Проблемы просвещения и образования малочисленных народов Аляски и Колымы в 1920–30-е гг.

Кривенко Ольга Александровна – преподаватель Медицинского колледжа Министерства здравоохранения и демографической политики Магаданской области (Магадан, Россия); northmagadansevere491@yandex.ru

Аннотация. *В статье рассмотрены основные направления деятельности по просвещению и образованию коренных малочисленных народов, проживающих на Аляске (США) и на Колыме (РСФСР, СССР) в 1920–30-е гг. Охарактеризованы проблемы, возникшие в процессе становления образовательных систем на этих территориях. Описываются трудности в просветительской работе, с которыми сталкивались правительства и педагоги обеих стран.*

Ключевые слова. *Аляска, Крайний Северо-Восток, Колыма, коренные малочисленные народы, автохронные этносы, социум, просвещение, образование, Народный комиссариат просвещения РСФСР, Краевой отдел народного образования, ликвидация неграмотности, ассимиляция, аккультурация.*

В 1920–30-е гг. в России и США, в том числе на Колыме и на Аляске, были осуществлены образовательные реформы, повлиявшие на социокультурное развитие этнических меньшинств. Коренные малочисленные народы Севера (коряки, манси, нанайцы, ненцы, саамы, ханты, чукчи, эвенки, эскимосы и др.), находящиеся в разных странах с различной языковой политикой, но проживающие в схожих суровых климатических условиях, имели общие проблемы в области образования.

В этот период перед правительствами обоих государств стояли задачи повышения культурного и образовательного уровня таких народов; формирования образовательной системы, обеспечивающей их всестороннее просвещение и ассимиляцию в экономическую и социальную сферу общества; создания способствующих этому государственных и социальных институтов. Эти задачи по-разному решалась на территории американской Аляски и Крайнего Северо-Востока России (в частности на Колыме)[1].

Аляска (общая площадь – 1 518 800 км), являющаяся территорией Российской империи, в 1867 г. была продана США[2]. Первоначальная система образования для проживающих на этой территории аборигенов предполагала, что в каждой местной общине ближайшие родственники детей или другие ее члены ответственны за воспитание и образование подрастающего поколения. Обычаи, язык и навыки определялись местными приоритетами и окружающей средой, в которой жили люди. Эта практика кардинально изменилась с появлением школ[3].

[1] Крайний Северо-Восток России включает Магаданскую область и Чукотский автономный округ.

[2] Аляска в 1884 г. получила статус округа, в 1912 г. — территории США, в 1959 г. стала 49-м штатом Америки.

[3] После присоединения Аляски к США Правительство передало Alaska Commercial Company заказ на управление школьным образованием сельских поселений Аляски. К 1916 г. были закрыты последние русские школы и открыты протестантские и католические.

Постепенно ответственность за обучение коренной молодежи легла на правительство или контролирующие органы за пределами родовых общин. Свой вклад в развитие системы образования внесли Бюро образования, Бюро по делам индейцев (агентство федерального правительства США), различные виды школ и другие учреждения.

Как отмечает Н.Ч.Таксами, к моменту превращения Аляски в штат, система школьного образования уже предполагала наличие социальных институтов, ответственных за просветительскую деятельность. «Существовали школы Бюро по делам индейцев, частные школы и сельские школы, контролируемые и финансируемые штатом. Насчитывалось два типа местных школьных систем в сельских районах: независимые школьные округа и инкорпорированные в общую административную систему. Новые образовательные учреждения на территории Аляски появлялись в результате открытия и разработки природных месторождений, что в свою очередь привело к массовому притоку населения. В районах, где обосновывались новые некоренные жители, местные школы обучали их детей. За счет золотой лихорадки на Аляску прибыло такое количество новых поселенцев, что федеральный департамент по образованию испытывал трудности в организации необходимого количества учебных заведений из-за отсутствия на то должного финансирования» [1].

В 1917 г. на Аляске был создан Территориальный департамент образования. В то время федеральное правительство уже взяло на себя ответственность за школы коренных народов и продолжало укреплять свою роль в образовании малочисленных этносов. Правительство территории считало, что образование и благополучие коренных жителей находится в ведении федерального правительства, и хотело, чтобы оно отвечало за образование коренных жителей [2; 3; 4]: открывало школы для детей представителей коренных народов или оплачивало их обучение, чтобы поддержать территориальные школы, которые эти дети посещали. Но по закону оно не могло оплачивать обучение таких учащихся, поэтому Бюро по делам индейцев взяло на себя управление преимущественно местными школами [2, с. 43]

К 1894 г. Федеральное бюро образования управляло многими миссионерскими школами, которые стали общественными центрами, содействующими всестороннему благополучию взрослых и детей коренных народов [5, с. 20]. Образовательная программа отражала политику Бюро образования, подчеркивая значимость активной социализации и аккультурации. «Интеллектуально одаренных» отправляли в нижние штаты для получения профессионального образования, а затем возвращали в свои поселения в качестве просветителей для односельчан. Проблемы со здоровьем и социальной дезадаптацией таких учащихся вынудили Бюро образования открыть в 1911 г. собственные школы-интернаты на Аляске и отправлять на обучение в другие штаты меньше коренных жителей [2, с. 34–36].

С 1905 г. на Аляске начала действовать школы двух типов: «1) для белого населения и небольшого количества “цивилизованного” коренного населения – под управлением местных властей; 2) для аборигенного населения – под управлением федерального Бюро образования» [6].

В 1917 г. был принят Единый школьный закон, в соответствии с которым созданы Территориальный совет по образованию и пост Комиссара по вопросам образования [7, с. 307].

После 1917 г. школьная инфраструктура развивалась во многих населенных пунктах. «Преподавание во всех школах велось только на английском языке,

и было направлено на ассимиляцию коренного населения». К 1928 г. в учебных заведениях, находящихся под управлением Бюро по делам индейцев, обучалось около 40% детей аборигенов, из них около 80% – в школах-интернатах, то есть они «постоянно находились вне мест проживания коренных народов, что способствовало их ассимиляции и отрыву от традиционного образа жизни» [8].

Однако образовательным потребностям детей малочисленных этносов уделялось мало внимания, так как учебная программа была ориентирована в целом на некоренное население. Лишь в начале 1930-х гг. заметили, что образование, предлагаемое в местных территориальных школах, не подходило коренному населению. Федеральные школы продолжали следовать принципам миссионерства и уделяли особое внимание домашнему и профессиональному образованию. Их программы были во многом такими же, как и в миссионерских школах. Улучшение санитарно-гигиенических навыков, изучение английского языка попрежнему оставались основными задачами политики ассимиляции проводимой Бюро. Обучение в территориальных школах носило более академический характер и предполагало освоение новых знаний коренными учащимися [2, с. 44].

В отчете Мериам (The Meriam Report)[4], сделанном в 1928 г., дана оценка условий жизни коренных американцев, определены их потребности, намечены пути улучшения функционирования федеральных программ, в том числе в сфере образования [9, с. 342, 345.]. Хотя были выявлены проблемы в образовании коренных жителей, на практике это не учитывалось, и образовательный процесс автохронных[5] этносов так и оставался статичным.

В 1929 г. министр внутренних дел Р.Л.Уилбур заявил, что образование должно стать отправной точкой в новую эру для индейцев. Он отметил, что образовательная программа для коренных жителей «будет носить практический, профессиональный характер и призвана вовлечь индейцев в экономику Соединенных Штатов» [9, с. 345].

В 1930-е гг. Бюро по делам индейцев настаивало на самоопределении коренных народов (признавая, что они не готовы иметь дело с бюрократической Америкой XX в.), на сохранении родной культуры, ее включении в образовательное пространство [10, с. 39–40].

В 1930 г. Бюро заключило контракт на исследование состояния образовательного процесса на Аляске, чтобы оценить функционирование сложившейся просветительской системы, а также внести предложения о развитии образования коренных жителей в будущем. В нем участвовали Х.Д.Андерсон и У.К.Эллс из Стэнфордского университета. Комиссар Соединенных Штатов по образованию У.Купер отметил, что на Аляске и других прилегающих участках земли, приобретенных Америкой, проживает множество коренных народов, отличающихся от представителей доминирующего белого населения, но в образовательном процессе использовалась одна и та же система для коренных и некоренных жителей. Он надеялся, что исследование позволит определить тенденции развития эффективной системы образования, адаптированной к коренным народам и их традиционному укладу [11].

[4] *Отчет Мериам* (The Meriam Report) об условиях жизни американский индейцев по всей стране профинансирован фондом Рокфеллера и подготовлен Институтом государственных исследований. Л.Мериам был директором исследовательской группы для сбора информации и создании отчета.

[5] *Автохтонный* – местный, коренной по происхождению.

В 1931 г. ответственность за просвещение коренных жителей Аляски была передана от Бюро образования к Бюро по делам индейцев, которое использовало образовательную программу, инициированную в 1926 г. В 1934 г. Андерсон и Эллс предоставили результаты исследования эффективности данной программы, где отмечалось, что она не отвечает потребностям учеников или учителей; используемые методы обучения подходят только для учащихся и педагогов, находящихся в нижних штатах[6]. Было рекомендовано отказаться от существующей программы в пользу другой, с более реалистичными целями, и обеспечить качественную подготовку учителей с учетом региональных и культурных особенностей Аляски. В отчете ученых содержались многочисленные советы по улучшению образования коренных жителей, отмечалось, что аккультурация[7] происходит слишком быстро и что коренным народам необходимо познавать новые культурные реалии сквозь призму своего традиционного уклада[11].

Культурная адаптация, а не резкая смена культурно-образовательной парадигмы лучше отвечает потребностям туземцев, которым нужно понять свою собственную культуру, чтобы сравнивать и соотносить ее с приобретаемой новой. Традиционные игры и танцы, конкурсы, музыка, фестивали, изучение истории народа – все это предлагалось использовать и на учебных занятиях и в качестве общественных развлекательных мероприятий [11].

Андерсон и Эллс указали в отчете, что применяемая на тот момент американская учебная программа была слишком абстрактной и предметно-ориентированной и требовала пересмотра литературы, где основное внимание уделялось реалиям, совершенно чуждым ученикам из числа коренных жителей Аляски. Также отмечались языковые сложности, с которыми сталкивались дети коренных народов Аляски, пытаясь освоить американскую учебную программу. Ученые предложили более практико-ориентированную учебную программу, отвечающую образовательному уровню и потребностям школьников из числа коренных малочисленных народов. Ученикам, набравшим более высокие баллы при выполнении тестов, предлагалось закончить обучение по американской программе и продолжить его в промышленных школах в качестве потенциальных общественных лидеров [11].

Главным плюсом новой программы, в содержание которой входили курсы по здравоохранению, экономической безопасности, стабильному социальному развитию, развитию гражданской ответственности, была практико-ориентированность на запросы общества. Например, ведение статистики здравоохранения и обеспечение регулярного медицинского обслуживания имели неоценимое значение для определения потребностей местного населения в области здравоохранения и решения связанных с этим текущих проблем. Новый образ жизни и появление ранее неизвестных туземцам болезней вызвали необходимость обучения западным практикам гигиены и санитарии. Данная программа обеспечивала стабиль-

[6] Нижние 48 штатов (другое название – Смежные штаты) – иносказательное обозначение территории США, расположенной южнее («ниже») Канады, т. е. исключавшей Аляску, Гавайи, а также островные территории Америки (например, Пуэрто-Рико и Американские Виргинские Острова), но включавшей округ Колумбия, где находится г. Вашингтон.

[7] *Аккультурация* – процесс взаимовлияния культур, обмен культурными особенностями между этносами, восприятие одним народом полностью или частично культуры другого народа. В результате такого взаимодействия культуры постепенно изменяются, но не теряют своей индивидуальности.

ное социальное развитие местных жителей посредством формирования у них коммуникативных навыков, обучения их декоративному искусству и английскому языку и др. [11].

Отчет Мериам 1928 г. и назначение Дж.Кольера в 1933 г. комиссаром по делам индейцев стимулировали положительные изменения в деятельности Бюро. Комиссар был против ассимиляции коренных народов и призывал к сохранению их самобытности и культуры. Новая политика Бюро по делам индейцев и исследование Аляски, проведенное Андерсоном и Эллсом, совпадали по многим пунктам.

Реформы начались с нанятых Бюро учителей, на это были веские причины: отсутствовала единая программа подготовки педагогов для работы на Аляске; ощущалась заметная нехватка квалифицированных педкадров (в большинстве населенных пунктов был только один или два учителя); только 57 % учителей имели среднее образование, поэтому требования к их квалификации становились более строгими; обязанности педагогов расширились до обучения взрослых, раздачи гуманитарной помощи и т.п. При этом в большинстве населенных пунктов работали только один или два учителя [12; 13].

Для повышения эффективности работы педагогам предлагалось изучать планирование учебной программы, педагогическую психологию, социологию, культуру коренных народов. В перспективе они должны были стать просветителями, обеспечивающими культурную ассимиляцию жителей Аляски.

Работу учителей осложняли суровый северный климат, большие расстояния и сложная логистика, препятствующие регулярному надзору, системному обсуждению социальных потребностей, единообразию образовательных программ (для их улучшения и унификации устраивались ежегодные образовательные конференции).

Также была предложена инициатива по созданию летних школ для преподавателей, участвующих в обучении новых учителей, подготовке их к многоплановой профессиональной деятельности (давались рекомендации по планированию учебных программ, проводились специальные семинары, обсуждались способы решения проблем в школах для коренных жителей Аляски) [9, с. 342–346]. Бюро подчеркивало необходимость расширения связей и сотрудничества с другими штатами и школами.

В рекомендациях отмечалось, что учебная программа для коренных народов должна учитывать их потребности и ориентировать «на культурную ассимиляцию и экономическую независимость» [9, с. 347].

Предложенные реформы были правильным шагом, однако тенденция к ассимиляции[8] прочно закрепилась в сознании не только малочисленных этносов, но и правительства Аляски, а вовлечение коренного населения в основное сообщество все больше ее укрепляла.

Андерсон и Эллс видели положительные направления изучения культуры малочисленных этносов, но признавали, что она сталкивается с новыми реалиями. Чтобы обогатить «сравнительно серую жизнь» аборигенов ученые предложили посвятить три четверти школьного дня практическим занятиям. Кольер, напротив, настаивал на сохранении коренной самобытной культуры коренного населения [12, с. 385–390].

Принятие в 1934 г. федерального закона «Об индейской реорганизации» предоставило право на местное самоуправление

[8] *Ассимиляция* – потеря одной частью социума (или целым этносом) своих отличительных черт и их замена позаимствованными у другой части (другого этноса).

для автохронных этносов. Закон способствовал улучшению жизни и интеграции в общество коренного населения Аляски, предоставляя ему больше возможностей для управления своими делами и культурой.

В этом же году был принят закон Джонсона-О'Мэлли, который разрешил Министерству внутренних дел предоставлять коренному населению образование, медицинскую и сельскохозяйственную помощь, обеспечил «финансирование обучения индейцев в государственных общеобразовательных школах, не находящихся в ведомстве Бюро по делам индейцев, что стимулировало принимать коренное население в традиционно "белые" школы» [8, с. 67].

Исследование, проведенное К.Рэем для Управления образования США в 1959 г., показывало, что в образовании коренных жителей Аляски в 1930–40-е гг. произошли лишь небольшие изменения и его цели остались прежними. Хотя для сохранения культуры коренных народов было предложено включить в учебную программу местный региональный образовательный компонент, это осталось нереализованным. Позже, в 1950-е гг., новая политика была направлена на полную ассимиляцию коренных жителей Аляски, и правительство начало настаивать на открытии региональных средних школ [2, с. 37,38].

В 1939 г. Бюро взяло на себя надзор за расположенными на территории Аляски девятнадцатью школами. Хотя территориальные школы были в основном сельскими и состояли из коренных учащихся, их учебная программа была разработана для остальной части населения; она не учитывала потребности коренных народов, а следовала традиционному западному образцу.

Исследования, проведенные комиссаром по образованию Аляски в 1932 и 1941 гг., выявили определенные проблемы. В первом было отмечено, что сельские школы не выполняют преподавательской работы, не адаптируются к конкретным потребностям коренных этносов. Во втором значилось, что учебная программа «плохо адаптирована к потребностям местных детей» [2, с. 44, 45].

В результате «государственного решения о централизации образовательных программ для аборигенного населения» Департамент образования Соединенных Штатов в 1939 г. «был интегрирован в общую структуру Бюро по делам индейцев». Такое «стремление к единому управлению образованием индейцев» обусловлено «желанием подчинить школьную систему аборигенов общим правительственным стратегиям по улучшению положения американских индейцев» [14, с. 31].

Таким образом, политика ассимиляции, проводимая на Аляске в 1920–30-е гг., была нацелена на улучшение социально-экономического развития за счет интеграции коренных малочисленных народов в остальную часть американского общества. Ассимиляция и аккультурация коренных малочисленных народов на этой территории способствовали повышению образовательного уровня коренных народов, но в то же время привели к потере уникальности культуры и традиций.

В этот же период произошли значительные социальные и политические изменения, оказавшие прямое воздействие на жизнь и развитие автохронных этносов и обусловившие важные процессы в образовании и просвещении коренных малочисленных народов ***крайнего Северо-Востока СССР***, в том числе проживающих ***на Колыме***.

После революционных событий 1917 г. в РСФСР происходил процесс интеграции малых народов в социалистическую культуру. Настало время активного изучения культуры коренных народов, наступил

период «активной поддержки и развития языков народов Севера СССР» [15, с. 34].

Развитие системы образования на крайнем Северо-Востоке СССР в 1920–30 гг. является сложным, многоплановым процессом, который включает различные аспекты социальной динамики и культурного развития. Установление советской власти на территории Крайнего Севера привело к активному вмешательству государства в жизнь малочисленных этносов, населяющих территорию Колымы, что стимулировало активное участие представителей малых народов в общественной деятельности, способствовало их образовательному и профессиональному развитию.

Начала формироваться система управленческих органов, осуществляющих государственную политику по укреплению советской власти в регионе. Так, в 1924 г. был учрежден Комитет содействия народностям северных окраин при Президиуме ВЦИК (Комитет Севера) – государственная общественная организация, владеющая директивными полномочиями по отношению к органам государственного управления. Ее основная задача – содействие улучшению положения малых народностей Севера в различных областях (хозяйственной, культурно-просветительской и др.).

Происходило формирование национальных районов и округов, где коренные народы могли проживать и развиваться в соответствии со своими традициями, осуществлялись изменения в образовательной парадигме на региональном уровне. На Колыме начали создаваться специализированные школы и образовательные программы для детей коренных народов, что позволило им получать образование на родном языке и изучать свою культуру.

Первыми учителями, работавшими на крайнем Северо-Востоке, стали приезжие русские. Им приходилось осваивать языки коренного населения, так как большинство детей в те годы не знали русского языка. Выдающуюся роль в просвещении коряков, нанайцев, чукчей, эскимосов, удэгейцев и др. сыграли И.С.Вдовин, Г.Я.Кузьмин, П.Я.Скорик, С.Н.Стебницкий, Е.С.Рубцова [16].

В 1920-е гг. значительно активизировалась просветительская работа, началась ликвидация массовой безграмотности коренных малочисленных народов. Народный комиссариат по просвещению проводил начатую Всероссийской чрезвычайной комиссией по ликвидации безграмотности просветительскую работу среди населения, важным считалось максимальное привлечение к ней всего учительства и интеллигенции малочисленных народов.

Ответственность за успешное проведение этой кампании возложили на председателей областных и губернских исполнительных комитетов, которые должны были развернуть сеть ликвидационных пунктов (ликпунктов) и школ для малограмотных. Народному комиссариату просвещения РСФСР полагалось обеспечить книжный рынок для нужд кампаний по ликвидации неграмотности необходимым количеством букварей и книг для чтения на языках малочисленных народов [17, оп. 1, д. 3, л. 186–187].

С 1 ноября 1924 г. на Колыме Ольская комиссия по ликвидации неграмотности и малограмотности начала открывать ликпункты для русского и инородческого населения, но этой деятельности мешала нехватка ассигнований на просветительские цели, а также самих просветителей [18, оп. 1, д. 38, л. 22].

Хотя постановлением XI Всероссийского съезда советов от 29 января 1925 г. и декретом ВЦИК № 354 от 10 марта 1924 г. было предписано провести ко дню 10-й годовщины революции «полную ликвидацию неграмотности среди населения обоих полов в возрасте от 6

до 45 лет», на Колыме такая работа претерпевала определенные сложности, так как местное оседлое население к ликвидации неграмотности относилось, как «к отбыванию очередной повинности» и поэтому «ликпункты посещало весьма неохотно. Достаточно выучиться отдельному лицу мало-мальски читать и писать, и оно считает себя уже вполне грамотным». Кочевники-тунгусы интересовались грамотой и пользовались азбукой (напечатанным на машинке и рукописным алфавитом), но проводить работу с коренными жителями с помощью учебников было невозможно ввиду отсутствия знания русского языка; некоторые из них «пользовались русской письменностью, прилагая ее к родному языку» [18, оп. 1, д. 38, л. 69].

Также усложняли работу ликпунтов: полная необеспеченность коренного населения самыми необходимыми ресурсами, доходящая весной до голодовок (из-за этого местные жители вынуждены были вести кочевой образ жизни); недостаток учебной литературы (некоторые из учебников имелись лишь в единичных экземплярах, а число нуждающихся в обучении были сотни, при этом их жилища были разбросаны на значительные друг от друга расстояния); плохое материально-техническое оснащение ликпунктов помещениями, обученным персоналом.

Кроме того, все указания и распоряжения Наркомпроса РСФСР издавались применительно к бытовым условиям крестьянства среднероссийской полосы, резко отличающимся от условий быта населения Охотского побережья [18, оп. 1, д. 38, л. 70].

Эффективность работы по ликвидации неграмотности также снижалась из-за отсутствия должных ассигнований со стороны центральных ведомственных органов и сложности логистики крайнего Северо-Востока страны. В целях оптимизации просветительской кампании, а также для обеспечения быстрого разрешения хозяйственных и административных вопросов в 1927 г. были внесены изменения в ведомственные обязанности между различными звеньями советского аппарата. Вся сеть учреждений народного образования, не имеющего общегосударственного значения, передавалась в ведение исполнительных комитетов тех административно-территориальных единиц, на бюджете которых они находились. Как исключение допускалось сохранение непосредственного методического руководства учреждениями, состоящими на сельском или волостном бюджете, – органами народного образования уезда или района. Сеть культурно-просветительных учреждений стала разрабатываться «в соответствии с директивами вышестоящих органов аппаратом народного образования той административно-территориальной единицы, на бюджете которой она находилась, и утверждалась исполнительным комитетом той же единицы» [18, оп. 1, д. 39, л. 3–4]. Открытие культурно-просветительных учреждений осуществлялось исполкомом, сельсоветом или горсоветом, на бюджете которого находилось их содержание. Культурно-просветительные учреждения местного значения, состоящие на госбюджете, должны были быть с него сняты. При передаче этих учреждений на местное ведение доходная часть местного бюджета увеличивалась за счет государственного. Кроме того, образовательным учреждениям, состоящим на бюджетах городском, районном, волостном или вышестоящих единиц, предоставлялись права индивидуальных смет и распорядителей кредитов. Отменялся существующий порядок, предусматривающий осуществление «централизованного местного снабжения учебниками, учебными пособиями и принадлежностями» Народным комиссариатом просвещения РСФСР и краевыми

отделами народного образования. Распорядителям кредитов соответствующих учреждений предоставлялось право осуществлять снабжение указанных учреждений путем закупок и заказов, делаемых ими в пределах сметных ассигнований.

Однако до 1928 г. не были получены книги для чтения, изданные для Дальнего Востока, в наличии имелись только общереспубликанские учебники. Ввиду почти полного отсутствия учебных пособий в школах Ольского и Пенжинского районов окружному Краевому отделу народного образования поручалось выделить достаточные средства для приобретения учебных пособий для этих школ [19, оп. 1, д. 18, л. 192–196].

Чтобы учащиеся не отставали «от достижений педагогической мысли и общественной жизни СССР», Камчатскому и Николаевскому Окружному отделу народного образования (ОкрОНО) и Дальневосточному Краевому отделу народного образования было поручено обеспечить каждую школьную библиотеку изданиями специального и общего характера, предназначенными учителям: журналами для учителей, дополнительной педагогической литературой, всеми изданиями методического характера, пособиями для туземных школ, набором книг политико-экономического и беллетристического содержания. Помимо этого, обсуждались состояние школьных зданий (средства, собираемые в порядке самообложения, рекомендовалось в первую очередь расходовать на их строительство и оборудование); обеспечение достойных жилищных условий для учителей и их обратного проезда за счет ОкрОНО после окончания обусловленного договором срока работы [19, оп. 1, д. 18, л. 192–196].

Важными задачами советской власти были повышение культуры, развитие и укрепление социалистического хозяйства с помощью всех национальностей. Партия давала возможность миноритарным[9] этносам активно участвовать в строительстве и развитии крайнего Северо-Востока СССР.

Главным государственным документом, привносящим ряд изменений в жизнь коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока СССР, стала Конституция СССР, принятая 5 декабря 1936 г. На состоявшихся в этом же году Втором межрайонном съезде Советов Колымы и Первом межрайонном съезде Советов Ольского, Северо-Эвенского и Среднеканского национальных районов Колымы подчеркивалось ее историческое значение. Отмечалось, что в СССР окончательно ликвидированы эксплуататорские классы; Октябрьская революция совершилась при дружной поддержке трудящихся масс угнетенных народностей; политика Советского Союза всегда заключалась в защите малых национальностей и в полном равноправии всех народов СССР, что являлось прочным фундаментом для поддержки коренных малочисленных народов. Выступающие напомнили о прежнем положении малочисленных этносов, которые «жили в темноте и невежестве», «не знали одежды, кроме шкур зверя», редко употребляли в пищу хлеб, сахар и чай. Местные люди не понимали законов, кроме законов тайги. Женщины не имели прав, а теперь в сельсовете и в колхозе, они сами начинают руководить, участвуют в съездах наряду с мужчинами [20, оп. 1, д. 2, л. 4].

Отмечался культурный рост и усиление просветительских усилий со стороны власти: «Вот наглядно на этом месте, где теперь такой красивый город, пять лет тому назад бродили медведь да белка, о таких дорогах и машинах мы и не имели

[9] *Миноритарный* – относящийся к меньшинству, небольшой по численности, представленный малым числом людей.

понятия, мы никогда не ходили в баню, мы ютились по юртам в грязи, а теперь у нас хорошие дома, баня, пекарня, клуб и т. п. Мы чувствуем полную заботу советской власти… Раньше орочи в основном кочевали, с приходом же советской власти положение изменилось, стали культурно жить, хотя неграмотность целиком не ликвидирована» [20, оп. 1, д. 2, л. 9].

Говорилось о роли «Дальстроя»[10], благодаря умелому руководству которого активизировались местная промышленность и сельское хозяйство (коллективизировано 70% населения), развивается образование коренных малочисленных народов. Привлечение большого количества рабочих из разных регионов страны способствовало поднятию общекультурного уровня, развитию просветительских инициатив. «Во всех уголках Колымы имелись школы, ликбезы, в Магадане – техникум, в котором около 200 учащихся, будущие кадры-националы» [20 оп. 1, д. 2, л. 11]. Значительные успехи в деле освоения территории трестом «Дальстрой» создали возможность подлинного подъема экономики и культуры малочисленных народов.

Подчеркивалось, что на изменения в экономке края и в культурной жизни коренных народов повлияла колоссальная помощь партии и правительства. Выросли и окрепли органы пролетарской диктатуры – сельсоветы, в которых работали «десятки хороших, культурных и политически грамотных руководителей районных и сельских советов и колхозов». Созданием советских и колхозных кадров из коренного населения объяснялся рост темпов хозяйственного и культурного строительства в национальных районах [20, оп. 1, д. 2, л. 16–18].

Благодаря правильному проведению национальной политики Колыма постепенно превращалась в передовой аграрно-индустриальный аванпост СССР на Дальнем Востоке. В районах, где отсутствовала даже кустарная промышленность, за три года была налажена инфраструктура (построены электростанции, совхозы, заводы, порт). «Природные богатства национальных районов дали возможность успешно выполнять почетную роль валютного цеха страны социализма. Бюджеты районов выросли в три раза … Сеть школ с 14 в 1932 г. увеличилась до 28 в 1934 г., интернаты при них – в 7 раз (с трех в 1932 г. до двадцати в 1934 г.), охват детей школами с 22,6% вырос до 77,6% в 1934 г.» [21, оп. 1, д. 263, л. 404–405].

Были построены три и строились восемь наццентров по экономическому, культурно-социальному обслуживанию кочевых групп в пунктах намечающегося оседания; наиболее угнетенные в бывшей царской России народности (эвены, якуты и юкагиры) активно включились в социалистическое строительство (70% их представителей участвовали в отчетно-предвыборной компании Советов в 1934 г.).

Вместе с тем, отмечалась все еще большая неграмотность населения (73,4%) и слабая работа по ликвидации неграмотности [21, оп. 1, д. 263, л. 404–405].

Следует подчеркнуть, что значительные изменения в просвещении и образовании произошли не только на Колыме, но и на территории всего Дальнего Востока: «если в 1928–1929 гг. функционировало всего 29 национальных школ, то на 1 сентября 1940 г. их было уже 136. Контингент учащихся соответственно возрос с 1 488 до 3 648 чел.» [22, с. 9]. В 1939 г. среднее образование в Магаданской области имело 30350 чел., с высшим образованием насчитывалось только 5871 жителей на 172920 ее населения. Народ-

[10] *«Дальстрой»* – государственный трест по дорожному и промышленному строительству в районе Верхней Колымы.

ностей Севера (в том числе коряков, чукчей, эвенов и прочих северных народностей) насчитывалось 20683 чел., из них 379 – городского населения, 20304 – сельского. Грамотность населения Магаданской области в процентном отношении распределилась следующим образом: 9 лет и старше – 88%; 9–49 лет – 89,5%; 50 лет и старше – 67,7% [22, оп. 1, д. 4, л. 2–6].

В то же время в 1920–30х гг. и на Аляске, и на Колыме имелись общие негативные факторы, ограничивающие эффективность просветительских действий и реализацию эффективных образовательных стратегий, а именно: географическая отдаленность территорий; недостаточное финансирование образования правительствами; быстрые и неожиданные изменения в организационных вопросах и механизмах этого процесса; отсутствие оптимальной реализации образовательных программ в интересах обучающихся из числа коренных малочисленных народов; сложности в кадровом обеспечении, отсутствие постоянного преподавательского состава ввиду экстралингвистических факторов[11], возникших из-за непостоянства контингента коренных учащихся.

Значимым препятствием на пути улучшения просвещения коренных народов стала непоследовательная практика в развитии систем образования: направление предложенных правительством инициатив постоянно менялось, отсутствовала достаточная ясность позитивных преобразований на каждом образовательном уровне; неэффективно распространялись ресурсы на приоритетные направления в образовательной сфере.

В заключение подчеркнем: просвещение и образование коренных малочисленных народов, проживающих в 1920-30-е гг. и на Аляске, и на Колыме, являлись сложными и многогранными процессами, обусловленными политическими, социальными и культурными изменениями. Но в США и в СССР в рассматриваемый период реализовывались разные подходы к построению образовательной траектории, поэтому на Аляске была более выражена политика ассимиляции коренных малочисленных народов, а на Колыме акцент делался на сохранении родного языка и культуры с одновременной интеграцией автохронных этносов в русскоязычное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Таксами Н.Ч.* Особенности среднего образования на Аляске на рубеже XX–XXI веков // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. №. 81 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-srednego-obrazovaniya-na-alyaske-na-rubezhe-hh-xxi-vekov.

2. *Ray Charles K.* A Program Of Education For Alaskan Natives. Alaskan Native Education Project. Research performed for the United States Office of Education, Department of Health, Education and Welfare. Revised Edition, 1959. 167 p.

3. *Smith Glenn.* Education For The Natives Of Alaska: The Work Of The United States Bureau Of Education, 1884–1931 // Journal Of The West. 1967. No. 6. P. 440–450.

4. *Mitchell D.C.* Sold American: The Story Of Alaska Natives And Their Land, 1967-1959; The Army To Statehood. Hanover, NH: University Press of New England, Dartmouth College, 1997. P. 34–51.

5. *Blackman Margaret B.* Sadie Brower Neakok: An Inupiaq Woman // University of Washington Press, 1989. 124 p.

6. *Barnhardt C.* A history of schooling for Alaska native people // Journal of American Indian Education. 2001. No. 1. Available at: http://www.ankn.

[11] К *экстралингвистическим факторам* относятся: демографические параметры: численность населения, говорящего на том или ином языке; способ расселения; возрастная дифференциация носителей языка; социальная структура общества; культурно-языковые особенности (наличие письменных традиций, культурно обусловленные языковые контакты и т.п.).

uaf.edu/curriculum/ Articles/ CarolBarnhardt/ HistoryofSchooling.html.

7. *Таксами Н.Ч.* Коренное население Аляски накануне третьего тысячелетия. СПб., 2002. 420 с.

8. *Голомидова П.С., Сабуров А.А.* Государственная политика в отношении коренных народов Аляски: исторический обзор и современные проблемы // Арктика и Север. 2016. № 25. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-otnoshenii-korennyh-narodov-alyaski-istoricheskiy-obzor-i-sovremennye-problemy.

9. *Downes Randolph C.* A Crusade For Indian Reform, 1922–1934 // Mississippi Valley Historical Review 32 (December, 1945). P. 331–354.

10. *Collier John Jr.* Alaskan Eskimo Education: A Film Analysis Of Cultural Confrontation In The Schools. New York, 1973. P. 56–78.

11. *Anderson and Eells.* VIII, Introductory note by Ellwood P. Cubberley, Dean of the School of Education, Stanford University, 1933. P.24–41.

12. *Anderson H.* Dewey and Walter Crosby Eells. Alaska Natives: A Survey Of Their Sociological And Educational Status. Stanford University, California, 1935. P. 12–29.

13. *Philp Kenneth R.* John Collier and The American Indian, 1920–1945. Essays On Radicalism In Contemporary America / Ed. Leon Borden Blair. Arlington, 1972.P. 78–90.

14. *Таксами Н.Ч.* Аляска в системе государственности. СПб., 2002. 176 с.

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

16. *Ахметова А.В.* Образование и воспитание коренных малочисленных народов Дальнего Востока в 1920-1930-е гг. // Дискуссия. 2012. № 10 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-vospitanie-korennyh-malochislennyh-narodov-dalnego-vostoka-v-1920-1930-e-gg.

17. Государственный архив Магаданской области Ф.Р-40, оп. 1, д. 3.

18. Государственный архив Магаданской области Ф.Р-39, оп. 1, д. 38, 39.

19. Государственный архив Магаданской области Ф.Р-17, оп. 1, д. 18, 263.

20. Государственный архив Магаданской области Ф.П-51, оп. 1, д. 2.

21. Государственный архив Магаданской области Ф.Р-128, оп. 1, д. 4.

22. *Иващенко Л.Я.* Современные российские просветители и исследователи дальневосточных народностей Севера: Документально-биографические очерки. Владивосток, 1996. 155 с.

Дата поступления – 10.05.2024

Problems of education and training of small-numbered peoples of Alaska and Kolyma in the 1920 – 30s

Olga A. Krivenko – teacher of the State Budgetary Professional Educational Institution "Medical College of the Ministry of Health and Demographic Policy of the Magadan Region"; member of the Council of Young Scientists of the Magadan Region, (Magadan, Russia); northmagadansevere491@yandex.ru

Abstract. *The article considers the main directions of education and training of small-numbered peoples living in Alaska (USA) and Kolyma (RSFSR, USSR) in the 1920 – 30s. The authors highlight the problems associated with the formation of educational systems in these territories. The difficulties in educational work faced by the governments and educators of both countries are described.*

Key words. *Alaska, Far North-East, Kolyma, indigenous (small-numbered) peoples, autochronic ethnic groups, society, education, People's Commissariat of Education of the RSFSR, Regional Department of Public Education, elimination of illiteracy, assimilation, acculturation.*

REFERENCES

1. *Taksami N.Ch.* Osobennosti srednego obrazovaniya na Alyaske na rubezhe HH-XXI vekov [Peculiarities of Secondary Education in Alaska at the Turn of the 20th and 21st Centuries]. *Izvestiya RGPU im. A.I.Gercena* [News of the Herzen State Pedagogical University]. 2008. No.. 81 Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-srednego-obrazovaniya-na-alyaske-na-rubezhe-hh-xxi vekov.

2. *Ray Charles K.* A Program Of Education For Alaskan Natives. Alaskan Native Education Project. Research performed for the United States Office of Education, Department of Health, Education and Welfare. Revised Edition, 1959. 167 p.

3. *Smith Glenn.* Education For The Natives Of Alaska: The Work Of The United States Bureau Of Education, 1884–1931 // *Journal Of The West.* 1967. No. 6. P. 440–450.

4. *Mitchell Donald Craig.* Sold American: The Story Of Alaska Natives And Their Land, 1967–1959; The Army To Statehood. Hanover, NH: University Press of New England, Dartmouth College, 1997. P. 34–51.

5. *Blackman Margaret B.* Sadie Brower Neakok: An Inupiaq Woman // *University of Washington Press*, 1989. 124 p.

6. *Barnhardt C.* A history of schooling for Alaska native people // Journal of American Indian Education. 2001. No. 1. Available at: http://www.ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/ CarolBarnhardt/HistoryofSchooling.html.

7. *Taksami N.Ch.* Korennoe naselenie Alyaski nakanune tret'ego tysyacheletiya. [Native Alaskans on the eve of the third millennium]. Saint-Petersburg] 2002. 420 p.

8. *Golomidova P.S., Saburov A.A.* Gosudarstvennaya politika v otnoshenii korennyh narodov Alyaski: istoricheskij obzor i sovremennye problemy [Public Policy Towards Alaska Natives: Historical Overview and Contemporary Issues]. *Arktika i Sever* [Arctic and North]. 2016. No. 25. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-otnoshenii-korennyh-narodov-alyaski-istoricheskiy-obzor-i-sovremennye-problemy

9. *Downes Randolph C.* A Crusade For Indian Reform, 1922–1934 // Mississippi Valley Historical Review 32 (December, 1945). P. 331–354.

10. *Collier John Jr.* Alaskan Eskimo Education: A Film Analysis Of Cultural Confrontation In The Schools. New York, 1973. P. 56–78.

11. *Anderson and Eells.* VIII, Introductory note by Ellwood P. Cubberley, Dean of the School of Education, Stanford University, 1933. P. 24–41.

12. *Anderson H.* Dewey and Walter Crosby Eells. Alaska Natives: A Survey Of Their Sociological And Educational Status. Stanford University, California, 1935. P. 12–29.

13. *Philp Kenneth R.* John Collier and The American Indian, 1920–1945. Essays On Radicalism In Contemporary America / Ed. Leon Borden Blair. Arlington, 1972.P. 78–90.

14. *Taksami N.Ch.* Alyaska v sisteme gosudarstvennosti [Alaska in the system of statehood]. Saint-Petersburg, 2002. 176 p.

15. *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.

16. *Ahmetova A.V.* Obrazovanie i vospitanie korennyh malochislennyh narodov Dal'nego Vostoka v 1920–1930-e gg. [Education and upbringing of indigenous peoples of the Far East in the 1920s and 1930s] *Diskussiya.* [Discussion] 2012. No. 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-vospitanie-korennyh-malochislennyh-narodov-dalnego-vostoka-v-1920-1930-e-gg.

17. Gosudarstvennyi arkhiv Magadanskoi oblasti [The State Archive of the Magadan Region]. F.R-40, Op 1, D. 3.

18. Gosudarstvennyi arkhiv Magadanskoi oblasti [The State Archive of the Magadan Region]. F.R-39, Op. 1, D. 38, 39.

19. Gosudarstvennyi arkhiv Magadanskoi oblasti [The State Archive of the Magadan Region]. F.R-17, Op. 1, D. 18, D. 263.

20. Gosudarstvennyi arkhiv Magadanskoi oblasti [The State Archive of the Magadan Region]. F.P-51, Op. 1, D. 2.

21. Gosudarstvennyi arkhiv Magadanskoi oblasti [The State Archive of the Magadan Region]. F.R-128, Op. 1, D. 4.

22. *Ivashchenko L. Ya.* Sovremennye rossijskie prosvetiteli i issledovateli dal'nevostochnyh narodnostej Severa: Dok.-biogr. ocherki. [Modern Russian educators and researchers of the Far Eastern peoples of the North: Biographical essays]. Vladivostok, 1996. 155 p. Moscow, 2010. 208 p.

Submitted – May 10, 2024