Деятельность образовательных учреждений для коренных малочисленных народов Крайнего Севера в 1940-е гг. (на примере Колымы)

Кривенко Ольга Александровна – член совета молодых ученых Магаданской области (Магадан, Россия); northmagadansevere491@yandex.ru

Савченко Татьяна Александровна – д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный государственный университет (Магадан, Россия); terminationdustolga@mail.ru

Аннотация. *В статье характеризуется деятельность образовательных учреждений для коренных малочисленных народов Крайнего Севера в 1940-е гг. (на примере Колымы). Анализируются проблемы, возникшие в ходе становления системы образования этих народов. Отмечается важная роль школ и интернатов в социализации и подготовке населения к новым социально-экономическим реалиям.*

Ключевые слова. *Крайний Север, Магаданская область, Колыма, коренные малочисленные народы, образование, просвещение, социализация, кочевые школы, интернаты, окружной отдел народного образования (окроно), районный отдел народного образования (районо), образовательная политика.*

1940-е гг. в нашей стране – важный этап в социализации малочисленных народов Крайнего Севера, завершившийся их переходом к индустриальному обществу. Происходившие в этот период социальные трансформации находились в прямой зависимости от государственной национальной политики, которая играла ключевую роль в модернизации традиционного уклада жизни этих народов, определяя вектор их социального и культурного развития.

В советской историографической традиции важные изменения в жизни коренных этносов интерпретировались как прямой переход к социализму. Данная концепция нашла отражение в трудах отечественных историков и этнографов (В.Г.Балицкого, И.С.Гурвич, Е.В. Яковлевой и др.). Ученые (А.В.Ахметова, И.С.Вдовин, Л.Я.Иващенко, В.Г.Ларькин, А.И. Широков, В.В.Шорикова и др.) проанализировали основные тенденции развития национальных культур этих народов, что способствовало формированию комплексного понимания их социокультурной эволюции в условиях социалистического строительства.

Воспитание коренных северных народов к моменту установления их связи с русскими имело свою специфику и осуществлялось под влиянием особенностей общественной жизни. Оно обеспечивало преемственность традиционных промыслов и хозяйственной деятельности, таких как оленеводство, рыболовство, охота и морской зверобойный промысел, которые в значительной степени определяли уровень материальной культуры общества. Особенности родового строя, характеризующегося социальным расслоением и зарождением классовых отношений, способствовали развитию переходных форм общественных связей. Кочевой и полукочевой образы жизни, обусловленные суровыми природными условиями, формировали устойчивые привычки и навыки выживания, передаваемые от поколения к поколению. Бытовые условия проживания также оказывали значительное влия-

ние на воспитательные практики, закрепляя образцы адаптации к окружающей среде. Духовная культура, формируемая под воздействием шаманизма, наполняла воспитание элементами сакральных верований, внося важный вклад в формирование мировоззрения. Родительская привязанность к детям, подчеркивала значимость подготовки подрастающего поколения к трудовой деятельности, обеспечивая продолжение семейных традиций и хозяйственной преемственности [1, с. 30].

1940-е гг. отмечены государственными преобразованиями, направленными на улучшение жизни, просвещение и образование коренных малочисленных народов Крайнего Севера, в том числе проживающих на Колыме.

Основной целью образовательной политики в рассматриваемый период было всестороннее вовлечение коренных этносов в процесс строительства социалистического общества. Эта цель достигалась через формирование образовательной системы, ориентированной на распространение новой государственной идеологии на всех уровнях. Школы и образовательные учреждения стали не только инструментами ликвидации неграмотности, но и механизмами интеграции коренного населения в новые социальные и экономические реалии.

К 1941 г. завершился процесс перевода всех латинизированных алфавитов народов СССР на кириллицу [2, с. 41]. В годы Великой Отечественной войны выпуск литературы на языках коренных народов Севера был приостановлен, однако преподавание на них продолжалось. В школах для коренных народов организовали подготовительные (или «нулевые») классы, где дети, не владевшие русским языком, начинали его изучение через игровые и разговорные формы. В них, как правило, работали учителя из среды коренного населения, окончившие педагогические училища. В классы принимали детей с шестилетнего возраста, что способствовало раннему овладению языковыми навыками. Русский язык стал доминирующим в образовательном процессе, принцип обучения на родном языке был заменен концепцией «русской школы», где родной язык преподавался как предмет [3, с. 53].

В ходе четвертой пятилетки (1946–50-й гг.) основное внимание уделялось восстановлению экономики и культуры районов, пострадавших от оккупации, а также достижению довоенных показателей промышленности и сельского хозяйства. Отсутствие специализированного органа для реализации национальной политики возложило эту задачу на региональные органы власти. После ликвидации Комитета Севера функции по управлению национальными меньшинствами были переданы Дальневосточному краевому исполнительному комитету (ДКИК), в структуре которого главную роль играли отделы народного образования, здравоохранения и социального обеспечения, отвечающие за социальное развитие малочисленных народов региона [4, с. 202].

После войны этническая ситуация на Крайнем Севере существенно изменилась. Развитие промыслового хозяйства, промышленное и транспортное освоение региона, а также культурное строительство потребовали привлечения большого числа рабочих, специалистов и учителей; в условиях укрупнения колхозов и совхозов многие центральные усадьбы северных хозяйств стали многонациональными поселениями. Интенсивное взаимодействие с русскоязычным населением привело к широкому распространению русского языка среди коренных народов. Дети коренного населения, общаясь со своими русскоязычными сверстниками, часто начинали овладевать русским еще до поступления в школу [5, с. 57].

Перед государством стояли важные задачи: ликвидация неграмотности среди на-

селения и обучение всех детей коренных национальностей. Учитывая, что значительная часть жителей Крайнего Севера вела кочевой и полукочевой образ жизни, стандартные школы оказались неэффективными. Понадобились школы-интернаты, обеспечивающие не только образование, но и полное содержание детей на протяжении учебного года, способствующие интеграции учащихся в новую культурную среду, предоставляющие детям условия для освоения необходимых навыков. Такие учебные заведения начали создавать еще в первые десятилетия советской власти, но родители отдавали предпочтение мобильной форме обучения – кочевой школе.

Однако на Колыме при семилетних и средних школах в 1948–49 гг. функционировали уже 16 интернатов[1], вмещающих 1148 воспитанников (в 1945–46 учебном году их было 928), проживающих в далеких таежных поселках [6, с. 7]. Одновременно с этим происходил процесс ликвидации неграмотности коренных малочисленных народов. На январь 1944 г. учет неграмотных и малограмотных по трем национальным районам показал достаточно большое поле деятельности для работы педагогов: «им предстояло обучить 215 неграмотных и 310 малограмотных людей, организовали же обучение соответственно 174 и 160 чел., т.е. знания должны были получить 525 чел., но смогли научить писать и считать лишь 334 чел.» [8, с. 122]. Наблюдалась положительная динамика: например, в Магаданской области в конце 1940-х гг. расширилась сеть школ, увеличилось число учащихся, возросла их успеваемость, уменьшилось количество второгодников, повысилось качество работы учителей, активно велось «вовлечение в образовательный процесс детей местных коренных национальностей» [9, с. 43].

Вместе с тем, улучшение результатов работы педагогов и обучения детей коренных народов в значительной степени зависело от способности властей обеспечивать эффективное, долгосрочное управление большой и сложной системой образования, которое предполагает четкое стратегическое планирование, эффективное распределение ресурсов и успешную реализацию поставленных целей. Изучение научных и архивных источников показало, что приходилось преодолевать немалые трудности (например, в связи с переездами семей в школах Колымы наблюдалась большая текучесть учащихся; прибывающие дети имели пропуски занятий до трех месяцев и отставания по программе), что крайне усложнявшие работу учителей. Но с учениками систематически проводились дополнительные занятия, им давались индивидуальные задания, и большинство школьников в основном успешно заканчивали учебный год. Большое внимание уделялось посещаемости, учащиеся пропускали занятия лишь по причине болезни и в связи с переездом родителей. Во всех школах при содействии руководства отраслевых управлений Дальстроя[2] было организовано перемещение транспортом детей в школы на специально оборудованных автомашинах [6, с. 3].

[1] В середине 1950-х гг., после введения обязательного семилетнего обучения, школы-интернаты станут основным образовательным институтом для всеобуча – они укрупнятся, что повысит их эффективность и доступность, а малокомплектные школы в небольших национальных поселках начнут закрываться [7, с. 40].

[2] «Дальстрой» (1937–57) – государственный трест по дорожному и промышленному строительству в районе Верхней Колымы, основными задачами которого были получение в кратчайшие сроки максимального количества золота, разведка и добыча других стратегически важных полезных ископаемых, освоение и эксплуатация ранее необжитых территорий Северо-Востока СССР.

Наблюдались проблемы и у интернатов. Хотя многие из них были своевременно отремонтированы, некоторые все же ощущали острую нехватку бытовых принадлежностей, недостаток материально-техническом оснащении; не хватало помещений для внеклассной работы, поэтому все мероприятия (чтения, беседы и др.) проводились в спальных комнатах, а подготовка к урокам с 16 до 18 часов – в школах, куда учащиеся шли с воспитателями и занимались под наблюдением дежурных учителей. Все свободное время дети вынужденно находились в спальнях, часто – на кроватях, что нарушало соблюдение элементарных санитарно-гигиенических правил [6, с. 4].

Во всех интернатах имелись планы работы, в соответствии с которыми составляли свои учебные программы воспитатели, за каждым из них с целью повышения ответственности закреплялись комнаты, где проживали обучающиеся. Во многих учебных заведениях проводились конкурсы на лучшие комнаты по оформлению, чистоте, выполнению правил внутреннего распорядка, выпускались стенные газеты. Воспитанников размещали в помещениях по возрастному принципу. Назначались старосты комнат, которые отвечали за чистоту, поведение младших школьников, выполнение режима учреждения, они два раза в месяц отчитывались перед советом интерната. Проходили общие собрания воспитанников, собрания родителей. Большую помощь воспитателям оказывала комсомольская организация, которая по воскресным дням организовывала внеурочные занятия [6, с. 4].

И все же, несмотря на принятые меры по усовершенствованию работы интернатов, уровень воспитательной работы в них был невысоким, так как воспитатели одновременно являлись преподавателями, от чего сильно уставали. Часто учитель-воспитатель «давал 4–5 уроков, с 17 до 20 дежурил на подготовке домашних заданий, с 20 до 23 часов работал в интернате до прихода ночного дежурного; дома нужно было еще проверить тетради и готовиться к урокам» [6, с. 5]. Высокая требовательность администрации и чрезмерная нагрузка негативно сказывались на воспитательной работе, на которую педагоги смотрели как на второстепенную, поэтому в целом план образовательного учреждения часто полностью не выполнялся. В связи с этим окружному отделу народного образования было поручено на августовских совещаниях учителей вести семинары для воспитателей интерната. Также проводились собрания родителей, дети которых находились в таких учебных заведениях 3–4 раза в году.

Приходилось решать и проблемы с учебниками. Так, хотя в 1948 г. во все школы направили большое количество учебной литературы, в интернатах ее не хватало: первые классы только на 50% были обеспечены «Родной речью»; было очень мало учебников по «Родной литературе» и почти отсутствовали учебники по ботанике и немецкому языку для 5–7 классов; не хватало учебных пособий по географии и истории для 9 классов, по истории СССР – для 10-х [6, с. 5].

В образовательных учреждениях работа пионерской и комсомольской организаций велась под руководством ЦК ВЛКСМ. Она включала помощь учителям и руководителям школы в решении задачи «растить наших детей образованными, трудолюбивыми и мужественными людьми, достойными гражданами – строителями и защитниками Советского Союза» [6, с. 83]. Все школы были укомплектованы старшими пионервожатыми. Но в начальных классах ими становились, как правило, перегруженные основной работой учителя-комсомольцы или комсомольцы, не связанные со школой, не знающие пионерской работы (так, в Магаданской средней и семилетней школах неподготовленных вожатых пришлось заменить

квалифицированными педагогами). Тем не менее, регулярно проводились собрания, воспитательные беседы, выпускались стенгазеты и пр.

Большую помощь администрации и учителям оказывали комсомольская организация и ученический комитет. Например, в Тенькинской, Нексиканской, Ольской, Оротуканской средних школах они с помощью учителей и лекторов политотдела организовывали изучение учащимися биографии В.И.Ленина и И.В.Сталина, что способствовало укреплению сознательной дисциплины, снизило количество нарушений правил для учащихся и повысило успеваемость. Отмечалось, что такая просветительская работа способствовала формированию у детей коммунистического мировоззрения и улучшению массово-политической работы [6, с. 92].

Контроль работы школ и учителей осуществлялся окружным отделом народного образования (ОкрОНО), районными отделами народного образования (РайОНО) и руководителями школ в соответствии с приказом Министра просвещения РСФСР № 338 от 7 июня 1947 г. «О мероприятиях по улучшению контроля за работой учителей, школ и отделов народного образования» и приказом Министра просвещения РСФСР № 434 от 10/УШ-1948 г. [6, с. 107].

Следует отметить, что ОкрОНО был лишен возможности проверить ряда школ из-за их территориальной разбросанности. Наличие в системе ОкрОНО таких отдаленных школ, как Эгехайская, Зырянская средние школы, Батыгайская семилетняя, начальная школа залива «Креста», школы Северо-Эвенского РайОНО, находящихся в радиусе 1500–3000 км, куда можно было попасть только воздушным путем, предполагали большие расходы. Поездки автотранспортом в Нерскую, Хеникандженскую школы, расположенные в радиусе 1000–1500 км, также были дорогостоящими. Нерегулярное движение автобусов, частые задержки в пути удлиняли командировки, увеличивая расходы по оплате суточных. Все эти факты заставили сократить выезд инспекторов в дальние регионы, что не могло не отразиться на контроле работы учебных заведений. Так, например, в 1948 г. были проинспектированы все школы Колымы, но не обследовались учебные заведения, находящиеся на территории Якутской АССР и в Северо-Эвенском районе. ОкрОНО на основании инспекторского обследования и выводов давал указания и приказы директорам об улучшении учебно-воспитательного процесса, контроля и руководства учебными заведениями. Особое внимание уделялось идейно-политическому воспитанию на уроках и поднятию идейно-политического уровня и деловой квалификации учителей [9, с.107].

В 1948–49 гг. в школах Колымы работали 412 учителей, из них освобожденными воспитателями в детских домах – 10 человек. В это время из центральных районов страны по путевкам КрайОНО на Колыму прибыли 111 специалистов, окончивших педучилища. Около половины из них , несмотря на соответствующее образование и большой стаж работы, были плохо подготовлены методически. Ощущался недостаток в квалифицированных предметниках, особенно в математиках, тогда как в некоторых школах работали, например, по 3–4 словесника в 5–7 классах с неполной часовой нагрузкой. Также в этом же учебном году на основании докладной записки ОкрОНО «за аморальное и недостойное поведение (брак с лицами, не внушающими доверия, распущенность и пьянки)» [6, с. 110] были уволены с работы 20 учителей и директоров школ. Это объяснялось специфической окружающей средой, которая отрицательно влияла на моральный облик учителя, и в значительной степени явилось результатом слабо поставленной агитационной и пропагандистской работы школ

тех отраслевых управлений, политотделы которых слабо занимались идейно-политическим воспитанием учительских кадров, не выделяли хороших пропагандистов и агитаторов, не взяли под контроль работу по повышению идейно-политического уровня педагогов; сами педагогические коллективы не создавали атмосферу строгости и высокой требовательности к моральному облику и поведению учителей, не дали необходимой политической оценки их деятельности.

При заключении договоров во многих учебных учреждениях Колымы не учитывался фактор подбора квалифицированных учителей, не принимали во внимание отдаленность и оторванность школ от культурных центров, вследствие чего педагоги, не имеющие опыта работы в однокомплектных школах, не могли получить достаточной методической и прочей помощи, не имели возможности повышать своей теоретический уровень из-за отсутствия методической литературы, педагогических журналов ,«Учительской газеты», «Пионерской правды» и др. Часто единственным источником профессиональных новостей являлись методические сборники педкабинета ОкрОНО, но их выпуск был налажен слабо. Недостаток наглядных пособий и оборудования в кабинетах усложнял учебный процесс, сказывался на практических знаниях учащихся.

У некоторых учителей, прибывших по направлению из институтов и педучилищ Благовещенска и Хабаровска, был низкий уровень знаний, поэтому они работали неэффективно, что повышало неуспеваемость учеников. Таких педагогов переводили в другие учебные заведения, где они трудились под контролем и наблюдением администрации, большую помощь оказывали и проводимые ОкрОНО курсы усовершенствования. Вместе с тем, многие учителя активно участвовали в общественной жизни, работали агитаторами, докладчиками, являлись членами общества по распространению научных и политических знаний. [6, с. 111].

Следует отметить, что отсутствие в аппарате ОкрОНО инспектора по национальным школам не позволяло осуществить глубокую и всестороннюю проверку работы педагогов, а отсутствие учителей, владеющих эвенским и якутскими языками, вынуждало вести преподавание на русском языке, что повлекло за собой большую неуспеваемость и растущее второгодничество. Отрицательно сказывалось на работе колымских школ, на качестве знаний учащихся большая текучесть учеников и учителей, которые по истечении срока договора стремились выехать в центральные районы страны. Негативно влияла на успеваемость и организация «карликовых школ», где с 3–4 классами работал один прибывший по направлению из педучилища учитель, у которого не было опыта работы и хорошей теоретической подготовки. Ощущалась острая необходимость в высококвалифицированных инспекторах, учителях математики и физики, иностранного языка, методистах педкабинетов [6, с. 112].

Руководил всей сетью образовательных учреждений Колымский отдел народного образования, находящийся в городе Магадане. Его аппарат состоял из восьми человек: заведующего отделом, пяти инспекторов и двух работников педкабинета. Инспекторов было явно недостаточно для контроля и руководства работой всех школ. Кроме того, в ведение отдела в 1945 г. были переданы все 59 школ горных и отраслевых управлений Дальстроя, в том числе некоторые учебные заведения Якутии и Чукотки. Совмещение функции Всеколымского отдела народного образования с функциями РайОНО по хозяйственно-финансовому, учебно-методическому обслуживанию и руководству лишало его возможности выполнять в полной мере основную задачу государственного контроля и руководства школами [6, с. 113].

Колымский ОкрОНО, помимо русских школ, находящихся при горных и отраслевых управлениях Дальстроя, имело еще национальные школы, входящие в состав трех районов (Ольского, Среднеканского и Северо-Эвенского), которыми непосредственно руководили районные отделы народного образования. В этих школах обучались дети коренного населения Крайнего Северо-Востока: эвены, орочи, камчадалы, юкагиры, коряки, якуты. Таких учебных заведений в 1948–49 гг. насчитывалось 13. Перед началом 1948–49 учебного года Колымский окружной отдел народного образования, детально ознакомившись с приказом Министерства просвещения № 399 и приказом КрайОНО № 365 «Об улучшении работы школ народностей Крайнего Севера», довел их до сведения и руководства районного отдела народного образования, где находятся национальные школы, и наметил ряд мероприятий по коренизации школ.

В августе 1948 г. при ОкрОНО было проведено совещание руководителей РайОНО и учителей по вопросу перевода обучения в национальных школах на родной язык. Тогда же был издан приказ о создании в национальных школах подготовительных классов на местном языке. Педкабинет ОкрОНО разослал во все национальные школы методические указания о преподавании местного и русского языка и учебный материал, однако подготовительным классам эвенских школ учебников все равно не хватало [6, с. 123].

Серьезно мешал обучению на родном языке многонациональный состав школьников. На территории Колымы проживали эвены, орочи, якуты, камчадалы, юкагиры, коряки и русские. В каждой национальной школе обучались все представители этих национальностей и выбрать основным какой-либо язык представлялось трудной задачей. Процесс коренизации учебных заведений тормозился также из-за отсутствия учителей, хорошо владеющих языками коренных малочисленных народов. Но, несмотря на все трудности, во многих национальных школах в 1948–49 учебном году открылись подготовительные классы, которые работали по программам и учебному плану национальных школ Крайнего Севера. Кроме того, в Тауйской семилетней школе функционировали первый и второй национальные классы, где преподавал учитель И.М.Токарев – камчадал, владеющий эвенским языком. Также хорошо работала Бараборская национальная эвенская школа, заведующий которой М.П.Сабенин хорошо знал родной язык учащихся, так как продолжительное время жил и трудился на Колыме; он давал школьникам глубокие знания, приобщая к культуре и добиваясь неплохих результатов в учебно-воспитательной работе. Родной язык школьников знал и Г.Г.Соболев из Тахтоямской (орочельской) начальной школы. Учитель Гадлинской (якутской) начальной школы Т.Г.Мансурова хорошо справлялась со своими обязанностями, но не владела якутским языком, что вызывало большие трудности с прохождением учебной программы.

Вместе с тем, некоторые учителя, не владеющие местным языком, не прилагали усилия для его изучения, чтобы качественно работать с детьми коренного населения. Более того, были педагоги, которые знали только русский язык, хотя во многих национальных школах, велось преподавание на родном языке. В национальных школах Колымы русский язык преподавался как предмет только в подготовительных и 1–2-х классах. В 3–6-х классах национальных школ обучение велось на русском языке, а учителя, знающие родной язык, преподавали его как учебную дисциплину [6, с. 125].

На общей успеваемости сказывалась нехватка наглядных пособий и учебников. По этой причине в школах Среднеканского и Северо-Эвенского райо-

нов 63 учащихся из 419 были оставлены на второй год. Отсутствие единого учебника по родным языкам мешало эффективному обучению. Получалось, что учителя были русские, учебники – ламутские и ненецкие, а программы – эвенкийские [6, с. 127].

Таким образом, в рассматриваемый период было немало трудностей и противоречий. Реализация национальной политики способствовала интеграции малочисленных этносов в единое политическое, экономическое, социокультурное и правовое пространство Советского Союза. Преобразования, вызванные индустриализацией, охватили все аспекты жизни, включая сферу образования. Усилия государства были направлены на приоритетные направления развития, в том числе в области образования, что способствовало их интеграции в социалистическую систему.

Власти улучшили подход к стратегии реализации эффективных мер в некоторых сферах – от материально-технической до управленческой, однако долго не было четкого стратегического направления в образования коренных народов. Основным недостатком стало отсутствие явных приоритетов и равномерного распределения материального и кадрового ресурсов. Кроме того, быстрый количественный рост школ не означал качественного изменения условий обучения.

На территории Магаданской области в соответствии с целями образовательной политики того времени транслировались определенные задачи по ее реализации, которые должны были стимулировать деятельность на каждом центральном и местном уровнях (от Дальневосточного краевого исполнительного комитета до отдела народного образования). Новое стратегическое направление системы образования должно коррелироваться с новой государственной политикой. Тем не менее, не была достигнута необходимая комплектация кадрами, способствующая повышению качества образования коренных народов.

Проблемы в деятельности образовательных учреждений для коренных малочисленных народов усугублялись такими факторами, как сложная география и демография Крайнего Севера, влияющие на укомплектованность кадрами отдаленных школ; отсутствие адекватных стратегий распределения и планирования кадрового состава для образовательных учреждений области, набора персонала и унификации его обязанностей; разнообразие и неравномерность механизмов обучения, введения в должность и продвижения по службе кадрового состава. Также следует отметить несколько факторов, ограничивающих эффективность ресурсного обеспечения: быстрые и неожиданные изменения в должностных полномочиях руководящих органов, ответственных за реализацию образовательной политики на территории области; отсутствие понимания того, как можно управлять использованием финансовых средств в интересах учащихся; колеблющиеся модели зачисления и посещаемости учащихся; несоответствие между расходами на финансирование и результатами обучения.

Хотя в целом реализация национальной политики в 40-е гг. XX в. в отношении малочисленных коренных народов Крайнего Севера, в том числе проживающих на Колыме, продемонстрировала значительные успехи в формировании новой социальной системы, социальные преобразования сопровождались противоречиями и сложностями, особенно ярко проявившимися во второй половине 1940-х гг. Эти противоречия, обусловленные конфликтом между традиционным укладом жизни и требованиями индустриализации, тормозили деятельность образовательных учреждений, их адаптацию к новым условиям и модернизацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Савченко Т.А.* История воспитания и начального образования в России с древних времен и до середины XIX века: учеб. пособие. Магадан, 2009. 97 с.

2. *Арефьев А.Л.* Языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования: история и современность. М., 2014. 488 с.

3. *Шориков В.В.* Государственная культурно-образовательная политика в исторических судьбах коренных народов Северо-Востока СССР в 1950–1970-е гг. (на материалах Магаданской и Камчатской областей): дис. … канд. ист. наук. Тверь, 2006. 264 с.

4. *Ахметова А.В.* Развитие коренных малочисленных народов дальнего востока: исторический опыт национальной политики СССР (1924–1985 гг.): дис. … д-ра ист. наук. Хабаровск, 2022. 460 с.

5. *Гурвич И.С., Таксами Ч.М.* Социальные функции языков народностей Севера и Дальнего Востока СССР в советский период // Советская этнография. 1985. № 2. С. 54–63.

6. Государственный архив Магаданской области Ф.Р-284. Оп. 1. Д. 7.

7. *Терехина А.Н.* Кочевая школа в современной системе образования для народов Севера РФ: концепции, дискурсы и практики: дис. … канд. ист. наук. М., 2021. 253 с.

8. *Райзман Б.И.* Ликвидация безграмотности в национальных районах Колымы // III Диковские чтения: мат-лы научно-практ. конф., посвященной 50-летию Магаданской области. Магадан, 2004. С. 198–204.

9. *Гребенюк П.С.* Народное образование на Северо-Востоке России в 1950-е-1960-е гг. // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2016. № 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/narodnoe-obrazovanie-na-severo-vostoke-rossii-v-1950-e-1960-e-gg.

Дата поступления – 19.10.24

Activities of educational institutions for the indigenous peoples of the Far North in the 1940s (on the example of Kolyma)

Olga A. Krivenko – member of the Council of Young Scientists of the Magadan region (Magadan, Russia); northmagadansevere491@yandex.ru

Tatyana A. Savchenko – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Northeastern State University (Magadan, Russia); terminationdustolga@mail.ru

Abstract. *The article characterizes the specifics of the work of educational institutions for indigenous minorities of the Far North in the 1940s (the case of Kolyma). The problems that arose during the formation of the education system of these peoples are analyzed. The important role of schools and boarding schools in the socialization and preparation of the population for new socio-economic realities is noted.*

Key words. *Far North, Magadan region, Kolyma, indigenous peoples, education, enlightenment, socialization, nomadic schools, boarding schools, local department of public education, district department of public education, educational policy.*

REFERENCES

1. *Savchenko T.A.* Istoriya vospitaniya i nachal'nogo obrazovaniya v Rossii s drevnih vremen i do serediny XIX veka: ucheb. posobie. [History of upbringing and primary education in Russia from ancient times to the middle of the 19th century: textbook. manual]. Magadan, 2009. 97 p.

2. *Aref'ev A.L.* Iazyki korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka v sisteme obrazovaniia: istoriia i sovremennost' [Languages of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East in the educational system: history and modern time]. Moscow, 2014. 488 p.

3. *Shorikov V.V.* Gosudarstvennaya kul'turno-obrazovatel'naya politika v istoricheskih sud'bah korennyh narodov Severo-Vostoka SSSR v 1950–1970-e gg. (na materialah Magadanskoj i Kamchatskoj oblastej) [State cultural and educational policy in the historical destinies of the indigenous peoples of the North-East of the USSR in the 1950–1970s (based on materials from the Magadan and Kamchatka regions)]: dis. … kand. Ist. nauk . Tver', 2006. 264 c.

4. *Ahmetova A.V.* Razvitie korennyh malochislennyh narodov dal'nego vostoka: istoricheskij opyt nacional'noj politiki SSSR (1924–1985 gg.) [Development of Indigenous Peoples of the Far East: Historical Experience of the National Policy of the USSR]: dis. … d-ra ist. nauk. Habarovsk, 2022. 460 c.

5. *Gurvich I.S., Taksami Ch.M.* Social'nye funkcii yazykov narodnostej Severa I Dal'nego Vostoka SSSR v sovetskij period [Social functions of the languages of the peoples of the North and Far East of the USSR in the Soviet period]. *Sovetskaya etnografiya* [Soviet ethnography]. 1985. No. 2. P. 54–63.

6. Gosudarstvennyj arhiv Magadanskoj oblasti [The State Archive of the Magadan Region]. F.R-284. Op. 1. D. 7.

7. *Terekhina A.N.* Kochevaya shkola v sovremennoj sisteme obrazovaniya dlya narodov Severa RF: koncepcii, diskursy i praktiki [Nomadic school in the modern educational system for the peoples of the North of the Russian Federation: concepts, discourses and practices]: dis. … kand. ist. nauk. Moscow, 2021. 253 c.

8. *Rajzman B. I.* Likvidaciya bezgramotnosti v nacional'nyh rajonah Kolymy // III Dikovskie chteniya: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 50-letiyu Magadanskoj oblasti. [Elimination of illiteracy in the national regions of Kolyma. III Dikov Readings: materials of the scientific and practical conference dedicated to the 50th anniversary of the Magadan Region], Magadan, 2004. P. 198–204.

9. *Grebenyuk P. S.* Narodnoe obrazovanie na Severo-Vostoke Rossii v 1950-e-1960-e gg. [Public education in the North-East of Russia in the 1950s-1960s]. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke* [Humanitarian studies in Eastern Siberia and the Far East]. 2016. No. 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/narodnoe-obrazovanie-na-severo-vostoke-rossii-v-1950-e-1960-e-gg.

Submitted – October 19, 2024