные тексты, этнографические описания, опровергая тем самым свои собственные мрачные прогнозы. Станным образом культуры и языки оказываются гораздо более живучими, чем ожидалось: 100 лет им пророчат гибель, и 100 лет они каким-то образом оказываются из года в год живы»²³. На взгляд Н.Б. Вахтина, ситуация описывается в эсхатологических терминах «конца истории», как период уникальный и последний, знаменующий собой окончание последовательного развития человеческого языка.

Знакомый по Ф. Фукуяме эффект «конца истории» неоднократно тематизировался в рамках христианского хилизма, мелкобуржу-

²²Когда А.А. Бурыкин в виде социолингвистического эксперимента предложил коренным жителям Чукотки, причем тем, кто сам владеет своим родным языком, определять национальность не по паспорту, а по знанию языка (как это принято в Скандинавии, США, Канаде), он получил резкий отрицательный ответ: «А больше вы ничего не хотите?» (См.: Бурыкин А.А. Ментальность, языковое поведение и национально-русское двуязычие...)

²³Вахтин Н.Б. Языки народов Севера в XX веке... – С. 268.

азного утопизма, современной глобалистики. Описываемые Н.Б. Вахтиным «крики души» языковедов, а также людей, представляющих коренные малочисленные народы, о гибели малых языков и народов в большей степени напоминают не эсхатологический дискурс («конца света» все же не предвидится), а сожаления народников о гибели мелкого производства.

Народники были горячими сторонниками мелкого производства, выступали с протестом против защитников и идеологов крупного предпринимательства. Как показал В.И. Ленин, народнические воззрения на развитие крупного производства во многом повторяли сентиментальную критику капитализма, данную С. де Сисмонди. Приведем несколько характерных оценок В.И. Ленина, которые, на наш взгляд, можно отнести и к современной рефлексии по поводу языковой динамики в Сибири.

«...Романтические пожелания задержать капитализм и романтическая неспособность к логике»²⁴.

«...Фактического анализа романтик не дает, его вовсе не интересует изучение действительного процесса и выяснение его, ему нужна лишь мораль против этого процесса»²⁵.

«Сисмонди просто жалуется на то, что дела идут так, а не иначе. Его грусть по поводу разрушения эдема патриархальной тупости и забитости сельского населения так велика, что наш экономист не разбирает даже причин явления»²⁶.

«...Самая рельефная черта романтизма: принимать противоречие интересов (глубоко коренящееся в самом строе общественного хозяйства) за противоречие или ошибку доктрины, системы, даже мероприятий и т.п.»²⁷.

«...Наш романтик совсем потерялся. Он прекрасно чувствовал себя в тумане мечтаний и добрых пожеланий, он так мастерски сочинял сентенции, подходящие к "обществу" вообще (но не подходящие ни к какому исторически определенному строю общества), а когда попал из своего мира фантазий в водоворот действительной жизни и борьбы интересов, у него не оказалось в руках даже критерия для разрешения конкретных вопросов»²⁸.

В отношении практически всех языков коренных народов Сибири исследователи констатируют, что повышение качества обучения

²⁴ Ленин В.И. К характеристике экономического романтизма: Сисмонди и наши отечественные сисмондисты // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 2. – С. 154.

²⁵ Там же. – С. 157.

²⁶ Там же. – С. 222.

²⁷ Там же. – С. 226–227.

²⁸ Там же. – С. 253–254.

и воспитания, повсеместное введение изучения родных языков в образовательных учреждениях затруднено нехваткой специалистов, владеющих методикой обучения и воспитания на родном языке, недостаточной разработанностью учебно-методической литературы, тем, что редко встречаются носители родного языка, и т.п. И в этих условиях, которые отмечает и Р.З. Хайруллин, этот автор предлагает активно создавать научную терминологию на всех национальных языках и разрабатывать, как это делается для эскимосов Аляски, параллельные учебники (одна страница на русском, другая – на родном языке) по всем предметам, преподаваемым в учреждениях общего и профессионального образования²⁹.

Комментируя выдвинутую Р.З. Хайруллиным доктрину лингвопаритета, Т. Самсонова, справедливо, на наш взгляд, замечает, что «ориентация в современных условиях на организацию национальных систем образования на десятках языков, причем систем, охватывающих не только среднюю школу, но и высшее образование, – это своего рода утопия»³⁰. Как, спрашивает Т. Самсонова, возможно в настоящее время, преподавание, например, сопромата или молекулярной биологии на различных языках народов России?

Абстрактная возможность такого перевода, разумеется, существует. Но в действительности она сопряжена с такими затратами, что, в частности, в Якутии давно отказались от замысла преподавания в высшей школе на якутском языке (за исключением родного языка и литературы).

Так и в рамках настоящего проекта «Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня» намечалось проведение олимпиад и дистанционных школ по математике, физике, химии, биологии, экономике на языках коренных народов Сибири. Предполагалось, что задания олимпиад будут заранее переведены на алтайский, бурятский, ненецкий, тувинский, шорский, хантыйский и якутский языки. Задания же дистанционной школы предполагалось перевести на алтайский письменный,

²⁹См.: Хайруллин Р. Состояние и перспективы развития национальных систем образования в России // <http://balkaria.narod.ru/public/etn-izm.htm>.

³⁰Самсонова Т. [Комментарий] // Там же. Заметим, что ст. 8 Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств требует обеспечивать доступность всех ступеней образования на региональных языках (или языках меньшинств) либо создавать условия для изучения этих языков в качестве дисциплин.

бурятский, корякский, мансийский, нанайский, ненецкий, орокский, ороцкий, селькупский, татарский, тувинский, шорский, хакасский, хантыйский, эвенкийский, юкагирский, якутский языки. Жизнь показала нереалистичность этих намерений.

Аналогия между реакцией на исчезновение мелкого производства и реакцией на исчезновение «мелких» языков представляется уместной в свете теории трудового происхождения языка. Подобное сравнение языка и орудий труда проводил выдающийся русский лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ, который писал: «Язык не есть замкнутый в себе организм, не неприкосновенный идол, он представляет собой орудие и деятельность. И человек не только имеет право, но это его социальный долг – улучшать свои орудия в соответствии с целью их применения и даже заменить уже существующие орудия другими, лучшими»³¹.

Родной язык функционально необходим прежде всего в трудовом общении в традиционных отраслях занятости³². Как указывает Н.Б. Вахтин, люди, занимающиеся традиционными видами деятельности (оленоводством, морским зверобойным промыслом, рыболовством, охотой), часто вынуждены сохранять если не язык в полном объеме, то хотя бы соответствующую довольно сложную и обширную терминологическую систему, без которой такая деятельность затруднительна³³.

Постоянное использование профессиональной терминологии традиционных сфер занятости и, соответственно, языка, включенного в традиционный образ жизни, обеспечивает базу для сохранения родного языка. По данным Н.Г. Хайруллиной, самый высокий уровень национально-языковой компетенции – уровень свободного владения отмечается у занятых в оленеводстве (80% опрошенных), традиционных промыслах (50%), рыболовстве (36,4%), охоте и звероводстве (треть опрошенных)³⁴. Заметим, что именно в таких отраслях, как охота и рыболовство, с коренным населением успешно конкурируют приезжие промысловики.

³¹ Цит. по: *Алтаев В.М.* История лингвистических учений. – М., 1992. – С. 126.

³² См.: *Этнокультурное развитие народов Севера в условиях научно-технического прогресса на перспективу до 2005 года.* – М., 1989. – С. 12.

³³ См.: *Вахтин Н.Б.* Языки народов Севера в XX веке... – С. 225.

³⁴ См.: *Хайруллина Н.Г.* Социологическая диагностика этнокультурной ситуации в северном регионе: Дис. ... д-ра социол. наук. – Тюмень, 2001. – С. 191.

Ю.Н. Караулов также подчеркивает, что родной язык приурочен к среде обитания и образу жизни его носителей, ориентирован на традиционные занятия населения, типично национальные промыслы и формы хозяйствования. «Так, охотник-манси подробно расскажет на мансийском, как надо устроить ловушку на медведя, но обсуждать вопрос о кандидате на выборах в местное самоуправление он будет по-русски...», – пишет автор³⁵. Он указывает, что в межэтническом, межкультурном общении на первый план выступает язык-посредник, обладающий более мощной внешней системой.

Поскольку в традиционных отраслях в настоящее время занято примерно 10% представителей коренных малочисленных народов Севера, роль родного языка в повседневной жизнедеятельности объективно падает. Вместе с тем это не ведет к утрате этничности. Происходит реинтеграция этноса на другой социокультурной основе – на почве соблюдения обычаев, традиций, обрядов. Так, по данным опроса, проведенного Н.Г. Хайруллиной среди аборигенного населения сельской местности Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, респонденты более сильным этнодифференцирующим фактором считают обряды и традиции, нежели язык³⁶. Любопытно, что среди коренных жителей, опрошенных в 1999 г. Н.А. Хайруллиной, не знали родного языка 71,9% горожан и 30,5% сельских жителей.

В исследовании бурятской идентичности, проведенной И.Э. Елаевой, при ответе на вопрос: «Что роднит вас с людьми вашей национальности?» – в качестве основных этноинтегрирующих факторов респонденты указали следующие: 1) культура, обычаи, обряды – около 60% опрошенных; 2) родная земля, природа – чуть меньше; 3) язык – около половины респондентов, причем в городе на третьем месте оказался такой фактор, как внешний облик (44%), а язык – на четвертом (42%), тогда как на селе язык в качестве компонента этнической идентичности отметили 53%, а внешний облик – 25%; 4) буддизм – 35%; 5) общие ценности, взгляды на жизнь, мировосприятие – около 30%; 6) исторические судьбы, прошлое – 22%; 7) черты характера, психология – 20%; 8) общая государственность – 14%; 9) шаманизм – около

³⁵ Караулов Ю.Н. Этнокультурная и языковая ситуация в современной России: лингвистический и культурный плюрализм. Ч. 1: Введение. Государственно-политические аспекты лингвокультурной ситуации в России // http://www.gramota.ru/mag_arch.html?id=106.

³⁶ См.: Хайруллина Н.Г. Этническое самосознание аборигенных народов Севера (по результатам социологических исследований) // Этносоциальные процессы в Сибири. – Новосибирск, 2001. – Вып. 4. – С. 172.

10%³⁷. Бурятский язык как критерий этничности оказывается третьим после указания на место рождения и территорию проживания в исследовании А.В. Бильтриковой³⁸.

Об отсутствии экзистенциально значимой связи между языком и этничностью пишет Э.В. Хилханова. Приводя данные микропереписи 1994 г., согласно которым дома преимущественно бурятским языком пользуются 682 человека из 1000 бурят, на работе – 286, в учебном заведении и дошкольном учреждении – 292, она указывает: на этом основании было бы неправомерным утверждать, что те, кто не знает бурятского языка, уже не являются бурятами, хотя такое мнение достаточно распространено. Социолингвистическое исследование, проведенное Э.В. Хилхановой среди молодежи г. Улан-Удэ в возрасте от 18 до 35 лет, выявило, что 100% молодых бурят, родившихся и выросших в Улан-Удэ и не знающих бурятского языка или знающих его в очень небольшом объеме («немного понимаю, но не говорю»), тем не менее, ощущают себя бурятами³⁹.

И это неудивительно, если учесть существование в мире множества народов, говорящих на одном языке, – арабоязычных или англоязычных. Функция трансляции этнокультурных ценностей в рассматриваемом варианте этнического развития целиком ложится на невербальные семиотические системы⁴⁰.

На это обстоятельство обратила внимание, в частности, Т.О. Бажутина⁴¹. Звуковая речь, как она напоминает, является только частной, далеко не единственной и, по-видимому, не основной формой

³⁷ См.: *Елаева И.Э.* Этничность бурят в постсоветский период // Сибирь: этносы и культуры: Традиции и инновации в этнической культуре бурят. – Улан-Удэ, 1999. – Вып. 5. – С. 62.

³⁸ См.: *Бильтрикова А.В.* Национальная интеллигенция в процессах консолидации бурятского народа // Современное положение бурятского народа и перспективы его развития. – Улан-Удэ, 1996. – С. 75.

³⁹ *Хилханова Э.В.* Язык и этническая идентичность национальных меньшинств в современной России // Изменяющийся языковой мир: Междунар. науч. конф. – Пермь, 2001.

⁴⁰ См.: *Сергеевская Е.А.* Язык невербального общения в полиязыковом образовательном пространстве // Сибирский учитель. – 2000. – № 5; *Крейдли Г.Е.* Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М., 2002; *Бутовская М.Л.* Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека). – М., 2004.

⁴¹ См.: *Бажутина Т.О.* Язык культуры как механизм трансмиссии социокультурных ценностей // Языки, культура и будущее народов Арктики: Тез. докл. междунар. конф. (Якутск, 17–21 июня 1993 г.). – Якутск, 1993. – Ч. 1. – С. 6.

языка культуры. Этнокультурную принадлежность человека маркирует не умение писать и говорить на каком-либо языке, а органичное владение всей партитурой знаковых систем, опосредствующих текущее воспроизводство этнокультуры.

Поэтому вполне объясним тот факт, что принадлежность к какой-либо национальности не имеет жесткой связи с владением национальным языком. Соответственно перевод системы образования на национальный язык, по мнению Т.О. Бажутиной, мало что даст для сохранения этничности коренных народов в условиях прессинга со стороны средств массовой коммуникации. На ее взгляд, более перспективными представляются рефлексия и экспликация невербальных культур коренных народов (установок, регламентаций, символов ситуаций, традиций образования) с последующим осознанным их тиражированием во всех сферах жизнедеятельности⁴².

Возможно, изучение и преподавание невербальных семиотических систем коренных народов Сибири действительно важнее, нежели технически чрезвычайно трудоемкая разработка письменности. Для коренных народов, как заметила Е.А. Немысова, «говорить – значит молчать»⁴³. Для них семантически значима вся окружающая среда. «Любое передвижение в пространстве, любое нахождение в нем, любой взгляд на него для человека традиционной культуры наполнены своей грамматикой, своей символикой, своим осмыслением»⁴⁴, – пишет С.А. Арутюнов в предисловии к книге В.А. Головнева «Говорящие культуры».

⁴² См.: *Бажутина Т.О.* Язык культуры как механизм трансмиссии социокультурных ценностей... – С. 7. На необходимость дешифровки невербальных языков культур коренных народов, накопления, систематизации накопленной в них информации и последующей актуализации ее через систему образования указывает также Н.В. Исакова (см.: *Исакова Н.В.* Стратегия социальной политики на Севере: этнокультурный аспект // Гуманитарные науки в Сибири. – 1997. – № 1).

⁴³ См.: *Комарова Е.* Живуны на Оби: Откуда окружное образование черпает свои резервы / <http://www.ug.ru/00.46/t11.htm>.

⁴⁴ *Арутюнов С.А.* [Предисловие] // Головнев А.В. Говорящие культуры. – Екатеринбург, 1995. – С. 5. Традиционное обучение детей у народов Севера, как подчеркивает П.Э. Тульviste, большей частью несловесное. Поэтому, например, у нганасан опытный человек не может словами объяснить молодому, почему следует кочевать именно в этом направлении, а не в другом, – нужно передать этот опыт, а не объяснять его (см.: *Тульviste П. Э.* Типы мышления и традиционные занятия // *Культура народов Севера: традиции и современность.* – Новосибирск, 1986. – С. 100).

Культуры коренных народов Сибири слабо вербализованы. Это культуры скорее «молчащие», чем «говорящие». Поэтому, рассказывая о «говорящих» культурах, В.А. Головнев опирается на более широкое, чем, скажем, это имеет место у А.С. Мыльникова⁴⁵, понимание языка как совокупности всех знаковых способов вербальной и невербальной коммуникации.

Одноязычие, следовательно, не препятствует национальному разнообразию. Так, в русскоязычном мире не исключены исчезновение «малых» языков и воспроизводство этничности коренных народов Сибири на русской языковой основе. Поэтому вполне возможно существование многочисленных «нерусских» русскоязычных этносов Сибири.

§ 4. Феномен «языкового анабиоза» в динамике конъюнктуры языкового рынка коренных народов Сибири

Факт множественности одноязычных народов позволяет осуществить децентрацию романтически фундированного этнолингвистического дискурса. В центре внимания должна стоять не функция языка как организующей этнос семиотической системы, а его инструментально-прагматическая коммуникативная функция. И этот прагматизм отнюдь не ведет к однозначному прогнозу о «смерти» бесчисленных «малых» языков.

Всесторонняя оценка любого явления, понимание его необходимости и обусловленности вызывают отношение к нему как к явлению не абсолютному в своей непреложности, а относительному, имеющему ограниченный и преходящий характер. Например, как показал исторический процесс, мелкое производство не исчезло с развитием крупного предпринимательства, – просто центры занятости мелких производителей переместились из сельского хозяйства в сферу услуг. «Языковая смерть» также оказывается относительным понятием. «С различных точек зрения, – отмечает Н.Б. Вахтин, – один и тот же язык оказывается также и живым и мертвым»⁴⁶.

⁴⁵ См.: Мыльников А.С. Язык культуры и вопросы изучения этнической специфики средств знаковой коммуникации // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. – Л., 1985. – С. 7.

⁴⁶ Вахтин Н.Б. Языки народов Севера в XX веке... – С. 307.

В рамках биологической метафоры «жизнь» и «смерть» языка представляются не более чем эпизодами его жизненного цикла. Языки могут рождаться, расти, родниться, делиться и размножаться, стареть, выходить из употребления и возрождаться. Вечных языков не бывает.

Впечатление «языковой смерти» возникает вследствие стихийной языковой динамики, которая носит характер неравномерного, диспропорционального развития. Нормальным видится идущий с разной скоростью лингвотехнический прогресс (особенно заметный в развитии языков программирования). Так, в первобытном обществе локальный язык представлял собой настолько краткосрочное социальное состояние, что практически полное обновление словаря могло происходить за несколько десятков лет в силу действия табу на упоминание имен уничтоженных предметов⁴⁷. При этом этноязыковая общность не считала, что сменила язык.

Поток языкового сознания, мир языкового мышления и языковой практики настолько многообразен и сложен, что даже по отношению к «мертвым языкам»⁴⁸ нельзя сказать достаточно определенно, насколько они мертвы. Парадокс языковой смерти в том и заключается, что установить ее можно только при жизни языка, когда еще есть его живые носители, способные распознать его присутствие либо отсутствие. Могут исчезнуть массовые носители конкретного языкового сознания, но успешно будут функционировать специалисты (пример тому – латынь). Язык может сохраниться в отдельных территориальных говорах и диалектах или находиться в употреблении определенных социальных групп. В предельном случае минимально живой языковой структурой может стать одно слово. Пока оно не забыто и включено в метаязыковой оборот, язык фактически жив, пребывая в состоянии «анабиоза».

Смерть языка, интерпретируемая как процесс, создает и предпосылки к его возрождению. Депопуляция языковой общности, сжатие языкового ареала и ограничение сферы употребления языка позволяют ему уйти «в тень», занять ту экологическую нишу, которая обеспечивает максимальные возможности для выживания.

⁴⁷ См.: Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. – М., 1975. – С. 168.

⁴⁸ См.: Мусорин А.Ю. О содержании понятия «мертвые языки» // Язык и культура. – Новосибирск, 2003.

Скрываясь, язык оказывается «тайным». Данный эффект, возникающий в условиях субординированного двуязычия, описал А.А. Бурыкин⁴⁹. По его наблюдениям, в иноязычном окружении аборигены не только начинают стесняться знания родного языка и скрывать его, но и не поддерживают стремление иноязычных изучить их язык. В национальных поселениях, наоборот, хорошее знание иноязычными местного языка приветствуется, но оценивается как признак инициационный, позволяющий включить чужака в свою общность. Отношение многих представителей национальной интеллигенции к носителям русско-национального двуязычия оказывается преимущественно отрицательным из-за боязни острой профессиональной конкуренции. Язык приобретает статус эзотерического знания, недоступного для непосвященных, и тем самым опасного для них. С этим связаны правила приличия, рекомендующие общение на наиболее понятном для всех языке.

По оценке А.А. Бурыкина, среди представителей малочисленных народов Севера, особенно среди лиц среднего поколения, использование родного – чаще всего функционально первого – языка в функции «тайного языка» стало едва ли не нормой. Так, по его наблюдениям, на Чукотке часто бывает достаточно присутствия кого-либо из «русскоязычных» представителей приезжего населения, чтобы люди из числа местного населения в личной беседе или разговоре по телефону перешли на родной язык.

По наблюдениям В.А. Тюгашева⁵⁰, в Бурятии родной язык также используется далеко не всегда. В деловых ситуациях, в офисе буряты говорят исключительно на русском языке, но по телефону переходят на бурятский. Или при встрече хотя бы одну фразу произнесут по-бурятски, – это «вроде как правило хорошего тона». По мнению исследователя, в этом случае бурятский язык придает отношениям «стильность», буряты переключаются в беседах на свой язык, когда им кажется, что это украсит их речь. Кроме того, использование родного языка подчеркивает особый характер взаимоотношений, доброе отношение к землякам и родственникам. И многие местные русские употребляют для украшения бурят-монгольские словечки: «дарга» – «начальник»; «хома угэ» – «пофиг». У бурят, кото-

⁴⁹ Бурыкин А.А. Ментальность, языковое поведение и национально-русское двуязычие...

⁵⁰ <http://geo.buryatia.ru/text/>.

рые свой родной язык не знают, комплекса неполноценности не отмечается. Знания нескольких приветствий и обычаев вполне хватает, чтобы чувствовать себя комфортно.

О символической, этнически знаковой функции бурятского языка пишет также А.В. Бильтрикова. Возможность расширения социальных функций бурятского языка представляется ей мифической. «На сегодняшний день язык не более чем символ национального единения, фактора и орудия национального возрождения»⁵¹, – пишет она. И добавляет: «И реальные формы его функционирования не столь уж важны»⁵². Понимание этого момента, по ее убеждению, объединяет бурятскую интеллигенцию.

Приведенные примеры демонстрируют, как, блокируя от постороннего восприятия существующие каналы коммуникации, билингвизм в глазах пользователей оказывается своего рода привилегией, исключительной возможностью, малодоступной для непосвященных. В результате родной язык из «тайного», эзотерического знания превращается в предмет престижного потребления. Редкость, дефицитность языка повышает спрос на него.

Динамика конъюнктуры языкового рынка отражает более глубокие и масштабные социокультурные процессы. На это очевидное обстоятельство обращает внимание Н.Б. Вахтин: «Для молодого поколения титульные языки уже не являются абсолютно необходимым маркером их этничности, и при этом сами эти языки постепенно становятся престижными: говорить на них или хотя бы быть способными участвовать в коммуникации на них – значит подчеркивать свою принадлежность к “традиции”, поддерживать свой статус, подкреплять свои особые права, прежде всего экономические и политические – права на землю и права на территории проживания»⁵³.

Н.Б. Вахтин приходит к выводу, что в этих условиях молодое поколение коренных народов будет стараться вспомнить или освоить заново титульные языки. «И при этом, – подчеркивает он, – эти языки не обязательно должны быть полностью идентичны тем языкам, на которых говорили предки: здесь возможна любая степень грам-

⁵¹ Бильтрикова А.В. Интеллигенция и процессы национально-культурного возрождения бурятского народа // Проблемы нового этапа культурного возрождения народов Бурятии (по материалам социологических исследований). – Улан-Удэ, 2001. – С. 37.

⁵² Там же.

⁵³ Вахтин Н.Б. Языки народов Севера в XX веке... – С. 293.

матических изменений, любые уровни фонетической интерференции, любой объем лексических заимствований»⁵⁴. Главное, на взгляд исследователя, то, что эти языки будут считаться родными, маркировать и поддерживать идентичность коренных народов.

Повышение престижа родного языка отмечается в настоящее время на Канадском Севере, где язык инуктитут стал восприниматься как символ и инуитского самосознания как его базовая ценность, сохраняемая и поддерживаемая через систему образования, средства информации и официальное признание. В Сибири отмечается растущий престиж алтайского и тувинского языков⁵⁵.

Таким образом, языки даже исчезающе малочисленных народов в той мере, в которой сохраняются породившие их структуры социальной практики, сохраняются если не в масштабе языкового ареала, то в точно расположенных очагах. В силу этого любой язык имеет скрытые ресурсы, значимость которых не следует недооценивать.

§ 5. Роль образования высокого уровня в ревитализации языков народов Сибири (опыт НГУ)

Языки коренных народов Сибири, как известно, характеризуются большой дробностью. Так, эвенкийский язык насчитывает три наречия, 15 диалектов и 52 говора, эвенский – около 20 говоров и диалектов⁵⁶. В нанайском языке – три наречия с 10 говорами, в хантыйском – пять наречий с 13 говорами. В четыре группы объединены 11 диалектов мансийского языка⁵⁷.

Языковая дробность является неотъемлемой стороной этнолингвистической непрерывности, в рамках которой, как писал Н.С. Трубецкой, язык выступает как непрерывная цепь говоров, постепенно и незаметно переходящих один в другой. Поэтому Н.С. Трубецкой говорит и о «законе дробления»⁵⁸. Действие этого закона на территории проживания коренных народов Сибири закреплялось дисперс-

⁵⁴ Вахтин Н.Б. Языки народов Севера в XX веке... – С. 294.

⁵⁵ См.: Карпов В.Г. Проблема сохранения хакасского языка... – С. 130.

⁵⁶ См.: *Интеграция коренных малочисленных народов Сибирского Севера и Дальнего Востока в общероссийскую культуру* / Донской Ф.С., Роббек В.А., Шейкин Ю.И. и др. – Якутск, 2003. – Гл. V. – С. 344.

⁵⁷ См.: Бойко В.И. Народы Севера: языковые процессы: к концепции развития. – Новосибирск, 1987. – С. 9.

⁵⁸ См.: Трубецкой Н.С. Вавилонская башня и смешение языков // Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. – М., 1995. – С. 328.

ностью расселения и его очаговым характером, отсутствием разветвленной сети коммуникаций и неразвитостью инфраструктуры, а также разобщением народов в рамках существовавшего национально-территориального деления⁵⁹. В настоящее время эти факторы по-прежнему оказываются весьма значимыми, вследствие чего внутриязыковая интеграция диалектов и говоров хотя и протекает, но в ограниченных масштабах⁶⁰.

Ввиду сильной диалектной разобщенности языков коренных народов Сибири языковое строительство в этом регионе сталкивалось с немалыми трудностями. В результате неоднократных «перебазирований» с диалекта на диалект и смены графики в 30-х годах XX в. утратили письменность более 10 коренных малочисленных народов Севера⁶¹. У некоторых народов письменность и литература на родном языке отсутствует и в настоящее время. Другие литературные языки формировались на базе опорных диалектов, понятных далеко не всем территориально-этническим группам.

Так, при разработке литературного ненецкого языка в качестве опорного диалекта был выбран говор ненцев Большеземельской тундры (Архангельская область). На ненецком литературном языке были созданы прозаические и поэтические произведения, но вместе с тем, как признает Н.М. Терещенко, он не является достоянием всего ненецкого народа, так как не может обслуживать лесных ненцев и не оказывает значительного воздействия на местные диалекты тундрового наречия⁶². Как уже отмечалось, обучение в школах на ненецком языке в настоящее время прекращено.

Трудности, с которыми сопряжено языковое строительство, можно проиллюстрировать на примере развития бурятского литературного языка⁶³. До 1917 г. восточные буряты пользовались старо-

⁵⁹ М.Н. Борисов в этой связи обращает внимание на существование трех ненецких автономных округов (см.: *Борисов М.Н.* Малочисленные этносы Севера... – С. 64).

⁶⁰ См.: *Интеграция* коренных малочисленных народов... – С. 345.

⁶¹ См.: *Алпатов В.М.* 150 языков и политика: 1917–1997. – М., 1997. – С. 81–94.

⁶² См.: *Терещенко Н.М.* Самодийские языки // Закономерности развития литературных языков народов СССР в советскую эпоху: Основные процессы внутривидового развития тюркских, финно-угорских и монгольских языков. – М., 1969. – С. 370.

⁶³ См.: *Шагдаров Л.* Бурятский язык // Закономерности развития литературных языков народов СССР... – С. 383–466.

письменным монгольским языком. Западные же буряты имели письменность на собственной диалектной базе. После социалистической революции благодаря тому, что национальные кадры в основном были выходцами из районов распространения хоринского диалекта, началось формирование литературного языка в графических рамках старомонгольского языка с сильным влиянием хоринского диалекта.

В 1931 г. была поставлена задача создать в будущем общемонгольский литературный язык и было принято решение положить в основу бурят-монгольского литературного языка халха-монгольский разговорный язык. На основе латинской графики был разработан его алфавит. При этом в алфавите и орфографии не были отражены основные фонетические особенности бурятского языка. Созданный на основе халхасского наречия новый литературный язык оказался непонятен основной массе населения, поэтому вскоре было решено в основу бурятского литературного языка положить южно-селенгинское наречие, являющееся бурятизированным вариантом собственно монгольского языка и близкое по форме к халхасскому аратскому наречию. Но основные фонетико-морфологические трудности все равно не были устранены. В 1936 г. принимается решение перебазировать литературный язык на самый влиятельный и наиболее распространенный хоринский диалект, для которого позднее и были разработаны литературные нормы, на котором были созданы стабильные учебники и т.д. В 1938 г. бурятский письменный язык был переведен на русскую графику.

Относительно диалектной системы бурятского языка на конец 60-х годов XX в. констатировались недостаточная ее изученность, отсутствие точной классификации диалектов. Несмотря на распространение бурятского литературного языка, диалекты и говоры в конце 60-х годов продолжали удерживать значительную часть своих лексических особенностей, а носители говоров сталкивались с трудностями в усвоении литературного языка. По оценке Т.А. Бертагаева, для западных бурят в газетном или художественном тексте оставались в той или иной степени непонятными более 20–30% словоформ⁶⁴.

⁶⁴См.: *Бертагаев Т.А.* О развитии литературных языков монголоязычных народов Советского Союза // Закономерности развития литературных языков народов СССР... – С. 382.

В настоящее время споры о языковой идентичности бурят активизировались. Выделено и описано 15 диалектов бурятского языка⁶⁵. Поднимаются вопросы о возвращении к селенгинскому диалекту как литературному языку, о более широком использовании заимствований из других диалектов, о расширении изучения старомонгольской формы языка. Незавершенность процессов языкового строительства и неравномерность развития языкового сознания диалектных групп определяют необходимость совершенствования архитектоники бурятского языка.

Аналогичные проблемы и потребности возникают также в других регионах Сибири, в связи с чем могут разрабатываться государственные программы языкового строительства, как, например, в Республике Саха (Якутия).

В отношении политики языкового строительства высказываются различные точки зрения. Языковая дробность, как было показано, существенно препятствовала разработке единого литературного языка. В связи с этим получили распространение требования о создании диалектных форм письменности и издании соответствующей литературы. По мнению М.Н. Борисова, такая политика будет препятствовать возрождению родных языков. «Тут очень важна договоренность интеллигенции, особенно языковедов, в решении вопроса, какому диалекту и в какой форме отдать предпочтение», – отмечает он⁶⁶.

По поводу позиции М.Н. Борисова хотелось бы заметить следующее. Во-первых, речь может идти не о возрождении национальных языков (поскольку таких единых языков в действительности и не существовало из-за разбросанности этнических групп, относимых исследователями к одному народу), а об их зарождении и росте. Это новообразования, чья жизнеспособность еще должна быть удостоверена в борьбе за существование.

Во-вторых, установка на договоренность интеллигенции и языковедов в выборе наиболее предпочтительного опорного диалекта воспроизводит известную идею эпохи Просвещения об общественном договоре. Но диалектика Просвещения такова, что с силу неравномерности и нелинейности исторического процесса находящиеся в авангарде этнокультурного развития носители опорного

⁶⁵ Подробнее см.: *Проблемы бурятской диалектологии*. – Улан-Удэ, 1996.

⁶⁶ *Борисов М.Н.* Малочисленные этносы Севера... – С. 53.

диалекта и интеллигенция из данной диалектной группы (как это было проиллюстрировано выше на примере хакасского языка) ассимилируются в первую очередь и выбывают из состава массовой базы носителей языка.

В перспективе опережающего отражения грядущих этноязыковых сдвигов следовало бы ориентировать языковое строительство на наиболее отсталые диалектные группы, имеющие наибольшие шансы сохраниться в процессах модернизации. Но эти группы, не имея собственной национальной интеллигенции, как раз и не испытывают потребности в литературном языке. Таким образом, объективно необходимым и возможным является поэтапное строительство литературного языка, осуществляемое в несколько «очередей».

Характеризуя перспективы сохранения, возрождения и дальнейшего развития языков коренных народов Сибири, целесообразно исходить, как справедливо указывает В.А. Роббек, из факта существования в языках (и в каждом из них в отдельных диалектах и говорах) больших различий. Это действительно делает невозможным проведение однотипной, «гребеночной», по выражению В.А. Роббека, работы по их сохранению и возрождению. «Поэтому работа в этой области должна проводиться конкретно по каждому народу и его языку, у одного и того же народа в различных местах компактного проживания этнических групп»⁶⁷.

Возрождение и развитие языков, как указывает В.А. Роббек, возможны, необходимы и в решающей степени зависят «от отчаянной решимости самих народов, поддержанной правительствами и всеми народами доброй воли»⁶⁸. Использование института образования для сохранения родных языков требует значительных ресурсов, которые направит на это общество, и серьезных усилий со стороны самого коренного народа⁶⁹. Поэтому решение о деятельности в данном направлении должно быть взвешенным, оно должно приниматься ответственно, с учетом и сопоставлением всех полезных эффектов и долгосрочных издержек, которые могут понести другие народы.

⁶⁷ *Интеграция коренных малочисленных народов...* – С. 344.

⁶⁸ *Роббек В.А.* Сохранение, возрождение и развитие языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации в первой четверти XXI века: концепция. – Якутск, 2003. – С. 8.

⁶⁹ «Для реализации программы потребуются огромные средства и силы, которыми не располагают юкагиры» (*Курилов Г.Н.* Родной язык – дух этноса // *Языки, культура и будущее народов Арктики.* – С. 8).

Так, например, в ходе социолингвистических экспедиций, принятых новосибирскими филологами в районы Горного Алтая, где проживают кумандинцы, было выявлено, что большинство взрослых кумандинцев являются кумандино-русскими билингвами, а фактически – кумандино-русско-шорскими или, реже, кумандино-русско-алтайскими трилингвами. Почти во всех сферах жизнедеятельности кумандинцы, за исключением людей пенсионного возраста, употребляют русский язык. Дети практически не владеют кумандинским или используют его лишь в пассивной форме – понимают речь взрослых, но не говорят даже в семье, так как взрослые из соображений престижа, для ускорения адаптации детей в иноэтническом коллективе, обеспечения им возможности получения качественного образования и дальнейшего трудоустройства общаются с ними и в семье только на русском языке⁷⁰. Но вместе с тем за употребление кумандинского в дошкольных учреждениях высказалось 76,8% населения, кумандинского и русского – 23,2%, а одрого русского – никто из опрошенных. Две трети респондентов считают целесообразным использовать во всех классах средней школы только кумандинский язык, и лишь треть опрошенных указывают на необходимость вести обучение и на кумандинском, и на русском. Абсолютно все респонденты высказались за преподавание кумандинского языка как учебного предмета в школе и даже в средних специальных учебных заведениях.

В связи с этим предлагается для детей-кумандинцев организовать в детских садах занятия по кумандинскому языку, издать литературу для детей-дошкольников на кумандинском, проводить развивающие игры с элементами фольклора и этнографии, разучивать стихи, песни. В школах рекомендуется ввести преподавание кумандинского языка как предмета, и, возможно, на факультативной основе его следует преподавать в средних специальных учебных заведениях. Целесообразно организовать кружки по изучению родного языка и культуры, проводить внеклассную работу по соответствующей тематике. Сохранению языка способствовали бы издание кумандинского фольклора, выпуск газет и журналов, имеющих разделы на кумандинском языке, организация радио- и телепередач на

⁷⁰См.: *Уртегешев Н.С.* Социолого-лингвистическое обследование кумандинцев // <http://www.nsu.ru/ip/>.

кумандинском и т.д.⁷¹.

В начале 90-х годов XX в. в ряде регионов России стал проводиться курс на создание письменности на разных диалектах. Так, например, в Карелии языковедами и общественностью было осознано, что ревитализация родного языка не может быть достигнута с помощью литературного языка, чуждого для носителей всех или большинства диалектов. Взаимное же приобщение к вариантам диалектной письменности может стать предпосылкой для создания единого литературного языка в будущем. Подобный путь становления общехантыйского литературного языка на базе интеграции диалектных литературных языков считает возможным Е.А. Немысова⁷².

На Камчатке ительмены также ищут опору не в общеительменской, а в местной идентичности и соответственно повышают статус двух незначительно различающихся говоров до статуса диалектов и даже языков⁷³. Учебники для ительменов с 1996 г. издаются на двух диалектах. Благодаря языковой дивергенции достигалось более адекватное понимание учащимися языка как предмета, и шансы на выживание конкурирующих форм языка значительно повысились.

Живые языки живут и умирают, проходя различные этапы жизненного цикла, испытывают различные формы физического и морального износа. В метафоре жизненного цикла образ жизни языка как организма пересекается с представлением о языке как архитектурном целом, здании, воздвигаемом в процессе языкового строительства, но здании, которое может изнашиваться, разрушаться в ходе эксплуатации. Возрождение языка, таким образом, соотносимо с реновацией, обновлением символического капитала, а ревитализация языка – с различными процедурами текущего и капитального ремонта его здания.

Полезными для формирования представлений о способах ревитализации языка являются, на наш взгляд, принципы трибологии – научного направления, в рамках которого изучаются вопросы повышения износостойкости деталей машин, предотвращения действия основных первичных разрушающих факторов, восстановления уже изношенных поверхностей и повышения прочности рабочих поверхностей сопрягаемых деталей.

⁷¹ Там же.

⁷² См.: Немысова Е.А. В тени забытых предков // Сургутская трибуна. – 1999. – 28 апр.

⁷³ См.: Вахтин Н.Б. Языки народов Севера в XX веке... – С. 285–286.

Согласно представлениям трибологии в процессе физического изнашивания под воздействием контактных нагрузок в зоне трения происходит разрушение частиц поверхности с образованием активных элементов. На поверхности тела, где образуются зоны аномальной поверхностной активности, атомы легко отрываются и разрушение прогрессирует. Под воздействием перегрузок могут отрываться уже целые семейства атомов – кластеры. Тогда наступает катастрофический износ.

Для того чтобы приостановить процесс изнашивания и восстановить изношенную поверхность, в зону трения вводится ревитализант, содержащий строительный материал для будущей поверхности и энергетический активатор, который позволяет перевести избыточную энергию трения на создание новой кристаллической решетки – новой поверхности. В зоне трения под воздействием контактных нагрузок происходит внедрение активированных элементов в рабочие поверхности пар трения. Ревитализация начинается в перегруженной зоне (зоне наибольшего износа), где атомы имеют наибольшее количество свободных (некомпенсированных) связей. Эти связи захватывают и удерживают в местах износа ревитализант, выступающий в качестве строительного материала. При появлении нагрузок энергетический активатор направляет избыточную энергию на строительство новой кристаллической решетки. Таким образом, на старой основе формируется новое покрытие. Взаимная диффузия двух веществ завершает процесс формирования нового покрытия.

Внешняя поверхность любого тела является неровной, на ней чередуются «пики» и «впадины». Постепенно износ захватывает слабые места, «выбивая», «вымывая» и унося атомы. «Впадины» становятся все более и более глубокими. Полный износ наступает, когда начинают стираться «пики». Пока же существуют эти «пики-маячки», которые «помнят» первоначальный размер тела, его деталь можно восстановить технологией ревитализации. Как только «впадины» и «пики» сровняются, система стабилизируется.

Технология ревитализации языка как тела, которое подвергается износу в межязыковых контактах, также опирается на «пики-маячки», которые «помнят» первоначальный размер тела. Именно таким способом благодаря существованию живых носителей языка, обладавших достаточной языковой компетентностью, был возрожден идиш. Сегодня также предпринимаются попытки «оживления» классической латыни⁷⁴.

Для ревитализации языков коренных народов Сибири необходимо в первую очередь сохранить и поддержать «пики-маячки», т.е. носителей языка, на которых можно и нужно равняться в этноязыковом развитии. С целью реализации данной стратегии в 1995 г. на гуманитарном факультете Новосибирского государственного университета была организована кафедра языков и фольклора народов

⁷⁴См.: Маадла Ю.Й. О современных попытках «оживления» латыни как языка международного общения // *Interlinguistica Tartuensis*. – Тарту, 1984. – № 3.

Сибири⁷⁵. Кафедра имеет право внеконкурсного набора студентов на специализацию по языкам и фольклору народов Сибири из числа носителей изучаемых языков.

На основе уникальной методики, разработанной преподавателями этой кафедры совместно с сотрудниками Института филологии СО РАН, создана непрерывная цепь обучения «вуз – аспирантура». К настоящему моменту закончен цикл обучения пяти студенческих групп, в которых получил дипломы 31 специалист. Из них в настоящее время стали кандидатами наук 14 человек, еще девять продолжают обучение в аспирантуре. Восемь выпускников приняты на работу в Институт филологии СО РАН, один работает в НГУ. В других университетах, пединститутах и национальных НИИ работают три человека, в средней школе – два, в сфере культуры (радио и телевидение) – один. За границей (в Германии и Турции) работают два человека. Лишь двое выпускников кафедры не работают по специальности.

В результате деятельности кафедры в тюркоязычных регионах Сибири организуются группы молодых людей – специалистов в области национальной филологии и культуры, родных языков, фольклора. Эти люди располагают достаточной квалификацией, чтобы поддержать престиж родных языков, в предыдущий период заметно снизившийся, и способствовать их развитию.

Опыт подготовки из представителей коренных народов Сибири квалифицированных специалистов, обладающих высокой языковой компетентностью, заслуживает особого внимания. Как известно, большую трудность в подготовке национальных педагогических кадров составляет организация их обучения родному языку. Поступающие в училища и институты выпускники средних школ, принадлежащие к коренным народам, как правило, родным языком не владеют⁷⁶. Вследствие этого качество подготовки специалистов по родным языкам коренных народов с каждым поколением ухудшается. Можно представить, каково было бы положение в современной

⁷⁵ Черемисина М.И. О деятельности кафедры языков и фольклора народов Сибири и перспективах изучения языков Сибири // Формирование образовательных программ... – С. 3 и след.

⁷⁶ См.: Щетинина Г.С. Система воспитания и образования молодежи народов Севера Сахалинской области: опыт социального управления // Молодежь народов Севера: образование и воспитание. – Новосибирск, 1990. – С. 45; Стукова Н.М. Студенты-шорцы в КузГПА: о некоторых проблемах адаптации // Формирование образовательных программ... – С. 86.

математике или физике, если бы в высшие учебные заведения для специализации в этих отраслях науки набирали лиц, не знающих математики или физики.

Поэтому для решения задачи сохранения и развития языков коренных народов Сибири профильное филологическое образование должны получать молодые люди, одаренные в языковом отношении. Как отмечает О.И. Гордеева, судьба таких юношей и девушек в современной системе высшего филологического образования парадоксальна и трагична: «Чем большими филологическими способностями и возможностями наделен человек, чем теснее он связан со своим языком и своей культурой, тем меньше шансов он имеет владеть русским языком как вторым родным, тем менее он конкурентоспособен при поступлении в университет, особенно на филологический факультет, где требуется написать сочинение на русском языке»⁷⁷. О.И. Гордеева делает вывод, что при обучении в школе и вузе этим людям их уникальные знания родного языка не помогают, а только мешают.

В Новосибирском государственном университете при отборе студентов на специализацию по языкам и фольклору коренных народов Сибири ориентиром является уровень знания родного языка. Ведется поиск будущих абитуриентов среди учащихся, оканчивающих национальные школы-интернаты или сельские школы в национальных республиках, проводятся собеседования со студентами национальных вузов, заканчивающими первый курс. Таким образом, НГУ использует апробированный в физико-математических олимпиадах путь отбора абитуриентов, обладающих определенными качествами, в данном случае – высокой компетентностью в родном языке.

В рамках проекта «Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня» в 2004 г. Новосибирским государственным университетом во взаимодействии с Институтом филологии СО РАН проведена I Межрегиональная олимпиада по языкам народов Сибири и Дальнего Востока среди школьников старших классов национальных школ и учащихся педагогических училищ. Олимпиада была направлена на поиск будущих абитуриентов из числа хакасов, алтайцев и тувинцев, а также на расширение круга возможных абитуриентов за счет представите-

⁷⁷ Гордеева О.И. Проблемы высшего филологического образования для представителей малочисленных народов Сибири и государственный стандарт // Формирование образовательных программ... – С. 94.

лей таких коренных малочисленных народов, как ненцы, нганасане, долгане, эвены, ительмены и коряки. В дальнейшем предполагается пригласить к участию в олимпиаде представителей шорцев, челканцев, теленгитов, тоджинцев, телеутов и др.

Цель проведения олимпиады состояла в активизации у молодежи интереса к родным языкам и культурам, в повышении престижа родных языков как средства ретрансляции духовного опыта и культурных ценностей народов от поколения к поколению. В задачи олимпиады входили

- пропаганда научных знаний о языках коренных народов Сибири;
- развитие у учащихся общеобразовательных учреждений интереса к изучению и сохранению родных языков;
- создание необходимых условий для выявления одаренных детей;
- профессиональная ориентация выпускников средних учебных заведений на изучение родных языков;
- активизация работы факультативов, спецкурсов, кружков, секций, научных обществ учащихся и других форм внеклассной и внешкольной работы по изучению языков народов Сибири.

В олимпиаде приняли участие учащиеся, принадлежащие к 12 коренным, в том числе малочисленным, народам Севера, из Республики Тывы, Республики Хакасии, Республики Алтай, Томской, Камчатской, Иркутской, Новосибирской областей, Красноярского края, Агинского Бурятского автономного округа. Победители отбирались по уровню языковой компетентности. Проведение олимпиады позволило выявить молодых представителей коренных народов Сибири, свободно владеющих родным языком, являющихся носителями культурной традиции, проявляющих интерес к изучению родного языка, фольклора и культуры, способных и желающих продолжить образование, ориентированное на формирование будущих исследователей, занимающихся фундаментальными научными проблемами, связанными с родными языками и культурами.

В программу очного тура олимпиады вошло проведение в Институте филологии СО РАН круглого стола с участием учителей родного языка, приглашенных для презентации работ учеников. В отчете об олимпиаде ее координатор Н.Б. Кошкарева указывает, что для учителей важно было встретить коллег, работающих в раз-

личных регионах с разной степенью поддержки преподавания родного языка со стороны администраций школ и муниципальных образований. Учителя отметили, что приглашение в НГУ они воспринимают как знак высокой оценки и одобрения их деятельности. Участие в олимпиаде укрепило их позиции в школе, так как для администрации оказалось очень значимым внимание со стороны НГУ. Успехи, достигнутые учениками на олимпиаде, позволяют демонстрировать эффективность работы школы. Для многих учителей приглашение на очный тур олимпиады в Новосибирск стало серьезной моральной поддержкой⁷⁸.

Таким образом, проведение олимпиады стало еще одной формой научно-образовательной деятельности кафедры языков и фольклора народов Сибири, направленной на ревитализацию языков коренных народов. Следующим этапом в реализации технологии ревитализации является создание нового поколения учебников на языках коренных народов, что также требует специалистов высокого уровня, способных применить к родному языку новые методики обучения. Преподавание должно быть обеспечено аудио- и видеобазой, позволяющей поддерживать язык старшим поколениям и приобретать – младшим. Перспективным представляется возобновление практики издания двуязычных текстов сказок, историй, информационных текстов исторического, географического, этнографического характера.

⁷⁸См.: Кошкарева Н.Б. Отчет о проведении I Межрегиональной олимпиады по языкам коренных народов Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск, 2004. – С. 34–35.

ГЛАВА 6. АНТЕННЫ НГУ – БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОРЕННЫМ НАРОДАМ СИБИРИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСОКОГО УРОВНЯ

§ 1. От заочного образования к дистанционному

Задача обеспечения широким слоям населения возможности получить образование способом, отличным от классического (очного), впервые достаточно остро встала в нашей стране в конце 20-х годов XX в., когда, с одной стороны, в ходе индустриализации выявилась существенная нехватка квалифицированных кадров всех специальностей, а с другой – стала очевидной невозможность отрыва от производства миллионов людей, нуждавшихся в обучении. Выход был найден, в частности, в развитии системы заочного образования. К 60-м годам в СССР насчитывалось 11 заочных университетов и множество заочных факультетов в обычных вузах¹.

Как образовательная технология заочное образование осуществляется путем самостоятельного овладения обучаемыми учебным материалом с проведением периодического (один-два раза в год) контроля их знаний непосредственно в вузе с помощью годовых и полугодовых экзаменов. Обучаемым предоставляются учебные планы и программы дисциплин, которые они должны изучить; вуз также полностью или частично обеспечивает их учебной и методической литературой. Кроме того, студенты-заочники в течение каждого отчетного периода выполняют самостоятельно и представляют в вуз (как правило, по почте или лично) контрольные и тестовые задания по изучаемым дисциплинам, а перед сдачей полугодовых или годовых экзаменов для них в вузе проводится цикл лекционных занятий по наиболее сложным разделам и темам учебных курсов (так называемые «установочные лекции»). В основном контакты с преподавателями у студентов-заочников происходят именно во время

¹ См.: *Distance education for the information society: policies, pedagogy and professional development: Analytical survey.* – М., 2000.

сессии, общая продолжительность которых составляет 50–60 дней в году. С учетом необходимости совмещения заочниками учебы с работой на производстве и значительных нагрузок, с которыми сопряжено самостоятельное овладение учебным материалом, срок обучения на заочных отделениях вузов увеличивается по сравнению с очными, как правило, на год-полтора.

Уже к середине 30-х годов заочное образование стало в нашей стране основной формой обучения без отрыва от производства. В настоящее время очевидно, что заочное обучение обладает рядом существенных преимуществ перед стационарным, и главное из них состоит в том, что сочетание трудовой и образовательной деятельности позволяет сознательнее и целеустремленнее относиться к учебе. Совмещение учебной и профессиональной деятельности по специальности способствует формированию умения соотносить теорию с практикой. Одним из несомненных достоинств заочного образования является то, что мотивы поступления в вуз у заочников в подавляющем большинстве случаев общественно значимы и профессионально направлены. Обладая этими качествами, выпускник-заочник, даже уступая на первых порах в знаниях выпускнику-очнику, в жизни нередко оказывается более перспективным специалистом.

Главным резервом совершенствования заочного образования часто является усиление взаимосвязей между производственной и учебной деятельностью студентов. Потребность в знаниях, познавательные интересы, цели и мотивы получения высшего образования у заочников во многом формирует общественная и трудовая жизнь, в которой они участвуют. Кроме того, их жизненный опыт оказывает непосредственное влияние на сам процесс восприятия учебного материала. Студенты-заочники расценивают знания, получаемые в вузе, как средство, которое они сейчас же могут использовать для решения разного рода профессиональных и жизненных проблем. Их ориентация на образование как на необходимость иметь больше знаний, как на жизненную и духовную потребность представляет собой важнейший источник положительных чувств и настроений, благоприятно сказывающихся на процессе обучения.

Вместе с тем выявился и ряд недостатков как нормативного, так и методико-психологического плана, свойственных существующей в нашей стране системе заочного образования. Нормативный аспект связан с тем, что обучать некоторым специальностям и дисциплинам (или их составным частям) заочно запрещается законодатель-

но. К такого рода специальностям и дисциплинам относятся, например, медицина, управление летательными аппаратами, практическое судовождение и др. Недостатки методико-психологического характера заключаются в том, что при отсутствии того сочетания постоянной консультативной поддержки и действенного повседневного контроля со стороны квалифицированных педагогов, которое реализуется в ходе очного обучения, многие студенты-заочники оказываются не в силах на высоком уровне освоить весь объем учебного материала, и это отрицательным образом сказывается на качестве подготовки специалистов.

Когда в СССР в конце 50-х – начале 60-х годов был принят ряд нормативных актов², предусматривавших расширение сети заочного образования, предоставлявших значительные преимущества при поступлении в вуз лицам, проработавшим на производстве не менее двух лет, обеспечивавших возможность внеконкурсного зачисления лиц, направленных в вузы непосредственно предприятиями и учреждениями, но не было осуществлено должное изменение системы заочного образования самими вузами, это непосредственно отразилось на квалификации выпускников-заочников. Положение было настолько серьезным, что вскоре другим нормативным актом³ пришлось признать дневные отделения вузов основной формой подготовки специалистов. Объективно присущие заочному образованию недостатки в условиях административно-командной системы сформировали отношение к заочному обучению как к упрощенному пути получения диплома.

Оборотной стороной этого процесса стала практика, когда при приеме на работу из двух специалистов предпочтение отдавалось закончившему очный вуз, даже при том что итоговые оценки в дипломе у него могли быть и ниже, чем у выпускника заочного вуза

²См.: *О частичном изменении порядка приема в высшие учебные заведения СССР* // СП СССР. – М., 1958. – § 9. – С. 80; *О льготах для студентов вечерних и заочных вузов и учащихся вечерних и заочных средних специальных учебных заведений* // СП СССР. – М., 1959. – § 14. – С. 90 и др.

³См.: *О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 3 сентября 1965 г.* // СП СССР. М., 1966. – § 20. – С. 176. Подробнее см.: *Кочетов А.Н. Профессиональное образование в 60–80-х годах: путь к инфляции* // Отечественная история. – М., 1994. – № 4–5.

или факультета. В тех случаях, когда роль играло качество диплома, а не факт его наличия, заочное образование, безусловно, не могло конкурировать с очным. Более того, возникла довольно-таки парадоксальная ситуация, когда ряд наиболее рейтинговых вузов страны «шагали не в ногу со всеми», т.е. не участвовали в системе заочного образования. Так, например, главный вуз страны – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова вел заочное обучение только по одной специальности (журналистика) из более чем 25, которые в нем имелись. До 1999 г. не было заочников в Московском институте народного хозяйства им. Г.В. Плеханова (ныне – Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова), не вели и не ведут сейчас заочного обучения Московское высшее техническое училище им. Н.Э. Баумана (в настоящее время – Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана) и Московский инженерно-физический институт. Не набирал заочников на основные специальности Московский государственный институт международных отношений. Не осуществлял заочного образования и Новосибирский государственный университет.

Данное положение вещей является следствием имевшейся в этих и других подобных вузах установки на высокий уровень подготовки специалистов, который обеспечивался, в том числе, участием в учебном процессе крупных ученых – академиков, членов-корреспондентов Академии наук, работавших в научных учреждениях АН СССР в Москве и ее Сибирского отделения в Новосибирске. Через них не только осуществлялась связь вузов с большой наукой, – они также создавали в аудиториях особую атмосферу жажды познания и приобщенности к романтике научного поиска. Эта атмосфера оказывалась нетранслируемой на расстояние, непередаваемой имевшимися в то время средствами реализации заочного обучения. При попытке организации заочного обучения в таких условиях следствием неминуемо стал бы значительный разрыв в качестве знаний у студентов очной и заочной форм обучения. Именно в силу данного обстоятельства, как нам представляется, указанные вузы предпочитали концентрировать свои усилия на очном образовании.

И все же в настоящее время, несмотря на глубокие перемены, происходящие в образовательном пространстве России, система заочного образования продолжает оставаться важным источником получения высшего образования. Однако она постепенно устаревает

и не отвечает потребностям завтрашнего дня. Необходимость совершенствования традиционного заочного обучения в России определяется также и общеэкономическими факторами: вряд ли следует ожидать, что в новых экономических условиях работодатель пойдет на то, чтобы в течение пяти-шести лет ежегодно предоставлять своему сотруднику двухмесячный оплачиваемый отпуск для сдачи сессий. Очевидно, что заочное образование нуждается в более совершенном содержании, методике и учебных материалах.

Следует отметить, что наряду с системой заочного образования в ее «классическом» советском варианте в нашей стране развивались и другие формы дистанционного образования, одним из которых стало медиаобразование. Медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* – средства) – направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования усматриваются в том, чтобы подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию различной информации, к осознанию последствий ее воздействия на психику, к общению на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств⁴.

Медиаобразование рассматривается как процесс развития личности посредством масс-медиа с целью формирования культуры общения, творческих и коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность в современном мире помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры, в том числе и в образовательном процессе⁵.

В нашей стране медиаобразовательное движение начало зарождаться в начале XX столетия на базе кинематографа, когда наряду с художественными лентами стали создаваться научно-популярные фильмы просветительского характера, которые в основном расска-

⁴См.: *Российская педагогическая энциклопедия*. – М., 1993. – Т. 1. – С. 555.

⁵См.: *Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка*. – М., 1994; *Спичкин А.В.* Что такое медиаобразование. – Курган, 1999; *Федоров А.В.* Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог, 2004.

зывали о физических и биологических явлениях (к примеру, «Электрический телеграф», «Кровообращение» и т.д.). Датой же рождения в России учебного кинематографа считается 1896 г., когда состоялись первые кинематографические сеансы для школ Петербурга, Москвы и некоторых других городов⁶. Вопросами использования фильмов в учебных целях занималось Министерство просвещения, где предполагалось создать специальный орган медиаобразования – кинематографический комитет⁷. Уже в первое десятилетие XX в. в России появились труды, посвященные воспитательной и образовательной роли кино, печатавшиеся в таких изданиях, как «Вестник воспитания», «Живой экран», «Вестник кинематографа», «Разумный кинематограф и наглядные пособия» и т.д. Педагоги того времени стремились выяснить перспективы и возможности использования кино в учебном процессе в качестве дидактического средства⁸. Однако полностью развить имевшиеся тогда возможности медиаобразования не позволили начавшаяся Первая мировая война, Октябрьская революция и последовавшая за ней гражданская война.

Интерес к медиаобразованию вновь возник уже в 20-е годы, когда кинематограф выступил в качестве эффективного средства пропаганды и агитации среди неграмотного на тот момент времени в основной своей массе населения нашей страны. Именно из этого исходили большевики, оценившие идеологический потенциал кино и объявившие его «важнейшим из всех искусств». В ноябре 1927 г. вышло Постановление коллегии Народного комитета просвещения «О разработке мероприятий по детскому кино», которое впервые предусматривало ввести в программу педагогических техникумов курс по «кинорботе среди детей». Данный курс предполагал «преподавание техники и методики кинорботы как в теоретическом, так и в практическом отношении». Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул «выра-

⁶См.: Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог, 2002. – С. 15.

⁷См.: Проект бывшего министра просвещения гр. Игнатъева об учреждении при Министерстве просвещения кинематографического комитета // Вестник воспитания. – Пг., 1917. – № 2; Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж, 1987.

⁸См.: Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. – Воронеж, 1989.

ботку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино», кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками – кинопедагогами⁹.

Следует отметить, что в период с 1918 по 1930 г. медиаобразование на базе кинематографа развивалось достаточно динамично. Например, в 1925 г. была опубликована одна из первых в послереволюционной России работ по проблемам кинообразования – книга П.И. Люблинского «Кинематограф и дети»¹⁰, в которой автор анализировал влияние кино на школьную аудиторию, обсуждал возможные педагогические подходы к использованию кино в тогдашних условиях. Другой известный педагог, А.М. Гельмонт, предложил создать научно обоснованные методы киноработы с детьми, которые дали бы возможность «сделать кино незаменимым орудием воспитания и образования»¹¹.

В целом считалось, что в сфере образования кинематограф должен решать следующие задачи:

- пропагандистскую (идеологическую), когда кино используется как идеологическое оружие против буржуазии и контрреволюции, как доступное средство пропаганды социализма, патриотизма и пролетарского интернационализма, воспитания детей и юношества в коммунистическом духе. С данной задачей медиаобразование вполне справилось: на фильмах «Чапаев», «Щорс», «Красные дьяволята», «Котовский», «Александр Пархоменко» и т.п. выросло целое поколение советских людей, встретивших лицом к лицу Великую Отечественную войну;

- просветительскую, в ходе решения которой кинематограф использовался как своеобразное «учебное пособие»;

- развивающую – в целях интегрированного кинообразования школьников и студентов на занятиях по предметам художественно-эстетического цикла¹².

⁹См.: Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России... – С. 19.

¹⁰См.: Люблинский П.И. Кинематограф и дети. – М., 1925.

¹¹Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания // Вестник просвещения. – 1927. – № 5.

¹²См.: Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России... – С. 17.

В 20-е и первую половину 30-х годов получили развитие и другие формы медиаобразования – на материалах радио, грамзаписи, периодической печати. С 1925 г. стали выходить в эфир специальные детские радиожурналы – «Радиооктябренок» и «Радиопионер» (позднее переименованный в «Пионерскую правду по радио»), тематические радиопередачи «Дружные ребята», «Искорка», «Мурзилка» и др., имевшие в том числе и образовательно-просветительскую направленность. Широкими тиражами печатались грампластинки с записями известных артистов, читавших произведения отечественной классики и советских писателей. В это же время начали издаваться детские газеты и журналы «Юные товарищи», «Барабанщики», «Юный ленинец», «Дети Октября», «Пионер», «Пионерская правда» и ряд аналогичных провинциальных изданий. Очевидно, что особое внимание в этих изданиях уделялось идейному воспитанию школьников в духе коммунистической идеологии.

Вместе с тем начиная с середины 30-х годов медиаобразовательное движение фактически идет на спад. До конца 50-х годов в медиаобразовательной деятельности преобладала ярко выраженная практическая направленность: были разрешены в основном пропагандистские кино- и фотомероприятия, деятельность любительских кружков кино- и фотосъемки, выпуск стенгазет и т.п.

На протяжении почти полувека медиаобразование в нашей стране выполняло идеологическую функцию. Перед создателями фильмов ставилась задача помогать учителю формировать социалистическое мировоззрение учащихся. Считалось целесообразным использовать фильмы в качестве дополнения к учебнику как экскурсионный и хроникально-агитационный материал. Школа фактически самоустранилась от работы с произведениями кинематографа, показывая учащимся лишь учебные фильмы в качестве иллюстрации к урокам¹³.

Некоторая либерализация педагогических концепций медиаобразования наступила только в период политической «оттепели», сопровождавшейся официальным осуждением сталинизма. В конце 50-х – начале 60-х годов стало активно расширяться движение кинообразования в вузах и школах страны, чему способствовал очевидный ренессанс советского кинематографа, увеличилось число

¹³ См.: Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России... – С. 26–29.

учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию¹⁴. В 60–70-х годах новая волна интереса к медиаобразованию сформировалась в связи с применением и широким внедрением в образовательный процесс новых медиасредств и медиатехнологий – телевидения, магнитной записи звука и изображения, а в 80-х годах – и электронно-вычислительных машин.

Этот период примечателен рядом интересных медиаобразовательных проектов, прежде всего появлением на Втором всесоюзном телевизионном канале специальных образовательных программ по широкому спектру дисциплин: русскому и иностранным (немецкому, английскому, французскому, испанскому) языкам, физике, математике, астрономии, литературе, химии, биологии, географии и т.д. Интенсивное развитие видео во второй половине 80-х годов начало менять облик медиаобразовательного движения в аудиовизуальной сфере, – достаточно распространенным стало использование аудио- и видеокурсов учебных предметов.

В 80-х – начале 90-х годов осуществлялась масштабная компьютеризация отечественного среднего, средне-специального и высшего образования, в программу общеобразовательных школ был введен предмет «информатика». Вместе с тем процессы информатизации протекали крайне неравномерно: если информатизация образования в вузах происходила практически параллельно с информатизацией производства и имела для студентов преимущественно практическую направленность, то в школах ситуация была несколько иной. Обучающих программ для школьников на русском языке было крайне мало, несмотря на то что интерес к новым технологиям у них был очень велик. Это зачастую приводило к тому, что весь спектр компьютерного обучения сводился к овладению азами информатики и компьютерной грамотности. Говоря иначе, полноценного медиаобразования компьютерными средствами в чистом виде до середины 90-х годов в России практически не существовало.

Происходившая в нашей стране в 90-х годах стремительная коммерциализация медиасферы застала систему медиаобразования врасплох. Лишившись после распада Советского Союза государственной поддержки, практически перестал существовать учебный кинематограф, закрылся телевизионный образовательный канал, перестали выходить или значительно сократили тиражи (в десятки и сот-

¹⁴ См.: Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России... – С. 34.

ни раз) многие специализированные образовательные и научно-популярные издания для детей и юношества («Квант», «Юный техник», «Техника – молодежи», «Юный натуралист» и др.). В «смутное время» начала 90-х медиаобразование сложными и порой противоречивыми путями искало свое место в складывающихся новых условиях. Коммерциализация медиа, ориентация на рейтинг и тираж коренным образом изменили содержание медиатекстов, сместили акценты в сторону развлекательности, зрелищности в ущерб культурно-просветительским и познавательным составляющим¹⁵.

Вместе с тем в практике медиаобразования стали широко использоваться компьютерные интерактивные и мультимедийные средства, интернет-технологии, спутниковое телевидение. Продолжали развиваться направления медиаобразования, основанные на использовании ТСО – технических средств обучения. Медиаобразование стало более профильным, специализированным. В нем начали выделять следующие направления:

- медиаобразование будущих профессионалов в области прессы, радио, телевидения, кино, видео и интернета (журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.);
- медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в рамках повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре;
- медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в школах, средних специальных учебных заведениях и вузах;
- медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах по месту жительства и т.д.);
- дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, компьютерных технологий, интернета;
- самостоятельное (непрерывное) медиаобразование¹⁶.

¹⁵См.: *Полужктова И.А.* Телевидение в развитии художественной культуры школьников // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. – М., 1998.

¹⁶Подробнее см.: *Федоров А.В.* Медиаобразование и медиаграмотность. – С. 12.

Итогом стало то, что «в последнее десятилетие XX века и начале века XXI четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала: прессы, кинематографа, телевидения, видео, интернета и т.д. Данная ситуация привела к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой»,¹⁷ на материале как уже традиционных, так и новых искусств и технологий. Путь к этому видится в интегрировании различных форм образования, в частности медиаобразования и дистанционного образования.

§ 2. Дистанционное обучение – новое слово в решении старой проблемы

Дистанционное обучение сегодня уже достаточно прочно прижилось в отечественной системе образования, хотя дискуссии по поводу самого термина «дистанционное обучение» и его содержания в российском педагогическом сообществе далеко не завершены.

Нормативное определение дистанционного обучения дано в Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России: «Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей»¹⁸.

Ряд специалистов считают необходимым содержательно разграничивать понятия дистанционного обучения и дистанционного образования. Так, Е.С. Полат замечает: «Очень важно развести понятия дистанционное образование и дистанционное обучение. Это родственные, но не тождественные понятия»¹⁹. «Образование –

¹⁷ Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России... – С. 76.

¹⁸ Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России // Проблемы информатизации ВШ. – 1995. – Вып. 3. – С. 6.

¹⁹ Полат Е.С. Понятийный аппарат дистанционного обучения // Вопросы Интернет-образования. – 2004. – № 19 / http://vio.fio.ru/vio_19/cd_site/Articles/art_1_21.htm.

это результат обучения, воспитания и развития личности», – считает А.А. Андреев, определяя, таким образом, обучение как один из компонентов образования. Учитывая тот факт, что другие составляющие образования, в частности воспитание, трудно или даже невозможно реализовывать дистанционно, автор полагает, что предпочтительнее использовать термин «дистанционное обучение»²⁰. Такую же точку зрения отстаивает Н.А. Панарина²¹, и с этими утверждениями трудно не согласиться.

Вместе с тем, как отмечает Е.С. Полат, дистанционное обучение существенно отличается от обучения заочного. Во-первых, дистанционное обучение интерактивно, так как осуществляется в ходе постоянного, систематического взаимодействия учителя и учащихся и учащихся между собой в учебном процессе. В заочном же обучении интерактивность имеет место лишь эпизодически. Во-вторых, курсы заочного обучения и курсы дистанционного обучения принципиально различаются организацией учебного материала, его структурой, способом взаимодействия преподавателя и учащихся, организацией информационно-образовательной среды учебного процесса²².

Исходя из этого в дальнейшем применительно к рассматриваемой форме обучения мы будем использовать термин «дистанционное обучение». При этом необходимо иметь в виду и то, что в нашей стране данная форма педагогической деятельности носит в значительной мере новационный характер. «Дистанционное обучение, – пишет Е.С. Полат, являющаяся одним из ведущих отечественных специалистов в этой области, – новая для нас форма обучения, именно новая форма, а не модификация заочной формы. Это самостоятельная система обучения, а не технология (дистанционная технология), как... у нас в России пытаются ее трактовать... это... компонент системы непрерывного образования»²³.

Под дистанционным обучением Е.С. Полат предлагает понимать процесс обучения, в котором учитель или учащиеся географи-

²⁰ См.: Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Открытое образование. – 1998. – № 4.

²¹ См.: Панарина Н.А. Дистанционное обучение: к вопросу об основных понятиях // Социологические исследования. – 2004. – № 4.

²² См.: Полат Е.С. Понятийный аппарат дистанционного обучения.

²³ Полат Е.С. Проблемы организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации // Вопросы Интернет-образования. – 2004. – № 20 / http://vio.fio.ru/vio_20/cd_site/Articles/art_1_20.htm.

чески разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса. Дистанционное обучение, на ее взгляд, включает дистанционное преподавание (деятельность преподавателя в учебном процессе) и дистанционное учение (познавательную деятельность учащихся)²⁴.

По данным Института ЮНЕСКО по использованию информационных технологий в образовании, зарождение дистанционного обучения относится к 1840 г., когда в Великобритании И. Питман начал обучать студентов стенографии посредством почтовых отправок, став, таким образом, родоначальником первого дистанционного обучающего курса. Спустя 10 лет, в 50-е годы XIX в., в Германии Г. Лангеншайдт опубликовал свои «Lehrbriefe» (букв.: «обучающие письма») в качестве дистанционного самоучителя по языку для взрослых.

Возможность получать высшее образование на расстоянии появилась после того, как с 1858 г. в Лондонском университете, основанном в 1836 г., было разрешено сдавать экзамены, проводимые университетом, студентам, обучавшимся в аккредитованных учебных заведениях, а затем эти экзамены стали открытыми для кандидатов со всего света вне зависимости от того, где и каким образом они получали образование. Это привело к появлению ряда колледжей, предлагавших курсы обучения по почте в соответствии с университетской программой.

Дистанционное обучение быстро завоевывало популярность во всем мире: в 1874 г. дистанционную программу обучения предложил университет штата Иллинойс в США, с 1911 г. начало свою работу отделение дистанционного обучения Квислендского университета в Австралии. После революции 1917 г. дистанционное обучение стало развиваться и в России. В Советском Союзе была разработана особая, «консультационная» модель дистанционного обучения, которая впоследствии была реализована в системе заочного образования, т.е. образования без визуального контакта.

Огромное влияние на систему дистанционного обучения оказало основание в 1969 г. Открытого университета Великобритании (United Kingdom Open University, UKOU), на долгие годы ставшего ведущим методическим центром неочного образования в мире. Учебные заведения, осуществляющие обучение на расстоянии, поя-

²⁴См.: *Полат Е.С.* Понятийный аппарат дистанционного обучения.

вились в целом ряде стран Европы и Азии. Среди них Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED) в Испании (1972 г.), Allama Iqbal Open University (AIOU) в Пакистане (1974 г.), Sukhothai Thammathirat Open University (STOU) в Таиланде (1978 г.), Korea National Open University (KNOU) в Республике Корея (1982 г.), Universitas Terbuka (UT) в Индонезии (1984 г.), Indira Gandhi National Open University (IGNOU) в Индии (1985 г.) и др. В Китае взамен закрытых в период «культурной революции» традиционных высших учебных заведений в 1979 г. была создана Национальная сеть радио и телевизионных университетов (Central Radio and TV University, CRTVU), где обучение в настоящее время организовано с использованием спутникового радио- и телевидения на провинции.

В целом специалисты Института ЮНЕСКО по использованию информационных технологий в образовании выделяют три последовательные стадии, три поколения системы дистанционного обучения, которые исторически связаны с развитием производственных, транспортных и коммуникационных технологий.

Первое поколение основывалось на использовании в качестве средств обучения общедоступных учебников, дополняемых ограниченными тиражами специальных учебных пособий, которые могли включать списки необходимой литературы и примерные вопросы, отобранные ведущими обучение по почте инструкторами. К середине XX в. подобные формы дистанционного обучения стали дополняться некоторыми элементами медиаобразования в виде радио- и телевизионных курсов. Сюда можно отнести традиционную советскую систему заочного высшего образования.

Переход ко второму поколению системы дистанционного обучения связывают с созданием Открытого университета Великобритании, ставшего своеобразным полигоном, на котором отрабатывались новые методики. С этого времени в дистанционной педагогике впервые начал применяться комплексный подход к обучению с использованием всего разнообразия средств при доминирующем положении печатных материалов. Одностороннее взаимодействие вуза со студентами осуществлялось через печатный материал, дополняемый радио-, телепередачами и курсами на аудиокассетах. Двухстороннее взаимодействие между наставниками (тьюторами) и учащимися осуществлялось посредством переписки, очных консультаций и краткосрочных курсов по месту жительства. Данная модель характеризовалась тем, что подготовительный этап был до-

рогостоящим, однако после создания необходимых материалов и программ, обучение каждого нового студента уже не требовало больших затрат.

И наконец, третье поколение системы дистанционного обучения (собственно дистанционное, или дистантное в современном смысле этого слова) базируется на широком и активном использовании современных компьютерных информационных и телекоммуникационных технологий, что позволяет обеспечить двухстороннюю связь в самых различных формах (текст, графика, звук, анимация) как в синхронном («в одно и то же время» – в виде аудио- или видеографических конференций), так и в асинхронном («не в одно и то же время» – с использованием электронной почты, интернета или телеконференций) режиме²⁵.

Следует отметить, что в целом в мире различают две базовые модели дистанционного обучения – британскую и американскую. Британская (ее еще иногда называют асинхронной) строится как особая форма заочного образования, рассчитанная преимущественно на взрослых. Она требует обеспечения специально разработанными учебно-методическими комплексами, предназначенными для самостоятельного изучения, либо организации на местах кратковременных групповых или индивидуальных занятий с обучаемыми, проводимых выезжающими туда преподавателями (тьюторами). По своей сути британская модель сильно напоминает советскую систему заочного образования, анализ опыта которой был, кстати, использован при ее разработке в Открытом университете Великобритании.

Американская модель дистанционного обучения основана на том, что само дистанционное обучение есть особая форма получения обычного очного образования, когда для проведения занятий с дистанционно удаленной аудиторией широко используются современные информационно-телекоммуникационные технологии, такие как телевидение (в том числе спутниковое), видеотрансляция по кабельным каналам или через интернет, а также электронная почта и интернет-видеоконференции. Применение информационно-телекоммуникационных технологий позволяет существенно не изменять сложившуюся организацию образования (кроме первоначальных затрат на технические средства), а за счет использования интерактивного режима работы приблизить обучаемых к преподавателям, исключив промежуточное звено – институт тьюторов.

²⁵ См.: *Distance education for the information society...* – P. 3–6.

Следует отметить, что различные средства, относящиеся к информационно-телекоммуникационным технологиям, могут достаточно широко использоваться в любой форме обучения. Но в дистанционном обучении создается соответствующая информационно-образовательная среда, в которой доступ к нужным источникам информации организуется наиболее удобно для обучаемого.

Для дистанционного обучения на современном этапе специально разрабатываются электронные мультимедиа-учебники и курсы, специфика которых заключается в том, что их необходимо размещать в соответствующих оболочках, предусматривая все необходимые ссылки на сайты интернета, иные дополнительные информационные ресурсы. Структурирование лекций, организация практических занятий, лабораторных работ сопровождаются мультимедийными средствами, что позволяет значительно расширить область познания, размышления, сопоставления фактов, наблюдений. Сами лекции могут быть представлены не только в печатном (электронном) виде, но и в аудиовизуальном с демонстрацией слайдов, видеоклипов. Задания для студентов также могут быть нацелены на самостоятельную исследовательскую, поисковую, творческую деятельность, самостоятельное решение проблем. При этом в самом тексте лекции, автономном или сопровождающем, уточняющем звуковой ряд, предусматриваются отдельные термины, понятия, персоналии и прочие материалы, требующие пояснений. Они активизируются, и в гиперссылке или во всплывающей строке даются необходимые пояснения, что значительно облегчает работу с текстом, совершенствует культуру умственного труда.

Для создания качественных учебных материалов предназначенных для дистанционного обучения, необходимы совместные усилия специалиста-предметника, методиста, знакомого с интернет-технологиями, технологиями других электронных изданий, компьютерными коммуникациями, а также с современными педагогическими, психологическими теориями, современными педагогическими технологиями, и программиста – специалиста в области новых информационных технологий. В идеале функции специалиста-предметника и методиста должны сочетаться в одном лице. Современный преподаватель системы дистанционного обучения должен обладать не только знанием своего предмета, но и знанием особенностей информационных и педагогических технологий, с тем чтобы в итоге достичь целей дистанционного обучения – создания образовательного

пространства посредством внедрения в учебный процесс современных технологий, осуществления студентами самостоятельной поисковой деятельности в образовательном пространстве, контролируемой и направляемой вузом, и перехода от репродуктивного метода обучения к творческому освоению знаний студентами.

При осуществлении вузом дистанционного обучения как самостоятельной образовательной функции его структура включает в себя совокупность взаимосвязанных элементов и подсистем, в частности подсистему управления; педагогическую подсистему; подсистему обеспечения; учебно-материальную базу; организационно-штатную структуру; коммуникации, используемые вузом для дистанционного обучения; студентов, дистанционно обучающихся в вузе; используемые ими пункты дистанционного обучения (филиалы или представительства, территориально удаленные от базового вуза).

Для практической реализации дистанционного образовательного процесса используют набор специфических дистанционных технологий обучения. В соответствии с Методикой применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации²⁶ основными дистанционными образовательными технологиями являются кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология.

Как видим, в дистанционном обучении, как и в любой другой образовательной системе, происходит взаимодействие педагога и обучаемого, а также обучаемых между собой в рамках принятой концепции обучения, но реализуется это взаимодействие, как и вся познавательная деятельность учащихся, специфическими средствами интернет-технологий или других интерактивных технологий.

Вместе с тем зачастую именно порядок этого взаимодействия и является основным камнем преткновения во всей системе дистанционного обучения. Особенно серьезным, на наш взгляд, это становится в условиях специфической культурно-национальной и природно-пространственной среды получения образования высокого уров-

²⁶См.: Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации / Утверждена Приказом Минобразования России от 18 декабря 2002 года № 4452.

ня коренными народами Севера, Сибири и Дальнего Востока. По нашему мнению, именно отсутствием адекватного способа, некоей социальной технологии реализации системы дистанционного обучения во многом можно объяснить существующее ныне положение дел с образованием у этих народов. И именно здесь может найти широкое применение предлагаемая нами социальная технология получения коренными народами образования высокого уровня с использованием базовых структур, называемых антеннами проекта.

§ 3. Антенны как базовый элемент социальной технологии получения коренными народами образования высокого уровня: концептуальный замысел

В ходе создания социальной технологии получения образования высокого уровня коренными народами Севера, Сибири и Дальнего Востока неминуемо встает вопрос выбора операционально приемлемых техник ее практической реализации. В этой связи обратим внимание на существенное сходство по форме процессов, происходящих в технических системах приема-передачи данных, прежде всего в радиотехнических, с процессами, которые могут формироваться и происходить при осуществлении дистанционного образования. Исходя из этого формального сходства оказывается возможным при описании конструируемой технологии широко использовать положения и терминологию теории распространения радиоволн, а многие практические способы и техники строить по принципу аналогии.

Дистанционный образовательный процесс во времени носит волновой характер. Каждая волна – это очередной квант данных, передаваемых из образовательного центра на места. Вместе с тем формирование образовательного пространства, на наш взгляд, не будет эффективным при отсутствии обратной связи между центром и местами. Говоря иначе, центр должен не только генерировать образовательную волну, но и воспринимать ответную реакцию на нее, т.е. работать как на передачу, так и на прием. Таким образом, наблюдается более чем очевидная аналогия с работой радиотехнических приемопередающих систем.

Рассматривая в предельно упрощенном виде схему образовательного процесса, важно определить его ключевые звенья, в качестве которых выступают

- вуз с его структурными подразделениями – как организатор образовательного процесса и источник получения обучаемыми систематизированного образования (аналог приемопередающего центра);
- обучаемые (студенты) – аудитория, на которую и для которой осуществляется вещание;
- образовательная среда (аналог радиоэфира, в котором распространяются радиоволны).

Как известно, среда (радиоэфир) может при наличии определенных условий либо способствовать, либо препятствовать распространению радиоволн. Аналогичным образом действует и образовательная среда: она либо благоприятствует трансляции знаний от педагогов к обучаемым (т.е. фактически осуществляет ретрансляцию знаний), либо (при отсутствии конструктивного контакта педагогов и обучаемых) является индифферентной по отношению к педагогическому процессу, а следовательно, отвлекает на себя часть усилий педагогического коллектива, подобно тому как неблагоприятные эфирные условия частично поглощают энергию радиоволн, уменьшая дальность их распространения. Таким образом, одной из важнейших организационных задач образования и является формирование благоприятной образовательной среды.

При этом возникает весьма интересный феномен: при осуществлении очной формы обучения образовательная среда (за исключением ее материально-технической инфраструктуры) появляется почти автоматически за счет сильнейшего воздействия на студентов авторитета педагогов, истории вуза, его традиций, престижа – всего того, что называется духом, атмосферой вуза. Как правило, этот «дух вуза» служит для студентов мощным стимулом повышения успеваемости. В случае же дистанционного образования образовательная среда формируется по иным законам и представляет собой несколько иную субстанцию. Прежде всего, на студентов в гораздо меньшей (если не в минимальной!) степени воздействуют те моральные факторы, которые так значимы при очном обучении (за исключением, может быть, фактора престижности вуза). Поэтому здесь существенно возрастает роль иных факторов образовательной среды.

На наш взгляд, речь в данном случае следует вести не о том, чтобы обучаемого поместить в эту формируемую среду, а в первую очередь о том, чтобы, наоборот, сформировать эту необходимую образовательную среду там, где студент живет и работает, в том привыч-

ном социуме, в рамках которого традиционно существуют коренные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока. Это, безусловно, гораздо более сложная задача, нежели сформировать и поддерживать позитивную и мотивирующую на получение знаний атмосферу в стенах вуза.

Почему именно этот аспект видится особенно важным? Нами достаточно подробно изучен богатейший 75-летний опыт очной подготовки кадров с высшим и средним специальным образованием из числа представителей коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в Институте Севера Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. С момента своего образования в 1930 г. расположенный в Ленинграде Институт народов Севера им. Н.Г. Смидовича (так он тогда назывался) осуществлял подготовку педагогических кадров из числа представителей коренных народов Крайнего Севера, а затем – также Дальнего Востока и Сибири, причем квалификация выпускников была достаточно высокой. Только за 1930–1941 гг. институтом было подготовлено более 300 специалистов – педагогов, филологов, североведов.

В послевоенные годы Институт народов Севера им. Н.Г. Смидовича был последовательно преобразован в Педагогический институт народов Севера, Факультет народов Крайнего Севера Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена, а затем в Институт Севера Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Спектр специальностей при этом расширялся, и в настоящее время на семи профилированных кафедрах этого вуза ведется подготовка по 23 языкам коренных народов Севера. За прошедшие три четверти века выпускники института сформировали костяк национальной интеллигенции.

Вместе с тем, как показала жизнь, принятая система подготовки страдала и страдает рядом существенных изъянов. Прежде всего, здесь следует отметить такой фактор: для получения образования представители коренных народов вынуждены на значительное время (в совокупности до шести-семи лет с учетом обучения на подготовительном отделении) отрывать от традиционной среды. Разрыв связей с привычной социокультурной и этнолингвистической почвой, разрушение этнических стереотипов нередко приобретали необратимый характер, неизбежным следствием чего были маргинализация обучаемых, нежелание части студентов возвращаться домой, а в случае возвращения – объективная невозможность влиться в прежний

социум из-за полной или частичной утраты этнической, культурной, а в некоторых случаях и языковой идентичности.

По поводу последнего известный специалист по языкам и культуре народов Крайнего Севера А.А. Бурькин замечает, что «создание и работа централизованных учебных заведений для этнических носителей разных языков в течение многих лет создавали ситуацию номинального мультилингвизма с ярко выраженным доминированием русского языка как языка межэтнического общения. ...В этой ситуации в специфических условиях обучения этим языкам, не имеющих аналогов в коммуникационной среде, этнические родные языки для узкой социофессиональной группы будущих педагогов утрачивали статус средства общения. В этой же социальной группе в силу насаждаемых коммуникационных стереотипов с приоритетом использования русского языка и ложно понимаемых культурных ценностей... даже билингвы, принадлежащие к одному народу, давно предпочитают общаться на русском языке, а пользователи родного этнического языка осознаются ими как лица с более низким социальным статусом. Отсутствие в образовательных программах по родному (этническому) языку ориентации на активное пользование родным языком, которое предполагало бы использование родного языка как языка обучения, работу в местных СМИ, перевод фольклора и литературы и т.п., существенно снижает в глазах студентов статус родного языка, а также негативно отражается на языковой компетенции как у студентов... так и у... вузовских преподавателей»²⁷.

Следующий момент заключается в том, что, проживая в огромном мегаполисе, обучаемые, привыкшие к совершенно иным природно-климатическим и пространственным реалиям, другому ритму жизни, другому кругу общения, лишённые привычных занятий, обладающие отличным не только от ленинградцев-петербуржцев, но и в целом от представителей «больших» национальностей менталитетом, долгое время не могут полностью адаптироваться к условиям урбанизированной среды обитания. Поэтому они пребывают в состоянии психологического дискомфорта, близкого к перма-

²⁷ Бурькин А.А. Развитие региональной образовательной инфраструктуры – безальтернативная задача реформирования и развития системы образования для коренных народов Севера – СПб., 2000 /<http://arctogaia.krasu.ru/laboratory/burykin/develop.shtm>.

нентному стрессу, что прямо отражается на мотивации к учебе, да и в целом на самочувствии студентов. Кроме того, представители коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока по тем же самым причинам часто оказываются подверженными социальным порокам. В целом можно сказать, что во время обучения значительная часть студентов из числа этих народов ощущают себя в тех условиях, в которых они оказались, инородным телом, своего рода этносоциальными апатридами.

Далее, себестоимость подготовки выпускника из числа коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока была и остается несопоставимо высокой по сравнению со стоимостью обучения в вузе обычного студента. И дело не только в том, что абитуриентам требуется достаточно длительная адаптация, а в последующем учебном процессе задействованы специалисты в редких областях, используются малотиражные, специально подготавливаемые учебные и методические пособия, т.е. не только в том, что каждый такой специалист является «штучным товаром» (одновременно обучаются менее 300 студентов)²⁸. Огромные дополнительные средства (если учесть почти вдвое больший по сравнению с обычным срок обучения) затрачиваются на проживание, социально-бытовое, культурное, медицинское обеспечение, проезд к месту постоянного проживания на каникулы и обратно и т.д.

И наконец, еще один немаловажный момент, замалчивать который было бы непростительным. Речь идет о том, что «педагогический коллектив ФНКС РГПУ²⁹ в наши дни... являет собой крайнюю степень отрыва представителей малочисленных этносов от социальной и культурной среды этих этносов и превратился в своего рода образец системы жизненных ценностей для студентов и абитуриентов ФНКС в их профессиональной и повседневной жизни»³⁰. То, что студенты-северяне выделены в отдельный поток со своей программой и своим особым контингентом преподавателей, приве-

²⁸ См.: *Институт Севера: Общие сведения об институте* / Официальный интернет-сайт РГПУ им. А.И. Герцена / http://www.herzen.spb.ru/htmlrus/inst8_1.html.

²⁹ Факультет народов Крайнего Севера Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. С 1 сентября 2001 г. ФНКС преобразован в Институт народов Севера РГПУ им. А.И. Герцена.

³⁰ *Бурыкин А.А.* Развитие региональной образовательной инфраструктуры...

ло в итоге к тому, что ФНКС фактически стал своеобразным «государством в государстве», а это «с течением времени отрицательно сказалось на качестве получаемого там образования»³¹.

В первую очередь это самым негативным образом отражается на состоянии изучения родных языков. «Социальная среда пользования языками в таких случаях не только разрывается на каком-то синхронном срезе, но и продолжает разрушаться с каждым выпуском студентов и с каждым поколением интеллигенции малочисленных этносов Севера. ...На факультете народов Севера... в 1970–1980-е годы можно было наблюдать интереснейший процесс замены педагогических кадров и его последствия для преподаваемых языков. Традиционно до второй половины 1970-х годов языки народов Севера преподавались студентам-северянам специалистами-лингвистами, не принадлежащими к этим этносам. Престижность северных языков в глазах студентов, даже если они недостаточно хорошо знали свои языки с детства, была достаточно высокой. Когда же на смену специалистам по этим языкам из “русскоязычных” по рождению петербуржцев пришли этнические пользователи этих языков, переселившиеся на берега Невы, то престижность изучаемых родных языков народов Севера у студентов резко упала, и ныне в учебном процессе на ФНКС РГПУ нет таких ресурсов, которые позволили бы ее восстановить»³².

Такое положение дел имеет негативные последствия для ментальности представителей образованной части коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. «Смена научных поколений и парадигм, – пишет А.А. Бурькин, – привела к тому, что значительная роль в науке, музейной и педагогической работе стала принадлежать представителям, а точнее, представительницам народов Севера: реальностью среди интеллигенции этих народов стал гендерный сдвиг, образовавшийся в результате непродуманной образовательной политики»³³. Более того, для данной группы лиц год от года все более

³¹ *Современное положение и перспективы развития малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока: Независимый экспертный доклад.* – Новосибирск, 2004. – С. 146.

³² *Бурькин А.А.* Развитие региональной образовательной инфраструктуры...

³³ *Бурькин А.А.* Элементы массовой культуры в традиционной духовной культуре этноса (по материалам духовной культуры и искусства народов Восточной Сибири) // *Российская массовая культура конца XX века: Мат. круглого стола* (Санкт-Петербург, 4 декабря 2001 г.). – СПб., 2001.

типичными становятся такие явления, как «1) преувеличение собственной значимости представителей малочисленных этносов в науке и собственного вклада в науку; 2) смещенная и неадекватная оценка предметов национальной одежды, декоративного искусства, которые подвергаются своего рода сакрализации (они неохотно демонстрируются посторонним или передаются в государственные музеи), одновременно с этим эти люди не испытывают никаких эмоций по поводу утраты фольклора, традиций изготовления национальной одежды и предметов искусства и сами дистанцируются от него; 3) завышенная оценка сценической хореографии народов Севера, не имеющей связи с традиционной музыкой и танцами; 4) неадекватная оценка количества бытующих образцов фольклора и их художественных особенностей; поиск несуществующих “эпохальных” образцов или подмена собирания бытующего фольклора сообщениями о его утрате; 5) становление своеобразного избранничества лиц из числа этноса, занимающихся его культурой, тенденция превратить себя в последних знатоков культуры и фольклора; 6) раздражение тем, что компетенция какого-либо исследователя, не принадлежащего к северным этносам, в области традиционной культуры, и особенно в области родного языка, равна компетенции представителей этноса или превосходит ее средний уровень»³⁴.

На практике подобное самовозвеличивание выливается в итоге в самоизоляцию, что наносит тяжелейший урон всей североведческой науке и системе образования северных народов, ведь, как известно, любая система, замкнутая сама на себя, начинает необратимо стагнировать, а затем и деградировать. Элементы этого заметны уже сейчас. Так, А.А. Бурыкин, касаясь, в частности, такого направления развития образования, как изучение языков народов Севера, замечает, что «здесь ныне отчетливо просматривается тяжелейшая вина североведов 1930–1970-х годов перед наукой – вина в том, что они почти намеренно не готовили себе полноценной академической смены, активно занимаясь вместо этого подготовкой национальных кадров. В итоге то научное поколение, которое пришло в лингвистическое сибиреведение в 1970–1980-е годы, по существу, вынуждено заново создавать северное языкознание в таких условиях, когда образованные представители северных этносов не только не помога-

³⁴ Бурыкин А.А. «Женское лицо» интеллигенции современных малочисленных народов Севера России и его взгляд на традиционную культуру. – СПб., 2001 /<http://arctogaia.krasu.ru/laboratory/burykin/femine.shtml>.

ют этой работе, но вкупе с общественными деятелями едва ли не препятствуют ей, ограничивая доступ к северным языкам для “посторонних” на уровне вуза и аспирантуры и создавая специалстам всевозможные препятствия для участия в практической работе». Такое положение дел наблюдается сейчас не только в лингвистике, но и в других направлениях науки и в образовании. При этом «позиция многих общественных деятелей, администраторов, ученых и педагогов высшей школы из числа северных этносов в вопросе развития высшей школы и науки... которая сформировалась еще в 1970–1980-е годы, в наши дни не является конструктивной и не имеет будущего»³⁵.

Вместе с тем А.А. Бурькин отмечает, что более благополучно ситуация складывается в области этнографии народов Сибири, – здесь научные традиции оказались более устойчивыми как в Петербурге и Москве, так и в регионах.

Определенный кризис, переживаемый традиционными российскими центрами обучения коренных народов, стал объективной причиной того, что центр тяжести в ведении методической и научно-исследовательской деятельности по этому направлению переносится в регионы. Этно- и социокультурные реалии сейчас таковы, что «образование для коренных малочисленных народов Севера становится фактором этнического выживания, сохранения уникальных, выработанных многовековой практикой способов взаимодействия человека с природой и социумом»³⁶. Включившись в решение этой задачи, Новосибирский государственный университет в сотрудничестве с научно-исследовательскими учреждениями Сибирского отделения РАН накопил богатый опыт участия в образовательном процессе, организуемом для коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. В НГУ созданы и успешно функционируют кафедра языков и фольклора народов Сибири, лаборатория моделирования толерантных взаимодействий, ряд факультетов и кафедр участвуют в профильных программах и проектах, связанных с обучением представителей коренных народов. Совместно с Ассоциацией коренных малочислен-

³⁵ Бурькин А.А. Развитие региональной образовательной инфраструктуры...

³⁶ Фрумак И.В. История образования у коренных народов Дальнего Востока в современной отечественной историографии // Сибирь в XVII–XX веках: Проблемы политической и социальной истории: Бахрушинские чтения 1999–2000 гг. – Новосибирск, 2002. – С. 211.

ных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, научными учреждениями Российской Академии наук и органами власти Сибирского региона университет давно и серьезно занимается исследованиями в этой области. На протяжении ряда лет НГУ выделяет льготные бюджетные места для приема студентов из числа лиц, принадлежащих к малочисленным народам Сибири.

В рамках проекта «Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня», направленного на вывод образования коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока из кризиса, университет ведет активную работу по следующим основным направлениям:

- развитие диалога государственных и негосударственных структур и инициатив в поддержке прав народов Севера, Сибири и Дальнего Востока;
- обмен информацией и опытом толерантного взаимодействия этнических культур в регионах Севера, Сибири и Дальнего Востока;
- поддержка методической и дидактической квалификации сотрудников образовательных структур, адаптированных для борьбы с дискриминацией коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Базовыми структурами практической реализации этих направлений деятельности являются формируемые университетом Антенны проекта. Физически Антенны представляют собой создаваемые при непосредственном участии Новосибирского государственного университета некоммерческие структурные звенья управлений образования муниципальных органов власти в административных и культурных центрах национальных округов, краев и областей Севера, Сибири и Дальнего Востока, через которые реализуется дистанционный образовательный процесс, которые осуществляют мониторинг деятельности в рамках проекта и распространяют ее полезные результаты в отдаленные районы проживания коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

§ 4. Функционирование Антенн: технология организации

Выше мы уже отмечали, что для успешного формирования образовательного пространства при дистанционном обучении необходимо обеспечить не только доведение знаний до обучаемого, но и об-

ратную связь «студент – вуз». Иными словами, требуется создать интерактивный образовательный режим, когда «информационные потоки двусторонние», а студент «выступает в постоянно флуктуирующем субъектно-объектном отношении относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным элементом»³⁷. Генерируя образовательную волну и воспринимая ответную реакцию на нее обучаемых, вуз, как уже говорилось, подобно антенне радиостанции или телестудии, работает как на передачу, так и на прием. Исходя из этого Новосибирский государственный университет играет роль, с одной стороны, очень мощной (чтобы обеспечить двухстороннюю связь с географически достаточно удаленными регионами), а с другой – в значительной мере узконаправленной (чтобы образовательная энергия не затрагивалась на те регионы, которые не охвачены проектом) приема-передающей Антенны.

К настоящему времени определяется несколько секторов приема-передачи – рабочих лепестков Антенны. По азимутам территориально-национальных образований университетом в рамках управлений образования муниципальных органов власти также создаются Антенны, но с несколько иными функциями и задачами. На первом этапе реализации проекта помимо базовой Антенны в Новосибирске создано еще девять Антенн в следующих регионах (Приложение 2):

- Усть-Ордынский Бурятский автономный округ;
- Агинский Бурятский автономный округ;
- Республика Алтай;
- Ханты-Мансийский автономный округ;
- Чукотский автономный округ;
- Республика Тыва;
- Корякский автономный округ.
- Кемеровская область (пос. Шерегеш, г. Таштагол);
- Томская область (Александровский район).

В перспективе в ходе дальнейшей реализации проекта предполагается сформировать сеть Антенн, охватывающую все территориально-национальные образования и места компактного проживания коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, включая Республику Бурятию, Республику Саха (Якутию), Республику

³⁷ Гусев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М., 2001. – С. 9.

Хакасию, Долгано-Ненецкий, Ненецкий, Усть-Ордынский Бурятский, Эвенкийский и Ямало-Ненецкий автономные округа. При этом созданная НГУ базовая Антенна выполняет функцию администратора этой формируемой сети Антенн.

В качестве организационно-кадрового ядра каждой Антенны выступает ее мультипликатор – специально обученный участник проекта, являющийся представителем коренного народа, проживающего в данном ареале³⁸. Кандидатуры мультипликаторов выдвигаются на добровольной основе из числа выпускников НГУ – представителей коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, вернувшихся в свои регионы, студентов-старшекурсников НГУ, обучающихся на льготных условиях по договорам с администрациями национально-территориальных образований, а также из числа лиц, заинтересованных в работе по данному профилю и желающих содействовать реализации проекта. Обязательным условием выбора кандидатуры мультипликатора служит его постоянное проживание по месту создания Антенны проекта.

Обучение будущих мультипликаторов навыкам формирования целевого информационного пространства по месту своего постоянного проживания осуществляется на базе Новосибирского государственного университета как головной Антенны. Первое очное обучение проведено в ходе регионального научно-практического семинара «Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня» (27–28 октября 2003 г.).

Вместе с обучением мультипликаторов Антенна-администратор (НГУ) осуществляет постоянный контроль их деятельности по созданию образовательной среды в своем этническом сообществе с оказанием необходимой методической помощи. Эту работу университет проводит в тесном сотрудничестве с управлениями и отделами образования административно-территориальных единиц Сибири и Дальнего Востока, муниципальными органами власти, некоммерческими общественными организациями национально-территориальных образований. Руководители и координаторы проекта лично выезжают на места, с тем чтобы ознакомиться с состоянием дел и в случае необходимости оперативно принять решение о проведении каких-либо

³⁸ Термин «мультипликатор» (от англ. multiplier – множитель, размножитель) используется по аналогии с соответствующим понятием экономической теории эффективного спроса Кейнса, в которой мультипликатор указывает на то, что при приросте общей суммы инвестиций доход увеличивается на сумму, в k раз превосходящую прирост инвестиций.

дополнительных мероприятий в рамках проекта. Так, 19–23 августа 2004 г. Камчатскую Антенну с инспекционным визитом посетили руководитель проекта ректор НГУ Н.С. Диканский, координатор программы «Европейские инициативы в поддержку демократии и прав человека» Гильермо Мартинез Эрадес и исполнительный директор проекта, зав. лабораторией инновационных образовательных технологий НГУ В.Я. Шатрова. По итогам визита было принято решение о выделении Корякского Института усовершенствования учителей (Корякский автономный округ) в качестве базовой Антенны с филиалами – ительменская община «Пимчах» (деревня Сосновка, Елизовский район Петропавловской области) и общественная организация «Союз ительменских родов» (г. Елизово, Петропавловская область). Координаторы провели рабочие встречи с представителями местных и региональных органов власти, рассказали о целях и задачах проекта и обсудили перспективы совместной работы. Результатом этих встреч стала активная поддержка проекта НГУ и творческих инициатив общественных организаций коренных малочисленных народов Камчатки. В частности, уже осенью 2005 г. местные органы власти оказали содействие Союзу ительменских родов в комплектации компьютерного класса, начало формированию которого положила поставка первого компьютера в рамках проекта НГУ, а также поддержали финансово и организационно работу детского ансамбля национальной культуры.

В ходе каждого инспекционного визита координаторов проекта особое внимание уделяется личности мультипликатора, его профессиональным навыкам, связям с представителями целевых групп. В целом в ходе осуществления проекта мультипликаторы выполняют следующие задачи:

- сбор статистических данных о выпускниках сельских и национальных школ в рамках лепестка охвата своей Антенны;
- содействие участникам проекта в организации и проведении в соответствии с их планами семинаров и конференций для учителей, учащихся, женщин, а также конкурсов и олимпиад среди школьников в отдаленных районах национально-территориальных образований;
- формирование целевых групп (педагогов общеобразовательных школ, женщин, детей) в зоне действия Антенны для проведения целевых акций участниками проекта в соответствии с их планами;
- освещение хода и результатов работы по проекту, распространение печатной продукции, размещение публикаций в местных СМИ и т.д.;

- сотрудничество с управлениями образования и образовательными учреждениями на территории охвата Антенны в продвижении и распространении наработок, реализации идей проекта, расширении образовательного пространства, внедрении специализированных методических программ;
- регулярные (два раза в месяц) отчеты о выполнении планов проекта;
- организация лекториев для представителей коренных народов по материалам головной Антенны проекта (НГУ);
- инициирование включения различных категорий представителей коренных народов в дистанционный образовательный процесс, координация участия детей и молодежи из числа аборигенных жителей в заочных и летних школах и курсах, проводимых специализированными подразделениями НГУ (СУНЦ НГУ, ВКИ НГУ и др.);
- привлечение детей и молодежи из сектора охвата своей Антенны к участию в различных конкурсах и программах, реализуемых в рамках проекта (литературный конкурс, «Права детей через рисунок» и т.п.);
- содействие участникам системы дистанционного обучения из отдаленных районов в налаживании бесперебойного информационного обмена с головной Антенной проекта через коммуникационные возможности своих Антенн;
- организация для местных жителей доступа к материалам и методическим разработкам участников проекта через рабочие места мультимпликаторов Антенн и создаваемые компьютерные классы.

В целом Антенны на местах призваны выполнять функции активных ретрансляторов образовательных волн, а в необходимых случаях обеспечивать обратную связь с головной Антенной-администратором. Для выполнения возложенных на них задач Антенны укомплектовываются рабочим местом мультимпликатора, оснащенным необходимым информационно-телекоммуникационным оборудованием с возможностью подключения к интернету. На следующем этапе каждая Антенна обеспечивается компьютерным оборудованием со средствами выхода в интернет для трансляции образовательных материалов, обучения мультимпликатором целевых групп на местах и дистанционного тиражирования им полезных результатов деятельности по проекту.

В целях расширения возможностей Антенн проекта на местах Новосибирский государственный университет оказывает им матери-

ально-техническую помощь, и прежде всего оснащает необходимой компьютерной техникой и мультимедиа средствами. Только за последнее время НГУ передал компьютеры в Чукотский автономный округ (Цикловой комиссии северных языков Анадырского многопрофильного колледжа и общине эскимосов Чукотки «Си Ай Ай»), Корякский автономный округ (Окружному институту усовершенствования учителей в пос. Палана), Таймырский (Долгано-Ненецкий) автономный округ (Научно-методическому образовательному центру в г. Дудинка), Усть-Ордынский Бурятский автономный округ (Окружному институту усовершенствования учителей), Республику Алтай (Республиканскому центру довузовского образования, территориально-соседской общине алтайцев «Ырысту»), Камчатскую область (территориально-соседской общине коренных малочисленных народов Камчатки «Пимчах» в пос. Таежный Мильковского сельсовета и Союзу ительменских родов в г. Елизово), Томскую область (территориально-соседской общине коренных малочисленных народов Севера «Согра» в Александровском районе), Алтайский край (низовым общественным организациям «Ассоциации кумандинского народа Алтайского края» в г. Бийске и в с. Красногорское). В территориально-соседскую общину шорцев «Айас» (Новокузнецкий район Кемеровской области) было передано оборудование для студии детской мультипликации (телевизор и два видеомagneтофона), а в лабораторию гражданско-правового воспитания школьников управления образования администрации Новосибирской области (муниципальная гимназия № 3 г. Новосибирска) – проектор.

Таким образом, создается необходимая материально-техническая основа для функционирования Антенн проекта в инфосфере НГУ, что позволяет реализовать социальную технологию содействия молодежи коренных малочисленных народов в получении образования высокого уровня непосредственно в местах компактного проживания.

§ 5. Антенны работают на молодежь

Антенны Новосибирского государственного университета, учитывая огромную территорию Севера, Сибири и Дальнего Востока, в своей деятельности по формированию образовательного пространства нового типа, основанного на технологиях дистанционного обучения с широким использованием современных мультимедийных и информационно-телекоммуникационных средств и систем и опирающегося на ретрансляционные и мультипликаторные возможности самих Антенн, объединяют усилия многочисленных

государственных и общественных некоммерческих организаций на местах. Первоочередными целями, на достижение которых направлена деятельность Антенн, являются

- включение школьников и учителей национально-административных образований в сетевые просветительские, образовательные, конкурсные мероприятия проекта («Права детей через рисунок», «Чувство заботы» и др.);
- внедрение реализуемых дистанционно моделей дополнительного образования для детей, подростков и юношества коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в лепестке Антенны;
- распространение системного образовательного пространства для детей, подростков и юношества по территории Севера, Сибири и Дальнего Востока посредством Антенн как проводников целевых просветительских, образовательных конкурсных мероприятий;
- формирование у детей, подростков и юношества, не принадлежащих к коренным народам Севера, Сибири и Дальнего Востока, интереса к языкам и культуре этих народов.

С учетом перспективы проекта значительная его часть посвящена школьникам-старшеклассникам и направлена на искоренение у русскоязычного населения ксенофобии, основанной на элементарном незнании богатых и многообразных культур коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, на устранение дискриминации в получении образования высокого уровня, которую испытывают старшие школьники из числа коренных народов, проживающие в отдаленных регионах. Эта деятельность, в которой непосредственно участвуют Антенны проекта, осуществляется по следующим основным направлениям:

- работа со старшими школьниками – представителями коренных народов Сибири в получении образования в области точных и естественных наук;
- продвижение молодежных образовательных программ, ориентированных на сохранение и развитие языков, национальной культуры, этнической памяти коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока;
- подготовка и льготный набор в группу по изучению языков народов Сибири на гуманитарном факультете Новосибирского государственного университета.

По первому из названных направлений активно работают такие подразделения НГУ, как Специализированный учебно-научный центр и Высший колледж информатики. ВКИ НГУ адаптирует образовательные программы действующей заочной школы информатики и программирования к уровню подготовки в области информатики и информационных технологий представителей коренных народов.

С учетом значительного потенциала НГУ в области точных и естественных наук было принято решение о проведении заочных олимпиад по математике с участием представителей коренных, в том числе малых, народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. На наш взгляд, подобные олимпиады подготавливают ребят, принадлежащих к коренным народам, к освоению современных инновационных специальностей, знакомят их с требованиями вузов, помогают им повысить свой образовательный уровень. Только в 2004 г. при проведении заочной олимпиады было получено 84 работы из различных Антенн проекта, в том числе:

- семь из Чукотского автономного округа (с. Ваеги Анадырского района, с. Нунлигран, с. Сиренки и с. Энмелен Провиденского района, с. Эгвекинот Иультинского района, с. Янранай Чаунского района);
- 22 из Корякского автономного округа (п.г.т. Палана, с. Ковран, с. Тигиль и с. Усть-Хайрюзово Тигильского района, с. Хаилино, с. Тилочки, с. Ачайваям, с. Вывенка, с. Пахачи, с. Корф Олюторского района, с. Карага, с. Оссора и с. Ивашка Карагинского района, с. Таловка, с. Манилы, с. Аянка и с. Каменское Пенжинского района);
- пять из Камчатской области (д. Сосновка Елизовского района, пос. Таежный Мильковского сельсовета Петропавловского района, с. Мильково, д. Паратунка);
- три из Республики Саха (Якутия) (с. Оленек Оленекского района, с. Ой Ханагалского улуса);
- восемь из Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа (г. Дудинка, пос. Усть-Авам Дудинского района, с. Хатанга Хатангского района, с. Усть-Порт, пос. Волочанка, пос. Потапово, пос. Носок Усть-Енисейского района);
- одна из Агинского Бурятского автономного округа (пос. Агинское);
- девять из Усть-Ордынского Бурятского автономного округа (с. Енисей, с. Бильчир, с. Ново-Ленино, с. Онгой, с. Ирхидей, с. Улей, с. Обуса, с. Хокта и д. Кутанка Осинского района);
- две из Республики Бурятия (Баунтовский район);

- четыре из Томской области (д. Лукашкин Яр Александровского района);
- четыре из Алтайского края (с. Красногорское, с. Солтон);
- шесть из Республики Алтай (с. Курмач-Байгол, с. Кебезень, пос. Усть-Кан, с. Ондугай);
- семь из Республики Хакасии (г. Абакан);
- шесть из Республики Тывы (г. Кызыл).

Хорошо зарекомендовала себя практика проведения летних школ информатики и программирования, которые привлекают учащихся старших классов из числа представителей коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к более глубокому и основательному изучению профильных дисциплин ВКИ, помогают им получать наиболее востребованные на сегодняшний день знания по информатике и программированию и начать овладевать одной из самых престижных профессий – профессией программиста. При активном участии Антенн проекта проведены уже две такие летние школы (с 22 июля 2003 г. и с 19 июля 2004 г.), куда были приглашены представители коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока – алтайцы, буряты, тувинцы, ханты, манси, хакасы, эвенки, чукчи, якуты, кумандинцы и др.

По результатам проведения заочных математических олимпиад и обучения в летней школе информатики и программирования и на основе рекомендаций мультипликаторов Антенн юноши и девушки – учащиеся старших классов из числа представителей коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока могут быть приняты в ВКИ НГУ в рамках льготного набора по реализуемому университетом проекту. Например, в 2004 г. одной из студенток ВКИ стала хантыйка Евгения Трифонова из с. Лукашкин Яр Александровского района Томской области, в 2003 г. закончившая летнюю школу ВКИ.

Во время проведения школ ребята участвуют и в других мероприятиях, организуемых в рамках проекта, в частности в воспринимаемых с большим интересом семинарах-тренингах «Уроки этнической толерантности», направленных на развитие уважительного межкультурного диалога и формирование терпимости по отношению к представителям национальных, этнических и культурных меньшинств.

Впервые семинар-тренинг «Уроки этнической толерантности» был проведен 16–19 июня 2003 г. совместно с управлением образования администрации Новосибирской области в рамках областной программы «Одаренные дети», когда в программу летних школ для побе-

дителей районных олимпиад Новосибирской области по предметам школьной программы, проходивших в оздоровительном лагере им. Вали Котика, в качестве факультативных курсов по инициативе НГУ были включены разработки лаборатории инновационных образовательных технологий НГУ по развитию диалога этнических культур. По существу, речь шла об апробации созданной в НГУ модели образовательного пространства, а в качестве представителей коренных народов выступили дети сотрудников НГУ, приехавших в свое время из мест компактного проживания коренных народов Сибири, получивших образование в НГУ и ныне постоянно проживающих в Новосибирске. Всего было представлено шесть коренных народов – тувинцы, хакасы, буряты, алтайцы, ульчи, якуты.

Сотрудничество НГУ с управлением образования администрации Новосибирской области оказалось успешным: «Уроки этнической толерантности» получили высокую оценку как со стороны экспертов, так и со стороны непосредственных участников мероприятия. Более того, анкетирование участников летней школы по итогам недельного обучения показало, что при формировании рейтинга наиболее памятных и интересных мероприятий практически все опрошенные поставили на первое место именно «Уроки этнической толерантности».

Вторая летняя школа для победителей районных олимпиад по предметам школьной программы была проведена в июле того же года, и на этот раз «Урокам этнической толерантности» был отведен полный рабочий день – 19 июля 2003 г. Теперь в Новосибирск из отдаленных мест компактного проживания коренных народов приехали уже 11 представителей целевых групп проекта – реальные носители этнической культуры. Были представлены следующие народы: ханты (ученица 10-го класса Евгения Трифонова, с. Лукашкин Яр Александровского района Томской области), чукчи (ученик 10-го класса Саша Москвичев, с. Ваеги Анадырского района Чукотского автономного округа), эвены (ученик 11-го класса Христофор Васильев, с. Оленек Оленекского улуса, Республика Саха (Якутия); ученик 10-го класса национальной гимназии № 1 Роман Бутуханов, Баунтовский район, Республика Бурятия), эвенки (ученица 10-го класса Таптал Олесова, с. Ой Хангалаского района, Республика Саха (Якутия)), якуты (ученица 10-го класса гимназии № 1 Надежда Обутова, г. Якутск), буряты (ученик 10-го класса Очир Цыремпилов, пос. Агинское Агинского Бурятского автономного округа), алтайцы (ученик 10-го класса Сергей Алчибаев, г. Горно-Алтайск,

Республика Алтай), хакасы (ученик 10-го класса Александр Топоев, г. Абакан, Республика Хакасия), тувинцы (ученики 10-го класса Национальной тувинской школы Сергей Оюн и Шороан Ондар, г. Кызыл, Республика Тыва).

По завершении работы школы проводился рейтинговый опрос ее участников для выявления наиболее интересных, на их взгляд, мероприятий. Все 11 ребят оценили «Уроки этнической толерантности» как наиболее яркое, интересное и полезное мероприятие культурной программы и высказали просьбу провести такие мероприятия на базе их родных школ, организовать подобные встречи в других местах. В дальнейшем аналогичные просьбы поступили от ряда управлений образования субъектов Федерации Сибирского федерального округа.

Первое такое обращение поступило в сентябре 2003 г. из управления образования Агинского Бурятского автономного округа. НГУ незамедлительно включился в подготовку и обсуждение совместной программы действий, а уже в октябре того же года представители университета кандидаты исторических наук А.А. Бадмаев и А.В. Гомбожапов провели первые подготовительные мероприятия по тиражированию в округе образовательного пространства этнической толерантности.

Работа проводилась в школах пос. Агинское и д. Дульдурга в течение недели, с 23 по 30 октября 2003 г. Для школьников младших классов был прочитан цикл из 12 лекций на тему «Я – моя семья – моя Родина» и проведена викторина «Мы привыкли делать так». Параллельно управлением образования администрации Агинского Бурятского автономного округа были развернуты своеобразные учебные пункты НГУ для учителей сельских школ, где А.А. Бадмаев и А.В. Гомбожапов провели шесть обучающих семинаров-тренингов по использованию инновационных образовательных технологий НГУ. В январе 2004 г. на базе окружного управления образования был организован второй учебный пункт для учителей всего округа с приглашением преподавателя НГУ – директора Высшего колледжа информатики кандидата физико-математических наук, доцента А.И. Валишева.

В январе 2005 г. в Агинский Бурятский автономный округ была приглашена уже целая команда преподавателей НГУ для помощи в проведении мероприятий окружного масштаба. Специальную просьбу о содействии в распространении «Уроков этнической толерантности» получила автор этой разработки ведущий инженер ла-

боратории инновационных образовательных технологий НГУ О.Ю. Новак.

Совместная работа оказалась весьма плодотворной, ее результатом помимо проведения запланированных мероприятий явилось создание инициативной группы по формированию собственного образовательного пространства в Округном институте усовершенствования учителей Усть-Ордынского Бурятского автономного округа. Помощь в этом была оказана университетом по просьбе проректора института А.Л. Балданова. Дополнительно были изданы соответствующие методические разработки с обобщением опыта работы.

При осуществлении деятельности по второму и третьему из названных выше направлений (продвижение молодежных образовательных программ, ориентированных на сохранение и развитие языков, национальной культуры, этнической памяти коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока; подготовка и льготный набор в группу по изучению языков народов Сибири на гуманитарном факультете НГУ) именно на антенны проекта ложится непосредственная работа с учащимися национальных школ на местах.

В частности, огромную работу мультипликаторы и другие участники Антенн провели в рамках. I Межрегиональной олимпиады по языкам коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Как уже говорилось выше, целью проведения олимпиады в условиях многоязычия на территории Сибири, Севера и Дальнего Востока и неравномерности в степени сохранности языков коренных народов были активизация интереса молодежи к родным языкам и культурам, повышение престижа родных языков как средства ретрансляции духовного опыта и культурных ценностей народа от поколения к поколению. Кроме того, в ходе олимпиады планировалось также осуществить отбор молодых людей, способных изучать и сохранять родной язык с перспективой привлечения их к профессиональной деятельности в области родных языков и культур. Со стороны НГУ одной из целей проведения олимпиады было привлечение к обучению в университете представителей малочисленных народов и поиск потенциальных абитуриентов из числа коренных и малых народов.

Олимпиада проводилась по 12 языкам коренных народов Сибири, Севера и Дальнего Востока (алтайский, бурятский, долганский, ительменский, корякский, нганасанский, ненецкий, тувинский, хакасский, хантыйский, эвенский, язык барабинских татар) и географически охватила регионы деятельности Антенн, расположенных на территориях Агинского Бурятского, Усть-Ордынского Бурятско-

го, Корякского и Долгано-Ненецкого (Таймырского) автономных округов, Республики Алтай, Республики Тывы, Республики Хакасии, Новосибирской и Томской областей.

Первоначально олимпиаду планировалось провести только по алтайскому, тувинскому, хакасскому, хантыйскому, мансийскому и ненецкому языкам, по которым в НГУ и Институте филологии СО РАН имеются квалифицированные специалисты, способные обеспечить подготовку заданий олимпиады и их качественную проверку, однако в связи с желанием представителей других народов (буряты, нганасане, долгане, ительмены, эвены и коряки) также принять участие в олимпиаде было решено расширить языковой спектр и более активно привлекать к проведению олимпиады мультипликаторов Антенн. Дополнительно на заключительном этапе олимпиады по предложению управления образования администрации Новосибирской области в состав ее участников были включены представители малочисленных и автохтонных групп, проживающих на территории Новосибирской области, – казахи и сибирские татары.

В олимпиаде участвовали учащиеся старших классов средних общеобразовательных школ и учащиеся педагогических училищ, являющиеся представителями коренных народов Сибири, Севера и Дальнего Востока, в возрасте от 12 до 22 лет. Самим ребятам олимпиада должна была показать, что владение родным языком является достоинством и безусловной ценностью, тем фундаментом, который дает возможность приобщиться к мировому духовному опыту, получить высококлассное образование и достичь высокого уровня интеллектуальной культуры.

Олимпиада проводилась в два этапа, первый из которых был заочным и реализовывался полностью мультипликаторами Антенн, причем в некоторых Антеннах, в лепестках которых проживают несколько коренных народов, проводились туры олимпиады по разным языкам. Так, например, в корякской Антенне школьники соревновались в знании корякского, эвенского и ительменского языков.

Мультипликаторы Антенн проекта провели большую работу по организации заочного тура олимпиады. Среди них – А.Л. Балданов (Усть-Ордынский Бурятский автономный округ), Т.С. Бышова (Корякский автономный округ), Н.В. Гусельникова (Республика Алтай), К.Я. Демко (Томская область), М.И. Попова и Е.Л. Серова (Таймырский (Долгано-Ненецкий) автономный округ), Н.П. Родионова (Чукотский автономный округ), А.Г. Саражакова и Н.А. Толма-

шова (Республика Хакасия), Г.Д. Сундуй (Республика Тыва), Б.Б. Тарбаева (Агинский Бурятский автономный округ).

В ходе конкурсных мероприятий, проведенных в Антеннах, были отобраны победители – старшеклассники практически из всех национально-территориальных образований Севера, Сибири и Дальнего Востока. В марте 2004 г. они приняли участие во втором, очном, туре олимпиады, который был проведен уже в Новосибирске на базе головной Антенны проекта.

Новосибирским государственным университетом совместно с Институтом филологии СО РАН была сформирована достаточно представительная многопрофильная методическая комиссия олимпиады, в которую вошли в том числе следующие специалисты по языкам народов Сибири, Севера и Дальнего Востока:

- заведующая кафедрой языков и фольклора коренных народов Сибири НГУ д-р филол. наук, профессор Н.Н. Широкова (тюркские языки);
- доцент кафедры общего и русского языкознания НГУ, канд. филол. наук Н.Б. Кошкарева (уральские языки);
- сотрудники сектора языков народов Сибири Института филологии СО РАН канд. филол. наук А.А. Озонова (алтайский язык), канд. филол. наук О.Ю. Кокошникова (хакасский язык), канд. филол. наук Е.В. Николина (казахский и татарский языки);
- сотрудник Центра изучения вербальных культур Сибири НГУ канд. филол. наук Б.Ч. Ооржак (тувинский язык).

Методической комиссией совместно с мультипликаторами и представителями Антенн проекта были составлены задания по следующим языкам: по алтайскому (А.А. Озонова), тувинскому (Б.Ч. Ооржак), хакасскому (О.Ю. Кокошникова), мансийскому (Н.Б. Кошкарева), ненецкому (тундровый и лесной диалекты, Н.Б. Кошкарева), хантыйскому (казымский и сургутский диалекты, Н.Б. Кошкарева), казахскому (Е.В. Николина), бурятскому (мультипликатор Антенны А.Л. Балданов), эскимосскому и чукотскому (мультипликатор Антенны Н.П. Родионова), эвенскому (мультипликатор Антенны Р.Н. Авак), корякскому (методист по корякскому языку Округного института усовершенствования учителей В.Р. Дедык), ительменскому (методист по ительменскому языку Паланского педагогического училища Т.К. Заева), ненецкому (методист по ненецкому языку М.Я. Сатиболдиева) и по языку сибирских татар (Е.В. Николина совместно с председателем Татарского культурного центра Б.С. Абакировым).

Задания составлялись с учетом особенностей языковой ситуации у каждого народа (преподается ли родной язык в школе, какова степень владения родным языком у представителей молодого поколения и т.д.) и дифференцировались по уровню сложности. Для эвенского, корякского и ительменского языков были разработаны дополнительные оригинальные грамматические задания, которые методически существенно обогатили вторую часть олимпиады.

В ходе проведения очного тура олимпиады ее участники ознакомились с образовательными ресурсами Новосибирского государственного университета, его факультетами и кафедрами, и прежде всего с кафедрой языков и фольклора коренных народов Сибири гуманитарного факультета НГУ, на которой ведется подготовка студентов и аспирантов из числа представителей коренных народов Сибири. В Институте филологии СО РАН ребята посетили лабораторию экспериментально-фонетических исследований, где им были продемонстрированы новейшие компьютерные методы и методики изучения фонетики языков коренных народов Сибири и Дальнего Востока. Ученые сектора языков народов Сибири и сектора тунгусо-маньчжуроведения рассказали о перспективных направлениях в изучении сибирских языков. Сотрудники сектора фольклора провели презентацию 60-томной серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока», показали фильм о фольклорной экспедиции, рассказали о принципах сбора и фиксации фольклорного материала.

На базе Института филологии СО РАН был проведен круглый стол, где выступили заведующая кафедрой языков и фольклора коренных народов Сибири, д-р филол. наук, профессор Н.Н. Широбокова, д-р филол. наук, профессор М.И. Черемисина, д-р филол. наук И.Я. Селютина и другие преподаватели НГУ. На круглом столе было отмечено, что представители малочисленных народов, принявшие участие в олимпиаде (ненцы, нганасане, долгане, эвены, ительмены и коряки), убедились в том, что НГУ дает им возможность получить иной тип образования, связанный с родными языками, чем, скажем, хорошо известный им Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, – образование, ориентированное в целом не на подготовку школьных учителей родного языка, а на формирование будущих исследователей, занимающихся фундаментальными научными проблемами в области родных языков и культуры. Было подчеркнуто, что НГУ является в настоящее время практически единственным вузом в стране, который целенаправленно готовит национальные кадры для науки, и отмечалось, что

для проведения в дальнейшем подобных олимпиад необходимо взять курс на расширение географии и национального состава их участников из числа малых коренных народов.

Благодаря олимпиаде были выявлены молодые представители коренных народов Сибири, Севера и Дальнего Востока, свободно владеющие родным языком, являющиеся носителями культурной традиции, проявляющие интерес к изучению родного языка, фольклора и культуры, способные и желающие продолжить образование в высшем учебном заведении и получить специальность, так или иначе связанную с интересами своего народа, прежде всего в области обеспечения права на родной язык. Участники олимпиады увидели, что НГУ предоставляет возможность получить образование высокого уровня с опорой на родной язык, почувствовали себя представителями своего народа, несущими миру знания о своеобразии родного языка и культуры.

В направлении, связанном с языками, кроме работы со школьниками в рамках проекта ведется также активная научно-исследовательская деятельность. Так, на базе головной Антенны еженедельно проходят аспирантские семинары по актуальным проблемам изучения языков коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, разработаны программы по ряду учебных курсов («Уральские языки», «Историческая морфология», «Фонетика и фонология языков Сибири» и др.), подготовлено несколько лекционных курсов по дисциплинам специализации («Глагольные аналитические конструкции в тюркских языках Южной Сибири» и др.).

Результаты теоретических изысканий, осуществляемых по программам проекта, были представлены на различных международных научных форумах, например на проходившей в Германии с 3 по 5 июля 2003 г. международной конференции «Исторические, территориальные и типологические аспекты южно-сибирских тюркских языков», на международной научной конференции «Формирование образовательных программ, направленных на создание нового типа гуманитарного образования, в условиях полиэтнического сибирского сообщества» (29–30 октября 2003 г.), на проведенном 25–27 октября 2004 г. на базе головной Антенны проекта международном симпозиуме «Создание нового поколения учебников для высших учебных заведений по языкам коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока».

Международное сотрудничество в рамках проекта развивается также достаточно успешно, если учесть тот факт, что участниками

проекта являются два германских вуза. Широко практикуется проведение специалистами из этих вузов занятий со студентами целевых групп проекта. В качестве примера можно привести цикл занятий, проведенных с 13 по 26 сентября 2004 г. в базовой Антенне проекта НГУ преподавателем Института финно-угорских языков Мюнхенского университета (Германия) доктором Г. Клумпшом. Несколько раз в ханты-мансийскую Антенну приезжала директор Института финно-угорских языков Мюнхенского университета, эксперт-консультант проекта Е.К. Скрибник. Плодом ее совместных разработок с ханты-мансийской Антенной стал изданный в 2004 г. учебник «Практический курс мансийского языка». Антенны проекта были также представлены в рамках состоявшейся в августе 2003 г. в г. Новосибирске Недели северных народов России и Канады и на V Конгрессе Международной ассоциации арктических ученых (18–24 мая 2004 г., г. Фэрбенкс, Аляска, США).

Международное сотрудничество по проекту включает также зарубежные стажировки для представителей коренных народов, специализирующихся в области родного языка. Так, например, в мае 2004 г. месячную стажировку в Институте финно-угорских языков Мюнхенского университета прошли преподаватели бурятского языка Национальной гимназии № 1 Республики Бурятия Дарима Доржиева и Надежда Даржаева. Преподаватель кафедры языков и фольклора народов Сибири НГУ представительница теленгитов с. Курмач-Байгол (Республика Алтай) Алена Тазранова, специализирующаяся в области родного языка, в 2003–2004 гг. прошла годичную стажировку в Институте тюркологии Франкфуртского университета (Германия). К настоящему времени ею защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук.

В августе – сентябре 2004 г. четырехнедельную стажировку в Институте тюркологии Франкфуртского университета прошли семь представителей коренных народов Сибири: ассистент кафедры языков и фольклора народов Сибири НГУ (в настоящее время – кандидат филологических наук) Байлак Ооржак (тувинский язык), аспиранты кафедры Ирина Тараканова (хакасский язык), Аэлита Салчак (тувинский язык), Ольга Альчикова и Альбина Добрынина (алтайский язык), студентки Нелли Кичева (хакасский язык) и Наталья Сумачакова (челканский язык).

Эта традиция продолжена и в 2005 г. В рамках договора о сотрудничестве НГУ и Югорского университета два студента и преподаватель ЮГУ, представители народа ханты, а также аспирант ЮГУ, ман-

си, в апреле 2005 г. проходят четырехнедельную стажировку в Институте финно-угорских языков Мюнхенского университета.

О том, что проект в целом является работоспособным и что в нем заинтересованы сами представители коренных народов Сибири, Севера и Дальнего Востока, говорит тот факт, что расширяется спектр мероприятий, которые в рамках проекта осуществляются по инициативе мультипликаторов и представителей Антенн. При этом речь идет не только об участии в тех мероприятиях, которые проводит НГУ, но и о собственных, порой весьма серьезных, проектах, которые Антенны реализуют самостоятельно или во взаимодействии с НГУ. В качестве примера можно привести развертывание специального учебного пункта в Агинском Бурятском автономном округе, где дважды в год проводятся занятия с приглашением преподавателей НГУ.

Сами мультипликаторы и их коллеги активно участвуют в создании учебных и учебно-методических пособий по родным языкам. Так, например, директор Института усовершенствования учителей Корякского автономного округа Т.К. Заева и заведующая кабинетом родного языка этого же института Р.Н. Авак (Антенна в Корякском автономном округе) подготовили серию разработок по ительменскому и эвенскому языкам. Мультипликатором чукотской Антенны Натальей Родионовой (Анадырский многопрофильный колледж) подготовлен учебник эскимосского языка, а ее коллега по колледжу Ирина Гыргольнаут после ознакомления с материалами научно-практического семинара для мультипликаторов и изучения материалов международной конференции, организованной НГУ в октябре 2003 г., приступила к написанию учебника чукотского языка для дошкольников. М.Б. Петрушова предложила проспект учебника кумандинского языка.

Одним из основных и наиболее перспективных направлений работы Антенн является работа с молодежью, прежде всего в плане формирования новой генерации научной, политической и управленческой элиты коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. С этой целью в рамках проекта осуществляется отбор среди студентов старших курсов и выпускников НГУ наиболее способных представителей коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока для получения ими поствузовского образования в аспирантуре. Отбор ведется по следующим критериям:

- уровень интереса к родному языку и культуре, определяемый на основе качественных параметров участия в студенческих

конференциях по проблемам сохранения и поддержки языков народов Севера, Сибири и Дальнего Востока;

- уровень активности при участии в мероприятиях проекта по формированию образовательного пространства для детей и подростков;
- академическая успеваемость в рамках адаптированных программ для представителей коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

В целях развития навыков политической деятельности у молодых высокообразованных лидеров коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока и повышения их научного уровня в ходе реализации проекта на базе различных Антенн проводятся выездные школы-семинары молодых лидеров коренных народов. Подобная форма обучения пользуется популярностью у молодых лидеров в силу того, что помимо приобретения знаний они получают возможность общаться друг с другом и обмениваться положительным опытом работы. Последняя такая школа-семинар состоялась 16–23 июня 2004. на базе Антенны Республики Саха (Якутия) под руководством директора Института проблем малочисленных народов Севера СО РАН доктора филологических наук В.А. Роббека.

Кроме того, на плановой основе осуществляется обучение отобранных выпускников в аспирантуре Новосибирского государственного университета со специализацией в области языков коренных народов Сибири, а также организуются их стажировки в ведущих университетах Германии с последующей подготовкой стажерами научных докладов для участия в международных форумах научной общественности по проблемам коренных народов. Как уже отмечалось, только за 2004 г. стажировку в Германии прошли молодые лидеры алтайского народа (аспирантки НГУ А. Добрынина и О. Альчикова), хакасского народа (аспирантка НГУ И. Тараканова, студентка Н. Кичеева), тувинского народа (аспирантка НГУ А. Салчак), челканского народа (студентка НГУ Н. Сумачакова).

На наш взгляд, именно работа с потенциальными молодыми лидерами коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока может укрепить и развить самосознание коренных народов. В итоге сформируется новое поколение высокообразованных национальных кадров, которые смогут возродить язык и культуру аборигенных этносов, а также помочь им сохранить этническую самобытность в условиях глобализации XXI в.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершая обсуждение роли Новосибирского государственного университета в развитии образования для коренных народов Сибири, охарактеризуем в более общем виде ценность образования, предоставляемого в НГУ. Интересный материал для этого дает проведенный к 40-летию НГУ интернет-опрос 2,5 тыс. выпускников университета. В распространенной по сети «Анкете выпускника» содержался вопрос: «Что дал тебе университет?». Всего было выделено 108 наиболее типичных ответов о роли университета в жизни его бывших студентов (Приложение 3).

В 17% типичных ответов указывается на конкретные, прагматические ценности: университет дал «все: знания, место в жизни, работу, друзей»; «жену, друзей, образование»; «жену, друзей, профессию»; «жену, друзей, энергию, будущее, прошлое, воспоминания, бессонные ночи... ну и, пожалуй, образование». Очевидно, что такие ценности в состоянии дать любое высшее учебное заведение, и поэтому социокультурная роль НГУ в этом наборе ценностей проявляется только в общезначимой, общесоциальной составляющей. Культурная специфика НГУ здесь не выражена.

Ценностью, специфической для университета и оправдывающей его высокое звание, являются универсализм, широта и фундаментальность образования. На заслугу НГУ в этом отношении обращено внимание в 30% типичных ответов. Так, например, указывается на «универсализм и точность подхода к любым задачам»; «базовые знания в различных областях, позволяющие интегрироваться в различных сферах деятельности»; «фундаментальную подготовку по широкому кругу проблем, отсутствие страха перед авторитетами»; «широту знаний и системный подход к информации, рационализм и здоровое недоверие к авторитетам».

Раскрывая ценность предоставляемого университетом образования, выпускники подчеркивают не столько высокий уровень специальных, профессиональных знаний, сколько возможность использовать базовые парадигмы мышления в любой другой сфере деятельности. Ответившие на анкету считают, что приобрели «ог-

ромный багаж фундаментальных знаний, дающих возможность работать в любой сфере деятельности»; «способность легко ориентироваться почти в любой сфере деятельности и при необходимости стать в ней профессионалом»; «умение быстро осваивать незнакомую сферу занятий». Парадоксально, но, получая в НГУ высшее специальное образование, выпускник ощущает себя не столько специалистом, сколько универсалом, не видящим особых трудностей в адаптации к любой профессиональной области.

Показательны в этом отношении следующие ответы: «умение адаптироваться в окружающей среде»; «способность адаптации в любой области»; «умение приспосабливаться к любым жизненным условиям»; «умение выживать в любой обстановке»; «способность выживать в любых, заранее непрогнозируемых, условиях»; «живучесть». То есть, широта университетского образования, обеспечиваемая его фундаментальностью, гарантирует выпускнику НГУ высокую адаптивность и исключительную жизнеспособность. В этом он прекрасно отдает себе отчет, сравнивая себя с выпускниками других вузов, которые также в большинстве своем вынуждены работать не по специальности, но менее подготовлены к этой перспективе.

В целом широта и фундаментальность образования традиционны для всей российской средней и высшей школы. В образовательной системе НГУ эти черты несколько усилены, но, по-видимому, не только они определяют широту нормы адаптации и «живучесть» выпускника. Ценность НГУ его выпускники видят в том, что приобрели «умение учиться всему». В одном из ответов говорится: «1 сентября 1976 г. Спартак Беляев сказал первокурсникам, что главное – научиться обучаться чему угодно. В тот же день декан Барков говорил о том же. Главное – то, что эта установка сработала».

Следовательно, стартовый капитал фундаментальных знаний выпускник НГУ способен быстро нарастить путем форсированного самообучения в любой заданной области. Учат в НГУ именно этому: студенты получают «знания о том, как приобретать знания», обретают «умение учиться, осваивать новое», «умение получать знания, способность к многофакторному анализу и погружению в проблему», «умение учиться и веру в собственные силы», «уверенность в способности получить самостоятельно любые знания по любым отраслям науки», «умение учиться, не бояться нового», умение «думать и учиться новому всегда и постоянно, и с позитивными результатами». Известный принцип, согласно которому важнее не

научить, а научить учиться, в образовательной системе НГУ, по оценке выпускников, реализован полностью. Об этом говорится в 29% типичных ответов.

Третьей по значимости ценностью образования, предлагаемого НГУ, является самостоятельность, ассоциируемая со свободой (23% ответов). Выпускники сформулировали это так: «самостоятельность»; «самостоятельность, опора на собственные силы»; «самостоятельность, живучесть, устремленность мышления»; «приучил и научил работать самостоятельно, не бояться нового»; «умение самостоятельно разобраться в интересующей научной проблеме»; «способствовал пониманию того, что значит вести самостоятельную научную работу»; «уверенность в способности получить самостоятельно любые знания по любым отраслям науки»; «самостоятельность в научной и других видах деятельности»; «самостоятельность мышления и работы»; «самостоятельность в жизни и в работе».

Самостоятельность выпускника НГУ опирается на его умение учиться. В самообразовании студент НГУ приобретает иммунитет к любым авторитетам. Поэтому, говоря об особых достоинствах полученного образования, выпускники отметили следующие моменты: «свободомыслие, критическое отношение к любым высказываниям»; «способность мыслить творчески и без оглядки на авторитеты»; умение смотреть «без фанатизма на любой авторитет»; «не доверять авторитетам (как в науке, так и в жизни)»; «рационализм и здоровое недоверие к авторитетам»; «фундаментальная подготовка по широкому кругу проблем, отсутствие страха перед авторитетами». Поскольку самообразование обусловлено переходом из одной отрасли науки в другую, постольку субъект этого самообразования чувствует себя не закрепощенным, не ограниченным рамками одной специальности, а потому и независимым («возможность независимого видения мира, возможность полагаться на собственные силы»; «независимость, вера в собственные силы»; «независимость в социально-политической сфере»).

Реализуя свою высокую адаптивность, опирающуюся на развитую способность к самообучению, выпускник НГУ в мире профессий объективно оказывается свободным человеком. Он приобретает «свободу мыслей и жажду знаний», «свободное мышление и способность к обучению», «свободу выбора, умение учиться самостоятельно, стремление получить новые (любые) знания независимо от

их практической применимости», «мировоззрение свободного человека».

Психологически свобода переживается в чувстве уверенности. В 14% типичных ответов указывается на уверенность в себе как на то значимое качество, которое сформировал университет. Выпускники НГУ пишут об этом так: «уверенность в себе»; «знание, уверенность в себе»; «уверенность в своих возможностях»; «уверенность в своих интеллектуальных возможностях, способность не бояться новых задач»; «умение учиться и вера в собственные силы»; «вера в познаваемость мира»; «независимость, вера в собственные силы»; «уверенность в собственных силах, способность мыслить, находить решения проблем»; «сознание ясное и невозмутимое – вот главное, данное мне в университете!!!». Уверенность в собственных силах позволяет «не бояться трудностей», «преодолевать трудности, не бояться нового», формирует «умение ничему не удивляться, воспринимать все как должное», «не теряться в любых сложных ситуациях: как в жизни, так и в решении профессиональных задач».

Благодаря всему этому образование, получаемое в НГУ, придает выпускнику определенную стильность, заметно выделяющую его среди всех специалистов с высшим, в том числе и с университетским, образованием. На это указывается в 14% ответов, например отмечают «стиль мышления» «стиль жизни», «образ мышления», «ориентиры в жизни», «образ мышления, способ жизни», «универсовский юмор, дух и образ мысли», подчеркивается, что окончившие НГУ обретают «звание “Выпускник НГУ”».

Представляет интерес, в каких именно особенностях мышления и деятельности усматривается специфика стиля НГУ. Здесь можно встретить следующие ответы: «научный стиль мышления»; «ориентация на исследование»; «методология и методы в подходе к решению проблем»; «методика и культура проведения исследований, как в науке, так в практической жизни»; «умение анализировать, нестандартно мыслить»; «способность всестороннего анализа окружающей действительности и процессов, в ней происходящих»; «понимание механизмов и закономерностей»; «системный подход к проблемам»; «умение мыслить системно, анализировать причинно-следственные связи и отделять главное от второстепенного»; «комплексное масштабное мышление».

В приведенном перечне признаков очевидно отражена сущность НГУ как «академического» университета, целенаправленно

готовящего кадры исследователей. Так, в одном из ответов указывается на чисто академическую ценность: «умение квалифицированно и корректно вести дискуссии, умение работать с первоисточниками».

Вырабатываемый в НГУ до автоматизма исследовательский рефлекс имеет важное жизненно-практическое, адаптивное значение. В ответах указывается на «умение быстро ориентироваться в обстановке»; «привычку к напряженной интеллектуальной деятельности в нестандартных ситуациях»; «ориентацию на конечный результат, навык авральной работы, общение с замечательными людьми... навыки из самых разных областей человеческой деятельности»; «профессиональную гордость, вкус и интерес к жизни»; «способность получать удовольствие от жизни, несмотря ни на что».

Эти качества характеризуют отмеченные выше высокую адаптивность и исключительную жизнеспособность выпускника НГУ. Но не только это: «живучесть» выпускника выражается и в высокой эффективности его деятельности. В ответах указываются следующие умения: «умение непредвзято отнестись к любым событиям, ситуациям и публикациям»; «умение правильно думать, ставить и решать задачи»; «уверенность в своей способности разобраться в любом вопросе»; «умение находить ответы на любые вопросы, не бояться браться за новые задачи, чувство локтя и оптимизм»; «умение подготовиться и выполнить задачу любой сложности»; «умение ставить и решать задачи (в том числе и не имеющие решений)».

Последнее, пожалуй, есть не столько «амбициозность» (указанная в одном из ответов), сколько привычка, воспитываемая с первых лет участия в олимпиадах и занятий в ФМШ. Задача, не имеющая решения в горизонте одних граничных условий, вполне разрешима в другом горизонте, и поэтому рекомендуемая феноменологами «свободная вариация в фантазии» становится наиболее элементарным, исходным учебным приемом, уверенное владение которым является пропуском в НГУ. Соответственно мультиплицируемая множественность горизонтов позволяет даже на переднем крае науки видеть за далью даль.

Столь необычный образовательный эффект достигается благодаря привлечению к преподаванию ведущих ученых. И в некоторых ответах отмечаются «энтузиазм преподавателей, их дружелюбность и высокий профессионализм», «лекции и общение с выдающимися учеными», «общение с людьми “высшего разряда”», «вы-

сочайший научный и интеллектуальный уровень людей, с которыми приходилось и приходится общаться». По-видимому, приобретение высшего образования в непосредственном общении с творцами современной науки, работающими на самых разных ее направлениях, формирует способность к оригинальности и динамичности мышления.

Достоинства образования, предоставляемого в НГУ, имеют особое значение для коренных народов Сибири, уверенно входящих в современный, динамично развивающийся, глобализирующийся мир высоких технологий. Примечательны в этом отношении размышления Зоригто Намсараева, посвященные десятилетию образования Бурятского филиала НГУ. В юбилейной заметке «Праздник непослушания»^{*} он пишет о Бурятском филиале Новосибирского государственного университета, открытом 24 сентября 1992 г. как первом университете Бурятии. По словам З. Намсараева, в Бурятии с ее традиционной любовью к высшему образованию и опытом работы Бурятского научного центра отсутствие университета стало уже вызывать недоумение. И в 1990 г. известный ученый, заведующий лабораторией Института теплофизики СО РАН, доктор физико-математических наук Гунга-Нимбу Дандарон подготовил программу Бурятского университета. Идею поддержали правительство Бурятии и НГУ, согласившийся открыть в Улан-Удэ свой филиал. «Образец для подражания был выбран один из самых лучших», — подчеркивает З. Намсараев.

Выбор Новосибирского государственного университета определялся прежде всего тем, что в университетском образовании отдавалось предпочтение глубокой теоретической подготовке, сочетанию учебной и исследовательской деятельности. В этом З. Намсараев видит «практические плюсы»: такая подготовка формирует широкий кругозор и способность быстро приспосабливаться к изменениям. По его оценке, именно в конце 80-х годов, когда возникло множество новых задач и профессий, особенно острой стала потребность в университетском образовании такого типа. Как показал опыт НГУ, обеспечить подготовку специалистов-универсалов высокого класса можно в кратчайшие сроки.

^{*} См.: Намсараев З. Праздник непослушания // Информполис. – 2002. – 25 сент. / <http://www.infpol.ru/25092002/holiday.html>.

Методы, эффективные в Новосибирске, пишет З. Намсараев, вполне сработали и в Бурятии. В одном месте удалось собрать лучших преподавателей и ученых Бурятии. Доктора и кандидаты наук составили в среднем по университету 70% преподавателей, а по некоторым специальностям – до 94%. Для отбора студентов приезжала приемная комиссия из Новосибирска, а местные преподаватели присутствовали на экзаменах в качестве наблюдателей.

Филиал НГУ просуществовал всего четыре года и был присоединен к создававшемуся тогда Бурятскому госуниверситету. Но главная цель, которую ставил Гунга-Нимбу Дандарон, – привить студентам навыки самостоятельной работы, по мнению З. Намсараева, все-таки была достигнута. Даже в 90-е годы, когда независимости брали «кто сколько мог», Бурятский филиал НГУ воспринимался как оазис настоящей свободы. «Та атмосфера свободы, царившая в университете, наверное, казалась студентам чем-то вроде подарка..., – вспоминает З. Намсараев. – Счастливые, мы не понимали этого...». И теперь «о БФ НГУ – только самое светлое», – заключает он свои воспоминания.

Очень теплые слова Зоригто Намсараева позволяют более точно оценить социокультурную роль Новосибирского государственного университета в образовании и цивилизационном развитии коренных народов Сибири. После столетий придавленности, зависимости включение в образовательную сферу НГУ позволяет коренному населению одной из богатейших частей планеты внести свой конструктивный вклад в культурные перспективы мировой цивилизации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1
ВЫПУСКНИКИ И СТУДЕНТЫ НГУ –
ПРЕДСТАВИТЕЛИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ
СИБИРИ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИЕСЯ
В ОБЛАСТИ РОДНОГО ЯЗЫКА
И РОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Выпускники аспирантуры НГУ, защитившие
кандидатские диссертации

Сагаан Нонна Яковлевна. «Система средств выражения про-
станственных отношений в тувинском языке», 1998 г.

Ондар Чодраа Савыковна. «Причастные аналитические конст-
рукции сказуемого в тувинском языке», 1999 г.

Байжанова Надежда Романовна. «Базовая структурная схема
элементарного простого предложения $N1 \leftrightarrow V_f$ в алтайском языке»,
1999 г.

Козырев Тимур Анатольевич. «Лексико-семантическая группа
эмотивных глаголов в тюркских языках Южной Сибири и казахском
(в сопоставительном аспекте)», 1999 г.

Озонава Айяна Алексеевна. «Модальные аналитические конст-
рукции алтайского языка», 1999 г.

Абумова Ольга Дмитриевна. «Структурная типология тюркских
причинно-следственных конструкций и ее семантическая реализа-
ция в хакасском языке», 2002 г.

Кокошникова Ольга Юрьевна. «Семантическая структура мно-
гозначных глаголов в хакасском языке (в сопоставлении с рус-
ским)», 2002 г.

Николина Елена Валерьевна. «Соматические фразеологизмы,
характеризующие человека, в тюркских языках Сибири и казахском
языке», 2002 г.

Тазранова Алена Робертовна. «Бивербальные конструкции с
бытийными глаголами в алтайском языке (в сопоставительном ас-
пекте)», 2002 г.

Ооржак Байлак Чаш-ооловна. «Временная система тувинского языка в сопоставлении с древнеуйгурским и южно-сибирскими тюркскими языками», 2002 г.

Дамбыра Ирина Даш-ооловна. «Вокализм каа-хемского говора в сопоставлении с другими говорами и диалектами тувинского языка», 2003 г.

Шалданова Алла Александровна. «Вокализм диалекта алтай-кижи алтайского языка (в сопоставительном аспекте)», 2003 г.

Кечил-оол Саида Владимировна. «Типологическая специфика консонантизма сут-хольского говора в системе говоров и диалектов тувинского языка», 2004 г.

Саналова Байару Борисовна. «Глаголы интеллектуальной деятельности в алтайском языке (в сопоставительном аспекте)», 2004 г.

Альчикова Ольга Михайловна. «Лексико-семантическая группа параметрических имен прилагательных зрительного восприятия в алтайском языке (в сопоставлении с киргизским языком)», 2004 г.

**Аспиранты кафедры языков и фольклора народов
Сибири НГУ со специализацией в области родного
языка**

Барыс-Хо Валентина Сувановна, тувинский язык.

Добринина Альбина Альбертовна, алтайский язык.

Ондар Чочагай Чаш-ооловна, тувинский язык.

Салчак Аэлита Яковлевна, тувинский язык.

Тараканова Ирина Максимовна, хакасский язык.

Чайчина Евгения Валерьевна, алтайский язык.

**Выпускники кафедры языков и фольклора народов
Сибири, получившие целевое образование в НГУ
по направлению национальных административных
единиц Сибири
(с возвращением в родные места)**

Ачимова Айана Алексеевна, Республика Алтай.

Боргоякова Татьяна Юрьевна, Республика Хакасия.

Бочкина Баяру Борисовна, Горная Шория.

Григоренко Зинаида Павловна, Республика Хакасия.

Деляева Венгерина Петровна, Республика Хакасия.

Капсаргина Татьяна Гавриловна, Республика Алтай.

Кечил-оол Саида Владимировна, Республика Тыва.
Кленова Альбина Альбертовна, Республика Алтай.
Кунгаа Аржаана Борисовна, Республика Тыва.
Куртугашева Ольга Михайловна, Республика Алтай.
Мамашева Светлана Васильевна, Республика Алтай.
Маркитанов Ырысту Яковлевич, Республика Алтай.
Монгуш Алдынай Владимировна, Республика Тыва.
Нас-Сюрюн Аяна Васильевна, Республика Тыва.
Ойноктинова Надежда Романовна, Республика Алтай.
Субракова Вия Васильевна, Республика Хакасия.
Толмашова Ольга Дмитриевна, Республика Хакасия.
Чадаева Алтынай Комунаровна, Республика Алтай.
Чадина Алла Александровна, Республика Алтай.
Чебочакова Ирина Максимовна, Республика Хакасия.
Честобаева Надежда Степановна, Республика Хакасия.

**Студенты гуманитарного факультета –
представители коренных народов Сибири,
специализирующиеся в области родного языка
на кафедре языков и фольклора народов Сибири НГУ**

Анатова Марина Геннадьевна, алтайский язык.
Бабыкова Сынару Александровна, алтайский язык.
Байлагашева Юлия Леонидовна, шорский язык.
Байыр-оол Азияна Витальевна, тувинский язык.
Балдар Марианна Маадыр-ооловна, тувинский язык.
Барнулова Айана Лазаревна, алтайский язык.
Баязитова Фирая Сабировна, язык сибирских татар.
Бутусова Динара Кирилловна, алтайский язык.
Кайнакова Оксана Юрьевна, хакасский язык.
Капсаргина Ольга Витальевна, хакасский язык.
Карымова Айсура Сергеевна, алтайский язык.
Кичеева Нелли Витальевна, хакасский язык.
Кудачина Эмина Владимировна, алтайский язык.
Ондар Сылдыс Алексеевна, тувинский язык.
Ондар Эллада Кан-ооловна, тувинский язык.
Сат Салбак Кан-ооловна, тувинский язык.
Стахеев Сергей Михайлович, язык сибирских татар.
Сумачакова Наталья Никитовна, челканский язык.

Тадырова Виктория Антоновна, алтайский язык.
Тинникова Ольга Александровна, хакасский язык.
Тютюбеева Татьяна Евгеньевна, хакасский язык.
Чанкова Наталья Александровна, хакасский язык.
Чекурашева Рада Романовна, алтайский язык.
Чечаева Урсула Олеговна, алтайский язык.
Шилова Гульнара Гаджимуратовна, казахский язык.
Юнусов Марат Олегович, язык сибирских татар.
Якучаков Алексей Константинович, телеутский язык.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 АНТЕННЫ И ФИЛИАЛЫ АНТЕНН ПРОЕКТА НГУ

1. Институт проблем малочисленных народов Севера СО РАН. Мультипликатор – директор института профессор Василий Афанасьевич Роббек. Адрес: 677008, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Сосновая, 4. Тел.: (+7 4112) 36 01 97.
2. Корякский окружной институт усовершенствования учителей. Мультипликаторы – директор института Заева Татьяна Константиновна, зав. кабинетом родного языка Авак Раиса Николаевна, ст. методист Дедык Валентина Романовна. Адрес: Корякский АО, Тигильский район, п.г.т. Палана, ул. Чубарова, 6. Тел./факс: (+7 415 43) 3 17 16.
3. Предметно-цикловая комиссия северных языков педагогического отделения Чукотского многопрофильного колледжа. Мультипликатор – преподаватель чукотского языка Тевлавье Елена Владимировна. Адрес: 689000, Чукотский АО, г. Анадырь, ул. Студенческая 3. Тел.: (+7 842 722) 2 14 13.
4. Таймырский окружной научно-методический центр дополнительного профессионального образования и повышения квалификации работников образования. Мультипликатор – методист Серова Елена Леонидовна. Адрес: Таймырский (Долгано-Ненецкий) АО, г. Дудинка, ул. Советская, 35. Тел.: (+7 391 11) 5 85 52 или 2 34 87.
5. Усть-Ордынский окружной институт усовершенствования учителей. Мультипликатор – проректор института Балданов Александр Леонидович. Адрес: 669001, Иркутская обл., пос. Усть-Ордынский, ул. 8 Марта, 41. Тел.: (+7 395 41) 2 22 25.
6. Комитет образования Агинского Бурятского автономного округа. Мультипликатор – вед. специалист Тарбаева Баирма Болотовна. Адрес: 687000, Читинская обл., Агинский Бурятский АО, пос. Агинское, ул. Базара Ринчино, 92. Тел. (+7 302 39) 3 45 02.

7. Республиканский бурятский национальный лицей-интернат № 1. Мультипликаторы – учительницы гимназии Доржиева Дарима Содномбаловна и Даржаева Надежда Валерьевна. Адрес: 670000, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Чертенкова, 30. Тел. (+7 301 2) 44 62 03.
8. Хакасская национальная гимназия-интернат им. Н.Ф. Катанова. Мультипликаторы – вед. специалист Министерства образования и науки Республики Хакасия Толмашова Нина Антоновна и учитель гимназии Саражакова Александра Геннадьевна. Адрес: Республика Хакасия, г. Абакан, ул. Крылова 35. Тел.: (+7 390 33) 6 20 93.
9. Центр развития национальной школы Министерства общего и профессионального образования Республики Тыва. Мультипликатор – вед. специалист Сундуй Галина Тонгаковна. Адрес: 667000, Республика Тыва, г. Кызыл, ул. Щетинкина-Кравченко, 31. Тел.: (+7 394 22) 3 20 54.
10. Кафедра хантыйского языка и хантыйской литературы Югорского государственного университета. Мультипликатор – канд. филол. наук, доцент кафедры Соловар Валентина Ивановна. Адрес: 628012, Тюменская обл., Ханты-Масийский АО, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 16. Тел.: (+7 346 71) 2 11 86.
11. Мансийская Антенна Ханты-Мансийского АО РФ: редакция окружной газеты «Луумэ Сэрипос» (на мансийском языке). Мультипликатор – штатный корреспондент газеты Мерова Тамара Ивановна (прошла подготовку в учебном центре НГУ на базе Югорского государственного университета в рамках проекта НГУ «Расширение возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня» со стажировкой в Мюнхене). Адрес: 628011, Тюменская обл., Ханты-Мансийский АО, г. Ханты-Мансийск, ул. Розкина, 46–27. Тел.: (+7 346 71) 3 23 09.
12. Республиканский центр довузовской подготовки, Республика Алтай. Мультипликатор – директор центра Гусельникова Наталья Владимировна. Адрес: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленина, 108. Тел.: (+7 388 22) 2 28 61.
13. Общественная организация «Союз ительменских родов». Мультипликатор – президент союза Беккеров Петр Петрович. Адрес:

- 684000, Камчатская обл., г. Елизово, ул. Ленина, д. 34, кв. 60.
Тел.: (+7 415 31) 2 32 55.
14. Алтайская краевая общественная организация коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации «Ассоциация кумандинского народа». Мультипликатор – председатель ассоциации Сатлаев Геннадий Александрович. Адрес: 659300, г. Бийск, ул. Льва Толстого, 182. Тел.: (+7 388 23) 3 84 24.
 15. Общественная организация общины ительменов «Пимчах». Мультипликатор – председатель общины Ковейник Вера Иннокентьевна. Адрес: Камчатская обл., Петропавловский район, пос. Сосновка, ул. Центральная, 7/17. Тел.: (+7 415 31) 3 62 73.
 16. Общественная организация представителей хантыйского народа Александровского района Томской области «Согра». Мультипликатор – председатель организации, учитель истории и сибиреведения, руководитель этнографического клуба Демко Клавдия Яковлевна. Адрес: 628890, Тюменская обл., Александровский район, г. Стрежевой, ул. Речная, 2. Тел.: (+7 382 59) 3 62 83. Филиал Антенны – д. Лукашкин Яр Александровского района Томской области. Руководитель Антенны – учитель математики Лукашкинской средней школы Трифонова Раиса Кондратьевна. Тел.: (+7 382 55) 4 33 57.
 17. Общественная организация представителей шорцев «Община Мустаг». Мультипликатор – председатель совета общины Штыгашев Александр Петрович. Адрес: 652971, Кемеровская обл., Таштагольский район, пос. Шерегеш, ул. Дзержинского, 15, кв. 34. Тел. учредителей общины: (+7 384 73) 5 52 64 – Куспеков Валерий Николаевич; (+7 383 2) 25 81 92 – Штыгашев Александр Петрович.
 18. Территориально-соседская община шорцев «Айас». Мультипликатор – председатель совета общины Уртэгешев Николай Сергеевич. Адрес: 652998, Кемеровская обл., г. Мыски, ул. Олимпийская, 17а. Тел.: (+7 383 45) 7 10 05.
 19. Территориально-соседская община алтайцев «Ырысту». Мультипликатор – руководитель общины, выпускница НГУ, канд. филол. наук, вед. специалист управления образования администрации Онгудайского района Республики Алтай Шалданова Алла Александровна. Адрес: Республика Алтай, с. Онгудай, ул. Ленина, 2. Тел.: (+7 388 45) 2 25 29.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ЦЕННОСТЬ НГУ В ОЦЕНКАХ ВЫПУСКНИКОВ

К 40-летию Новосибирского государственного университета по интернету была распространена Анкета выпускника НГУ. К 1 сентября 1999 г. на нее ответили 2,5 тыс. человек, окончивших НГУ. Среди вопросов о жизненном пути выпускников был и такой: «Что дал тебе университет?». Далее приводятся наиболее типичные ответы о роли НГУ в жизни его бывших студентов.*

- Умение учиться всему.
- Стиль мышления.
- Приучил и научил работать самостоятельно, не бояться нового.
- Свободу выбора, умение учиться самостоятельно, стремление получить новые (любые) знания независимо от их практической применимости.
- Умение самостоятельно разобраться в интересующей научной проблеме.
- Широту знаний, возможность неформального видения, познания, математический склад мышления, комплексный подход в исследовании.
- Способствовал пониманию того, что значит вести самостоятельную научную работу.
- Свободомыслие, критическое отношение к любым высказываниям.
- Способность к самообразованию, аналитический подход к решению любых проблем.
- Базу знаний, умение ставить и решать задачи (в том числе и не имеющие решений), культуру, друзей.

* См.: *Наука. Академгородок. Университет: Воспоминания. Очерки. Интервью.* – Новосибирск, 1999. – Вып. 1. – С. 472–475.

- Прочные знания по основным предметам, необходимым для научной работы, широкий кругозор по многим близлежащим отраслям науки.
- Умение думать на заданную тему.
- Уверенность в себе.
- Все: знания, место в жизни, работу, друзей.
- Системный подход к проблемам.
- Умение быстро ориентироваться в обстановке, очень глубокие начальные знания для дальнейшей профессиональной работы.
- Ориентацию на конечный результат, навык авральной работы, общение с замечательными людьми, друзей, сведения и навыки из самых разных областей человеческой деятельности.
- Большое количество новых знакомств, расширение сферы интересов, веселые студенческие годы.
- Поглощение знаний в короткий промежуток времени (за два дня – семестровый курс)
- Умение правильно думать, ставить и решать задачи. Это место, где я получал незабываемые впечатления.
- Образование на мировом уровне.
- Фундаментальную подготовку по широкому кругу проблем, отсутствие страха перед авторитетами.
- Высокий общий образовательный уровень, активную жизненную позицию, умение ставить цели и добиваться их, коммуникабельность, уважение прав личности.
- Высшее образование, общение с выдающимися учеными, сокурсников, возможность сделать науку профессией.
- Друзей, образование, мировоззрение.
- Свободу мыслей и жажду знаний и, конечно, высшее образование.
- 1 сентября 1976 г. Спартак Беляев сказал первокурсникам, что главное – научиться обучаться чему угодно. В тот же день декан Барков говорил о том же. Главное – то, что эта установка сработала.
- Объем знаний, возможность независимого видения мира, способность полагаться на собственные силы.
- Общение с людьми «высшего разряда», самостоятельность в жизни и в работе.
- Способность адаптации в любой области.

-
- Уверенность в собственных силах, способность мыслить, находить решение проблем.
 - Универсализм и точность подхода к любым задачам.
 - Способность воспринимать информацию извне, сортировать, классифицировать, усваивать и делать выводы! А если короче, то уметь думать и учиться новому всегда и постоянно, и с позитивными результатами. А еще это грандиозный житейский опыт от своих ошибок и успехов.
 - Широту знаний и системный подход к информации, рационализм и здоровое недоверие к авторитетам.
 - Высокую теоретическую подготовку, умение творчески мыслить и самостоятельно приобретать необходимые знания.
 - Стиль жизни.
 - Способность легко ориентироваться почти в любой сфере деятельности и при необходимости стать в ней профессионалом.
 - Профессиональную гордость, вкус и интерес к жизни.
 - Устремленность в науку.
 - Круг друзей. Любовь. Уверенность в себе. Знания о том, как приобретать знания. Интересы и увлеченности. Диплом о высшем образовании.
 - Возможность войти в науку.
 - Образ мышления, способ жизни.
 - Умение размышлять и делать правильные выводы.
 - Образование, образ мышления, мировоззрение свободного человека.
 - Умение работать с литературой и общаться с людьми, жертвенность для науки.
 - Умение быстро осваивать незнакомую сферу занятий, работать с литературой, общий уровень знаний.
 - Способность к самообразованию, опыт самостоятельной жизни, критическую переоценку себя и своей роли в обществе.
 - Умение учиться, осваивать новое, друзей, творческий подход к жизни.
 - Знания, умение получать знания, способность к многофакторному анализу и погружению в проблему.
 - Самостоятельность, опору на собственные силы.
 - Знания, обретение хороших друзей на всю жизнь.

- Преодолевать трудности, не бояться нового.
- Жену, друзей, образование.
- Знание, уверенность в себе.
- Огромный багаж фундаментальных знаний, дающих возможность работать в любой сфере деятельности, и такую же неуверенность в себе, мешающую реализовать свои истинные возможности.
 - Не теряться в любых сложных ситуациях: как в жизни, так и в решении профессиональных задач.
 - Профессионализм, самостоятельность в научной и других видах деятельности, понимание ценности и необходимости сохранения научного потенциала через участие в образовании.
 - Возможность взглянуть на мир по-новому.
 - Уверенность в своих возможностях.
 - Интеллект, общую культуру, независимость, веру в собственные силы.
 - Ориентацию на исследование; навыки самообразования; амбициозность; достижение баланса работы и отдыха.
 - Умение адаптироваться в окружающей среде.
 - Умение находить ответы на любые вопросы, не бояться браться за новые задачи, чувство локтя и оптимизм.
 - Энтузиазм преподавателей, их дружелюбность и высокий профессионализм.
 - Умение не бояться трудностей, не пасовать перед необъясненными фактами, не доверять авторитетам (как в науке, так и в жизни); самостоятельность мышления и работы, независимость в социально-политической сфере; много единомышленников и друзей.
 - Умение ничему не удивляться, воспринимать все как должное.
 - Методологию и методику решения проблем.
 - Гибкость ума.
 - Все, что имею.
 - Способность жить по принципу: «мы глядим без фанатизма на любой авторитет»; умение работать с книгами и людьми; любовь к университету.
 - Способность выживать в любых, заранее не прогнозируемых условиях.
 - Универсальность, высокую степень обучаемости, высокую самооценку.

-
- Умение мыслить системно, анализировать причинно-следственные связи и отделять главное от второстепенного.
 - Базовые знания в различных областях, позволяющие интегрироваться в различные сферы деятельности.
 - Комплексное масштабное мышление.
 - Самостоятельность.
 - Умение учиться и веру в собственные силы, возможность общаться с прекрасными людьми.
 - Умение выживать в любой обстановке.
 - Способность получать удовольствие от жизни, несмотря ни на что.
 - Жену, друзей, энергию, будущее, прошлое, воспоминания, бессонные ночи... ну и, пожалуй, образование.
 - Общий культурный уровень, умение подготовиться и выполнить задачу любой сложности.
 - Звание «выпускник НГУ».
 - Методы познания всего, чего душа пожелает, а конкретные знания, данные универом, слишком абстрактны.
 - Веру в познаваемость мира.
 - Широту научных интересов, самостоятельность.
 - Массу друзей на всю жизнь.
 - Самостоятельность, живучесть, устремленность мышления.
 - Образ мышления.
 - Умение оценивать и решать.
 - Жену, друзей, профессию, научный стиль мышления, умение учиться, уверенность в своих интеллектуальных возможностях, способность не бояться новых задач.
 - Способность всестороннего анализа окружающей действительности и процессов, в ней происходящих.
 - Подругу, друзей, универовский юмор, дух и образ мысли, умение общаться (особенно слушать), умение квалифицированно и корректно вести дискуссии, умение работать с первоисточниками, знание немецкого языка, хороший уровень общегуманитарного образования и кучу прочих положительных вещей.
 - Демократичность отношений (со всеми на «ты»).
 - Пожалуй, главное – это методика и культура проведения исследований, как в науке, так в практической жизни.

- Интерес к познанию новых явлений; отсутствие чиновничества.
- Сознание ясное и невозмутимое – вот главное, данное мне в университете!!!
- Умение анализировать, нестандартно мыслить.
- Умение учиться, не бояться нового, высочайший научный и интеллектуальный уровень людей, с которыми приходилось и приходится общаться.
- Понимание механизмов и закономерностей.
- Свободное мышление и способность к обучению.
- Уверенность в способности получить самостоятельно любые знания по любым отраслям науки.
- Интеллектуальное развитие, уверенность в своей способности разобраться в любом вопросе.
- Умение непредвзято отнестись к любым событиям, ситуациям и публикациям.
- Уровень знаний, круг друзей.
- Умение приспосабливаться к любым жизненным условиям.
- Привычку к напряженной интеллектуальной деятельности в нестандартных ситуациях; прекрасную профессиональную подготовку (в сравнении с другими).
- Объективность, ненависть к «здравому смыслу»; способность мыслить творчески и без оглядки на авторитеты,
- Ориентиры в жизни.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
§ 1. Кризис мирового образования – кризис роста.....	8
§ 2. Нелинейная динамика образования в обществе Третьей волны	14
§ 3. Культурное разнообразие как основа устойчивого развития образования	20
§ 4. Интернационализация образования и расширение полиязыкового образовательного пространства.....	30
§ 5. Социокультурная роль университета	43
ГЛАВА 2. НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И ОБРАЗОВАНИЕ ВЫСОКОГО УРОВНЯ	50
§ 1. М.А. Лаврентьев: кого учить? чему учить? как учить?	50
§ 2. «Система Физтеха» – высшее образование нового типа.....	53
§ 3. Принципы организации образовательного процесса в НГУ	59
§ 4. Значение опыта НГУ для формирования российской системы интеграции академической науки и образо- вания	83
§ 5. Образовательная сфера НГУ	89
ГЛАВА 3. ОБРАЗОВАНИЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ: ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ	100
§ 1. Кризис просвещения коренных народов в современ- ном мире	100
§ 2. Состояние и динамика уровня образования корен- ных народов Сибири.....	115

- § 3. Проблема образования высокого уровня в концепциях развития образования коренных малочисленных народов132
- § 4. Модернизация образовательной инфраструктуры и новые возможности для приобретения коренными народами Сибири образования высокого уровня.....142
- § 5. Новосибирский государственный университет и расширение образовательных возможностей для коренных народов Сибири165

ГЛАВА 4. СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ.....175

- § 1. Субъектно-ориентированный подход в развитии коренных малочисленных народов.....175
- § 2. От лично ориентированного подхода в развитии образования коренных народов Сибири к субъектно-ориентированному.....182
- § 3. Гендерная асимметрия в реализации образовательных возможностей коренных народов Сибири195
- § 4. Гендерный пат в политике и экономическая перспектива лидерства женщин у коренных народов Сибири.....206
- § 5. Роль международных образовательных программ и интернационализации образования в расширении образовательного пространства коренных народов Сибири.....212

ГЛАВА 5. РАЗВИТИЕ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ.....219

- § 1. Интернационализация общественной жизни и самоопределение коренных народов Сибири в полиязыковом образовательном пространстве.....219
- § 2. «Языковой разрыв» и проблема эффективности преподавания родных языков.....225
- § 3. «Языковой сентиментализм» и перспективы этнообразующей функции родных языков.....233

§ 4. Феномен «языкового анабиоза» в динамике конъюнктуры языкового рынка коренных народов Сибири.....	241
§ 5. Роль образования высокого уровня в ревитализации языков народов Сибири (опыт НГУ)	245
ГЛАВА 6. АНТЕННЫ НГУ – БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОРЕННЫМ НАРОДАМ СИБИРИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСОКОГО УРОВНЯ	257
§ 1. От заочного образования к дистанционному	257
§ 2. Дистанционное обучение – новое слово в решении старой проблемы.....	267
§ 3. Антенны как базовый элемент социальной технологии получения коренными народами образования высокого уровня: концептуальный замысел	274
§ 4. Функционирование Антенн: технология организации	282
§ 5. Антенны работают на молодежь	287
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	333
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Выпускники и студенты НГУ – представители коренных народов Сибири, специализирующиеся в области родного языка и родной культуры	340
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Антенны и филиалы Антенн проекта НГУ	344
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Ценность НГУ в оценках выпускников	347

CONTENTS

Preface	5
Chapter One: The phenomenology of contemporary education	8
§ 1. The crisis in world education – a crisis of growth	8
§ 2. The non-linear course of education in Third wave society	14
§ 3. Cultural diversity as the basis of sustainable development of education.....	20
§ 4. The internationalisation and expansion of a multilingual educational framework	30
§ 5. The socio-cultural role of the university in the past and present	43
Chapter Two: Novosibirsk State University: the university and higher education	50
§ 1. M.A. Lavrentev: Who to teach? What to teach? How to teach?	50
§ 2. The ‘Phystech system’ (the system of the Moscow Institute of Physics and Technology) – a new form of higher education.....	53
§ 3. The principles of NSU	59
§ 4. The significance of NSU’s experience for the formulation of a Russian system to integrate academic research and education	83
§ 5. The educational compass of NSU.....	89
Chapter Three: Education for indigenous peoples in Siberia: reality and opportunities	100
§ 1. The crisis in the provision of education to indigenous peoples in the modern world.	100
§ 2. The current level of education amongst the indigenous peoples of Siberia and projections for the future.....	115

§ 3. The problem of higher education within the framework of the development of education for indigenous minorities.	132
§ 4. The modernisation of the educational infrastructure and new opportunities for indigenous peoples in Siberia to receive higher education.	142
§ 5. Novosibirsk State University and the expansion of educational opportunities for indigenous peoples in Siberia.....	165

Chapter Four: A region-orientated approach to the development of the educational framework for indigenous peoples in Siberia.....175

§ 1. A region-orientated approach to the development of indigenous minorities.....	175
§ 2. From an individual to a region-orientated approach to the development of education for indigenous peoples in Siberia.....	182
§ 3. Gender imbalance in the realisation of educational potential amongst indigenous peoples of Siberia.	195
§ 4. The gender stalemate in politics and the economic prospects for women leading indigenous peoples.	206
§ 5 The role of international educational programmes and the internationalisation of education in the expansion of the educational framework for indigenous peoples in Siberia.	212

Chapter Five: The development of a multilingual educational framework for indigenous peoples of Siberia.....219

§ 1. Internationalisation of social interaction and the self-definition of indigenous peoples within a multilingual educational context.	219
§ 2. The ‘language gap’ and the problem of effective teaching of native languages	225
§ 3. Language sentimentalism and the potential for native languages to act as ethnic markers.	233
§ 4. The phenomenon of ‘linguistic anabiosis’ in the dynamics of the language market of native peoples of Siberia.	241

§ 5. The role of higher education in the revitalisation of the languages of the peoples of Siberia (the experience of NSU).....	245
Chapter Six: The Antenna organisations of NSU as the basic piece of social technology to provide higher education to indigenous minorities in Siberia.	257
§ 1. From independent study to distance learning: stages on a long journey.....	257
§ 2. Distance learning – a new approach in the resolution of an old problem.....	267
§ 3. The project’s Antenna organisations as the basic element of social technology for the provision of higher education to indigenous peoples (conceptual outline)	274
§ 4. The project’s Antennae: technology for realization.....	282
§ 5. The Antennae organisations working with young people	287
Conclusion	333
Appendix 1: Graduates and students of Novosibirsk State University, representatives of indigenous peoples of Siberia, specialists in the field of native language and culture	340
Appendix 2: Antenna organisations of NSU, its affiliates and multipliers of the project’s idea	344
Appendix 3: Graduates’ evaluation of the values of NSU	347

Научное издание

Диканский Николай Сергеевич
Попков Юрий Владимирович
Радченко Виктор Владимирович
Свиридов Игорь Владимирович
Тюгашев Евгений Александрович
Шатрова Виктория Яковлевна

**ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ:
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РОЛЬ
НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Редактор и корректор *Е.Б.Артемова*
Компьютерная верстка *Н.В. Черепановой*
Иллюстрации *Е.С.Николаева*

Подписано к печати 11.05.2004. Формат бумаги 60х90/16.
Офсетная печать. Гарнитура Times New Roman CYR.
Усл. печ. л. 22,50. Уч.-изд. л. 19,50. Тираж 500 экз. Заказ № 0104.

Оригинал-макет подготовлен в издательстве ООО «Нонпарель».
630090, г. Новосибирск, ул. Институтская, 4/1.
Отпечатано в типографии ООО «Нонпарель».
630090, г. Новосибирск, ул. Институтская, 4/1.

Диканский Николай Сергеевич, д.ф.-м.н., профессор, чл.-корр. РАН, ректор Новосибирского государственного университета, заведующий Международной кафедрой ЮНЕСКО «Устойчивое развитие, науки об окружающей среде и социальные проблемы».

Тел. +7 383 330 32 44

Факс: +7 383 339 71 01

E-mail: rector@nsu.ru

Попков Юрий Владимирович, доктор философских наук, профессор, заведующий отделом социологии и сектором этносоциальных исследований Института философии и права СО РАН.

Тел. +7 383 330 22 40

E-mail: popkov@philosophy.nsc.ru

Радченко Виктор Владимирович, к.ф.-м.н., доцент, проректор Новосибирского государственного университета.

Тел. +7 383 330 32 57

Факс: +7 383 330 22 37

E-mail: proeco@nsu.ru

Свиридов Игорь Владимирович, кандидат философских наук, доцент НГУ.

Тюгашев Евгений Александрович, кандидат философских наук, доцент НГУ.

Шатрова Виктория Яковлевна, к.э.н., доцент, заместитель заведующего Международной кафедрой ЮНЕСКО «Устойчивое развитие, науки об окружающей среде и социальные проблемы», помощник ректора Новосибирского государственного университета по международным образовательным грантам, зав. лабораторией инновационных образовательных технологий НГУ.

Тел. +7 383 339 75 82

Факс: +7 383 339 71 01

E-mail: shatrova@admin.nsu.ru