

УДК – 37. 014. 5

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Городенко Д.В.

Нижевартовский государственный университет, Нижневартовск, Россия
nggu@bk.ru

В решении организационно-методических задач национального образования, поиска оптимальных путей развития системы национального образования в поликультурном обществе необходим всесторонний анализ действующих моделей национальных образовательных учреждений, обобщение достоинств и недостатков которых позволит более полно учесть все особенности современного состояния национального образования.

Ключевые слова: социально-педагогические модели, национальные образовательные учреждения, моноэтнический состав, национальное возрождение

SOCIALLY-PEDAGOGICAL MODELS, NATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN PRESENT-DAY RUSSIA

Gorodenko D.V.

Nizhnevartovsk state university, Nizhnevartovsk, Russia
nggu@bk.ru

In the decision of organizational-methodical problems of national formation, search of optimum ways of development of system of national formation in a polycultural society the all-round analysis of working models of national educational establishments which generalization of merits and demerits will allow to consider more full all features of a modern condition of national formation is necessary.

Keywords: socially-pedagogical models, national educational establishments, monoethnic structure, national revival

Решение проблем национальной образовательной политики РФ тесным образом связано с анализом эффективности функционирования действующих моделей национальных образовательных учреждений.

Обобщение такого опыта необходимо для поиска оптимальных путей развития системы национального образования в поликультурном обществе.

Следует отметить, что обобщение педагогического опыта постсоветского периода в решении организационно-методических задач национального образования неоднократно привлекало внимание ученых. Поэтому при исследовании моделей национальных школ мы обратим внимание на различные классификации типов национальных образовательных учреждений, предлагаемые исследователями. Во-первых, такое обобщение позволит более полно учесть все особенности современного состояния национального образования. Во-вторых, в отсутствии единых нормативно-правовых документов, определяющих статус национальных образовательных учреждений, позволит охватить также и разработки и предложения ученых по возможным вариантам законодательного закрепления типизации национальных школ.

В качестве примера, иллюстрирующего их достоинства и недостатки, рассмотрим национальные образовательные учреждения Ханты-Мансийского автономного округа - Югры. Наш выбор обусловлен, во-первых, полиэтничностью региона, охватывающей представителей различных этнических групп (русских, коренных малочисленных народов – ханты, манси, ненцев, эмигрантов из бывших союзных республик СССР – Украины, Белоруссии и др.). Во-вторых, многообразием форм национального образования – от типичных малокомплектных сельских школ до учебных заведений ин-

тернатного типа, а также экспериментальных стойбищных школ и учебных комплексов «детский сад – школа – среднее профессиональное учебное заведение», охватывающих практически все модели национального образования, существующие в современной России.

Анализ педагогических концепций на современном этапе, наиболее подробно проведенный в работе С.Л. Зубаревой, позволяет выделить три основных методологических подхода к национальному образованию малочисленных этносов: возрожденческий, поликультурный и собственно методологический [4].

В настоящее время в России распространены возрожденческий тип национальной школы. Поликультурное образование до конца 80-х гг. XX века в основном реализовывалось на Западе, но в связи с кардинальными изменениями в жизни России стало востребованным и в нашей стране. Методологический тип национальной школы на сегодняшний день находится в состоянии формирования его теории и практики.

Отсутствие единого систематизированного подхода к методологии национального образования отражается на организационной стороне исследуемого вопроса. Достаточно сказать, что на сегодняшний день не только в законодательстве, но и в теоретической литературе отсутствуют методологические подходы к критериям, определяющим национальные образователь-

ные учреждения. Легче всего это проследить на предлагаемой их классификации.

Например, базовым критерием классификации национальных образовательных учреждений, представленной в работе Г.И. Лазарева и Л.Г. Лазаревой, является национальный состав образовательных учреждений. В этой связи авторы выделяют следующие типы национальных образовательных учреждений Ханты-Мансийского округа [1]

- с моноэтническим составом (представители одной национальности составляют более 70 % обучающихся);

- полиэтнические, в которых имеется достаточно большая группа обучающихся одной национальности (40-70%);

- полиэтнические, в которых не выражены ни один из этносов (доля обучающихся каждой этнической группы не превышает 40 %).

В соответствии с выделенными группами авторы предлагают разрабатывать методологические подходы к организации образовательного процесса, что нам представляется достаточно логичным и обоснованным.

В основе классификации национальных образовательных учреждений, предложенной Г.Н. Волковым, лежат критерии языка преподавания и содержания образовательных программ. Согласно ему автор выделяет семь типов национальных образовательных учреждений: [2]

1. Школы с преподаванием всех учебных предметов на родном языке (Татария и Башкирия).

2. Школы с преподаванием на родном языке до 8 класса, что имеет место у якутов и тувинцев.

3. Школы с преподаванием на родном языке на стадии начальной школы (до 3 – 4 класса включительно). Это большинство национальных школ европейской части Российской Федерации.

4. Школы с преподаванием на родном языке в 1-2 классах. Это бурятские и мордовские школы, частично ненецкие и эвенкийские.

5. Школы с русским языком обучения, с преподаванием родного языка как учебной дисциплины. Это школы Дагестана и национальные школы целого ряда народов Северного Кавказа. К этой же группе можно отнести и школы народностей Крайнего Севера (с ограничением преподавания родного языка).

6. Городские и поселковые школы, где ведется факультативное преподавание родного языка по желанию родителей и учеников. Школы-интернаты с однородным нерусским составом учащихся, где родной язык не изучается (саами, отчасти и ханты, манси, эвенки, чукчи, ненцы, нивхи и др.).

7. Школы с однородным национальным (нерусским) составом учеников, где родной язык в учебно-воспитательной работе почти не используется. Это карельские

школы и школы некоторых народностей Крайнего Севера, а также многочисленные национальные школы вне национальных регионов.

Одной из наиболее специфических форм организации образовательного процесса коренных малочисленных народов Севера, ведущих кочевой образ жизни, является кочевая (стойбищная) общеобразовательная школа либо комплекс кочевая школа-детский сад.

Особенностью кочевых (стойбищных) школ, подробно рассмотренных в исторической части исследования, является высокая мобильность, в связи с чем они имеют возможность перемещаться вместе со стойбищем, обеспечивая доступность образования в самых отдаленных районах округа.

Кочевая общеобразовательная школа, приспособленная к местным условиям крайнего Севера, получила распространение в нашей стране еще в 20 - 30-е годы XX в. Затем, в годы коллективизации, она была незаслуженно забыта и получила второе рождение только в постсоветский период.

В связи с тенденциями национального возрождения малочисленных народов Севера идет процесс восстановления кочевой школы, но уже в новом облике. В частности, в Ханты-Мансийском автономном округе они функционируют как малокомплектные комплексы школа – сад с моноэтническим составом обучающихся.

Они получили название стойбищных школ. Сегодня сложились реальные предпосылки для создания сети стойбищных школ.

Важным преимуществом стойбищной школы-сада является то, что дети имеют возможность жить в естественных условиях традиционного уклада жизни. Не происходит резкого «вырывания» ребенка из семьи, из привычной обстановки, что, безусловно, облегчает его адаптацию к образовательному процессу. Кроме того, это дает родителям возможность регулярно навещать детей. Тем самым возрождается роль традиционного семейного воспитания.

Другим достоинством стойбищной школы-сада является то, что учебно-воспитательный процесс строится с учетом образа жизни коренных народов, его традиций. Моноэтнический состав обучающихся позволяет реализовать концепцию национального образования в полной мере и строить обучение и воспитание на родном языке коренных народов, что повышает воспитательную роль произведений устного народного творчества, обычаев, игр, праздников.

Третьим достоинством является то, что близость к природе и национальным традициям позволяет рано знакомить детей с народными промыслами, традиционным укладом жизни народов ханты и манси, воспитывать их в духе любви к природе и родному краю, экологизировать образовательный процесс.

Однако кочевые образовательные учреждения имеют и свои существенные недостатки. Прежде всего, в отсутствие стационарных, специально оборудованных помещений существенно снижается качество преподавания общеобразовательных предметов. Отсутствие достаточного искусственного освещения, отсутствие электронно-вычислительной и другой вспомогательной техники, без которой в настоящее время не мыслим качественный образовательный процесс, является существенным ограничением такой модели образования, особенно на старших его ступенях.

Малокомплектность стойбищных школ, сложность условий преподавания, отсутствие возможностей не только для профессионального роста, но и для обмена профессиональным опытом, зачастую делают кадровую проблему неразрешимой. Учителя других национальностей с крайней неохотой идут преподавать в такие школы. Педагогический же состав из числа представителей коренных народов Севера в настоящее время только формируется. Кроме того, в большинстве стойбищ количество детей, нуждающихся в образовании, не превышает 20 человек. В этих условиях содержать многочисленный штат преподавателей, необходимый для обеспечения качественного образования, в современных экономических условиях, когда образование финансируется по остаточному принципу, не представляется возможным.

Немаловажной проблемой для стойбищных национальных школ является также то, что, являясь моноэтническими и облегчая этим задачу национального компонента образования, они ограничивают ребенка в общении с представителями других рас. В результате возникает противоречие. С одной стороны, приближенность к народному укладу жизни, традиционной культуре, семье облегчает ребенку на первых этапах адаптацию к образовательному учреждению и образовательному процессу. С другой стороны, изолированность, этническая замкнутость, оторванность таких учреждений от достижений ассимилированной культуры всех народов многонациональной России снижают развитие коммуникативных навыков ребенка, его адаптацию к существованию в сложном современном мире.

Обобщая вышесказанное, хочется отметить, что стойбищные образовательные учреждения, безусловно, несут свой позитивный вклад в обеспечении общедоступности образования. Однако вышеперечисленные недостатки накладывают свои ограничения на внедрение этой формы образования.

Полагаем, что кочевые образовательные учреждения имеют право на существование, они должны развиваться в дальнейшем и получить свой статус в законодательстве не только на региональном, но и на федеральном уровне. Однако представляется целесообразным ограничить эту

форму образования дошкольным и начальным школьным уровнем. В дальнейшем ребенок должен получить полноценный доступ ко всем достижениям мировой культуры, что сделать в малокомплектной стойбищной школе не представляется возможным. Вероятно, с развитием электронно-вычислительной и коммуникативной техники удаленность и отграниченность таких школ от цивилизации не будет иметь такого решающего значения, но в настоящее время такое ограничение представляется нам актуальным.

Другой специфической формой организации национального образования являются стационарные малокомплектные сельские национальные образовательные учреждения. С.Н. Ендовицкий называет этот тип учреждений «таежными школами», подчеркивая особенности сельского хозяйства исследуемого региона [3].

Создаются эти школы и детские сады при населенных пунктах, чаще всего возникших вокруг определенного производственного комплекса (например, крупного оленеводческого хозяйства, охотно-промыслового кооператива, рыболовного хозяйства и т.д.). Удаленность места проживания в таких поселках от культурных центров региона зачастую обусловлена специфической организацией производства.

Одной из особенностей таких образовательных учреждений является необходимость их прикрепления в целях материально-технического, учебно-методического и

кадрового обеспечения к стационарным (базовым) образовательным учреждениям, расположенным в ближайших крупных населенных пунктах. Другой особенностью таких школ является то, что малокомплектность и по преимуществу моноэтничность позволяют выстроить гибкий график преподавания, приспособленный под потребности жизни в изолированном природно-климатическими условиями поселении.

Продолжительность занятий в таких школах, их начало, а также система обслуживания определяются, как правило, советом школы с учетом мнений родителей, местной администрации, руководства национального сельхозпредприятия.

Чаще всего малокомплектные сельские национальные образовательные учреждения ограничиваются дошкольным уровнем, начальной или основной общей ступенью образования. После их окончания и дополнительного обучения в девятом или одиннадцатом классах базовой школы все учащиеся сдают выпускные экзамены. В зависимости от их желания выпускники 9 класса таких школ имеют возможность продолжить обучение в 10-11 классах, остаться в тайге с родителями или продолжить работать в цехах национальных промыслов базовой школы.

На сегодняшний день такие сельские школы представляют подавляющее большинство национальных образовательных

учреждений малочисленных народов Севера.

Другая модель этнической школы для коренных малочисленных народов Севера – это детский сад / школа-интернат (или школа-интернат семейного типа).

Эта форма национального обучения также возникла с первых лет советской власти. Однако, в отличие от кочевой школы, она прочно прижилась на практике.

Безусловно, у интернатной системы образования в условиях территориальной разобщенности, сложности транспортных коммуникаций, крайне низкой плотности населения есть свои преимущества. Среди них - реальная возможность уже на современном этапе обеспечить неплохую материально-техническую базу образовательного процесса, а также сформировать сильные инженерно-педагогические коллективы, в том числе из представителей коренных национальностей. Эта форма позволяет собрать достаточно большое количество детей коренных национальностей в одном образовательном учреждении, что облегчает задачу их обеспечения учебниками, наглядными пособиями, современной вычислительной техникой, преподавателями.

Однако интернатная система образования имеет и существенные недостатки. Главный из них – это отторжение от семьи, привычной для ребенка обстановки, что не может не травмировать психику ребенка. Кроме того, единообразие общеобразова-

тельных программ, отсутствие дифференцированного подхода к детям коренных национальностей Севера, отрыв от родного языка, традиций, обычаев ведут к обеднению национальной культуры.

В связи с этим однозначно относиться к этой организационной форме национальных образовательных учреждений нельзя. На наш взгляд, она еще далеко не исчерпала свои возможности.

Единственное, что не представляет сомнений – это необходимость кардинальной реформы интернатного образования не только по содержанию образовательных программ, включению в них предметов этнокультурного цикла, но и по организационно-методическим подходам к организации образовательного процесса, активному внедрению личностно-ориентированным технологиям обучения. На наш взгляд, основная проблема интернатного образования в том, что, отрывая ребенка от семьи, вырывая его из привычной обстановки, мы до сих пор не смогли сформировать такую систему образования, чтобы в ней ребенок чувствовал себя комфортно. Кроме того, отлучение ребенка от семьи и привычного уклада жизни в раннем возрасте (6-7 лет), когда основные коммуникативные и адаптационные навыки только формируются, причиняет ему непоправимый вред, в связи с чем представляется необходимым пересмотреть региональную политику комплектования таких интернатов обучающимися.

Таким образом, нами были рассмотрены основные формы организации национального образования, которые, безусловно, несут свой позитивный вклад в обеспечении общедоступности образования малых народностей современной России.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы развития национальных образовательных учреждений коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа / Под ред. Л.Г. Лазаревой. – Ханты-Мансийск: ГУО. Комитет по делам малочисленных народов Севера администрации ХМАО. 1996. С. 21-28.

2. Волков Г.Н. Основные пути развития национальной школы и ее современные проблемы // Проблемы двуязычия в национальной школе. - Ижевск: Удмуртия. 1989. С.33-34.

3. Ендовицкий С.Н. Социально-педагогические проблемы становления и развития национальной школы (на материале школ коренных малочисленных народов Севера): Дисс. ...к.п.н. – М.: Институт национальных проблем образования Минобразования РФ и Минфедерации РФ. 2001. С. 67.

4. Зубарева С.Л. Развитие образования народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе (1990-е гг. – начало XXI века). – Сургут: Изд-во СГПИ. 2003. С. 32-34.